ვ.ს. მუხინა

# ბავშვის ფსიქოლოგია

თარგმანი რუსული გადამუშავებული და შევსებული მეორე გამოცემიდან

დაშვებულია
სსრკ სახალხო განათლების სახელმწიფო კომიტეტის მიერ
სახელმძღვანელოდ პედაგოგიური ინსტიტუტის სტუდენტებისათვის
ქართული თარგმანი დაამტკიცა საქართველოს სსრ სახალხო განათლების სამინისტრომ

ლ. ვენგერის რედაქციით

გამომცემლობა „განათლება"
თბილისი — 1989

88.8
ქ 954

სახელმძღვანელო შეესატყვისება „ბავშვის ფსიქოლოგიის“ კურსის პროგრამას. მის საფუძველს შეადგენს სახელმძღვანელო „სკოლამდელის ფსიქოლოგია“, რომელიც გამოიცა 1975 წელს. მასთან შედარებით სახელმძღვანელო შევსებულია ახალი მასალით (ბავშვის პიროვნების გენეზისი, გოგონებისა და ვაჟების ურთიერთდამოკიდებულება და სხვა).

М 0303010000 — 334 / М-602 (08)—89 302—89

© Издательство «Просвещение», 1985
© მთარგმნელები: ნ. მ. თომაძე, ნ. ო. კარგარეთელი, 1989

ISBN 5-505-00238—2

## ავტორისაგან

საზოგადოებრივი სკოლამდელი აღზრდის მნიშვნელობა ჩვენს ქვეყანაში განუხრელად იზრდება. საბავშვო ბაღებს, რომლებიც სახალხო განათლების სისტემის პირველ რგოლს წარმოადგენენ, სულ უფრო და უფრო მზარდი პასუხისმგებლობა ეკისრებათ ბავშვის პიროვნების განვითარების, მისი სოციალური ორიენტაციების ჩამოყალიბებისათვის.

სახელმძღვანელოს საფუძვლად უდევს ბავშვის საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ჩამოყალიბებული ფსიქიკური განვითარების თეორია, რომელიც ემყარება მარქსისტულ დებულებას ფსიქიკური თვისებებისა და უნარების სოციალური მეშვიდრეობითობის, ინდივიდის მიერ საკაცობრიო მატერიალური და სულიერი კულტურის „მ ო თ ვ ი ს ე ბ ი ს“ შესახებ. ამ თეორიაში გაშუქებულია პრინციპული განსხვავება ადამიანის ინდივიდუალურ განვითარებასა და ცხოველთა შვილების ონტოგენეზს შორის; მასში ნაჩვენებია, რომ ბავშვის განვითარება განპირობებულია სოციალური გამოცდილების შეთვისების წარმატებით. დიდი ყურადღება ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში ეთმობოდა აღზრდისა და სწავლების წამყვანი როლის გამოვლენას და იმ პრინციპული მნიშვნელობის ანალიზს, რომელიც ამ განვითარებაში ქცევის სხვადასხვა სახეს აქვს.

სახელმძღვანელოში ნაჩვენებია, რომ დროის თანაბარ მონაკვეთში ბავშვის ფსიქიკა განვითარების სხვადასხვა „მანძილს“ გადის, განიცდის სხვადასხვა თვისებრივ გარდაქმნას. მასალის დალაგება ახალშობილობის პერიოდის განხილვიდან უფრო მოზრდილ ასაკზე გადასვლის კვალობაზე სულ უფრო დანაწევრებულია ბავშვის ფსიქიკური განვითარებადი დიფერენციაციის შესატყვისად. სახელმძღვანელო იდეა მოცემული სახელმძღვანელოს შედგენისას ბავშვის ფსიქოლოგიის წარმოჩენაა, როგორც მეცნიერებისა, რომლის საგანს წარმოადგენს ბ ა ვ შ ვ ი ს მ თ ლ ი ა ნ ი ფ ს ი ქ ი კ უ რ ი გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ა და არა ცალკე აღებული მისი ესა თუ ის ფსიქოლოგიური თავისებურება. ამის შესატყვისად ყოველი ასაკობრივი პერიოდის, ფსიქიკური განვითარების ყოველი მხარის განხილვისას ცენტრალური ადგილი ეთმობა საკითხების წრეს, დაკავშირებულს თვით გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ი ს პ რ ო ც ე ს ი ს — მისი ამოსავალი წანამძღვრების, ყოველ ეტაპზე გარკვეული მიღწევების წარმოშობის პირობების და შესაძლო ნეგატიური წარმონაქმნების დახასიათებას. აღწერითი მა-

სალა, რომელიც ბავშვის ახაკობრივ თავისებურებებს ეხება, მოტანილია იმ ზომით, რომელიც აუცილებელია განვითარების პროცესის გასაგებად.

წიგნის მომზადებისას ფართოდ იქნა გამოყენებული ლ. ს. ვიგოტსკის, ხ. ლ. რუბინშტეინის, ა. ნ. ლეონტიევის, ა. ვ. ზოპოროჟეცის, პ. ი. გალპერინის, დ. ბ. ელკონინის, ლ. ი. ბოჟოვიჩისა და მათი თანამშრომლების, აგრეთვე მრავალი სხვა საბჭოთა ფსიქოლოგის გამოკვლევები. გამოყენებულ იქნა ასევე ბავშვის საზღვარგარეთული ფსიქოლოგიის გამოჩენილი წარმომადგენლების: ვ. შტერნის, კ. ბიულერის, ჟ. პიაჟეს, ა. ვალონის, ჯ. ბრუნერისა და სხვათა შრომები.

## წინასიტყვაობა

ბავშვები დედამიწის მოსახლეობის ნახევარზე მეტს შეადგენენ. ბავშვის განვითარება წარმოადგენს მოზრდილი ადამიანის მომავალი მოღვაწეობის სულიერი და პრაქტიკული სფეროების, მისი ზნეობრივი სახისა და შემოქმედებითი პოტენციალის განვითარების უმნიშვნელოვანეს წანამძღვარს. აი რატომაა, რომ ბავშვის აღზრდასა და სწავლებაზე ზრუნვა კაცობრიობის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა, მაგრამ მსოფლიოში ჯერ კიდევ არსებობს ძალმომრეობა, შიმშილი და სოციალური უსამართლობა, რომლებიც თავს ატყდება ბავშვობას მოკლებულ მრავალ ბავშვს. მსოფლიოს ბევრ რეგიონში ბავშვები მოკლებულნი არიან თითქმის ყველა უფლებას იმ სფეროშიც კი, რომლებიც მათ სიცოცხლეს ეხება.

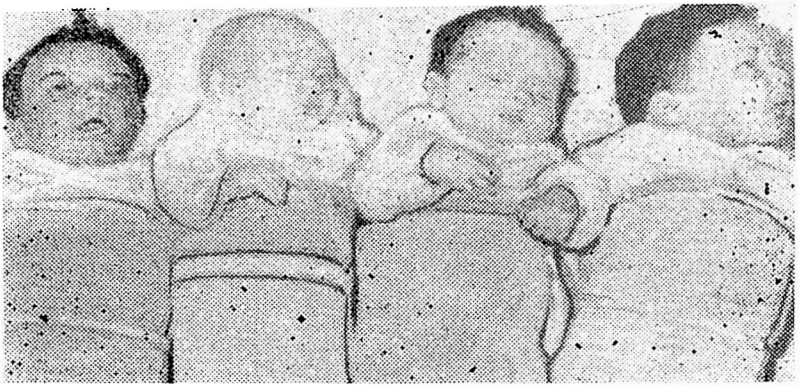
1959 წ. 20 ნოემბერს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის გენერალურმა ასამბლეამ მიიღო ბავშვის უფლებების დეკლარაცია. სხვადასხვა ქვეყნისა და კონტინენტის საზოგადოებრივი და პოლიტიკური მოღვაწენი, მეცნიერები და პედაგოგები იღვწიან, რათა საყოველთაოდ იქნას გაცნობიერებული პრობლემები, რომლებიც სხვადასხვა საზოგადოებაში და სხვადასხვა კულტურაში ბავშვის მდგომარეობას, განვითარების პირობებსა და როლს ეხება. ბავშვის უფლებათა დეკლარაცია 10 პრინციპს შეიცავს.

1. ბავშვს უნდა ჰქონდეს დეკლარაციაში აღნიშნული ყველა უფლება. ეს უფლებები უნდა ვრცელდებოდეს ყველა ბავშვზე მიუხედავად რასობრივი კუთვნილებისა, კანის ფერისა, სქესისა, ენისა, რელიგიისა, პოლიტიკური ან სხვა მრწამსისა, ეროვნული თუ სოციალური წარმოშობისა, ქონებრივი მდგომარეობისა, დაბადების ან სხვა ვითარებისა, რომელიც ბავშვს ან მის ოჯახს ეხება.

2. კანონითა და სხვა საშუალებებით ბავშვი უზრუნველყოფილი უნდა იყოს სპეციალური დაცვით, შესაძლებლობებითა და ხელსაყრელი პირობებით, რომლებიც საშუალებას მისცემენ მას განვითარდეს ფიზიკურად, გონებრივად, ზნეობრივად, სულიერად, სოციალურად ჯანმრთელად, ნორმალური გზით თავისუფლებისა და ღირსების პირობებში. ამ მიზნით კანონების გამოცემის დროს მთავარი უნდა იყოს ბავშვის ინტერესების მაქსიმალურ უზრუნველყოფაზე ზრუნვა.

3. დაბადების მომენტიდან ბავშვი უზრუნველყოფილი უნდა იყოს უფლებით ჰქონდეს სახელი და მოქალაქეობა.

4. ბავშვი უნდა სარგებლობდეს სოციალური უზრუნველყოფის სიკეთეებით. მას უნდა ეკუთვნოდეს ჯანსაღი ზრდისა და განვითარების უფ-



სურ. 1. სხვადასხვა ხალხთა ბავშვები.

ლება: ამ მიზნით უზრუნველყოფილ უნდა იქნას სპეციალური მოვლა და დაცვა როგორც მისთვის, ასევე მისი დედისთვის მშობიარობამდე და მშობიარობის შემდეგ სათანადო მოვლის ჩათვლით. ბავშვს უნდა ეკუთვნოდეს შესატყვისი კვების, საცხოვრებლის, გართობისა და სამედიცინო მომსახურების უფლება.

5. ბავშვისათვის, რომელიც არაა სრულყოფილი ფიზიკურად, და ფსიქიკურად ან სოციალურად, უზრუნველყოფილი უნდა იყოს სპეციალური რეჟიმი, განათლება და ზრუნვა, რაც აუცილებელია მისთვის მისი განსაკუთრებული მდგომარეობის გამო.

6. ბავშვს თავისი პიროვნების სრული და ჰარმონიული განვითარებისათვის ესაჭიროება სიყვარული და გაგება. როცა ეს შესაძლებელია, იგი უნდა იზრდებოდეს თავისი მშობლების მზრუნველობისა და პასუხისმგებლობის ქვეშ სიყვარულის, და ყოველ შემთხვევაში, მორალური და მატერიალური უზრუნველყოფის ატმოსფეროში. პატარა ბავშვი არ უნდა იქნეს მოშორებული დედას, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც საგანგებო ვითარებაა. საზოგადოებისა და სახალხო ხელისუფლების ორგანოების მოვალეობას უნდა შეადგენდეს განსაკუთრებული მზრუნველობა გამოიჩინოს იმ ბავშვების მიმართ, რომლებსაც არა აქვთ ოჯახი, და იმ ბავშვებისადმი, რომელთაც არ გააჩნიათ საკმაო საარსებო სახსრები. სასურველია, რომ მრავალშვილიან ოჯახებს მიეცეს სახელმწიფო ან სხვა დახმარება ბავშვების შესანახად.

7. ბავშვს უფლება აქვს, მიიღოს უფასო და სავალდებულო განათლება, ყოველ შემთხვევაში, დასაწყის სტადიებზე. მას უნდა მიეცეს განათლება, რომელიც ხელს შეუწყობს მის საერთო კულტურულ განვითარებას და რომლის წყალობითაც მას შეეძლება შესაძლებლობათა თანასწორობის საფუძველზე განავითაროს ინდივიდუალური მსჯელობისა და სხვა უნარები, აგრეთვე. მორალური და სოციალური პასუხისმგებლობის შეგნება. და გახდეს საზოგადოების სასარგებლო წევრი.

ბავშვის ინტერესების მაქსიმალურად უზრუნველყოფა სახელმძღვანელო პრინციპი უნდა იყოს იმათთვის. ვისაც პასუხისმგებლობა ეკისრება მისი განათლებისა და სწავლებისათვის. ეს პასუხისმგებლობა, უპირველეს ყოვლისა, აკისრია მშობლებს. ბავშვისათვის უზრუნველყოფილი უნდა იყოს სრული შესაძლებლობა თამაშისა და გართობისა, რომელიც მიმართული იქნება განათლების მიერ დასახული მიზნებისაკენ; საზოგადოება და სახალხო ხელისუფლება ღონეს არ უნდა იშურებდნენ აღნიშნული უფლების განხორციელებისათვის.

8. ყველა ვითარებაში ბავშვი უნდა იყოს მათ შორის, ვისაც პირველ რიგში გაუწვდიან დაცვისა და დახმარების ხელს.

9. ბავშვი დაცული უნდა იყოს დაუდევარი დამოკიდებულების, სისასტიკისა და ექსპლოატაციის ყოველგვარი ფორმისაგან. ის არ უნდა იყოს ვაჭრობის ობიექტი, რა ფორმითაც არ უნდა ხორციელდებოდეს იგი.

ბავშვი არ უნდა იყოს მიღებული სამუშაოზე შესატყვისი ასაკობრივი მინიმუმის მიღწევამდე; მას არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება დაეკისროს (ან ნება დაერთოს) ისეთი სამუშაოს ან დავალების შესრულება, რომელიც საზიანოა მისი ჯანმრთელობისა ან განათლებისათვის, ან ხელს შეუშლის მის ფიზიკურ, გონებრივ და ზნეობრივ განვითარებას.

10. ბავშვი დაცული უნდა იყოს ისეთი პრაქტიკისაგან, რომელსაც შეუძლია წაახალისოს დისკრიმინაციის რასობრივი, რელიგიური ან სხვა რამ ფორმა. იგი უნდა იზრდებოდეს ურთიერთგაგების, მომთმენლობის, ხალხთა შორის მეგობრობის, მშვიდობისა და საყოველთაო ძმობის სულისკვეთებით, და აგრეთვე იმის შეგნებით, რომ ენერგია და უნარები შოახმაროს სხვა ადამიანების სასარგებლოდ სამსახურს.

ბავშვის უფლებათა დეკლარაციაში გამოცხადებული პრინციპები სხვადასხვა ქვეყანაში ერთმნიშვნელოვნად არ ხორციელდება.

იუნესკოს მონაცემების მიხედვით მრავალი ქვეყნის ბავშვები შიმშილობენ. მსოფლიოში ექვსი წლის ასაკამდე ბავშვების ნახევარი საჭიროზე ნაკლებს ჭამს. რაციონში პროტეინის დიდ ან ნაწილობრივ უკმარობას ძირითადად განიცდიან სამი რეგიონის: ლათინური ამერიკის, აფრიკისა და აზიის მრავალი ქვეყნის ბავშვები.

შიმშილობის შედეგად აღინიშნება ბავშვთა გაზრდილი სიკვდილიანობა. გარდა ამისა პროტეინულ შიმშილს ბავშვები მიჰყავს ე. წ. ს ა ე რ თ ო მ ა რ ა ზ მ ა მ დ ე, რომელიც გამოიხატება სრულ აპათიასა და უძრაობაში, გარე სამყაროსთან კონტაქტის დაკარგვაში.

ბევრი რეგიონის ბავშვები მოკლებულნი არიან მშობელთა სიყვარულს, რადგანაც ცხოვრების სოციალური პირობები ქმნის მოზრდილის ბავშვთან ურთიერთობის დეფიციტს. დედის დაკავებულობა და უმამობა, რომელიც დიდი ხნით ტოვებს ოჯახს საშოვრის საძებნელად, ბავშვის განვითარების შეფერხების მიზეზები ხდება. კაპიტალისტურ ქვეყნებში მუშებისა და უმუშევართა ბავშვების განვითარებაში ჩამორჩენის მიზეზს წარმოადგენს კლასობრივი დისკრიმინაცია. ბავშვები შორდებიან თავიანთ ოჯახებს, ქმნიან ბავშვთა ქუჩის გაერთიანებებს, რომლებშიც გაბატონებულია მასობრივი კომუნიკაციების ბურჟუაზიული საშუალებებიდან და სოციალური მიკროგარემოდან აღებული ქცევის ნიმუშები (ძალმომრეობა, აგრესია, სექსი).

სხვადასხვა ქვეყნისა და სოციალური სისტემის კულტურაში ბავშვის აღზრდა ასახავს საზოგადოების ტრადიციულ ღირებულებით ორიენტაციებს.

როგორც მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის ფსიქოლოგების მრავალრიცხოვანმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, სხვადასხვა კულტურაში აღიარების მოთხოვნილების შინაარსს განსხვავებული სოციალური ღირებულება და განსხვავებული პიროვნული აზრი აქვს თვით ბავშვისთვის. მნიშვნელოვანია გვესმოდეს თუ როგორია ბავშვის სოციალური პოზიციის თავისებურებანი სხვადასხვა კულტურაში.

ზოგიერთ ქვეყანაში ეროვნული და რელიგიური ტრადიციები, რომლებიც ძირითადად დრომოჭმულ სოციალურ ინსტიტუტებს და რელიგიურ ცრურწმენებს წარმოადგენს, ხშირად იწვევს ბავშვის ინდივიდუალობის დათრგუნვას, პასიურობის, ფატალიზმის, კონფორმულობის, სოციალური ზემოქმედებისადმი გულგრილობის ჩამოყალიბებას, ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე გავლენას ახდენს ეროვნული და რელიგიური პრინციპები, მითები, ტაბუ, რომლებსაც მივყავართ ბავშვის ინდივიდუალობის დათრგუნვამდე, პასიურობის ჩამოყალიბებამდე მისი ორიენტაციის — „ვიყო როგორც ყველა“ მეშვეობით. ამის შედეგად ბავშვებს უმუშავდებათ კონფორმულობა და რაიმეს მიღწევისაკენ მისწრაფების უქონლობა.

განვითარებულ კაპიტალისტურ ქვეყანაში ბავშვებს ჩააგონებენ, რომ პირადი ინიციატივა, დომინირება, ღირებულებას წარმოადგენს. ამიტომ ბავშვებთან პიროვნებათა შორის ურთიერთდამოკიდებულებებში კონკურენცია ჭარბობს. გარდა ამისა, განვითარებულია ინდივიდუალიზმისა და

აგრესიული ქცევის ტრადიცია. ამ შემთხვევაში ბავშვები ჯიბრზე ახდენენ ამორალური ქცევისადმი მზადყოფნის დემონსტრირებას.

სოციალისტურ ქვეყნებში ბავშვი დაცულია იმ პრაქტიკისაგან, რომელსაც შეუძლია წაახალისოს დისკრიმინაციის ყოველგვარი ფორმა. სოციალისტურ ქვეყნებში ბავშვი იზრდება ბავშვის უფლებათა დეკლარაციის შესატყვისად — ინტერნაციონალიზმის სულისკვეთებით, „აგრეთვე იმისი შეგნებით, რომ მისი ენერგია და უნარები უნდა მოხმარდეს სამსახურს სხვა ადამიანების სასარგებლოდ“.

სპეციალურმა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ ბავშვი უკვე 3—4 წლის ასაკში ემოციურ დონეზე ითვისებს თავისი კულტურის სტერეოტიპულ ორიენტაციებს. იმ პირობებში, სადაც არსებობს რასობრივი დისკრიმინაცია, პატარა ბავშვი შეიძლება ძალიან მალე დადგეს „უპირატესი რასის“ წარმომადგენლის პოზიციაზე და თავის თავში დაიგროვოს ყველა ის მანკი, რომელსაც სხვა რასებზე მაღლა მდგომი „თეთრების“ ფსიქოლოგია წარმოშობს, ან დადგეს მეორე მხარეს — „განკიცხულთა“ პოზიციაზე, რასაც აუცილებლად თან სდევს არასრულფასოვნების კომპლექსის განვითარება.

დეკლარაციის პრინციპები აცხადებს, რომ ბავშვი უზრუნველყოფილი უნდა იყოს თამაშისა და გართობის სრული შესაძლებლობით. ასე, მაგალითად: ბავშვის განვითარებისათვის საზოგადოება ქმნის სათამაშოებს, რომლებიც განაპირობებენ საბავშვო სიუჟეტური თამაშების შინაარსის თავისებურებებს, ადამიანების სამყაროსადმი ბავშვის მიმართულობის თავისებურებებს. თუ საზოგადოება ბავშვს სთავაზობს აგრესიულ სათამაშოებს (ყოველგვარ გიდიოტინებს და ა. შ.) მას უნებლიეთ ეღვიძება მადა ძალმომრეობისადმი, სადისტური მიდრეკილებისადმი. თუ ბავშვს ხელში ეძლევა სათამაშო, რომელიც მზრუნველობას, დაცვას, სიყვარულს მოითხოვს. მოზრდილები კი ავარჯიშებენ მის კეთილ გრძნობებს, ბავშვი თამაშის მეშვეობით იძენს ზნეობრივი თვისებების ელემენტებს. ტოლებთან თამაში, რომელიც ორგანიზებული და წარმართულია მოზრდილის მიერ, ასწავლის ბავშვს სოციალურ ურთიერთობებს, ამზადებს მას მოზრდილის მომავალი ცხოვრებისათვის. თამაშის, როგორც ბავშვის ნორმალური განვითარებისათვის ადამიანურ კულტურაში გამოგონილი ქცევის, როლი ფასდაუდებელია. ბავშვს უნდა ჰქონდეს თამაშის საშუალება.

დეკლარაციის ერთ-ერთი პრინციპი აცხადებს: „ბავშვი დაბადებიდან უზრუნველყოფილი უნდა იყოს უფლებით ჰქონდეს სახელი და მოქალაქეობა“. სახელის ქონის უფლება შეიცავს ორ აზრს: ესაა, ჯერ ერთი, უფლება გარკვეული ადამიანური ურთიერთობისადმი, გარკვეული კულტურისადმი მიკუთვნებისა და მეორე საკუთარი ინდივიდუალობის უფლება.

ბავშვის უფლებათა დეკლარაცია განსაკუთრებული სოციალური მნიშვნელობის დოკუმენტია, მისი დანიშნულება მდგომარეობს იმაში, რომ მსოფლიო საზოგადოების ყურადღება მიაპყროს ბავშვების პრობლემას. ბავშვთა უფლება მათი პიროვნების ჰარმონიული განვითარებისა, ბედნიერი ბავშვობისა ნამდვილად რომ განხორციელდეს ცხოვრებაში, საჭიროა ეკონომიკური და სოციალური პროგრესი მთელ მსოფლიოში. მთლიანად ბავშვის უფლებათა დეკლარაციის რეალიზაცია ხომ მხოლოდ სოციალისტურ ქვეყნებში ხდება.

ჩვენს ქვეყანაში საბჭოთა ხელისუფლების პირველ თვეებში—1917 წ. 20 დეკემბერს — განათლების სახალხო კომისარიატმა (განსახკომმა) გამოაქვეყნა დეკლარაცია „სკოლამდელი აღზრდის შესახებ“. მასში მითითებულია, რომ საბჭოთა რესპუბლიკაში სკოლამდელი აღზრდის სისტემა ხდება მთელი სასკოლო სისტემის შემადგენელი ნაწილი და იგი ორგანულად უნდა იყო დაკავშირებული სახალხო განათლების მთელ სისტემასთან როგორც ერთი მთლიანი: „ბავშვთა სკოლამდელი აღზრდა არის ჩვენი დროის ერთ-ერთი არსებითი საკითხი. მეფის რეჟიმის დროს აზრი სკოლამდელი აღზრდის ფართო განვითარების, ამ საქმის სახელმწიფო მასშტაბით დაყენების შესახებ, ფრიად გასაგები მიზეზების გამო, ნაკლებ თანაგრძნობას იწვევდა ძალაუფლების მჭონეთა შორის. იქ, სადაც იხშობოდა ყოველივე ცოცხალი, ყველაფერი გონივრულად მოაზროვნე, — იქ არ შეიძლება ადგილი ჰქონოდა ბავშვებზე, მათ ფიზიკურ და სულიერ განვითარებაზე ზრუნვას. თავისუფალმა, დემოკრატიულმა რუსეთმა ახალი, თავისუფალი ცხოვრების მშენებლობაში პირველ რიგში უნდა იზრუნოს სუსტებიდან უსუსტესებზე“[1].

საბჭოთა კავშირში ყოველწლიურად განუხრელად იზრდება დედასა და ბავშვზე ზრუნვა, ვითარდება სკოლამდელი აღზრდის სისტემა, სკოლამდელ დაწესებულებათა შენახვაზე გამოიყოფა დიდი სახელმწიფო სახსრები. სპეციალური კანონები და დადგენილებანი ითვალისწინებს საბავშვო დაწესებულებათა ქსელის გაფართოებას, მათი სამეურნეო ბაზის გაძლიერებას, მრავალშვილიანი ოჯახებისათვის დახმარების გაზრდას.

საბავშვო დაწესებულებათა მშენებლობა ხორციელდება ტიპობრივი პროექტებით, მათთვის მზადდება აუცილებელი მოწყობილობა, სახელმწიფო მასშტაბით წყდება სათამაშოების წარმოების საკითხები. ამაში დიდი როლი შეასრულა სკკპ ცკ და საბჭოთა კავშირის მინისტრთა საბჭოს დადგენილებამ. „საბავშვო სკოლამდელი დაწესებულებების შემდგომი განვითარების, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა აღზრდისა და სამედიცინო მომსახურების გაუმჯობესების შესახებ“ (1959 წ. მაისი). დასახელე-

[1] Народное образование в СССР. Сборник документов 1917—1977 гг., М., 1974, с. 327.

ბული დადგენილების შესაბამისად შექმნილია სკოლამდელი დაწესებულების ახალი ტიპი — ბაგა-ბაღი, რომელიც უზრუნველყოფს ბავშვის ყოველმხრივ განვითარებასა და აღზრდას სკოლაში შესვლამდე. დღეისათვის ბაგა-ბაღი ესაა ყველაზე უფრო გავრცელებული სკოლამდელი დაწესებულებები.

უკანასკნელ წლებში ქვეყნის მრავალ ქალაქსა და რაიონში სახალხო განათლების განყოფილებებმა დაიწყეს სკოლამდელ დაწესებულებებში ბავშვების შეუფერხებლად მიღებაზე გადასვლა, ქმნიან რეალურ შესაძლებლობებს უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების საზოგადოებრივ აღზრდაში მთლიანად ჩასართველად და სკოლისათვის მათ მოსამზადებლად.

სიფლად გაშლილია სკოლამდელი დაწესებულებების საყოველთაო მშენებლობა.

სკოლამდელ დაწესებულებათა ქსელის გაფართოების, მათი მატერიალური ბაზის განმტკიცების საკითხები აისახა საბჭოთა კავშირის მინისტრთა საბჭოს დადგენილებაში „საზოგადოებრივი სკოლამდელი აღზრდის შემდგომი გაუმჯობესების და ბავშვების სკოლაში სწავლებისათვის მომზადების შესახებ“ (1984 წ. აპრილი). მასში „ზოგადსაგანმანათლებლო და პროფესიული სკოლის რეფორმის ძირითადი მიმართულებების“ შესატყვისად დასახულია ბავშვთა სკოლამდელი აღზრდის შემდგომი განვითარების, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ყოველმხრივი განვითარებისათვის მუშაობის გაუმჯობესების და მათი სკოლაში სწავლებისათვის მომზადების უზრუნველყოფის ღონისძიებანი.

აღმზრდელობითი პროცესის სრულყოფა სკოლამდელ დაწესებულებებში ხორციელდება ასაკობრივი ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის სფეროში მეცნიერული კვლევის შედეგების საფუძველზე. საბავშვო დაწესებულების აღმზრდელი, მეთოდისტი, ხელმძღვანელი უნდა იდგეს მყარ მეთოდოლოგიურ პოზიციაზე იმ პირობების გაგებაში, რომლებიც ბავშვის პიროვნების პოზიტიურ განვითარებას განაპირობებს. ამასთან, მათ უნდა შეეძლოთ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებებში სწორად ორიენტირება, უნდა ფლობდნენ ბავშვებზე ზემოქმედების მეთოდებს, ახსოვდეთ, რომ ბავშვს აქვს უფლება იყოს ბედნიერი.

პირველი კარი

# ბავშვის ფსიქოლოგიის ზოგადი საკითხები

## I თავი

## ბავშვის ფსიქოლოგია როგორც მეცნიერება ბავშვის ფსიქიკური განვითარების თავისებურებათა შესახებ

### § 1. ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი

ბავშვის ფსიქოლოგია შეისწავლის ბავშვს. მაგრამ ბავშვს სწავლობენ სხვა მეცნიერებანიც, ყოველი მათგანი თავისებურად, თავისი განსაკუთრებული კუთხით.

ბავშვის ფსიქოლოგიას აინტერესებს ის, თუ როგორ ხდება ბავშვი მოზრდილი ადამიანი, რომელსაც შეუძლია დაამყაროს სხვა ადამიანებთან ურთიერთობა, იშრომოს, მოახდინოს ალმოჩენები, დატკბეს ხელოვნების ნაწარმოებებით.

პატარა ბავშვი ცოტა რამით ჰგავს მოზრდილს და საქმე მხოლოდ იმაში კი არაა, რომ მისი ცოდნა ვერ შეედრება მოზრდილის ცოდნას, უბრალო ცხოვრებისეული დაკვირვებიდან ჩვენ ვიცით: ბავშვი გრძნობს და აზროვნებს არა ისე როგორც მოზრდილი. ბავშვის გრძნობა შეიძლება ძლიერი იყოს, მაგრამ უმეტესწილად იგი არამდგრადია. ის, რასაც დღეს ბავშვი გადაყოლილია, ხვალ შეიძლება სულ დაავიწყდეს. ბავშვისთვის მიუწვდომელია მოზრდილის განყენებული მსჯელობები. პატარა ბავშვს არ შეუძლია მოახდინოს თავისი თავის ორგანიზება მისთვის უინტერესო სამუშაოს შესასრულებლად...

ბავშვს ძალიან ბევრი რამ ა რ შ ე უ ძ ლ ი ა. მაგრამ თუ ყურადღებას მივაქცევთ მხოლოდ იმას, რაც ბავშვს ჯერ არ შეუძლია, რასაც იგი ჯერ ვერ ფლობს, ჩვენ ვერასდროს ვერ გავიგებთ, საიდან უჩნდება მას მოზრდილი ადამიანისათვის დამახასიათებელი ნიშან-თვისებები. გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია გაირკვეს თუ რა ა ქ ვ ს ბავშვს, რა შ ე უ ძ ლ ი ა მას. როგორ იცვლება იგი და რას იძენს ასაკთან ერთად.

ბავშვის განვითარება ყოველთვის იწვევს ჩვენში, მოზრდილებში, გა-

ოცებასა და სიხარულს: დღეს იგი არა ჰგავს გუშინდელს და ხვალ აღარ ემსგავსება დღევანდელს. აი იგი ძლივს წევს მაღლა თავს, ორი თვის შემდეგ უკვე ზის და ჩხარუნათი ერთობა, რამდენიმე თვის შემდეგ კი პირველ ნაბიჯებს დგამს. რა ვუყოთ, რომ ეს ნაბიჯები მორიდებული და გაუბედავია, მთავარია, რომ მან დაიწყო მათი კეთება. და ახლა მის წინაშე იშლება ფართო სივრცის და ახალი, აქამდე მისთვის მიუწვდომელი, ნივთების სამყარო. აი იგი გადმოსცემს დაუნაწევრებელ ბგერებს. ერთი ორი თვის შემდეგ ჩვენ უკვე გვესმის ბავშვის ტიტინი, გადის დღეები და ბავშვი იწყებს თავის, ამ პერიოდისათვის უცვლელ, „მა-მა-მა“-ს, „ბა-ბა-ბა“-ს, ასე ძლიერ რომ აღელვებს ახლობლებს. ამასობაში კი პატარამ უკვე დაიწყო გამოთქმა „დედა“, „მამა“, „მომე-მომე“, „აჰა“. სიტყვების რაოდენობა ჯერ კიდევ მცირეა, მათი მნიშვნელობა ბუნდოვანი, მაგრამ ყველაზე მნიშვნელოვანი ისაა, რომ მან დაიწყო მათი გამოთქმა, მისთვის უკვე გაიხსნა გზა ადამიანური ენის სიმდიდრისაკენ.

მოზრდილები ხანდახან გაოცებაში მოჰყავს ბავშვის „გონებას“. მაგრამ საიდუმლოება აქ გონებაში კი არაა, არამედ მიღწევათა სისწრაფეში. გუშინ არ შეეძლო — დღეს უკვე თავი გაართვა. ბავშვის მუდმივი წინსვლა, ახლის წარმოშობა, უმარტივესი რეაქციებიდან უფრო რთულ და გააზრებულ მოქმედებებზე გადასვლა, მეტყველების დაუფლება, დამოუკიდებლობის პირველი გამოვლინებაა. ყველაფერი ეს ფაქტებია, რომელიც ბავშვის განვითარებას ახასიათებს. ესაა ის მასალა, რომელსაც იყენებს ბავშვის ფსიქოლოგია თავისი დასკვნებისათვის.

ცალკეული ბავშვების განვითარებაში არსებული განსხვავების, მათი ინდივიდუალური თავისებურებების მიუხედავად ჩვენ ყოველთვის ვპოულობთ ზოგადს, იმას, რაც აერთიანებს ყველა ბავშვს. ყველა ისინი გადიან განვითარების გარკვეულ ეტაპებს ან სტადიებს.

რას წარმოადგენს ახალშობილი? ესაა სრულიად უმწეო არსება, რომელსაც არ შეუძლია იცოცხლოს რამდენიმე დღეც კი სისტემატური მოვლის გარეშე, არ შეუძლია არც გადაადგილება, არც საკვების მონახვა, არც გარშემო მყოფებთან ურთიერთობა.

მაგრამ, აი ჩვენს წინაშეა სამი წლის ბავშვი. ეს უკვე ადამიანია საკუთარი განსაკუთრებული შინაგანი სამყაროთი, საკუთარი სურვილებით, ჩვეულებებით, გემოვნებით, ხშირად თავისი დამოუკიდებლობის ჯიუტად დამცველი. იგი დაეუფლა არა მხოლოდ სივრცეში გადაადგილებას და ხელებით სხვადასხვაგვარ მოძრაობებს, არამედ აგრეთვე ადამიანის მიერ შექმნილი საგნებით მრავალ მოქმედებას — ტანსაცმლის, ჭურჭლის, ავეჯის, ფანქრის ხმარების ხერხებს. სამი წლის ბავშვი ფლობს მეტყველებას — იცის 1000 სიტყვაზე მეტი, წარმოთქვამს გრამატიკულად დაკავშირებულ წინადადებებს, იძლევა უამრავ შეკითხვას, აღელვებს ცოცხალ ინტერესს გარემოსადმი. ამ ინტერესს იგი იკმაყოფილებს აგრეთვე თამა-

შში, თავისებურ ფორმაში იმეორებს რა მოზრდილი ადამიანების მოქმედებებს. გონებრივი განვითარებით მან უკან ჩამოიტოვა ყველაზე უფრო მაღალგანვითარებული ცხოველები, მისთვის სიძნელეს არ წარმოადგენს ადამიანის მსგავსი მაიმუნებისათვის უკიდურესად ძნელი ამოცანები. იგი აზროვნებს, იყენებს რა არა მხოლოდ თავის მცირე პირად გამოცდილებას, არამედ მთელი კაცობრიობის გამოცდილებას, რომელსაც თანდათანობით გადასცემენ მას მოზრდილები.

გავა კიდევ სამი წელი და ბავშვი სკოლის კარს შეაღებს. და ჩვენ ისევ ვხედავთ გასაოცარ ცვლილებებს სამწლიანთან შედარებით. „საბავშვობაღდამთავრებული" ადამიანთა საზოგადოების პატარა წევრი ხდება. მის წინაშე იშლება ადამიანური ქცევებისა და ურთიერთობების ფართო სამყარო. მან ისწავლა თავისი მოქმედებების თანატოლების მოქმედებებთან შეთანხმება, ამხანაგისათვის დახმარების აღმოჩენა რთულ სიტუაციებში, საკუთარი და სხვა ადამიანების საქციელის შეფასება საზოგადოებრივი მორალის უმარტივესი ნორმების თვალსაზრისით. მისთვის მისაწვდომი ხდება ადამიანური განცდები. ახლა ბავშვს უნარი შესწევს არა მხოლოდ შეასრულოს ფრიად რთული მოქმედებები, არამედ დამოუკიდებლად ხორცი შეასხას თავის ჩანაფიქრს თამაშში, ხატვაში, კონსტრუირებაში. იგი დაეუფლა ცოდნის, უნარებისა და ჩვევების მნიშვნელოვან არეს — ისწავლა ანგარიში (ყოველ შემთხვევაში, ათის ფარგლებში), ელემენტარული არითმეტიკული ამოცანების გადაწყვეტა, გაეცნო ასოებს. მისმა აღქმამ, მეხსიერებამ, აზროვნებამ დაიწყო ნებისმიერობის, მართვადობის შეძენა, გაჩნდა არა მხოლოდ იმისი მოსმენის, დათვალიერების, დამახსოვრებისა და აწონ-დაწონის შესაძლებლობა, რაც თავისთავადაა საინტერესო, მიმზიდველი, არამედ იმისაც, რაც საჭიროა გაგებული, შეთვისებული იქნას ამა თუ იმ მიზნის მისაღწევად (დაიმსახუროს თანატოლების მოწონება, აღმზრდელის შექება).

ყველა ამ ცვლილებას შემთხვევითი კი არა კანონზომიერი ხასიათი და თავისი მიზეზები აქვს. თუ ამა თუ იმ ბავშვში ისინი მიმდინარეობს სხვაგვარად, შეიძლება ვილაპარაკოთ გადახრებზე განვითარებაში — გასწრებაზე, შეფერხებაზე, უსწორობაზე, რასაც აგრეთვე ყოველთვის აქვს თავისი მიზეზები. განვითარების კანონზომიერებათა გარკვევა, მისი განმაპირობებელი მიზეზების ძიება ბავშვის ფსიქოლოგიის მნიშვნელოვანი ამოცანაა.

ბავშვის ფსიქოლოგია სწავლობს მხოლოდ ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას, იმ ძირითად კომპონენტებს, რომლებიც ახასიათებს ფსიქიკური განვითარების ყოველ საფეხურს. სიმაღლის, წონის მატება, სხეულის პროპორციების ცვლილება, ნერვული სისტემის აგებულებისა და მუშაობის სრულყოფა, შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლების მოქმედების ცვლი-

ლებანი — განვითარების ყველა ამ მხარეს სწავლობს ასაკობრივი ანატომია და ფიზიოლოგია.

სხვადასხვა ასაკის ბავშვები მათი ფსიქიკური განვითარების თვალსაზრისით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან უპირველეს ყოვლისა ქცევის მათთვის მისაწვდომი და დამახასიათებელი სახეების მიხედვით. თუ ერთი წლის ბავშვი ძირითადად საგნებით მანიპულირებს — აჩხარუნებს, რაღაცას არხევს, აჩხორვებს სათამაშოებს ერთიმეორეზე, სკოლამდელი აწარმოებს კონსტრუირებას, კუბურებისაგან აგებს რთულ ნაგებობებს, ხატავს, ძერწავს, ასახიერებს თამაშში გარემომცველი ცხოვრების მოვლენებს, საყვარელი ზღაპრების სიუჟეტებს.

ფსიქიკური განვითარების მნიშვნელოვან მხარეს წარმოადგენს ბავშვთა ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების — აღქმის, ყურადღების, წარმოსახვის, მეხსიერების, აზროვნების, მეტყველების, გრძნობების, ქცევის ნებისმიერი მართვის საწყისი ფორმების აღმოცენება, ცვლილება და სრულყოფა. მაგალითად, ბავშვებს სიცოცხლის მეორე-მესამე წელს ჯერ კიდევ არ ძალუძთ დასახონ გონებაში თავიანთი მოქმედებების გეგმა. ისინი „თეორეტიკოსები“ კი არა „პრაქტიკოსები“ არიან. ბავშვი მთელი ძალით ექაჩება კარადის ქვეშ გაჩხერილ სათამაშო ცხენს და ვერ მიმხვდარა, რომ მეორე მხრიდან მისი გამოღება სულ ადვილია. წამოჭრილ ამოცანებს ბავშვები წყვეტენ თვით საგნებით მანიპულირების პროცესში. აი ბიჭი ცდილობს ჩამოიღოს მაგიდიდან მასზე „ამხტარი“ ბურთი. მთელი ძალ-ღონით იწვდის მისკენ ხელებს, მაგრამ ვერ წვდება, გვერდით სახაზავია. იღებს მას, ატრიალებს ხელში, უკაკუნებს მაგიდას. უცებ წამოსდებს ბურთს და იგი გაგორდება. აჰა! ახლა ბავშვი უკვე მიზანმიმართულად ხმარობს სახაზავს, ბურთი ვარდება იატაკზე — მიზანი მიღწეულია.

ორი-სამი წლის შემდეგ ბავშვებს უკვე შეუძლიათ წინასწარ მოიფიქრონ და ერთძახეთთან შეათანხმონ თამაშის მარტივი სიუჟეტი, გაანაწილონ როლები, სათამაშო მასალები. ხშირად შეიძლება ვნახოთ, თუ როგორ ზუსტად გეგმავს ბავშვი რთულ ნაგებობებს (სახლს თოჯინებისათვის, მანქანას), შეუსაბამებს რა ზომებს მათ დანიშნულებას (ავტოსადგომი შენდება ისეთი ზომისა, რომ მასში დაეტიოს სათამაშო მანქანა). ყველაფერი ეს მეტყველებს მოქმედებაში აზროვნებიდან გონებაში გადასვლაზე, აზროვნებაზე, რომელიც იწყებს პრაქტიკული მოქმედებებისათვის მიმართულების მიცემას და მათ რეგულირებას.

და, ბოლოს, ადრეული და სკოლამდელი ასაკი—ესაა ასაკი, როდესაც ჩამოყალიბებას იწყებს ბავშვის პიროვნება.

პატარა ბავშვის ქცევა აღიძვრება ხანმოკლე, იმპულსური სურვილებით და დამოკიდებულია შემთხვევით ვითარებაზე. აი იგი ინტენსიურად მიისწრაფის ახლომდგომ ფაიფურის ფინჯნისაკენ, მაგრამ როგორც

კი მოზრდილები, რომლებიც ამის შედეგებს გაითვალისწინებენ, მოაშორებენ ამ საგანს, ბავშვი ივიწყებს რა წინა განზრახვას, იწყებს ქანაობას თავის სარწეველაში, ან ურტყამს ხელში მოხვედრილ სათამაშოს რასაც მოხვდება. აქ ჩვენ ჯერ კიდევ არ შეგვიძლია ვილაპარაკოთ მის პიროვნებაზე, იმაზე, კარგია იგი თუ ცუდი. სულ სხვა საქმეა, — სკოლამდელი. მისი ქცევები გაპირობებულია არა ცალკეული სურვილებით, გულისწადილით, არამედ მოტივთა მთელი სისტემით. დავუშვათ, რომ ხუთი წლის ბავშვი თამაშობს კუბურებით, ამავე დროს ტოლები უხმობენ მას გარეთ სათამაშოდ, ბებია კი თხოვს დაეხმაროს საოჯახო საქმიანობაში. მას, რასაკვირველია, უნდა გარეთ გასვლა, მაგრამ პირველად კუბურებს ალაგებს ყუთში, შემდეგ სწრაფად ეხმარება ბებიას, და, ბოლოს, გარეთ გარბის ბავშვებთან. შეიძლება ასე არც მოხდეს: ბავშვები ხომ სხვადასხვანაირად აღიზრდებიან. მაგრამ საყურადღებო ისაა, რომ ბავშვს აქვს უნარი მოიქცეს შეგნებულად და ერთი სურვილი დაუმორჩილოს მეორეს. მოყვანილი მაგალითები საშუალებას გვაძლევს მივიდეთ ბავშვის ფსიქოლოგიის საგნის განსაზღვრებამდე.

ბავშვის ფსიქოლოგია არის მეცნიერება, რომელიც სწავლობს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების, ქცევის, ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების განვითარების, პიროვნების ჩამოყალიბების ფაქტებსა და კანონზომიერებებს.

### § 2. ბავშვის ფსიქოლოგიის მნიშვნელობა. მისი კავშირი სხვა მეცნიერებებთან

სწავლობს რა ბავშვის ფსიქიკის განვითარებას, ბავშვის ფსიქოლოგია იყენებს რიგი სხვა მეცნიერებების მონაცემებს და, თავის მხრივ, იძლევა მასალას, რომელსაც დიდი მნიშვნელობა აქვს მათთვის.

ბავშვის საბჭოთა ფსიქოლოგია ეყრდნობა მარქსისტულ-ლენინურ ფილოსოფიას—დიალექტიკურ და ისტორიულ მატერიალიზმს, რომელიც ხსნის ბუნებასა და საზოგადოებაში მოვლენათა განვითარების უზოგადეს კანონებს, ასაბუთებს ადამიანის ცნობიერების საზოგადოებრივად განპირობებულობას. განვითარების ზოგადი კანონების ცოდნა ეხმარება ბავშვის ფსიქოლოგიას მონახოს მართებული მიდგომა ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისადმი, გამოავლინოს, თუ როგორ ჩნდება ცნობიერება, როგორ ხდება ბავშვი, რომელიც „ბუნების შვილად“ იბადება, საზოგადოების წევრი, რომელიც სამყაროს ადამიანური გამოცდილების პრიზმიდან უცქერის.

ამავე დროს ბავშვის განვითარების დეტალური შესწავლა, განსაკუთრებით იმისა, თუ როგორ შეიმეცნებს ბავშვი გარე სამყაროს, ხელს უწყობს ადამიანის შემეცნების ზოგადი ბუნების უფრო ღრმად გაგებას.

ვ. ი. ლენინი აღნიშნავდა, რომ ბავშვის გონებრივი განვითარების ისტორია წარმოადგენს ცოდნის ერთ-ერთ იმ სფეროთაგანს, რომლისგანაც აიგება შემეცნების ზოგადი თეორია და დიალექტიკა[1].

ბავშვის ფსიქოლოგია ეყრდნობა ადამიანის ფსიქიკის შესახებ იმ ცოდნას, რომელსაც ზოგადი ფსიქოლოგია იძლევა.

მაგალითად, ბავშვის ფსიქოლოგიური შესწავლისათვის ისეთი მხარეების გამოყოფა, როგორიცაა მისი ქცევა, ფსიქიკური პროცესები და მდგომარეობანი, პიროვნების თვისებები, შესაძლო გახდა იმის წყალობით, რომ ეს მხარეები გამოყოფილ და აღწერილ იქნა ზოგად ფსიქოლოგიაში. თავის მხრივ, ზოგადი ფსიქოლოგია, რომელსაც საქმე ზრდადამთავრებულ ადამიანთან აქვს, ოდესღაც ვერ წავა იმის ცოდნის გარეშე, თუ როგორ წარმოიშობა და ვითარდება მისი ფსიქიკური თვისებები. მოზრდილი ადამიანის ბევრი ფსიქიკური თავისებურება საერთოდ შეუძლებელია გაგებულ იქნას, თუ არ შევისწავლით მათ წარმოშობას. მაგალითად, საგანთა და მოვლენათა მცდველობითი აღქმა ხორციელდება ძალიან სწრაფად და თვითონ ადამიანი სრულიად არ აცნობიერებს, თუ რას აკეთებს იგი იმისათვის, რომ დაინახოს და განსაზღვროს საგნის ფორმა ან სიდიდე. ეს მოქმედება შთაბეჭდილებაა, რომ აღქმა—ესაა მყისიერი „დაჭერა“ იმისა, რაც ჩვენს თვალწინ არის. სწორედ ასე ფიქრობდა წინათ მრავალი ფსიქოლოგი. მხოლოდ ბავშვებში მსჯელობითი აღქმის განვითარების ყურადღებით შესწავლამ გახადა შესაძლებელი იმისი დადგენა, რომ აღქმა—ესაა რთული მოქმედება, რომელიც მოზრდილ ადამიანთან მიმდინარეობს ავტომატიზირებული „შემჭიდროვებული“ ფორმით და ამიტომ არ ცნობიერდება მის მიერ. ამრიგად, წარმოადგენს რა ფსიქოლოგიის დამოუკიდებელ დარგს, ბავშვის ფსიქოლოგია, არის ფსიქიკის შესწავლის განსაკუთრებული მეთოდიც—გ ე ნ ე ტ ი კ უ რ ი მ ე თ ო დ ი, რომელიც ზოგადფსიქოლოგიური კანონზომიერებების დადგენის საშუალებას იძლევა.

ბავშვის ფსიქოლოგია მუდმივად იყენებს ასაკობრივი ანატომიისა და ფიზიოლოგიის მიღწევებს, განსაკუთრებით, მონაცემებს ბავშვის ნერვული სისტემისა და უმაღლესი ნერვული მოქმედების განვითარების შესახებ. ნერვული სისტემის ნორმალური მომწიფება და ფუნქციობა წარმოადგენს ფსიქიკური განვითარების უმნიშვნელოვანეს პირობას. ტვინის, რომელიც ფსიქიკის ორგანოს წარმოადგენს, მუშაობის სრულყოფის გარეშე ფსიქიკური განვითარება საერთოდ შეუძლებელი იქნებოდა.

---

1 იხ.: ვ. ი. ლ ე ნ ი ნ ი, კონსპექტი ლასალის წიგნისა „ეფესელი ჰერაკლიტე ბნელის ფილოსოფია“, თხზ., ტ. 38, გვ. 363.

ფსიქოლოგისთვის აუცილებელია იცოდეს, როგორ ხდება ასეთი სრულყოფა.

ცოდნა, მოპოვებული ბავშვის ფსიქოლოგიის სფეროში, შედის პედაგოგიკის მეცნიერული საფუძვლების შემადგენლობაში. „თუ პედაგოგიკას უნდა აღზარდოს ადამიანი ყოველმხრივ, — წერდა კ. დ. უშინსკი, — მან უპირველეს ყოვლისა უნდა გაიგოს იგი აგრეთვე ყოველმხრივ"[1]. საბჭოთა პედაგოგიკის ძირითადი ამოცანაა უზრუნველყოს ბავშვების ყოველმხრივი განვითარება, მოამზადოს ისინი კომუნისტურ საზოგადოებაში ცხოვრებისათვის. მაგრამ ეს ამოცანა რომ გადაწყდეს, აუცილებელია განვითარების ზოგადი კანონზომიერებანის, მასზე მოქმედი სხვადასხვა პირობების, მასწავლებლის მიერ გამოყენებული აღზრდის ხერხებისა და მეთოდების ცოდნა. უამისოდ პედაგოგიკას მოუხდება ბრმად მოქმედება, ბავშვზე ზემოქმედების ყველაზე უფრო ეფექტური გზების თანდათანობით, ხელის ცეცებით ძიება.

ბავშვის ფსიქოლოგიის ცოდნა აუცილებელია აგრეთვე ბავშვთა სწავლებისა და აღზრდის პრაქტიკისათვის. საბავშვო ბაღში საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი მუშაობის წარმატებით განხორციელებისათვის უმნიშვნელოვანეს პირობას წარმოადგენს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა გაგება, ბავშვთა ემოციური და გონებრივი თავისებურებების, აგრეთვე მათი მიდრეკილებებისა და ინტერესების ცოდნა. ფსიქოლოგიის ცოდნა ეხმარება აღმზრდელს დაამყაროს კონტაქტი ბავშვებთან, უხელმძღვანელოს მათ განვითარებას, ეხმარება საბავშვო ბაღის მუშაკებს თავიდან აიცილონ მრავალი შეცდომა აღზრდაში. ფსიქოლოგია ასწავლის დაკვირვებულ აღმზრდელს მისასვლელი გზა მონახოს არა მხოლოდ გულღია ბავშვებთან, არამედ ნაკლებად კონტაქტურ, ძნელ ბავშვებთანაც. აკვირდება რა ძნელ ბავშვთა ქცევას, აღმზრდელი ხედავს, რომ ერთ-ერთი მათგანი ძნელი ბავშვია არა ცუდი ხასიათის გამო, არამედ იმის გამო, რომ მას არ შეუძლია ყურადღების კონცენტრირება მოახდინოს მეცადინეობაზე, რომელსაც აღმზრდელი ატარებს. მეორე აღმოჩნდება ნეგატივისტი, ეწინააღმდეგება არა მხოლოდ თანატოლებს, არამედ მოზრდილებსაც. მესამე მეტისმეტად მორცხვია და ამიტომ გონებრივად ჩამორჩენილად გვეჩვენება. გაარკვევს რა, თუ რა უდევს საფუძვლად ყოველი ბავშვის ქცევის თავისებურებას, აღმზრდელს შეუძლია მონახოს გზები სიძნელეების დასაძლევად.

ფსიქოლოგიის შესწავლა თვით აღმზრდელს ხდის ფაქიზ დამკვირვებლად, რომელიც მზადაა არა მხოლოდ გაიგოს ბავშვი, არამედ ხელი შეუწყოს და განავითაროს მისი ყველა საუკეთესო თვისება.

---

[1] Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в II т. М.-Л., 1950, т. 8, с. 23.

# II თავი

## ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები

### § 1 ბავშვის განვითარების შესწავლის მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური მეთოდები

ყოველი მეცნიერების საფუძველია ფაქტების შესწავლა. იმ ხერხებს, რომელთა საშუალებითაც მოიპოვება და გაირკვევა ფაქტები, ეწოდება მეცნიერების მ ე თ ო დ ე ბ ი. ყოველი მეცნიერების მეთოდი დამოკიდებულია მის საგანზე, იმაზე თუ რას შეისწავლის იგი. ბ ა ვ შ ვ ი ს ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი ი ს მ ე თ ო დ ე ბ ი ესაა ბ ა ვ შ ვ ი ს გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ი ს ა თ ვ ი ს დ ა ხ ა ს ი ა თ ე ბ ე ლ ი ფ ა ქ ტ ე ბ ი ს გ ა მ ო ვ ლ ე ნ ი ს ხ ე რ ხ ე ბ ი.

თითქოსდა ყოველი მხრიდან გარემოცული ვართ ფაქტებით. ყოველი დედა, ყოველი აღმზრდელი თვალს ადევნებს ბავშვის განვითარებას და შეუძლია მოგვითხროს, როგორ ხდება ეს განვითარება, მოიყვანოს მრავალი მაგალითი. მაგრამ ჩვეულებრივ შთაბეჭდილებებში მთავარი შეერევა მეორეხარისხოვანს, მოგონილი, ნავარაუდევი — ნამდვილ ფაქტებს, მეცნიერებას კი ესაჭიროება უეჭველი და ობიექტური ფაქტები, ისეთი ფაქტები, რომლებიც არ არიან დამოკიდებული დამკვირვებლის პირად შთაბეჭდილებებზე და რომლებიც შეიძლება შემოწმდეს: მიღებულია თავიდან სხვა მკვლევარების მიერ.

როგორც აღნიშნული იყო, ბავშვის ფსიქოლოგია სწავლობს ბავშვთა ფსიქიკურ განვითარებას. ფაქტები, რომლებიც განვითარებას ეხება, შეიძლება მიღებული იქნას მხოლოდ სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა თავისებურებების ურთიერთშედარებით. ეს შეიძლება განხორციელდეს ორი გზით: ან ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ერთი და იგივე ბავშვის შესწავლით და წარმოშობილი ცვლილებების აღრიცხვით, ან ყველა ასაკის ბავშვების დიდი რაოდენობის შესწავლით და იმის გარკვევით, თუ რითი განსხვავდებიან ერთი ასაკის ბავშვები სხვა ასაკის ბავშვებისაგან.

ბავშვის ფსიქოლოგიის ძირითადი მეთოდებია დ ა კ ვ ი რ ვ ე ბ ა და ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ი.

**დაკვირვება.** დაკვირვების პროცესში მკვლევარი მიზანმიმართულად ადევნებს თვალყურს ბავშვის ქცევას ბუნებრივ პირობებში და მკაცრად აღნუსხავს დანახულს. დაკვირვების წარმატება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ნათლადაა ფორმირებული მისი მ ი ზ ა ნ ი. თუ მკვლევარი დაკვირვების დაწყებამდე არ განსაზღვრავს ზუსტად ბავშვის ქცევის რა

მხარეები აინტერესებს მას, მისი შთაბეჭდილებანი ბუნდოვანნი და გაურკვეველნი იქნება.

ბავშვმა არ უნდა იცოდეს, რომ მასზე დაკვირვებას ახდენენ, თორემ იგი დაკარგავს ბუნებრიობას, შეიცვლება მისი ქცევის მთელი სურათი. ამიტომ დაკვირვებას უნდა აწარმოებდეს ადამიანი, რომელსაც ბავშვი ჩვეულია, რომლის მასთან ყოფნა სავსებით ჩვეულებრივია. ბავშვის ფსიქოლოგიაში ხანდახან იყენებენ ფარულ დაკვირვებას. ამისათვის იმ ოთახებს, რომელშიც ბავშვი იმყოფება, და რომელშიც მკვლევარი ზის, ყოფენ განსაკუთრებული ერთი მიმართულებით გამჭვირვალე მინით. ბავშვის მხრიდან იგი გამოიყურება როგორც სარკე, მკვლევარის მხრიდან კი — როგორც სარკმელი.

დაკვირვების პროცესში მკვლევარს შეუძლია თვალყური ადევნოს ბავშვის ქცევის მხოლოდ გარეგან გამოვლენებს: მის მოქმედებას საგნებით, სიტყვიერ გამოთქმებს, გამომხატველ მოძრაობებს და ა. შ. მაგრამ ფსიქოლოგს აინტერესებს არა თავისთავად გარეგანი გამოვლენები, არამედ მათ უკან დაფარული ფსიქიკური პროცესები, თვისებები, მდგომარეობანი, ხომ შეიძლება, რომ ერთი და იგივე გამოვლენა გამოხატავდეს სხვადასხვა სულიერ მდგომარეობას. მაგალითად, ერთსა და იმავე სიტუაციაში ერთ ბავშვს შეიძლება გაეცინოს ხუმრობაზე, მეორეს — უბრალოდ თანატოლების მიბაძვით. ყველაზე მეტი სიძნელე დაკვირვების წარმოებისას მდგომარეობს იმაში, რომ არა მხოლოდ სწორად შევნიშნოთ ბავშვის ქცევის თავისებურებანი, არამედ აგრეთვე სწორად განვმარტოთ ისინი.

კარგი დამკვირვებლები მკაცრად მიჯნავენ დაკვირვების თვით მასალასა და მის ახსნას, რომელიც შესაძლებელია მცდარიც იყოს. ამიტომ ფურცელს, რომელზეც ჩანაწერებს აკეთებენ, ორ ნაწილად ყოფენ. მარცხნივ რაც შეიძლება ზუსტად აღწერენ ბავშვის ქცევის დანახულ გარეგან გამოვლინებებს, მარჯვნივ — იძლევიან შესაძლო ახსნას.

არსებობს დაკვირვება ერთიანი და შერჩევითი. ერთიანი დაკვირვება ერთდროულად მოიცავს ბავშვის ქცევის მრავალ მხარეს და მიმდინარეობს ხანგრძლივი დროის განმავლობაში. იგი ტარდება ერთ ან რამდენიმე ბავშვზე. ცხადია, შეუძლებელია მუდმივად ფიქსირდებოდეს ბავშვის ყოველი მოძრაობა, ყოველი სიტყვა, ერთიანი დაკვირვება ყოველთვის მეტნაკლებად შერჩევითია: ფიქსირდება მხოლოდ ის, რაც დამკვირვებელს მიაჩნია მნიშვნელოვნად, ნიშნიერად, განსაკუთრებით ის, რაშიც დამკვირვებელი ბავშვის ახალი თვისებებისა და შესაძლებლობების გამოვლენას ხედავს.

ერთიანი დაკვირვების შედეგებს ჩვეულებრივ ინახავენ დღიურისებრი ჩანაწერების სახით, რომლებიც წარმოადგენს ფაქტების მნიშვნელოვან წყაროს და გამოიყენება ბავშვების ფსიქიკური განვითარების კა-

ნონზომიერებათა გამოსავლენად. თავიანთი ბავშვების განვითარების დღიურებს აწარმოებდა მრავალი გამოჩენილი ფსიქოლოგი. გერმახელი ფსიქოლოგი ვ. შტერნი (1871—1938) იყენებდა დღიურის ჩანაწერებს, რომელსაც აწარმოებდა თავის მეუღლესთან (კ. შტერნთან) ერთად. ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაზე ზემოქმედი მიზეზების შესახებ ჰიპოთეზების დასამუშავებლად და საილუსტრაციოდ. ჟ. პიაჟე (1896—1980) ადრეული ასაკის ბავშვთა გონებრივი განვითარების ეტაპების გამოყოფისას ხშირად იმოწმებდა დაკვირვებებს თავის შვილიშვილებზე. საბჭოთა მკვლევარი ხ. ხ. ლადიგინა-კოსტმა (1889—1963) პატარა შიმპანზეზე იონიზე და თავის შვილიშვილ რუდიზე გულმოდგინე დაკვირვების საფუძველზე ბავშვისა და ცხოველის შვილის განვითარების თავისებურებათა შედარება მოახდინა.

დღიურებს აწარმოებენ არა მხოლოდ სპეციალისტი ფსიქოლოგები, არამედ მშობლებიც. ამ დღიურებს ხშირად იყენებენ ფსიქოლოგები და პედაგოგები (მაგალითად, ა. დ. პავლოვას, ე. ი. სტანჩინსკაიას დღიურები).

შ ე რ ჩ ე ვ ი თ ი დ ა კ ვ ი რ ვ ე ბ ა ერთიანისაგან იმით განსხვავდება, რომ მასში ფიქსირდება ან ბავშვის ქცევის ერთი რომელიმე მხარე, ან მისი ქცევა ღროის რაღაც გარკვეულ მონაკვეთში (მაგალითად, მხოლოდ თამაშის დროს, მხოლოდ საკვების მიღების დროს), შერჩევითი დაკვირვების კლასიკურ ნიმუშად შეიძლება ჩაითვალოს თავისი ბავშვის ემოციების გამოხატვაზე დაკვირვება, რომელიც ჩაატარა ჩ. დარვინმა. ამის შედეგად მიღებული მასალები გამოყენებული იქნა წიგნში „ემოციების გამოხატვა ადამიანთან და ცხოველთან“ (1872). მეორე მაგალითია შრომა საბჭოთა ლინგვინისტის ა. ნ. გვოზდიოვისა, რომელიც 8 წლის ვანიშავლობაში ყოველდღიურად აფიქსირებდა თავისი ვაჟის სამეტყველო გამოვლენებს და რომელმაც შემდეგ დაწერა წიგნი „რუსული ენის გრამატიკული წყობის ფორმირება ბავშვებთან“ (1949).

დაკვირვების მეთოდი შეუცვლელი მეთოდია ფაქტების პირველადი დაგროვებისათვის. მაგრამ იგი მოითხოვს დიდი დროისა და ენერგიის ხარჯვას. მკვლევარი იძულებულია იცადოს, სანამ ბავშვის ფსიქიკური ცხოვრების მისთვის საინტერესო ფაქტები თავისთავად აღმოცენდება, გარდა ამისა (და ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია) ცხოვრებისა და აღზრდის რთული პირობები, რომელშიც ბავშვი იმყოფება, ხშირად საშუალებას არ იძლევა გავარკვიოთ ამა თუ იმ გამოვლენის მიზეზები. ბევრმა მკვლევარმა შეამჩნია, რომ ვაწარმოებთ რა დაკვირვებას, ჩვენ ვხედავთ იმას, რაც უკვე ვიცით, უცნობი კი ჩვენი ყურადღების გარეშე რჩება.

ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ი, დაკვირვებას დახმარებას უწევს სხვა, უფრო აქტიური მეთოდი, რომელიც საშუალებას აძლევს მკვლევარს გამოიწვიოს

ბავშვის ფსიქიკის მისთვის საინტერესო გამოვლენა. ესაა ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ი. ექსპერიმენტში მკვლევარი განზრახ ქმნის და ცელის პირობებს, რომელშიც ბავშვის ქცევა მიმდინარეობს, უყენებს მას გარკვეულ ამოცანებს და იმისდა მიხედვით, თუ როგორ წყდება ეს ამოცანები, მსჯელობს ცდის პირის ფსიქიკური თავისებურებების შესახებ.

ასე, მაგალითად, ერთ გამოკვლევაში სწავლობენ როგორ ვითარდება სკოლამდელ ბავშვებში მოქმედებებით, სახეებითა და სიტყვებით აზროვნების უნარი. სხვადასხვა სკოლამდელი ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვებს აძლევდნენ „ბერკეტის“ ამოცანების სერიას, რომლებიც იმაში მდგომარეობდა, რომ ბავშვი უნდა მიმხვდარიყო, საით მიებრუნებინა უახლოესი მხარი ბერკეტისა, რომ მისწვდომოდა ბერკეტის შორეულ ბოლოზე დამაგრებულ სურათს, ამოცანას აძლევდნენ სამი სახით, ერთ შემთხვევაში ეს იყო ბავშვის წინ მაგიდაზე დამაგრებული რეალური ბერკეტები და ბავშვს შეეძლო ემოქმედა მათი გამოყენებით, მეორე შემთხვევაში სიტუაცია გამოხატული იყო სურათზე; ბოლოს, მესამე შემთხვევაში ბავშვს მხოლოდ უყვებოდნენ მის შესახებ, აღმოჩნდა, რომ სამი წლის ბავშვები სწორად წყვეტენ ამოცანას მხოლოდ რეალურ სიტუაციაში, მოგვიანებით ჩნდება სურათის მიხედვით მისი გადაწყვეტის შესაძლებლობა. კიდევ უფრო გვიან—სიტყვიერი აღწერის მიხედვით. ექსპერიმენტული ამოცანა, რომელსაც ბავშვებს აძლევდნენ, მდგომარეობდა იმაში, რომ მიწვდომოდნენ საგანს ბერკეტის გამოყენებით, ამასთან პირობები იცვლებოდა: დავალებას აძლევდნენ სხვადასხვა ფორმით (რეალური ბერკეტი, ბერკეტი სურათზე, სიტყვიერი აღწერა). შედეგები აღირიცხებოდა სწორი პასუხების რაოდენობის საფუძველზე ყოველ ასაკობრივ ჯგუფში.

ზოგიერთი ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტი მოითხოვს სპეციალური აპარატურის გამოყენებას. ასე, მაგალითად, ბავშვების მხედველობითი აღქმის განვითარების შესწავლისას ხშირად გამოიყენება განსაკუთრებული ხელსაწყო თვალის მოძრაობის რეგისტრაციისათვის. ბავშვის ემოციებს შესწავლისას აღრიცხავენ ცვლილებებს სუნთქვაში, მაჯისცემაში და ორგანიზმის ზოგიერთ სხვა პროცესში. ბავშვის ქცევის ზოგად თავისებურებებს იღებენ კინოფირზე, მათ გამონათქვამს იწერენ მაგნიტოფონის საშუალებით.

უჩვეულო პირობებმა, რომლებშიც მიმდინარეობს ექსპერიმენტი, განსაკუთრებით აპარატურის გამოყენებამ, შეიძლება შეაცბუნოს ბავშვი, შეცვალოს მისი ქცევა, ხანდახან მიიყვანოს იქამდე, რომ ბავშვი უარს აცხადებს ამოცანის შესრულებაზე და პასუხობს ალალბედზე. ამიტომ სწავლულები ცდილობენ ექსპერიმენტი ბავშვებზე ჩაატარონ საინტერე-

სო თამაშის ან სხვა მიმზიდველი საქმიანობის — ხატვის, კონსტრუირების და ა. შ. ფორმით. ასე, მაგალითად, ბავშვის თვალზომის განვითარებისადმი მიძღვნილ გამოკვლევაში სამი წლის ბავშვებს აწვდიდნენ სხვადასხვა ზომის ორ ჯოხს და თხოვდნენ ეჩვენებინათ რომელია დიდი. ბავშვები ხშირად მიუთითებდნენ ალალბედზე, შეუხედავად. დავალება მათთვის აშკარად უინტერესო იყო. მაშინ თითოეული ჯოხის ქვეშ მოათავსეს ღილაკი, მაგიდაზე კი დასვეს ელექტროფიცირებული სათამაშო ძაღლი, რომელიც ელექტროფონზე უკრავდა: სათამაშოს ყოველთვის უერთდებოდა ღილაკი, რომელიც დიდი ჯოხის ქვეშ იყო მოთავსებული, ბავშვს ეუბნებოდნენ; „ახლა შენ უნდა გამოიცნო, როგორ გააკეთო, რომ ძაღლმა დაუკრას. თუ შენ ხელს დააჭერ იმ ჯოხს, რომელიც უფრო დიდია, ძაღლს გაუხარდება და დაიწყებს დაკვრას". ექსპერიმენტის ჩატარების ფორმის ასეთმა ცვლილებამ მაგიური ზემოქმედება მოახდინა. ყველა ბავშვი ყურადღებით უყურებდა ჯოხებს, გუდმოდგინედ ირჩევდა საჭიროს და როდესაც ძაღლი დაკვრას იწყებდა გახარებული ყვიროდა: „აი, მე სწორად დავაჭირე, ის უკრავს!" ექსპერიმენტის თამაშად გადაქცევა ხერხდება ბავშვის თვალის მოძრაობისა და სხვა რეაქციების ჩაწერის დროსაც კი, რისთვისაც მას სხეულის სხვადასხვა ნაწილზე აკრავენ ელექტროდებს მავთულებით. შესანიშნავ შედეგს ერთ-ერთ ასეთ გამოკვლევაში იძლეოდა კოსმონავტობანას თამაში, როდესაც ელექტროდებიანი სათვალე შეადგენდა კოსმოსური სკაფანდრის ნაწილს.

ძალიან ხშირად ექსპერიმენტებს ბავშვებზე ატარებენ უშუალოდ საბავშვო ბაღის ჯგუფში, მკვლევარი კი გამოდის აღმზრდელის როლში, რომელიც ორგანიზაციას უკეთებს ბავშვთა ამა თუ იმ ქცევას. ამასთან ბავშვებს ეჭვიც არ შეაქვთ იმაში, რომ თამაშობები, რომლებსაც მათ სთავაზობენ, ან დავალებები, რომელთაც მათ აძლევენ, სპეციალურადაა ორგანიზებული. დავუშვათ, რომ ბავშვებს, რომლებიც მონაწილეობდნენ დიდაქტიკურ თამაშში, აძლევენ მრავალ სურათს. რომლებზეც გამოხატულია ცხოველები, ავეჯი, სათამაშოები, და სთხოვენ დააწყონ ეს სურათები ისე, რომ ისეთები, რომლებიც ერთმანეთს მიუდგება, ერთად აღმოჩნდეს. სკოლამდელები გატაცებით თამაშობენ, და მხოლოდ მკვლევარმა იცის, რომ თამაშის შემდეგ მას შეეძლება გაარკვიოს. როგორ ახდენენ ბავშვები განზოგადებას, რა ნიშნებს აქცევენ ამ დროს ყურადღებას. ან, მაგალითად, უფროს სკოლამდელებს მეცადინეობაზე ასწავლიან ალმების გაკეთებას. ერთ ჯგუფს ეუბნებიან, რომ ალმებს აკეთებენ იმისთვის, რომ დღესასწაულობანა ითამაშონ, მეორე ჯგუფს — რომ ალმები დედებისათვის საჩუქრადაა გამიზნული, მესამეს — რომ ალმებს აჩუქებენ პატარებს, რომლებსაც სათამაშოები არა აქვთ. ბავშვებისათვის ეს ჩვეულებრივი საქმიანობაა, მკვლევარისათვის — ხერხი ბავშვის

ქცევაზე სხვადასხვა მოტივის გავლენის გასარკვევად. (იხ. პირველი ფორზაცი ქვემოთ).

ჩვეულებრივ ასეთ ექსპერიმენტებს ბუნებრივს უწოდებენ, მაგრამ სკოლამდელი ბავშვების მიმართ ლაბორატორიულ და ბუნებრივ ექსპერიმენტებს შორის რაიმე განსაკუთრებული განსხვავება არაა: ყველა შემთხვევაში აუცილებელია, რომ ბავშვები დაკავებული იყვნენ მათთვის საინტერესო საქმით.

ექსპერიმენტის განსაკუთრებულ სახეს, რომელსაც ფართოდ იყენებენ საბჭოთა ფსიქოლოგები, წარმოადგენს მ ა ფ ო რ მ ი რ ე ბ ე ლ ი ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ი. მისი განმასხვავებელი თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების კვლევის ხერხად გამოიყენება ბავშვთა სწავლება, რომელიც ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების ჩამოყალიბებასა ან სრულყოფაზეა მიმართული.

ბავშვის აღქმისადმი მიძღვნილი დაკვირვებებიდან და ექსპერიმენტებიდან დიდი ხანია ცნობილია, რომ სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს არ შეუძლიათ საგანთა ფორმის დანაწევრებული აღქმა, ე. ი. იმ ნაწილების გამოყოფა, რომელთაგანაც იგი შედგება, და ამ ნაწილების განლაგების დანახვა. სკოლამდელი ყურადღებას აქცევს ან საგნის საერთო მოხაზულობას, ან მის რომელიმე ნაწილს სხვა ნაწილებთან დაუკავშირებლად. დიდხანს თვლიდნენ, რომ ეს ასაკის განმასხვავებელი თვისებაა და სხვანაირად არც შეიძლება იყოს. მაგრამ შემდგომმა გამოკვლევებმა საბჭოთა მკვლევარებს საშუალება მისცა ევარაუდათ, რომ საქმე ასაკში კი არაა, არამედ იმაში, თუ როგორ უყურებს ბავშვი საგანს. რა მოქმედებებს ასრულებს ამ დროს იგი გონებაში. იმისათვის, რომ საგნის ფორმა დანაწევრებულად იქნას აღქმული, უნდა შეგვეძლოს აზრობრივად თითქოსდა თავიდან ავაგოთ იგი შემადგენელი ნაწილებისაგან, შევქმნათ მისი შინაგანი მოდელი. ამისათვის საჭირო მოქმედებებს ბავშვი არ ფლობს. და თუ შემდგომში მისი აღქმა იძენს დანაწევრებულობას, ეს ნიშნავს, რომ იგი ითვისებს აღქმის მოქმედების ახალ ტიპს — მამოდელირებელ მოქმედებას. ამ ვარაუდის შესამოწმებლად ჩატარებული იქნა გამოკვლევა, რომელშიც სკოლამდელ ბავშვებს ასწავლიდნენ ფიგურების კონტურების შევსებას სხვადასხვა ფორმის ელემენტებით — ასწავლიდნენ ამ ფიგურების მოდელების აგებას. ამან გამოიწვია მხედველობითი აღქმის მკვეთრი ცვლილება — მასში დანაწევრებულობის გაჩენა, რაც მანამდე არ იყო, ამრიგად დადასტურდა ვარაუდი აღქმის მოქმედებათა შესახებ, რომელთა დაუფლება ხელს უწყობს მისი დანაწევრებულობის განვითარებას.

მაფორმირებელი ექსპერიმენტი, რომელიც ფსიქოლოგიური კვლევის მეთოდს წარმოადგენს, უნდა განვასხვავოთ პ ე დ ა გ ო გ ი კ ურ ი ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ტ ი ს ა გ ა ნ, რომელიც გამოიყენება ბავშვთა სწავლებისა

და აღზრდის ახალი პროგრამებისა და მეთოდების ეფექტურობის შესამოწმებლად. გარეგნულად ისინი გვანან ერთმანეთს: აქაც და იქაც ბავშვებს ასწავლიან რაღაც ახალს და სწავლების წარმატებულ შედეგს ვანიხილავენ როგორც წამოყენებული ვარაუდის დადასტურებას. განსხვავება მდგომარეობს თვით ამ ვარაუდების ხასიათში; ფსიქოლოგისათვის ესაა ვარაუდი იმის შესახებ, თუ ფსიქიკური პროცესების, თვისებების როგორი თავისებურებანი ყალიბდება პიროვნების განვითარების მსვლელობაში, პედაგოგისათვის — იმის შესახებ, თ უ რ ო გ ო რ, რ ა გ ზ ი თ შეიძლება მივაღწიოთ კარგ შედეგებს ბავშვების სწავლებასა და აღზრდაში.

როგორც წესი, ექსპერიმენტის სხვადასხვა სახეები ერთსა და იმავე გამოკვლევაში ერთმანეთს უთავსდება. პირველად ატარებენ ჩვეულებრივ ექსპერიმენტს (ამ შემთხვევაში მას ეწოდება მაკონსტანტირებელი), იმისათვის რომ დააფიქსირონ ბავშვებთან შესასწავლი ფსიქიკური პროცესის ან თვისების განვითარების დონე, რომელიც ჩამოყალიბდა აღზრდის ჩვეულებრივ პირობებში. ამას მოსდევს მაფორმირებელი ექსპერიმენტი, რომლის მიზანია მიაღწიოს ახალ დონეს არსებული ვარაუდის შესატყვისად. ბოლოს, ისევ ტარდება ზუსტად ისეთი ექსპერიმენტი, როგორიც დასაწყისში, მაგრამ ამ შემთხვევაში მას ეწოდება საკონტროლო. მისი დანიშნულებაა გაარკვიოს, როგორი ძვრები მოხდა მაფორმირებელი ექსპერიმენტის შედეგად.

კვლევის ძირითადი მეთოდების — დაკვირვების და ექსპერიმენტის — გარდა ბავშვის ფსიქოლოგიაში გამოიყენება დამატებითი მეთოდები. დამატებითს მათ იმიტომ უწოდებენ, რომ ისინი გამოიყენებიან დამატებით დაკვირვებასა და ექსპერიმენტთან, ან გამოსადეგია მხოლოდ ბავშვის განვითარების რომელიღაც კერძო მხარეების შესასწავლად ან, ბოლოს, მხოლოდ ცალკეული საკითხების გადასაჭრელად. დამხმარე მეთოდებს განეკუთვნება ბ ა ვ შ ვ თ ა მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს შ ე დ ე გ ე ბ ი ს (პ რ ო დ უ ქ ტ ე ბ ი ს) შ ე ს წ ა ვ ლ ა, გ ა მ ო კ ი თ ხ ვ ა (ს ა უ ბ ა რ ი), ტ ე ს ტ ე ბ ი ს მ ე თ ო დ ი და ს ო ც ი ო მ ე ტ რ უ ლ ი მ ე თ ო დ ი.

**მოქმედების შედეგების შესწავლა.** ბავშვთა მოქმედების პროდუქტები — ესაა მათი ნახატები, ნაძერწი, აპლიკაციები, კონსტრუქციები, ხახელაკი. მათ ხიერ შეთხზული ზღაპრები. ლექსები. მათ ერთნაირი ღირებულება არა აქვს კვლევისათვის. ის, რასაც ბავშვი მოზრდილის უშუალო მითითებით აკეთებს, გვეხმარება გავარკვიოთ ამ მითითებების გაგებისა და შესრულების მასში არსებული შესაძლებლობანი, ყურადღების, კეთილსინდისიერების დონე და ა. შ. გაცილებით მეტი მნიშვნელობა აქვთ დამოუკიდებელი მოქმედების შედეგებს, განსაკუთრებით ბავშვის მიერ ჩანაფიქრით შესრულებულ ნახატებს. ბავშვთა ნახატები მრავალი

მკვლევარისათვის წარმოადგენდა მასალას, რათა დასკვნები გაეკეთებინათ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სხვადასხვა მხარის შესახებ. მათში გამოხატულია ბავშვების აღქმისა და გამოსახული საგნების, მათი წარმოდგენების ჩამოყალიბების თავისებურებანი. მაგალითად, სურათებიდან ჩანს, რა როლს თამაშობს საგნების შესახებ წარმოდგენების შექმნაში ბავშვის საკუთარი მოქმედებანი ამ საგნებით. ნახატში ჩვეულებრივ ხაზგასმულია ის თავისებურებანი, რომელთაც ბავშვი გაეცნო მოქმედების პროცესში. ბავშვის ნახატები საშუალებას იძლევა რამდენადმე ვიმსჯელოთ მათი ავტორების გონებრივი განვითარების დონეზე. ცნობილია, რომ გონებრივად ჩამორჩენილი სკოლამდელების ნახატები გამორჩევა შინაარსის პრიმიტიულობით და საოცარი ერთფეროვნებით.

ბავშვის ნახატში ნათლად მჟღავნდება აგრეთვე მისი დამოკიდებულება გარემოსადმი, იგი გავლენას ახდენს აგრეთვე ს-უუეტის არჩევაზე, გამოსახვის ხერხზე, კერძოდ, საგნებისა და პერსონაჟების გაფერადებაზე (ხშირად ბავშვები „ცუდი“ ადამიანებისა და ცხოველების გამოსახულებას შავად ღებავენ).

მოქმედების შედეგების შესწავლა არ გვიჩვენებს, თუ რ ო გ ო რ მუშაობდა ბავშვი ამა თუ იმ პროდუქტის მისაღებად. სწორედ ამიტომ ითვლება ეს მეთოდი დამატებით მეთოდად. თუ მხოლოდ მის მონაცემებს დაეყრდნობა, მკვლევარს შეუძლია უხეში შეცდომა დაუშვას. აი ჩვენს წინაშეა ხუთი წლის ბავშვის ნახატი: ადამიანთა ფიგურები ოდნავაა დაჩნეული ცალკეული არამკვეთრი ხაზებით, მთელი ფურცელი დაფარულია გაურკვეველი ნაჯღაბნით. შეიძლება კაცმა იფიქროს, რომ ბავშვი გონებრივად ჩამორჩენილია. მაგრამ თურმე იგი ომობანას თამაშობდა და გმირების წარმოსახულ მოქმედებებს თან სდევდა ხაზების ჯღაბნა. დანარჩენი სიტყვებით გამოიხატებოდა. სხვა ვითარებაში შესრულებული ამ ბავშვის ნახატები, სრულიად სხვანაირად გამოიყურება.

მაშასადამე, მოქმედების პროდუქტები გვაძლევს საკმაოდ სანდო მასალას იმ შემთხვევაში, თუ მათი შესწავლა შეთავსებულია მათი შექმნის პროცესზე დაკვირვებასთან.

ბავშვთა მიერ შექმნილი ნახატების, აპლიკაციების, კონსტრუქციების შესწავლა ხშირად ექსპერიმენტის სხვა სახეებთან შეთავსებით გამოიყენება. ამ შემთხვევაში მოქმედების პროდუქტების თავისებურებათა მიხედვით შეიძლება ვიმსჯელოთ იმ გავლენაზე, რომელსაც ექსპერიმენტში შექმნილი პირობები ახდენს მოქმედებაზე. ასე, მაგალითად, საგანთა ფორმის აღქმის განვითარების შესწავლისადმი მიძღვნილ კვლევაში, ბავშვთა ჯგუფს, რომელიც ექსპერიმენტში მონაწილეობდა და საკონტროლო ჯგუფს ავალებდნენ დავალებას ნიმუშის მიხედვით რთული აპლიკაციის დამზადებაზე. ამ დავალების შესრულების შედეგებს შორის მკვეთრი განსხვავება საფუძვლად დაედო დასკვნას, რომ მაფორმირე-

ბელმა ექსპერიმენტებმა ნამდვილად გამოიწვია აღქმის განვითარების ახალი დონის დაუფლება. თუმცა ექსპერიმენტში აპლიკაციის არავითარი სპეციალური სწავლება არ ხდებოდა, ბავშვებმა, რომლებიც მასში მონაწილეობდნენ, შესძლეს გაცილებით უკეთ, ვიდრე მათმა თანატოლებმა, მიეგნოთ ნიმუშის თავისებურებებისათვის და გამოეტანათ ისინი თავის ნამუშევრებში.

**საუბრის (გამოკითხვის) მეთოდი.** გამოკითხვის მეთოდი სკოლამდელი ბავშვების შესასწავლად გამოიყენება შეზღუდულ ფარგლებში. ოთხ წლამდე გამოკითხვა, როგორც წესი, ტარდება ისე, რომ ბავშვებმა პასუხის დროს მიუთითონ საგნებზე ან გამოსახულებებზე. მაგალითად შეიძლება გამოდგეს გამოკითხვა სურათების მიხედვით, რომლის მიზანია გაარკვიოს, თუ როგორ აფასებენ ბავშვები გამოსახული საგნების სიდიდეს და მანძილს მათ შორის. რამდენიმე სურათზე დახატული იყო სხვადასხვა სიდიდის და სხვადასხვა მანძილით დაშორებული ორ-ორი ნაძვის ხე. ბავშვებს ეკითხებოდნენ: „სადაა დახატული დიდი ნაძვის ხეები? სადაა დახატული პატარები? რომელი ნაძვის ხეებია ერთმანეთთან ახლოს? რომელი ნაძვის ხეებია დაშორებული? სადაა დახატული ერთიანი ნაძვის ხეები?“ პასუხად ითვლებოდა ბავშვის მითითება ამა თუ იმ ნახატზე.

ოთხი წლის შემდეგ შესაძლებელი ხდება გამოკითხვაც, რომელიც გულისხმობს ბავშვთა სიტყვიერ პასუხს, ე. ი. საკუთრივ საუბარი; საუბარი გამოიყენება იმ შემთხვევებში. როდესაც საჭიროა გაეიგოთ ბავშვის ცოდნა და წარმოდგენა, მისი აზრი საგნებზე, მოვლენებზე, ადამიანებზე და მათ საქციელზე, თავის თავზე. შეკითხვების შერჩევა ბავშვებთან საუბრისათვის დიდი ხელოვნებაა. ისინი გასაგები და საინტერესო უნდა იყვნენ ბავშვისათვის და არავითარ შემთხვევაში არ შეიცავდნენ კარნახს, რადგან ბავშვები ხშირად გამოირჩევიან დიდი შთაგონებადობით და დადებითად პასუხობენ ასეთი ტიპის შეკითხვებზე: „შენ იცი ჭადრაკის თამაში?“.

შეკითხვებს ან წინასწარ მოისაზრებენ და აძლევენ ყველა ბავშვს ერთი და იგივე თანამიმდევრობით, ან დასახავენ ზოგადად და ცვლიან იმის მიხედვით, თუ როგორ უპასუხა ბავშვმა წინა შეკითხვაზე. საუბარი ცვლადი შეკითხვებით გაცილებით უფრო პროდუქტიულია, რამდენადაც იგი საშუალებას იძლევა გათვალისწინებულ იქნას ბავშვის ინდივიდუალური თავისებურებანი, მაგრამ ასეთი საუბრის ჩატარება მკვლევარისაგან მოითხოვს ბავშვის ღრმა გაგებას, მოქნილობას და მოსაზრებულობას.

საუბარს უნდა ატარებდეს მომზადებული მკვლევარი, ბავშვის პასუხები დამოკიდებულია არა მხოლოდ შეკითხვების შინაარსზე, არამედ მის დამოკიდებულებაზე მკვლევარის მიმართ. ტაქტიანობა, თბილი მო-

პყრობა, საკვლევი ბავშვის გაგების უნარი საუბრის წარმატების საწინდარია.

ბავშვის პასუხები იწერება სიტყვასიტყვით. მიღებული მასალების დამუშავებისას ბავშვის პასუხებს გაიზიარებენ და უფარდებენ მონაცემებს, რომლებიც სხვა მეთოდებითაა მიღებული.

**ტესტების მეთოდი.** ეს მეთოდი გამოიყენება ბავშვების შესადარებლად ცოდნისა და უნარების დონის, ზოგადი გონებრივი განვითარების დონის ან ცალკეული ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების განვითარების მიხედვით. ასეთ შედარებას ახდენენ წინასწარ დადგენილი ასაკობრივი ნორმების საფუძველზე. ტესტების საშუალებით შეიძლება გაირკვეს, ნორმალურადაა ბავშვი განვითარებული თავისი ასაკისათვის, თუ მისი განვითარება გადახრილია ნორმიდან ამა თუ იმ მხარეს (ნორმის ზემოთ ან ქვემოთ).

ტესტი ესაა სპეციალურად შერჩეული ამოცანების სისტემა, რომელსაც აძლევენ ბავშვებს მკაცრად განსაზღვრულ პირობებში. თითოეული დავალების შესრულებისათვის ბავშვი იღებს ნიშანს, გამოხატულს ბალში. ნიშანი არ უნდა იყო დამოკიდებული იმ ადამიანის პირად შთაბეჭდილებაზე, რომელიც გამოცდას ატარებს.

ტესტში შემავალ ყოველ დავალებას იძლევიან არა ერთ, არამედ რამდენიმე ვარიანტში. ხომ შეიძლება, რომ ბავშვმა დავალება შეასრულოს წარმატებით ან წარუმატებლად შემთხვევითი მიზეზის გამო, მაგრამ საეჭვოა, მსგავსი ამოცანების რიგის გადაწყვეტის წარმატება შემთხვევითი იყოს.

ტესტების დამუშავების დროს არჩევენ ისეთი სირთულის დავალებებს, რომ ბავშვებმა ყველა ამოცანის გადაწყვეტა სრულად ვერ შეძლონ. დავალებას აძლევენ ერთი ასაკის ბავშვების დიდ რაოდენობას (არა ნაკლებ 200-სა) და გამოითვლიან მათი შესრულების საშუალო წარმატებულობას (საშუალო ბალს ყველა ბავშვის მონაცემებიდან). სწორედ ეს საშუალო წარმატებულობა ითვლება ასაკობრივ ნორმად. სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვებისათვის ხანდახან მუშავდება განსხვავებული ტესტები, ხან კი ერთი და იგივე ტესტი. მეორე შემთხვევაში ყოველი ჯგუფისათვის დგინდება თავისი ნორმა.

სატესტო დავალებათა შემოწმების და ასაკობრივი ნორმების დადგენის პროცესს ეწოდება ტესტის სტანდარტიზაცია. სტანდარტიზაციის შემდეგ დაუშვებელია ტესტში რაიმე ცვლილების შეტანა. ბავშვებმა, რომლებიც ტესტის მეშვეობით გამოიკვლევიან, უნდა შეასრულონ ზუსტად იგივე დავალებანი და ზუსტად იმავე პირობებში, როგორიც ბავშვებმა, რომელთა მონაცემების მიხედვითაც დგინდება ნორმა, ანუ ტომ

ტესტების მეთოდს ხანდახან უწოდებენ სტანდარტიზებული გამოცდების მეთოდს.

ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვთ ტესტებს, რომლებიც მიმართულია ბაშვების ზოგადი გონებრივი განვითარების დონის დადგენისაკენ, ე. წ. ინტელექტუალურ ტესტებს. ისინი ყოველთვის შედგებიან ბავშვებისათვის უცნობი დავალებებისაგან, რომელთა შესრულება მოითხოვს სხვადასხვა გონებრივ მოქმედებათა გამოყენებას და, მაშასადამე, საშუალებას იძლევიან გავარკვიოთ, თუ რამდენად ფლობს ბავშვი ამ მოქმედებებს.

ინტელექტუალური ტესტის ხარისხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენადაა მეცნიერულად დასაბუთებული მასში შემავალ დავალებათა შერჩევა. ბავშვის გონებრივი განვითარება ძალიან რთული პროცესია და მოიცავს მრავალ მხარესა და გამოვლენას. სატესტო დავალებებმა უნდა გამოავლინოს ამ მხარეთაგან უმრავლესობის განვითარების დონე, რომლებიც განსაზღვრავს ყველა სხვას, იმისათვის რომ მათი მიხედვით გამოტანილ იქნას დასკვნა საერთოდ გონებრივი განვითარების შესახებ: სატესტო დავალებათა შერჩევისადმი არამეცნიერული მიდგომა იწვევს იმას, რომ ტესტების საშუალებით ბავშვთა გამოკვლევა მათი გონებრივი განვითარების დამახინჯებულ სურათს გვაძლევს.

სკოლამდელებისათვის სატესტო დავალებებს აფორმებენ ჩვეულებრივი მოქმედების— თამაშის, კონსტრუირების, აპლიკაციის სახით, აი ერთ-ერთი ასეთი დავალების მაგალითი. მუყაოს ფურცელზე გამოხატულია ბილიკი მრავალი განშტოებით, ყოველი განშტოების ბოლოში მოთავსებულია მუყაოს სახლი. ბავშვს ეუბნებიან, რომ ერთ-ერთ სახლში ცხოვრობს ციყვი, მან სტუმრად დაპატიჟა კურდღელი და რათა მას გზა არ აბნეოდა, გაუგზავნა წერილი, რომელშიც დახატა, რომელი გზით უნდა მისულიყო. სხვა სახლებში ცხოვრობენ მტაცებელი ცხოველები— მგლები, ბელიები, დათვები. კურდღელმა მაშინვე სწორად უნდა მონახოს გზა, თორემ იგი შეიძლება შეჭამონ. შემდეგ ბავშვებს აძლევენ წერილს და თხოვენ დაეხმარონ კურდღელს გზის მოძებნაში. ასეთი დავალების სერიის შესრულება საშუალებას მოგვცემს დავადგინოთ, თუ რამდესად შესწევს ბავშვს უნარი გამოიყენოს სქემა სივრცით სიტუაციაში ორიენტირებისათვის. ეს მისი ხატოვანი აზროვნების განვითარების დონის მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია.

გონებრივი განვითარების ტესტების გამოყენება საშუალებას იძლევა შევისწავლოთ ის გავლენა, რომელსაც ამ განვითარებაზე ახდენენ სხვადასხვა პირობები. ასე, მაგალითად, საბჭოთა ფსიქოლოგებმა ექვსწლიანი ბავშვების მასობრივი ტესტური გამოკვლევის საშუალებით დაადგინეს, რომ ბავშვები, რომლებიც საბავშვო ბაღის პირობებში აღიზრდებიან, საშუალოდ განვითარების უფრო მაღალ დონეს აღწევენ, ვიდრე

ბავშვები, რომლებიც მხოლოდ ოჯახურ აღზრდას იღებენ. ტესტების საშუალებით შეიძლება შესწავლილ იქნას სკოლამდელი აღზრდის სხვადასხვა პროგრამებისა და მეთოდების ეფექტურობა, გაირკვეს, რამდენად უწყობს ისინი ხელს ბავშვების გონებრივ განვითარებას.

მეცნიერული კვლევების გარდა ტესტები ფართოდ გამოიყენება პრაქტიკული მიზნებისათვის. ასე, მაგალითად, მრავალ საზღვარგარეთის ქვეყნებში ტესტებით გამოკვლევის შედეგები გამოიყენება როგორც საფუძველი ბავშვების განწესებისათვის კლასებისა და სკოლების სხვადასხვა ტიპების მიხედვით. ინგლისში იმისდა მიხედვით, თუ რამდენად წარმატებით წყვეტენ სატესტო დავალებებს, ბავშვებს უკვე შვიდი წლიდან ანაწილებდნენ სასწავლო ნაკადებში, რომლებიც განსხვავდებიან პროგრამის დატვირთულობითა და გავლის სისწრაფით. ათი წლის შემდეგ კი მცირე ნაწილს მოწაფეებისა, რომლებიც უფრო წარმატებით ართმევენ თავს ტესტურ დავალებებს, აგზავნიან გრამატიკულ სკოლებში, რომლებიც განათლების უფრო მაღალ დონეს და უნივერსიტეტში შესვლის საშუალებას იძლევიან, სხვა ბავშვები კი ხვდებიან თანამედროვე სკოლებში, რომლებიც მეორეხარისხოვან სკოლებს წარმოადგენენ. ითვლება, რომ ასეთი გზით პირობები იქმნება იმისათვის, რომ უკეთესი განათლება მიიღონ უფრო ნიჭიერმა ბავშვებმა, მაგრამ ბავშვთა შერჩევის ასეთ სისტემას სინამდვილეში მეცნიერული საფუძველი არ გააჩნია. შემთხვევითი არაა, რომ იგი მძაფრი კრიტიკის ქარცეცხლში მოექცა აქ და იქ საზღვარგარეთული პროგრესული მეცნიერების მხრიდანაც. ახლა უკვე არავისთვის საიდუმლოებას არ წარმოადგენს, რომ როგორიც არ უნდა იყოს ტესტები, ისინი გვაძლევს გამოკვლევის პერიოდში ბავშვის განვითარების დონის „მომენტალურ ფოტოგრაფიას“. ეს დონე განისაზღვრება სოციალური და ბუნებრივი მიზეზებით: აღზრდისა და სწავლების ყველა წინამავალი პირობით. ბუნებრივია, რომ უფრო მაღალ შედეგებს ტესტური გამოკვლევის დროს აჩვენებენ ბავშვები ბურჟუაზიული ოჯახებიდან. ამის შედეგად ტესტი ხდება იმისი საშუალება, რომ უმაღლესი განათლებისაკენ გზა ჩაუკეტოს ბავშვებს პროლეტარული ოჯახებიდან.

გონებრივი განვითარების ტესტების გამოყენება პრაქტიკული მიზნებისათვის იმ შემთხვევაშია გამართლებული, როდესაც თვით ეს ტესტები აიგება გონებრივი განვითარების უმნიშვნელოვანესი მაჩვენებლების ვამოყოფაზე და როდესაც ტესტური გამოკვლევის შედეგები ემსახურება მხოლოდ პირველდაწყებით გაცნობას ამ განვითარებასთან და არა ბავშვის მთელი შემდგომი ბედ-იღბლის გადაწყვეტას. ტესტებს შეუძლია დიდი დახმარება გაუწიონ სკოლაში სწავლებისათვის ბავშვის მზაობის განსაზღვრას და განსაკუთრებით კი შეფერხებული განვითარების ბავშვების გამოვლენას, მაგრამ ისინი ვერაფერს გვამცნობენ იმ მიზე-

ზების შესახებ, რომლებიც ბავშვთა განვითარების დონეთა განსხვავებულობას იწვევს. ეს მიზეზები კი შეიძლება სულ სხვადასხვა იყოს. მაგალითად, განვითარების შეფერხება შეიძლება გამოწვეული იყოს ჯანმრთელობის სუსტი მდგომარეობით, სმენის დაქვეითებით, აღზრდის ნაკლოვანებით და ა. შ. ყველა ამ შემთხვევაში საჭიროა ბავშვებისადმი სრულიად განსხვავებული მიდგომა. ამიტომ ტესტის კვალდაკვალ გამოყენებულ უხდა იქსას კვლევის სხვა მეთოდები იმ ბავშვთა მიმართ, რომელთა განვითარება ძნიშვნელოვნადაა გადახრილი ნორმიდან.

**სოციომეტრული მეთოდი.** ეს მეთოდი გამოიყენება ბავშვებს შორის ჩამოყალიბებული ურთიერთობების, თანატოლებს შორის თითოეული ბავშვის მიერ დაკავებული მდგომარეობის საკვლევად. როდესაც მოსწავლეთა ჯგუფს იკვლევენ, ჩვეულებრივ მათ ურიგებენ ანკეტებს ასეთი ტიპის კითხვებით: „ვისთან ერთად გინდა ტურისტულ ლაშქრობაში წასვლა?", „ვისთან ერთად გინდა ერთ კარავში ყოფნა?", „ვის დაპატიჟებდი შინ დაბადების დღეზე?", „ვისთან ერთად გინდა ერთ მერხზე ჯდომა?", და ა. შ. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის მსგავსი კითხვების მიცემა შეუფერებელია. მათ ურთიერთდამოკიდებულებებს ჩვეულებრივ იკვლევენ „მოქმედებაში არჩევის" საშუალებით. ბავშვები სათითაოდ შეჰყავთ, მაგალითად, გასახდელ ოთახში, ყოველ მათგანს აძლევენ სამ ნივთს (სათამაშოებს, სურათებს) და სთხოვენ თქვას, რომელი მათგანი უფრო ძოსწონს, რომელი — ნაკლებად, რომელი სულ არ მოსწონს. შემდეგ გამოსაცდელს თავაზობენ „საიდუმლოდ" აჩუქოს თითოეული ნივთი ჯგუფის იმ ბავშვს, ვისაც უნდა (დადოს იმ ბავშვის კარადაში).

საჩუქრების განაწილება განსაკუთრებული ცხრილის — სოციოგრამის — შედგენის საფუძველი ხდება. ამ სოციოგრამიდან ჩანს, თუ რომელი ბავშვები სარგებლობენ ჯგუფში ყველაზე მეტი პოპულარობით (ვინ მიიღო ყველაზე მეტი საჩუქარი), რომლები ნაკლებით, და რომლები არ იმსახურებენ თანატოლების სიმპათიას. სოციოგრამა აჩვენებს აგრეთვე არჩევის ნაცვალგებას (ორმხრივობას) და საშუალებას იძლევა ვიეარაუდოთ ბავშვებს შორის მეგობრული კავშირი ან ამ კავშირისაკენ სწრაფვა. ისევე, როგორც ტესტები გონებრივი განვითარების სფეროში, სოციოგრამა გვაძლევს ბავშვთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების მხოლოდ გარეგან სურათს. წარმოშობილი სიმპათიის მიზეზები კვლევის სხვა მეთოდებით უნდა დადგინდეს.

### § 2. ბავშვების შესწავლა საბავშვო ბაღის აღმზრდელის მიერ

ბავშვებს შეისწავლიან არა მხოლოდ მეცნიერი ფსიქოლოგები. საბავშვო ბაღის ყოველ აღმზრდელს უნდა შეეძლოს თავისი აღსაზრდელების შესწავლა, მათი განვითარების თავისებურებებზე დაკვირვება. აღმ-

ზრდელის მიერ ბავშვების შესწავლა განსხვავდება მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური კვლევისაგან. აღმზრდელს სხვა მიზანი აქვს: იგი არ ადგენს ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების ზოგად კანონზომიერებებს, არამედ არკვევს თითოეული ბავშვის ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს, რომელიც საშუალებას მისცემს მას მონახოს ინდივიდუალური მიდგომის ყველაზე უფრო მიზანშეწონილი ფორმები.

მიუხედავად ამისა, ბავშვების შესწავლის მეთოდები, რომლებითაც აღმზრდელს შეუძლია ისარგებლოს, ახლოა მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური კვლევის მეთოდებთან.

აღმზრდელის მიერ ბავშვების წარმატებით შესწავლის ძირითადი პირობაა ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების ზოგად კანონზომიერებათა ცოდნა, მისი განვითარების მიზეზების პირობებისა და ასაკობრივი ეტაპების ცოდნა. ასეთი ცოდნა აღმზრდელს აჩვენებს, თუ სახელდობრ რას, ბავშვის როგორ გამოვლენებს უნდა მიაქციოს პირველ რიგში ყურადღება, დაადგენს ზოგად საზომს, რომლითაც მას შეუძლია მიუდგეს თითოეულ ბავშვს, საშუალებას მისცემს წამოაყენოს ვარაუდი ცალკეული ბავშვების განვითარებაში ამა თუ იმ გადახრების მიზეზების შესახებ და მონახოს აღმზრდელობითი ზემოქმედების გზები ასეთი გადახრების ლიკვიდაციისათვის.

**ჩართული დაკვირვება.** მუდმივად ბავშვებთან ყოფნა აღმზრდელს საშუალებას აძლევს შეისწავლოს ისინი ბუნებრივ პირობებში, რადგან მისი ბავშვებთან ყოფნა, ჩვეულებრივი მოვლენაა მათთვის და არ არღვევს მათი ცხოვრების ჩვეულ მიმდინარეობას. რასაკვირველია, აღმზრდელი ამა თუ იმ ბავშვის შესწავლის სპეციალური განზრახვის გარეშეც ამჩნევს ბევრ რამეს მის ქცევაში, ქმნის მასზე გარკვეულ აზრს, მაგრამ სპეციალური გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ ასეთი აზრი, როგორც წესი, სანანდვროდ თუ არის სწორი. შეუძლებელია ერთდროულად ჯგუფის ყველა ან თუნდაც რამდენიმე ბავშვის ქცევის შესწავლა. კარგ შედეგებს რომ მიაღწიოს, აღმზრდელისათვის აუცილებელია გარკვეული დროის განმავლობაში (თუნდაც რამდენიმე დღე) მიმართოს ყურადღება ერთ ბავშვზე.

ბავშვის წარმატებით შესწავლის აუცილებელ პირობას წარმოადგენს მიზნის ნათლად დასახვა. თუ აღმზრდელს აინტერესებს ბავშვის განვითარების სხვადასხვა მხარე, უკეთესია გაარკვიოს ისინი თანამიმდევრობით და არა ერთდროულად. ასე, მაგალითად, თავდაპირველად შეიძლება გაირკვეს ბავშვის ინტერესები, შემდეგ სხვა ბავშვებთან მისი ურთიერთდამოკიდებულებათა თავისებურებანი, შემდეგ — მისი ყურადღების, აზროვნების, განვითარების დონე და ა. შ.

**კომპლექსური გამოკვლევა.** ბავშვის კვლევა საბავშვო ბაღის პირობებში ჩატარდება ერთდროულად რიგი ურთიერთდაკავშირებული მეთოდე-

ბით — დაკვირვებით, ექსპერიმენტით, შემოქმედების პროდუქტების შესწავლის, საუბრის მეთოდებით. უაზრობა იქნებოდა ამ მეთოდების განცალკევება: პირველად მხოლოდ დავკვირვებოდით ბავშვს, შემდეგ შეგვექმნა სპეციალური პირობები მისი ფსიქოლოგიური თავისებურებების ექსპერიმენტულად დადგენისათვის, შემდეგ გვესაუბრა მასთან.

საბავშვო ბაღში ბავშვის შესწავლის საფუძველს წარმოადგენს დაკვირვება. დაკვირვების პროცესში აუცილებელია შეძლებისდაგვარად დაწვრილებით იქნას ჩაწერილი ბავშვის მოქმედება და გამონათქვამები, რომელიც ეხება ამ ბავშვის განვითარების აღმზრდელისათვის საინტერესო მხარეს. დაცული უნდა იყოს წესი: ბავშვის ქცევის ნამდვილი გამოვლენანი გამოცალკევდეს მათი აღმზრდელისეული ახსნისაგან. აღმზრდელს ყოველთვის არ შეუძლია მაშინვე ჩაიწეროს დაკვირვების შედეგები, მაგრამ უნდა ეცადოს გააკეთოს ეს რაც შეიძლება მალე, ყოველ შემთხვევაში იმავე დღეს მაინც. მნიშვნელოვანია ის, რომ დაკვირვება წარმოებდეს განსხვავებულ პირობებში — მეცადინეობებზე, თავისუფალი თამაშის დროს, სეირნობისას, სარეჟიმო მომენტების შესრულებისას, რამდენადაც ბავშვს შეუძლია გამოავლინოს თავისი თავი სხვადასხვანაირად გარემომცველი ვითარების მიხედვით.

დაკვირვების პროცესში შეიძლება ჩართონ ექსპერიმენტული ხერხებიც. ასე, მაგალითად, აღმზრდელი, რომელსაც უნდა გაარკვიოს ბავშვის აღქმის, აზროვნების, მეხსიერების განვითარების დონე, ჩააბამს მას დიდაქტიკურ თამაშში, რომელიც მოითხოვს საგანთა ფორმისა და ფერის ანალიზს ან აზროვნებითი ამოცანების გადაწყვეტას და აძლევს მას დავალებას, რომლის შესასრულებლადაც საჭიროა სიტყვათა, მოქმედებათა გარკვეული თანამიმდევრობის დამახსოვრება და ა. შ. წარმოსახვის, თანაზიარების, სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის დამყარების უნარის განვითარების კვლევისას ბავშვი შეიძლება ჩავაბათ თანატოლების სიუჟეტურ-როლურ თამაშებში. მივცეთ მას თამაშში ესა თუ ის როლი. ექსპერიმენტს შეიძლება ჰქონდეს დავალების სახე, რომელსაც მეცადინეობაზე აძლევენ მთელ ჯგუფს.

დაკვირვების პროცესში შეიძლება გამოყენებულ იქნას გამოკითხვის ელემენტებიც. გაცილებით უკეთესია, როდესაც ბავშვს აძლევენ დავალებებს იმ მოქმედებებთან კავშირში, რომელსაც იგი მოცემულ მომენტში ასრულებს. საუბარი არ უნდა გადავაქციოთ დამოუკიდებელ „ღონისძიებად“. ბავშვის პასუხები არ შეიძლება წარმოადგენდეს მის შესახებ ცოდნის ძირითად წყაროს — მათ მხოლოდ უნდა დაეზუსტონ და შეავსონ დაკვირვების საშუალებით მიღებული ცოდნა. თუ ბავშვს ჟკითხებიან თვითონ მის შესახებ, მისი რაღაც უნარების ან თვისებების შესახებ („შეგიძლია თამაში?“; „გიყვარს მანქანები?“; „გულადი ხარ?“), უნდა გვახსოვდეს, რომ პასუხების გაგება შეიძლება მხოლოდ როგორც

იმის მაჩვენებლისა, თუ რა აზრისაა, რას ფიქრობს ბავშვი თავის თაობაზე, მაგრამ არავითარ შემთხვევაში იმისა, როგორია იგი სინამდვილეში.

არ შეიძლება შეგვექმნას სრული წარმოდგენა ბავშვის განვითარებაზე, თუ შემოვიფარგლებით მხოლოდ საბავშვო ბაღში შესწავლის მონაცემებით. აუცილებელია აგრეთვე მშობელთა დაწვრილებითი გამოკითხვის გზით გავეცნოთ მისი აღზრდის პირობებს და ქცევის თავისებურებებს ოჯახში.

ბავშვის განვითარების შესწავლის შედეგს წარმოადგენს **ფსიქოლოგიური დახასიათება.** მისი შედგენის დროს აღმზრდელმა უნდა გამოიყენოს განვითარების სხვადასხვა მხარის ის კლასიფიკაცია, რომელსაც ბავშვის ფსიქოლოგია იძლევა.

გარკვეული როლი საბავშვო ბაღში ბავშვების შესწავლაში შეიძლება შეასრულოს ბავშვთა გამოკვლევის მასობრივმა მეთოდებმა — ტესტების მეთოდმა და სოციომეტრულმა მეთოდმა. თუმცა მათი გამოყენება აუცილებლად მოითხოვს ხელმძღვანელობას სპეციალისტ-ფსიქოლოგის მხრივ.

## III თავი

# ფსიქიკური განვითარების ძირითადი თავისებურებანი

### § 1. ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორების როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში

ბავშვების ფსიქიკური განვითარება ბევრ რამეზეა დამოკიდებული. აი ჩვენს წინაშეა ხუთი წლის ბავშვი, რომელსაც შეუძლია არამკაფიოდ წარმოთქვას მხოლოდ რამდენიმე სიტყვა, მიწოდებული თოჯინა პირისაკენ მიაქვს, ქაღალდზე ფანქრით ჯღაბნის რაღაც გაურკვეველს. რაშია საქმე? იქნებ ბავშვმა ტვინის მძიმე დაავადება გადაიტანა? ან იქნებ იგი პედაგოგიურად ხელმოშვებულია — მას არასოდეს არ ელაპარაკებიან, მასთან არ თამაშობენ, არაფერს არ ასწავლიან? ამ ვარაუდთაგან თითოეული შეიძლება სამართლიანი აღმოჩნდეს და ყოველი მათგანი ეფუძნება ჩვენ ცოდნას ფსიქიკური განვითარების პირობების შესახებ. ამ პირობების გარკვევა ბავშვის ფსიქოლოგიის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა და ბავშვის ფსიქოლოგია ესწრაფვის არა მხოლოდ მონახოს, ჩამოთვალოს ყველა ვითარება, რომელიც ფსიქიკურ განვითარებაზე მოქმედებს, არამედ აგრეთვე განსაზღვროს, თუ კერძოდ რაში მდგომარეობს მათი გავლენა, ამ ვითარებათა ზემოქმედების გამო როგორ გადადის ბავშვი განვითარების ერთი ეტაპიდან მეორეზე.

რასაკვირველია, ბავშვები განვითარების მკვეთრი დარღვევებით გამო-

ნაკლისს წარმოადგენენ და არა წესს. ფსიქოლოგიას კი უპირველეს ყოვლისა აინტერესებს წესები. მათ გარეშე შეუძლებელია გავიგოთ გამონაკლისიც. ამიტომ მეცნიერების ერთ-ერთი უმთავრესი ამოცანათაგანია გამოყოს განვითარების არა განსაკუთრებული ვითარებანი, რომლებიც ცალკეულ შემთხვევაში ყალიბდება, არამედ იმ წანამძღვართა მნიშვნელობა, რომელთა წყალობითაც ბავშვი ხდება ადამიანად და რომელთა გარეშე ნორმალური განვითარება შეუძლებელია.

**განვითარების განმსაზღვრელი წინაპირობები.** მათ მიეკუთვნება ბავშვის ორგანიზმის ბუნებრივი თვისებები (პირველ რიგში ტვინის აღნაგობა და მოქმედება) და ის, თუ როგორ იზრდება ბავშვი ადამიანთა საზოგადოებაში, სხვა ადამიანებს შორის, რომლებიც მას აღზრდიან და ასწავლიან.

ორგანიზმის აღნაგობასა და ფუნქციებს ბავშვი მემკვიდრეობით იღებს თავისი წინაპრებისაგან. დაბადებიდან მას აქვს ადამიანური ნერვული სისტემა, ტვინი, რომლსაც უნარი აქვს გახდეს ადამიანისათვის დამახასიათებელი ურთულესი ფსიქიკური მოქმედების ორგანო.

შეიძლება კი ადამიანად გახდომა ადამიანის ტვინის გარეშე?

როგორც ცნობილია, ჩვენი ყველაზე ახლო „ნათესავები" ცხოველთა სამყაროში ადამიანის მსგავსი მაიმუნებია და ყველაზე უფრო დამყოლი და მიმხვედრი მათ შორის შიმპანზეა. მათი ჟესტები, მიმიკა, ქცევა ხანდახან გვაოცებს ადამიანის მიმიკასთან, ჟესტებთან და ქცევასთან მსგავსებით. შიმპანზე, როგორც ადამიანის მსგავსი სხვა მაიმუნები, გამოირჩევა დაუშრეტელი ცნობისმოყვარეობით. მას შეუძლია საათობით წიწკნოს (ხლიჩოს, აპოს) ხელში მოხვედრილი საგანი, დაკვირვებით უყუროს მცოცავ მწერებს, უთვალთვალოს ადამიანის მოქმედებებს. მას ძლიერად აქვს განვითარებული მიბაძვის უნარი. ადამიანის მიბაძვით მაიმუნს შეუძლია, მაგალითად, დახვეტოს იატაკი ან დაასველოს, გაწუროს ჩვარი და მოუსვას იატაკს. სხვა საქმეა, რომ იატაკი ამის შემდეგ თითქმის უეჭველად ჭუჭყიანი დარჩება — ყველაფერი დამთავრდება ნაგვის ერთი ადგილიდან მეორეზე გადაადგილებით.

როგორც დაკვირვება გვიჩვენებს, სხვადასხვა სიტუაციაში შიმპანზე იყენებს მრავალ სხვადასხვა ბგერას, რომლებზეც მისი ნათესავები რეაგირებენ. ექსპერიმენტის პირობებში ბევრმა მეცნიერმა შეძლო მიეღწია იმისათვის, რომ შიმპანზეები წყვეტდნენ საკმაოდ რთულ ამოცანებს, რომლებიც მოითხოვდნენ აზროვნებას მოქმედებაში და საგნებს როგორც უმარტივესი იარაღების გამოყენებასაც კი. ასე, მაგალითად, მაიმუნები რიგ მცდელობათა გზით აგებდნენ პირამიდას ყუთებისაგან, რათა ჭერში ჩამოკიდებულ ბანანს მიწვდომოდნენ, ეუფლებოდნენ ბანანის ჯოხით ჩამოგდების უნარს და ამისათვის ორი ჯოხიდან ერთის შედგენასაც კი, სატყუარიანი ყუთის საკეტის გახსნას საჭირო ფორმის „გასაღების"

(სამკუთხედი, მრგვალი ან კვადრატული კვეთის ჯოხის) გამოყენებით, შიმპანზეს ტვინიც კი თავისი აგებულებითა და ცალკეული ნაწილების სიდიდეთა შეფარდებით უფრო ახლოა ადამიანის ტვინთან, ვიდრე სხვა ცხოველების ტვინი, თუმცა ძლიერ ჩამორჩება მას წონითა და მოცულობით.

ყვლაფერი ეს უბიძგებდა აზრისაკენ: რა მოხდება, რომ ვცადოთ შიმპანზეს შვილს მივცეთ ადამიანური აღზრდა? მივაღწევთ კი იმას, რომ განუვითაროთ მას თუნდაც ზოგიერთი ადამიანური თვისება? და ასეთი მცდელობა არაერთი იყო. შევჩერდეთ ერთ-ერთ მათგანზე, რომელიც ეკუთვნის გამოჩენილ საბჭოთა ზოოფსიქოლოგს ნადეჟდა ნიკოლოზის ასულ ლადიგინა-კოტსს, რომელიც ზრდიდა პატარა შიმპანზე იონის თავის ოჯახში წლინახევრის ასაკიდან ოთხ წლამდე. პატარა შიმპანზე სრული თავისუფლებით სარგებლობდა. მას აძლევდნენ მრავალნაირ ადამიანურ ნივთებსა და სათამაშოებს, მისი „დედობილი" ყოველნაირად ცდილობდა გაეცნო მისთვის იმ ნივთების გამოყენება, ესწავლებინა ურთიერთობის დამყარება მეტყველების საშუალებით, მაიმუნის განვითარების მთელი მსვლელობა საგულდაგულოდ ფიქსირდებოდა დღიურში.

ათი წლის შემდეგ ნადეჟდა ნიკოლაევნას ვაჟი შეეძინა, რომელსაც რუდოლფი (რუდი) დაარქვეს. მას განვითარების ოთხი წლის ასაკამდე აგრეთვე მეტად საგულდაგულოდ აკვირდებოდნენ. ამის შედეგად დაიწერა წიგნი „შიმპანზეს შვილი და ადამიანის შვილი..."[1]. რა დადგინდა მაიმუნის განვითარებისა და ბავშვის განვითარების ურთიერთშედარებით?

ორივე პატარის დაკვირვებისას გამომჟღავნდა დიდი მსგავსება მათ მრავალ სათამაშო და ემოციურ გამოვლენას შორის. მაგრამ ამასთან გამოვლინდა აგრეთვე პრინციპული განსხვავებაც. აღმოჩნდა, რომ შიმპანზეს არ შეუძლია დაეუფლოს ვერტიკალურ სიარულს და გაათავისუფლოს ხელები მიწაზე სიარულის ფუნქციისაგან. იგი თუმცა კი ბაძავს ადამიანის ბევრ მოქმედებას, მაგრამ ამ მიბაძვას არ მოჰყვება ყოველდღიური ნივთებისა და იარაღების გამოყენებასთან დაკავშირებულ ჩვევათა შეძენა და სრულყოფა. ასე, მაგალითად, იონი ხშირად ბაძავდა ჩაქუჩით ლურსმნის ჩაჭედებას, მაგრამ იგი ხან არ იყენებდა საკმარის ძალას, ხან არ ეჭირა ლურსმანი ვერტიკალურ მდგომარეობაში, ხან კი აცდენდა ლურსმანს ჩაქუჩს. ამის გამო, მიუხედავად დიდი „პრაქტიკისა", იონიმ ვერ შეძლო ვერც ერთი ლურსმნის ჩაჭედება. მაიმუნის შვილისათვის მიუწვდომელია აგრეთვე შემოქმედებითი კონსტრუქტორული ხასიათის თამაშები. და, ბოლოს, მას არ გააჩნია მეტყველების ბგერების მიბაძვისადმი და სიტყვების შეთვისებისადმი რაიმე ტენდენ-

[1] იხ.: Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., 1935.

ცია სპეციალური დაბეჭითებითი ვარჯიშის მიუხედავადაც კი. დაახლოებით ასეთივე შედეგი იქნა მიღებული მაიმუნის შვილის სხვა „დედობილ-მამობილის“ — ამერიკელი ცოლ-ქმრის კელოგების მიერაც.

ეს ნიშნავს, რომ ადამიანური ტვინის გარეშე შეუძლებელია წარმოიშვას ადამიანური ფსიქიკური თვისებები.

**განვითარების განმსაზღვრელი პირობები.** ახლა ვნახოთ თუ რა შეუძლია მოგვცეს ადამიანის ტვინს საზოგადოებაში ცხოვრების ადამიანისათვის უჩვეულო პირობებში.

XX საუკუნის დამდეგს ინდოელმა ფსიქოლოგმა რიდ სინგხმა მიიღო ცნობა, რომ ერთი სოფლის ახლოს შეამჩნიეს ორი უცნაური არსება, რომლებიც ადამიანს გვანდნენ, მაგრამ ოთხით დადიოდნენ. მათ კვალს მიაგნეს. ერთხელ დილით სინგხი და მონადირეთა ჯგუფი დაიმალნენ მგლის ბუნაგთან და დაინახეს, როგორ გამოჰყავდა დედამგელს სასეირნოდ ლეკვები, რომელთა შორის აღმოჩნდა ორი გოგონა — ერთი დაახლოებით რვა წლისა, მეორე — წლინახევრისა. სინგხმა თან წაიყვანა გოგონები და ეცადა მათ აღზრდას. ისინი ოთხზე დარბოდნენ, ფრთხოდნენ და ადამიანების დანახვაზე ცდილობდნენ დამალულიყვნენ, იღრინებოდნენ, ღამ-ღამობით მგლებივით ყმუოდნენ. უმცროსი — ამალა მოკვდა ერთი წლის შემდეგ. უფროსმა — კამალამ — იცოცხლა ჩვიდმეტ წლამდე. ცხრა წლის განმავლობაში იგი ძირითადად გადააჩვიეს მგლურ ზნე-ჩვეულებებს, მაგრამ მაინც, როცა ჩქარობდა, იგი ოთხზე დგებოდა, საბოლოოდ მან მაინც ვერ შესძლო დაუფლებოდა მეტყველების — დიდი გაჭირვებით ისწავლა სულ ორმოცი სიტყვის სწორად ხმარება. აღმოჩნდა, რომ ადამიანის ფსიქიკა არ აღმოცენდება ცხოვრების ადამიანური პირობების გარეშე.

ამრიგად, როგორც ტვინის აღნაგობა, ასევე ცხოვრების, აღზრდის გარკვეული პირობებიც აუცილებელია, რომ ადამიანი გახდე. მაგრამ მათი მნიშვნელობა განსხვავებულია. ამ მხრივ იონისა და კამალას მაგალითები მეტად ყურადსაღებია. ადამიანის მიერ აღზრდილი მაიმუნი, და მგლის ძუძუნაწოვი ბავშვი, იონი გაიზარდა მაიმუნად მაიმუნებისათვის დამახასიათებელი ქცევის ყველა თავისებურებებით. კამალა ადამიანად კი არ გაიზარდა, არამედ მგლის ტიპური ჩვევების მქონე არსებად. მაშასადამე, მაიმუნის ქცევის ნიშნები მნიშვნელოვანწილად ჩადებულია მის ტვინში, წინასწარაა განსაზღვრული მემკვიდრობით; ადამიანური ქცევის, ადამიანური ფსიქიკური თვისებების ნიშნები კი ბავშვის ტვინში არაა; სამაგიეროდ არის რაღაც სხვა — იმის შეძენის შესაძლებლობა, რასაც იძლევა ცხოვრების პირობები, აღზრდა, თუნდაც ეს ღამ-ღამობით ყმუილის „უნარი“ იყოს.

**ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორების ურთიერთქმედება.** განსაკუთრებული პლასტიკურობა, სწავლა — სწორედ

ესაა ადამიანის ტვინის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი თავისებურება. რომელიც მას განასხვავებს ცხოველის ტვინისაგან.

ცხოველების ტვინის ნივთიერების ძირითადი ნაწილი უკვე დაბადების მომენტისათვის „დაკავებულია“— მასში განმტკიცებულია ინსტიქტის, ე. ი. მემკვიდრეობით გადაცემული ქცევის ფორმის მექანიზმი. ბავშვის ტვინის მნიშვნელოვანი ნაწილი კი „სუფთაა“, მზადაა იმისათვის, რომ მიიღოს და განამტკიცოს ის, რასაც მას ცხოვრება და აღზრდა აძლევს. უფრო მეტიც, მეცნიერებმა დაამტკიცეს, რომ ცხოველის ტვინის ჩამოყალიბების პროცესი ძირითადად მთავრდება მისი დაბადების მომენტისათვის. ადამიანის ტვინისა კი გრძელდება დაბადების შემდეგ და დამოკიდებულია იმ პირობებზე, რომლებშიც ბავშვის განვითარება მიმდინარეობს, მაშასადამე, ეს პირობები არა მხოლოდ ავსებს ტვინის „სუფთა ფურცლებს“, არამედ გავლენას ახდენს თვით მის აგებულებაზე.

ბიოლოგიური ევოლუციის კანონებმა ძალა დაკარგეს ადამიანის მიმართ. შეწყდა ბუნებრივი შერჩევის — უძლიერესის, გარემოსთან ყველაზე უფრო შეგუებულის გადარჩენის მოქმედება, იმიტომ რომ ადამიანებმა ისწავლეს თვით გარემო შეუგუონ თავის საჭიროებებს, გარდაქმნან იგი კოლექტიური შრომისა და იარაღების მეშვეობით.

ადამიანის ტვინი არ შეცვლილა ჩვენი წინაპრის — კრომანიონელი ადამიანის დროიდან, რომელიც რამდენიმე ათი ათასწლეულის წინათ ცხოვრობდა. და ადამიანს თავისი ფსიქიკური თვისებები ბუნებისაგან რომ მიეღო, ჩვენ ეხლაც გამოქვაბულებში ვიქნებოდით, ჩაუქრობელი ცეცხლის მეთვალყურეობით დაკავებულები. სინამდვილეში ყველაფერი სხვანაირადაა.

თუ ცხოველთა სამყაროში ქცევის განვითარების მიღწეული დონე გადაეცემა თაობიდან თაობას ისევე, როგორც ორგანიზმის აგებულება— ბიოლოგიური მემკვიდრეობის გზით, ადამიანთა ქცევის, მისთვის დამახასიათებელი სახეები, მათთან ერთად კი შესატყვისი ცოდნა, უნარები და ფსიქოლოგიური თვისებები გადაიცემა სხვა გზით — სოციალური მემკვიდრეობის გზით.

ადამიანთა ყოველი თაობა თავის გამოცდილებას, თავის ცოდნას, ფსიქიკურ თვისებებს გამოხატავს თავისი შრომის პროდუქტებში. მას განეკუთვნება როგორც მატერიალური კულტურის საგნები (ჩვენს გარშემო არსებული ნივთები, სახლები, მანქანები), ასევე სულიერი კულტურის ნაწარმოებებიც (ენა, მეცნიერება, ხელოვნება). ყოველი ახალი თაობა წინა თაობიდან იღებს ყველაფერს, რაც ადრე იყო შექმნილი, შედის სამყაროში, რომელმაც კაცობრიობის მოღვაწეობა „შეიწოვა“.

ეუფლებიან რა ადამიანური კულტურის ამ სამყაროს, ბავშვები

თანდათანობით ითვისებენ მასში ჩადებულ საზოგადოებრივ გამოცდილებას, იმ ცოდნას, უნარებს, ფსიქიკურ თვისებებს, რომლებიც ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი. სწორედ ეს არის სოციალური მემკვიდრეობა, რასაკვირველია ბავშვს ძალა არ შესწევს დამოუკიდებლად გაშიფროს ადამიანური კულტურის მიღწევები. იგი ამას აკეთებს მოზრდილთა მხრივ მუდმივი დახმარებითა და ხელმძღვანელობით — აღზრდისა და სწავლების პროცესში.

დედამიწაზე შემორჩენილია ტომები, რომლებიც პირველყოფილ ცხოვრებას ეწევიან, არ იციან არათუ ტელეხედვა, არამედ მეტალებია გამოყენებაც კი, საკვებს მოიპოვებენ პრიმიტიული ქვის იარაღების საშუალებით. ასეთი ტომების წარმომადგენლების შესწავლა, ერთი შეხედვით, გვიჩვენებს საოცარ განსხვავებას მათ ფსიქიკასა და თანამედროვე კულტურული ადამიანის ფსიქიკას შორის. მაგრამ ეს განსხვავება სრულიადაც არ წარმოადგენს რაღაც ბუნებრივი თავისებურებების გამოვლენას. ასეთი ჩამორჩენილი ტომის ბავშვი თანამედროვე ოჯახში რომ აღეზარდოთ, იგი არაფრით არ იქნება განსხვავებული თითოეული ჩვენთაგანისაგან.

ფრანგი ეთნოგრაფი ვილერი ექსპედიციაში გაემგზავრა პარაგვაის ძნელად მისადგომ რაიონში, სადაც გუაიაკილების ტომი ცხოვრობდა. ამ ტომის შესახებ ძალიან ცოტა რამ იყო ცნობილი — ის, რომ იგი ეწევა მომთაბარე ცხოვრებას და თავისი ძირითადი საკვების — ველური ფუტკრის თაფლის ძიებაში გამუდმებით გადადის ერთი ადგილიდან მეორეზე, აქვს პრიმიტიული ენა, სხვა ადამიანებთან კონტაქტში არ შედის. ვილარს, ისე როგორც მრავალ სხვას მანამდე, ბედმა არ გაუღიმა, რათა გაცნობოდა გუაიაკილებს — მისი ექსპედიციის მიახლოების კვალობაზე ისინი სწრაფად გაეცლებოდნენ ხოლმე. მაგრამ ერთ-ერთ მიტოვებულ სადგომზე ნახეს ალბათ სიჩქარეში მიტოვებული ორი წლის გოგონა. ვილარმა წაიყვანა იგი საფრანგეთში და მისი აღზრდა თავის დედას დაავალა. ოცი წლის შემდეგ ახალგაზრდა ქალი უკვე მეცნიერ-ეთნოგრაფი იყო და ფლობდა სამ ენას.

მაშასადამე, ბავშვის ბუნებრივი თვისებები, თუმცა არ წარმოშობს ფსიქიკურ წარმონაქმნებს, ქმნის წანამძღვრებს მათი წარმოშობისათვის. თვით ეს წარმონაქმნები კი აღმოცენდებიან სოციალური მემკვიდრეობის წყალობით. ასე, მაგალითად, ადამიანის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფსიქიკურ თავისებურებათაგანს წარმოადგენს სამეტყველო (ფონემატური) სმენა, რომელიც საშუალებას გვაძლევს გავარჩიოთ და ვიცნოთ სამეტყველო ბგერები. არც ერთ ცხოველს იგი არ გააჩნია. დადგენილია, რომ როდესაც ცხოველები სიტყვიერ კომანდაზე რეაგირებენ, ისინი „იჭერენ“ მხოლოდ სიტყვათა სიგრძეს და ინტონაციას, თვით სამეტყველო ბგერებს ისინი ვერ ასხვავებენ. ბუნებისაგან ბავშვი იღებს

სმენის აპარატისა და ნერვული სისტემის შესატყვისი უბნების აგებულებას, რომელიც გამოსადეგია სამეტყველო ბგერების გასასხვავებლად. მაგრამ თვით სამეტყველო სმენა ვითარდება მხოლოდ მოზრდილთა დახმარებით ამა თუ იმ ენის შეთვისების პროცესში, ამასთან სამეტყველო სმენა დედაენის თავისებურებებისადმი აღმოჩნდება შეგუებული.

დაბადებიდან ბავშვს არ გააჩნია მოზრდილი ადამიანისათვის დამახასიათებელი ქცევის რამე ფორმა, მაგრამ ქცევის ზოგიერთი მარტივი ფორმა — უპირობო რეფლექსები — თანდაყოლილია და სრულიად აუცილებელი როგორც იმისათვის, რომ ბავშვი ცოცხალი დარჩეს, აგრეთვე შემდგომი ფსიქიკური განვითარებისათვის. ბავშვი იბადება ორგანული მოთხოვნილებების მთელი რიცხვით — ჟანგბადის, გარემომცველი ჰაერის გარკვეული ტემპერატურის, საკვებისა და ა. შ. მოთხოვნილებებით — და რეფლექსური მექანიზმებით, რომლებიც ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისკენაა მიმართული. გარემოს სხვადასხვა ზემოქმედება ბავშვში დაცვითსა და საორიენტაციო რეფლექსებს იწვევს. უკანასკნელი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შემდგომი ფსიქიკური განვითარებისათვის, რამდენადაც გარეგანი შთაბეჭდილებების მიღებისა და გადამუშავების ბუნებრივ საფუძველს წარმოადგენს.

უპირობო რეფლექსების ბაზაზე ბავშვს ძალიან ადრე ეწყება პირობითი რეფლექსების გამომუშავება, რომლებსაც მივყავართ გარეგან ზემოქმედებაზე რეაქციების გაფართოვებასა და გართულებამდე. ელემენტარული უპირობო და პირობითი რეფლექტორული მექანიზმები უზრუნველყოფს ბავშვის პირველდაწყებით კავშირს გარე სამყაროსთან და ქმნის უფროსებთან კონტაქტების დამყარებისა და საზოგადოებრივი გამოცდილების სხვადასხვა ფორმების შეთვისების პირობებს. მათი გავლენით შემდგომში ყალიბდება ბავშვის ფსიქიკური და პიროვნული თვისებები.

საზოგადოებრივი გამოცდილების შეთვისების პროცესში ცალკეული მექანიზმები ერთიანდებიან რთულ სისტემაში — ტვინის ფუნქციონალურ ორგანოებში, ყოველი ასეთი სისტემა მუშაობს როგორც ერთი მთლიანი, ასრულებს ახალ ფუნქციას, რომელიც განსხვავდება მისი შემადგენელი რგოლების ფუნქციებისაგან. უზრუნველყოფს მეტყველებით სმენას, მუსიკალურ სმენას, ლოგიკურ აზროვნებასა და ადამიანისათვის დამახასიათებელ სხვა ფსიქიკურ თვისებებს.

ბავშვობის პერიოდში ხდება ბავშვის ორგანიზმის ინტენსიური მომწიფება, კერძოდ მისი ნერვული სისტემისა და ტვინის მომწიფება.

პირველი შვიდი წლის განმავლობაში ტვინის მასა იზრდება დაახლოებით სამნახევარჯერ, იცვლება მისი აღნაგობა, სრულყოფილი ხდება ფუნქციები, ტვინის მომწიფება ძალიან მნიშვნელოვანია ფსიქიკური განვითარებისათვის — მისი წყალობით იზრდება სხვადასხვა მოქმედების ათ-

ვისების შესაძლებლობა, მაღლდება ბავშვის შრომისუნარიანობა, იქმნება პირობები, რომლებიც საშუალებას იძლევა ვაწარმოოთ სულ უფრო და უფრო სისტემატური და მიზანმიმართული სწავლება და აღზრდა.

მომწიფების მიმდინარეობა დამოკიდებულია იმაზე, იღებს თუ არა ბავშვი გარე შთაბეჭდილებების საკმაო რაოდენობას, უზრუნველყოფენ თუ არა მოზრდილები ტვინის აქტიური მუშაობისათვის საჭირო აღზრდის პირობებს. მეცნიერების მიერ დამტკიცებულია, რომ ტვინის უბნები, რომლებიც არ ვარჯიშდება, წყვეტს ნორმალურ მომწიფებას და შეიძლება მათი ატროფიაც კი მოხდეს (დაკარგოს ფუნქციონირების უნარი). ეს განსაკუთრებით ნათლად ჩანს განვითარების ადრეულ საფეხურებზე. საბჭოთა ხელისუფლების პირველ წლებში, ძირითადი ყურადღება ეთმობოდა იმას, რომ ბაგებში ბავშვებს ჭონოდათ კარგი კვება და მოვლა. მაგრამ ჩქარა გამოირკვა, რომ ეს სრულიადაც არაა საკმარისი: ბავშვები ხშირად ავადმყოფობდნენ და მკვეთრად ჩამორჩებოდნენ განვითარებაში. მათ დროულად არ უყალიბდებოდათ მოძრაობები, არ წარმოიშობოდა ტონუსი. ამ მოვლენას ეწოდა ჰოსპიტალიზმი. აღმოჩნდა, რომ მისი მიზეზია აღზრდის ნაკლებობა, დეფიციტი. ჰოსპიტალიზმის დაძლევა შესაძლებელი გახდა თითოეულ ბავშვთან მოზრდილის სისტემატური ურთიერთობის, ბავშვების საგნებით მოქმედების ორგანიზაციის და ა. შ. გზით.

მომწიფებაში მყოფი ბავშვის ტვინი განსაკუთრებით მგრძნობიარეა ვაღატვირთვების მიმართ, რომლებიც იქმნება ხანგრძლივი ერთფეროვანი მოქმედების დროს, ამასთან დაკავშირებით ჩნდება აღმზრდელობითი ზემოქმედების დოზირებისა და მრავალფეროვნების ამოცანა. ცნობილია სამწუხარო შემთხვევა, როდესაც ახალგაზრდა მშობლები, რომლებსაც საშუალება არ ჰქონდათ მოეარათ ბავშვებისათვის, ყოველთვის როდესაც მათ მარტო ტოვებდნენ, რთავდნენ რადიოს. ბავშვს აღმოუცენდა ტვინის სმენითი არეების მდგრადი შეკავება. იგი დაყრუვდა.

მომწიფებაში მყოფი ორგანიზმი წარმოადგენს ყველაზე უფრო ნოყიერ ნიადაგს აღზრდისათვის. ცნობილია, როგორ შთაბეჭდილებას ახდენს ჩვენზე მოვლენები, რომლებიც ბავშვობაში მოხდა, როგორ გავლენას ახდენს ისინი ხანდახან მთელ შემდგომ ცხოვრებაზე. სწავლება რომელიც ბავშვობაში ტარდება, უფრო მეტ გავლენას ახდენს ფსიქიკური თვისებების განვითარებაზე, ვიდრე მოზრდილი ადამიანის სწავლება.

ბუნებრივი წანამძღვრები — ორგანიზმის აღნაგობა, მისი ფუნქციები, მისი მომწიფება — აუცილებელია ფსიქიკური განვითარებისათვის, მათ გარეშე არ შეიძლება მოხდეს განვითარება, მაგრამ ისინი არ განსაზღვრავს იმას, თუ რომელი ფსიქიკური თვისებები გაუჩნდება ბავშვს. ეს დამოკიდებულია ცხოვრების პირობებზე და აღზრდაზე, რომელთა გავლენითაც ბავშვი ითვისებს საზოგადოებრივ გამოცდილებას.

საზოგადოებრივი გამოცდილება წარმოადგენს ფსიქიკური განვითარების წყაროს, მისგან შუამავალის (მოზრდილის) მეშვეობით ბავშვი იღებს მასალას ფსიქიკური თვისებებისა და პიროვნული თვისებების ასაგებად.

### § 3. ფსიქიკური განვითარება და ქცევა

**მოქმედების დაუფლება.** გახდე ადამიანი — ეს ნიშნავს ისწავლო მოქმედება, შენს გარშემო მყოფ ადამიანებსა და საგნებს მოექცე ისე, როგორც სჩვევია ადამიანს. როდესაც ვლაპარაკობთ იმის შესახებ, რომ მოზრდილთა ხელმძღვანელობით ბავშვი ეუფლება საზოგადოებრივ გამოცდილებას, ადამიანური კულტურის მიღწევებს, ჩვენ მხედველობაში გვაქვს არა მხოლოდ ადამიანის ხელით შექმნილი საგნების სწორად მოხმარების, ენის საშუალებით სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის დამყარების. საზოგადოებრივი მორალის წესების შესატყვისად მოქცევის უნარის, არამედ დამახსოვრების ხერხების, აზროვნების და სხვ. შეთვისება. სწორედ რომ ადამიანური ქცევის დაუფლების პროცესში ბავშვი იძენს საჭირო ფსიქიკურ და პიროვნულ თვისებებს.

**გარეგანი და შინაგანი მოქმედებანი.** აღზრდის პროცესში ბავშვი ითვისებს სხვადასხვაგვარ მოქმედებებს. იგი სწავლობს პირსახოცის ხმარებას, კოვზით ჭამას,. ფინჯნიდან დალევას, ფეხებზე წინდების ჩაცმას, ფანქრით ხატვას, კუბურებით აშენებას. ყველაფერი ეს პრაქტიკული მოქმედებებია, რომლებსაც მივყავართ გარკვეული გარეგანი შედეგის მიღებამდე. ამასთან ერთად ბავშვს უყალიბდება აგრეთვე შინაგანი მოქმედებებიც, რომელთა საშუალებითაც იგი განიხილავს საგნებს, არკვევს მათ თვისებებს, ადგენს თუ როგორ არიან ისინი დაკავშირებული ურთიერთთან, ქმნის თამაშის, ნახატის ან ნაგებობის ჩანაფიქრს, იმახსოვრებს სურათებს და ა. შ. ასეთი შინაგანი მოქმედებების ჩამოყალიბება შეადგენს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ძირითად შინაარსს. ესაა აღქმის (პერცეპტული), აზროვნების, წარმოსახვის, მეხსიერების მოქმედებანი, ე. ი. ფსიქიკური მოქმედებანი. ისინი უზრუნველყოფენ გარე სამყაროში ბავშვის ორიენტაციას, იმ პირობების გაცნობას, რომლებშიც უნდა შესრულდეს პრაქტიკული მოქმედებანი და ამიტომ მათ უწოდებენ აგრეთვე საორიენტაციო მოქმედებებს.

ჩვეულებრივ საორიენტაციო მოქმედებათა შესრულება წინ უსწრებს პრაქტიკული მოქმედების შესრულებას, ამზადებს მათ. ავიღოთ უბრალო მაგალითი. ბავშვი უნდა გადაახტეს თხრილს. მანამდე, სანამ ნახტომს გააკეთებდეს; იგი მოზომავს მას. ამ მოზომვაში შედის თხრილის სიფართის განსაზღვრა, მისი შეფარდება თვით გადამხტომის მოძრაობით შესაძლებლობებთან და, როგორც შედეგი, ნახტომისათვის მზაობის

პოზის მიღება, კუნთების საჭირო ჯგუფებისათვის დაძაბვის შესატყვისი დონის მინიჭება. ყველაფერი ეს შეადგენს ნახტომის საორიენტაციო, მოსამზადებელ ფაზას, მის მსვლელობაში შესრულებული მოქმედებანი წარმოადგენს საორიენტაციო მოქმედებებს, რომლებიც შესაძლებლობას აძლევენ ბავშვს გამოიკვლიოს სიტუაცია აღმოცენებული ამოცანის თვალსაზრისით, შეუფარდოს იგი არსებულ შესაძლებლობებს და მოემზადოს ამოცანის გადასაწყვეტად. მოსამზადებელ ფაზას მოყვება შესრულების ფაზა — თვით გადახტომა, რომელიც წარმოადგენს პრაქტიკულ მუშა მოქმედებას. მიზომების, ორიენტაციის ფაზა ნახტომის შესრულების პირობებში განსაკუთრებით ნათლადაა გამოხატული იმ ბავშვებთან, რომლებსაც ჯერ კიდევ არ უსწავლიათ ხტომა როგორც საჭიროა. ასე, მაგალითად, ორი წლის ბავშვი, რომელიც კიბეზე დგას, დიდხანს ემზადება გადასახტომად და ქვემოთ იყურება, თან ლაპარაკობს: „აი რომ ვისკუპებ!“, — მაგრამ შემდეგ მაინც ვერ ბედავს გადახტომას. შეტრიალდება 180 გრადუსით და ჩამოცოცდება ძირს... უფრო მეტი ასაკის ბავშვებთან ჩვეულებრივ პირობებში საორიენტაციო ფაზა შემჭიდროვებულია, ე. ი. ხორციელდება თითქმის მყისიერად და გარეშე დამკვირვებლისათვის შეუმჩნეველი რჩება. მაგრამ აი ჩნდება ახალი, უჩვეულო პირობები — აქ ჩვენ ისევ დავინახავთ გაშლილ ორიენტაციას სიტუაციაში, ამოცანის შეფასებას, მის შეჯერებას საკუთარ შესაძლებლობებთან, საგულდაგულო მომზადებას მოქმედების შესასრულებლად.

**მოქმედების შეთვისება.** როდესაც ბავშვი იწყებს მისთვის ახალი საორიენტაციო მოქმედების შეთვისებას, იგი სრულდება მის მიერ არა შინაგანი, არამედ გარეგანი ფორმით — შედეგი მიიღწევა სასინჯი მოძრაობების, საგნების ერთმანეთთან მოზომების, მათი გადაადგილების და ა. შ. გზით. ასე, მაგალითად, თუ ორი წლის ბავშვს მივცემთ ფიცარს კვადრატული და მრგვალი ამონაჭრებით, შესატყვისი ფორმის ორ ფიგურას, რომლებიც ამ ამონაჭრებში თავსდება, და ვაჩვენებთ თუ როგორ თავსდება ფიგურები, იგი იღებს რომელიმე ფიგურას და ცდილობს ჩაატიოს რომელიმე ამონაჭერში. თუ ბავშვი შეცდა, იგი ხედავს, რომ ფიგურა ამონაჭერში არ ეტევა, გადააქვს იგი მეორე ამონაჭრისაკენ. სამი წლის ბავშვი სხვანაირად იქცევა: იგი ათვალიერებს ფიგურებს და ამონაჭრებს, შემდეგ კი ერთბაშად სწორად ათავსებს ფიგურებს. ამოცანა უკვე წყდება არა გარეგანი მოსინჯვის, არამედ გონებაში შესრულებული მოქმედების მეშვეობით. მაგრამ მივცეთ იგივე ბავშვს სხვა, უფრო რთული დავალება. მოვათავსოთ მის წინ სულ უბრალო ბერკეტი — ლურსმანზე ჩაბოცბული სახაზავი, ისე რომ ბერკეტის ერთი მხარე ახლოს იყოს ბავშვთან, მეორე კი, რომელზეც მიმაგრებულია მიზანი (მაგალითად, სურათი), მისგან შორსაა, ვერ წვდებოდეს. აღმოჩნდა, რომ ამ შემთხვევაში სამი წლის ბავშვი მოქმედებს ისევე, როგორც ორი

წლის ბავშვი ამოცანის გადაწყვეტისას: შესწევს უნარი გადაჭრას მსგავსი ამოცანა გონებაში, შემდეგ კი უცებ, ცდების გარეშე, გაწიოს თავისგან უახლოესი ბოლო, რათა მოიახლოვოს შორეული, ნიშნავს კი ეს იმას, რომ უფროს სკოლამდელს შეუძლია გონებაში გადაწყვიტოს ყოველგვარი ამოცანა? არა. ყურადღება მივაქციოთ თუნდაც იმას, როგორ ხდება არითმეტიკული მოქმედების პირველდაწყებითი დაუფლება. ბავშვის წინ რამდენიმე ჩხირია. მან უნდა გადაწყვიტოს ამოცანა, რომელშიც 2 უნდა მიემატოს 3. პირველად იგი გადათვლის 2 ჩხირს, შემდეგ 3. შემდეგ ორივე ჯგუფს შეაერთებს და თავიდან ითვლის. და დიდი დრო გაივლის, სანამ ეს გარეგანი მოქმედებანი შინაგანით შეიცვლება და ბავშვი მოგვცემს პასუხს, რისთვისაც მას აღარ დასჭირდება რეალური საგნების გადაადგილება.

ამ მაგალითებიდან ჩანს, რომ ადრეული სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ბავშვი ეუფლება სულ ახალ და ახალ შინაგან, ფსიქიკურ მოქმედებებს, რომლებიც საშუალებას აძლევს მას გადაწყვიტოს სულ უფრო და უფრო რთული და მრავალფეროვანი ამოცანები, ასეთი მოქმედების წყაროს წარმოადგენს გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებანი.

**ინტერიორიზაცია.** შინაგანი მოქმედებანი (რომელთაც იყენებს სამი წლის ბავშვი, როდესაც წყვეტს ამოცანას ფიცარში ამონაჭრების შევსებაზე, ხუთი წლის ბავშვი, როდესაც გადაადგილებს ბერკეტის მხარეებს, საბავშვო ბაღის „გამოსაშვები", როდესაც რიცხვებს კრებს) თავისთავად არ გაჩენილა. ისინი აღმოცენდა საორიენტაციო მოქმედების იმ გარეგანი ფორმების შიგნით გადასვლის შედეგად, რომელთა საშუალებითაც თეორიული ტიპის ამოცანა წყდებოდა წინა ეტაპზე. გარეგანი მოქმედებების შიგნით გადატანის ამ პროცესს ფსიქოლოგიაში უწოდებენ ინტერიორიზაციას.

გარეგან მოქმედებათა შეთვისებას, რაც უფროსების ხელმძღვანელობით ხდება, ინტერიორიზაციის პროცესის წყალობით მივყავართ შინაგან ფსიქიკურ მოქმედებათა აღმოცენებამდე და სრულყოფამდე, ძვრებამდე ფსიქიკურ განვითარებაში.

**წამყვანი ქცევები.** თუმცა სხვადასხვა მოქმედების დაუფლება ხორციელდება სწავლებისა და აღზრდის გავლენით, იგი დამოკიდებულია არა მხოლოდ მოზრდილის სურვილზე. ბავშვს სულაც არ შეუძლია შეითვისოს ყოველგვარი მოქმედება და ითვისებს მათ არა ნებისმიერი რიგით. ეს განსაზღვრულია ორი მიზეზით. ჯერ ერთი, პირველად შეითვისება უფრო მარტივი, შემდეგ კი უფრო რთული მოქმედებანი, მათი სირთულის ბავშვისათვის მისაწვდომი დონე (უფრო რთული მოქმედებანი) კი ყოველთვის განსაზღვრულია იმით, თუ რა იყო მიღწეული მანამდე. მეორე, იმისათვის, რომ ბავშვმა ისწავლოს ახალი მოქმედება, იგი უნდა შეესატყვისებოდეს თვით ბავშვის მოთხოვნილებებსა და ინტე-

რესებს, ჩართული უნდა იყოს ბავშვისათვის მიმზიდველ ამა თუ იმ მოქმედებაში. ასე, მაგალითად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვები გაცილებით უკეთესად და ადვილად ითვისებენ ახალ მოქმედებებს, თუ ისინი მოცემულია თამაშის ფორმით და გამოიყენება თამაშში, ვიდრე სხვა ვითარებაში. ერთ გამოკვლევაში სკოლამდელებს აძლევდნენ მათთვის რთულ ამოცანას — დიდი ხნის განმავლობაში შეენარჩუნებინათ ერთი და იგივე პოზა. ოთხი წლის ბავშვებმა, თუმცა გაიგეს დავალება და ცდილობდნენ მის შესრულებას, მაინც ვერ შეძლეს ეს. მაგრამ როდესაც ეს დავალება შეტანილ იქნა თამაშში (ბავშვი ასრულებდა გუშაგის როლს და გაუნძრევლად უნდა მდგარიყო საგუშაგოზე), ოთხი წლის სკოლამდელებმა მშვენიერად შეასრულეს იგი.

ცხოვრების პირველი შვიდი წლის მანძილზე ბავშვი თანდათანობით ითვისებს ქცევის რამდენიმე სახეს. მათ შორის გამოყოფენ ქცევის სამ ძირითად, წამყვან სახეს: ურთიერთობას, საგნობრივ ქცევას და თამაშს.

ბავშვის ემოციური ურთიერთობა მოზრდილებთან აღმოცენდება ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ ბავშვი დაეუფლება თუნდაც სრულიად უბრალო მოქმედებებს საგნებით. ჩვილ ბავშვს ჯერ კიდევ არ ესმის მოზრდილის სიტყვები, ქცევები, მაგრამ შეხარის მას, მზადაა დიდხანს უცქიროს მოზრდილს, უპასუხოს მისადმი მიმართულ სიტყვებს, ღიმილს. ამ დროს საგნები, როგორც წესი, იპყრობს ბავშვის ყურადღებას არა თავისთავად, არამედ მოზრდილის წაქეზებით (როდესაც მოზრდილი აჩვენებს მათ, ხელში უდებს ბავშვს).

ადრეულ ასაკში ინტერესი, მიმართული მოზრდილისადმი, გადაიტანება საგნებზეც, ბავშვი ეზიარება საგნობრივ ქცევას. ეუფლება რა საგნების გამოყენებას, ბავშვი უფრო დამოუკიდებელი ხდება, შესაძლებლობას იღებს მიბაძოს მოზრდილის მოქმედებებს, იმოქმედოს მასთან ერთად, განზრახ გამოიწვიოს თავის მიმართ გარკვეული დამოკიდებულება თავისივე მოქმედებების გამო (მოითხოვოს თავისი თავისადმი ყურადღება, მოწონება).

შემდეგი ნაბიჯია როლურ თამაშზე გადასვლა. ბავშვი საკმაოდ დამოუკიდებელი ხდება იმისათვის, რომ მიისწრაფოდეს დაემსგავსოს მოზრდილს, შეასრულოს მისი როლი, ბრძანებლობდეს მოზრდილივით. ბავშვებს შეუძლიათ ყველაფერი ეს აკეთონ მხოლოდ ისე, „ვითომ ნამდვილია“, შეცვლის რა ნამდვილ საგნებს სათამაშოებით, ნამდვილ მოქმედებებს — წარმოსახულით.

ამრიგად, ბავშვის მოთხოვნილებანი და ინტერესები ყოველთვის მოზრდილ ადამიანებთანაა დაკავშირებული, ბავშვის შესაძლებლობათა ზრდის კვალობაზე ეს კავშირი ახალ ფორმებს იძენს. ჩნდება ახალი მოთხოვ-

ნილებანი, რომლებიც საფუძვლად ედება წამყვანი ქცევის ახალი სახეების გაჩენას.

ახალ მოქმედებათა შეთვისება ამაღლებს ბავშვის შესაძლებლობებს და წამყვანი ქცევის ახალი სახეების გაჩენის წინაპირობა ხდება, მაგრამ თავისთავად ახალი მოქმედების შეთვისებას არ მივყავართ ქცევის ახალ სახემდე. შეიძლება ბავშვს ვასწავლოთ შეასრულოს ესა თუ ის მოქმედებები სათამაშოებით (დაარწიოს თოჯინა, დააწვინოს იგი საწოლში, ჩააცვას, ჩაალაგოს მანქანაში კუბურები და ა. შ.), მაგრამ ეს მოქმედებები ვერ მიგვიყვანს როლური თამაშის გაჩენამდე, თუ ბავშვს არ ჩამოუყალიბდება ინტერესი გარემომცველ მოზრდილთა ცხოვრებისადმი, მიხწრაფება მისთვის მისაწვდომ ფორმებში შეასრულოს მოზრდილი ადამიანის (დედის, მამის, გამზრდელის, მძღოლის) ფუნქციები.

ახალ წამყვან ქცევაზე გადასვლა დამოკიდებულია ბავშვის საზოგადოებაში ცხოვრების პირობათა მთელ სისტემაზე და არა მხოლოდ იმაზე, თუ რას ასწავლიან მას მოზრდილები. ქცევის წამყვან სახეებში მეღავნდება ბავშვების ძირითადი მოთხოვნილებანი და ინტერესები. ქცევის ამ სახეებში ხდება ყოველი ასაკისათვის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი მოქმედების, ფსიქიკური და პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბება, მაგრამ ბავშვის ქცევა არ ამოიწურება მხოლოდ მისი წამყვანი სახეებით. მასთან ერთად ჩნდება და ვითარდება ქცევის სხვა სახეები და თითოეულ მათგანს თავისი წვლილი შეაქვს ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში.

სამიდან შვიდი წლის ასაკამდე ბავშვი თამაშის გვერდით ეუფლება ქცევის ე. წ. პროდუქტიულ სახეებს — ხატვას, აპლიკაციას, ძერწვას, კუნსტრუირებას. იგი იწყებს აგრეთვე სხვადასხვა სასწავლო და შრომითი ამოცანების შესრულებას, თუმცა სწავლა და შრომა როგორც ქცევის დამოუკიდებელი სახეები სკოლამდელს არ გააჩნია, ისინი მოგვიანებით ყალიბდება. სწავლა, რომელიც ხასიათდება ცოდნის სისტემატური და მიზანმიმართული შეთვისებით, ჩნდება სასკოლო ასაკში, შრომა კი, რომელიც საზოგადოებრივ წარმოებაში მონაწილეობას გულისხმობს, წარმოადგენს მოზრდილი ადამიანების ძირითად ქცევას.

ქცევის ყოველი სახე ხელს უწყობს ისეთი მოქმედებების შეთვისებას და ისეთი ფსიქიკური თვისებების წარმოქმნას, რომლებიც აუცილებელია მისი შესრულებისა და სრულყოფისათვის. ასე, მაგალითად, თამაშს ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვების აზროვნებისა და წარმოსახვის განვითარებისათვის, მათ შიერ ქცევის ნორმების შეთვისებისათვის და სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის დასამყარებლად, მაგრამ იგი არ ქმნის სპეციალურ პირობებს აღქმის განვითარებისათვის. სხვა საქმეა — ხატვა და კონსტრუირება. საგნის კარგად დახატვა ან რთული თაბაშის კონსტრუქციაში ასახვა შესაძლებელია მხოლოდ მისი თავისებუ-

რებების საკმაოდ სრული და ზუსტი გაცნობის საფუძველზე. ამიტომ ხატვა და კონსტრუირება უნდა გამოიყენებოდეს ბავშვის აღქმის გასავითარებლად.

### § 8. ფსიქიკური განვითარება და სწავლება

ბავშვის მთელი ცხოვრება დამოკიდებულია მოზრდილზე, იგი აბდენს მის ორგანიზებას და მიმართულებას აძლევს მას. სულ ადრეული ასაკიდან ბავშვი იწყებს სწავლას მოზრდილისაგან. იგი სწავლობს არა მხოლოდ სიარულს, საგნების სწორად გამოყენებას, ლაპარაკს, არამედ ფიქრსაც, გრძნობასაც, თავისი ქცევის მართვასაც. სხვანაირად, არა მხოლოდ პქარტიკული, არამედ ფსიქიკური მოქმედებებიც სწავლების შედეგად უყალიბდება ბავშვს. ეს სწავლება სულაც არაა ყოველთვის გაცნობიერებული. ხშირად მოზრდილები ბავშვს ასწავლიან სტიქიურად და თვითონაც ვერ ამჩნევენ ამას. აზრიც კი არსებობს იმის შესახებ, რომ თითქოს ბავშვს დამოუკიდებლად, მოზრდილთა დახმარების გარეშეც შეუძლია ისწავლოს ხატვა, კითხვა, ანგარიში, არითმეტიკული ამოცანების გადაწყვეტა. ეს აზრი მცდარია. ჩვენ უკვე ვიცით, რა შედეგს ვიღებთ, როდესაც ბავშვი მოკლებულია მოზრდილის გავლენას, ადამიანთა საზოგადოების გავლენას.

რასაკვირველია, უკეთესია ბავშვებს ვასწავლოთ არა სტიქიურად, არამედ გონივრულად, მიზანმიმართულად, სპეციალურად ვიზრუნოთ იმაზე, რომ მივცეთ ბავშვს სწორედ ის, რაც საჭიროა, უზრუნველვყოთ მისი სრულფასოვანი განვითარება. ამისათვის კი აუცილებელია ვიცოდეთ, რა შეფარდებაში არის ერთმანეთთან სწავლება და განვითარება, გამოვიდეთ მათი კავშირიდან, განვსაზღვროთ, რა და როგორ უნდა ვასწავლოთ ბავშვს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე.

**უახლოესი განვითარების ზონა.** ჩვეულებრივ ცხოვრებისეული დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ რაც უფრო უმცროსია ბავშვი, მით ნაკლები უნარი შესწევს მას შეითვისოს და მით უფრო მარტივია, ელემენტარული მის მიერ შეძენილი ცოდნა და უნარები. მართლაც, უაზრობაა ვეჩვენოთ ორი წლის ბავშვს, თუ როგორ იწერება ასოები ან ოთხი წლის ბავშვს მოვუყვეთ ატომური ბირთვის აღნაგობის შესახებ. სწავლების მეთოდები უნდა მივუსადაგოთ ასაკს. მაგალითად, იმის სიტყვიერ ახსნას, თუ როგორ უნდა დაიხატოს კაცუნა, სამი წლის ბავშვი ვერ გაიგებს, მაგრამ თუ ვაჩვენებთ მას, იგი შეეცდება მოგვბაძოს (თუმცა დადასაწყისში არც თუ დიდი წარმატებით).

ხათქვაშიდან თითქოს გამომდინარეობს დასკვნა, რომ სწავლება წარმატებული შეიძლება იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ იგი შეესატყვისება ფსიქიკური განვითარების ბავშვის მიერ მიღწეულ დონეს. ვიგ-

რამ, თუმცა დაკვირვება უდავოა, მსგავსი დასკვნა ძირშივე მცდარია. ჟან გულისხმობს, რომ ფსიქიკური განვითარება ხდება თავისთავად, სწავლებისაგან დამოუკიდებლად. ჩვენ ვიცით, რომ სინამდვილეში საქმე ასე არაა. ბავშვი ვითარდება, იძენს რა საზოგადოებრივ გამოცდილებას, ეუფლება რა ადამიანისათვის დამახასიათებელ სხვადასხვანაირ მოქმედებებს. მას კი ამ გამოცდილებას გადასცემს, ამ მოქმედებების სწორად სწავლება. მაშასადამე, სწავლება არ უნდა მოერგოს განვითარებას, კუდში არ უნდა მისდევდეს მას. სწავლება ითვალისწინებს განვითარების მიღწეულ დონეს, მაგრამ არა იმისათვის, რომ მასზე გაჩერდეს, არამედ იმისათვის, რომ გაიგოს, საით წაიყვანოს შემდგომი განვითარება, როგორი უნდა იყოს შემდეგი ნაბიჯი. სწავლება წინ უსწრებს ფსიქიკურ განვითარებას, წინ მიუძღვის მას.

ჩვენ თუ ვხედავთ, მაგალითად, რომ ბავშვი თავის მიერ ქაღალდზე ნაკლებად გასაგებ ნაჯღაბნში იწყებს მისთვის ნაცნობი საგნების დანახვას (ბურთი, დოლი, ძია), მაშასადამე, შემდეგი ნაბიჯი უნდა მდგომარეობდეს განსაზღვრულ გამოსახვაზე გადასვლაში. ახლა შეიძლება და საჭიროა ვასწავლოთ ბავშვს წინასწარ დაისახოს მიზანი (ბურთის დახატვა).

სწავლების წამყვანი როლი ფსიქიკურ განვითარებაში მჟღავნდება იმაში, რომ ბავშვი, ეუფლება რა ახალ მოქმედებებს, პირველად სწავლობს მათ შესრულებას მოზრდილის ხელმძღვანელობითა და დახმარებით. შემდეგ კი — დამოუკიდებლად. განსხვავებას იმას, რაც ბავშვს შეუძლია გააკეთოს მოზრდილის დახმარებით (უფროსის მიერ ჩვენების, მითითების, შესწორების დროს), და იმას შორის, რაც მისთვის მისაწვდომია დამოუკიდებელ ქცევაში, ეწოდება ბავშვის უახლოესი განვითარების ზონა. უახლოესი განვითარების ზონის სიდიდე მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია ბავშვის სწავლებისა. განვითარების იმ მარაგისა, რომელიც მას მოცემულ მომენტში აქვს.

სწავლების ყოველი ახალი ნაბიჯი იყენებს ბავშვის უახლოესი განვითარების ზოხას და ერთდროულად ქმნის ახალს, რომელიც შემდგომი სწავლების წინაპირობა ხდება. ასე, მაგალითად, ბავშვისათვის მეტყველების სწავლებისას ჩვენ ვიყენებთ სმენითი, მხედველობითი აღქმის, უფროსისადმი მიბაძვის, გაგების მის ჩამოყალიბებულ შესაძლებლობებს. მეტყველების დაუფლება, თავის მხრივ, იწვევს მკვეთრ ძერას ფსიქიკურ განვითარებაში, რაც საშუალებას იძლევა შემდგომში გადავიდეთ სწავლების ახალ ფორმებზე. ისინი უკვე დაფუძნებული იქნებიან აღქმასა და აზროვნებაზე, რომლებიც უფრო სრულყოფილნი გახდნენ მეტყველების გავლენით. მაგრამ შეიძლება არსებობდეს სწავლების ფორმები, რომლებიც უარყოფითად მოქმედებს უახლოესი განვითარების ზონაზე,

ამოწურავს მას. ეს ხდება მაშინ, როდესაც ბავშვს უწესრიგოდ ატენიან თავში სხვადასხვა სახის ცოდნას. ძალიან ჰკვიანებად, განვითარებულად გამოიყურებიან ბავშვები, რომლებიც სხაპასხუპით ჩამოგვიკაკლავენ უამრავ სხვადასხვაგვარ ცოდნას სულ სხვადასხვა საგნებზე. რომლებიც, ჩვეულებრივ, სკოლამდელებისათვის ნაკლებადაა ცნობილი, რომლებმაც ზეპირად იციან უგრძელესი ლექსები, მოთხრობები, 6—7 წლის ასაკში კითხულობენ წერილებს „მოზრდილთა“ გაზეთებში. ამასთან, ხშირად აღმოჩნდება, რომ მრავალ ასეთ „ვუნდერკინდთაგანს“ არა მარტო არ შესწევს უნარი გადაწყვიტოს სრულიად მარტივი ამოცანა, რომელიც დამოუკიდებელ მსჯელობას მოითხოვს, არამედ არ შეუძლია შეითვისოს მისი გადაწყვეტის წესი, რომელსაც მოზრდილი აჩვენებს მას.

**მიზანმიმართული სწავლება და აღზრდა.** რამდენადაც სწავლება წინ უსწრებს ფსიქიკურ განვითარებას, გზას უკვალავს მას, მას შეუძლია განსაზღვროს ფსიქიკური პროცესების განვითარების მიმართულება, მიგვიყვანოს გარკვეული ფსიქიკური თვისებების ჩამოყალიბებამდე და იმ თვისებათა გარდაქმნამდე, რომლებიც ადრე ჩამოყალიბდნენ.

სკოლამდელ ბავშვს ხშირად ახასიათებს ისეთი თვისებები, როგორიცაა აღქმის დაუნაწევრებლობა, აზროვნების კონკრეტულობა, მეხსიერებისა და ყურადღების უნებლიობა. ეს თავისებურებანი არაერთხელ იქნა დადგენილი ფსიქიკურ გამოკვლევებში. ბავშვების მიერ სურათებისა და საგნების აღწერიდან, მათი საკუთარი ნახატებიდან ჩანს, რომ ბავშვებს ჩვეულებრივ შეუძლიათ აღიქვან ან საგნის საერთო მოხაზულობა, ან მათი ცალკეული ნაწილები, დეტალები. მთელის ან ნაწილის ერთდროული აღქმა, მეტწილად, მათ ძალას აღემატება. რაიმეს შესახებ მსჯელობისას სკოლამდელს ხშირად მხედველობაში აქვს მხოლოდ ცალკეული, წარსული გამოცდილებიდან მისთვის ნაცნობი საგნები და მოვლენები. აი დედა ასწავლის ბავშვს კითხვას. ისინი ერთად კითხულობენ: „კატა“. „კატა? ეს რომელი კატაა? — ეკითხება ბავშვი. — ის, რომელიც გუშინ მივიდა პატარა კნუტთან, ჰო?“ სკოლამდელისათვის ძალიან ძნელია ყურადღების მიპყრობა რაიმეზე, იგი ძნელად იმახსოვრებს იმას, რასაც მისგან მოზრდილები მოითხოვენ. თუმცა შეუძლია შეიგნოს და შეუძლია შეიგნოს და შეიგნოს და შეიგნოს და

თარ გამოცდილებაში, არ გადიოდა მისთვის ყოველდღიური საგნებისა და მოვლენების ფარგლებს გარეთ. ეს ცოდნა შემოისაზღვრებოდა კონკრეტული საგნებისა და მათი ისეთი თვისებებით, რომლებიც შეიძლება მოისინჯოს საკუთარი ხელებით (ან დანახული იქნას საკუთარი თვალებით), ამასთან, ასეთი აღწერა ატარებდა მეტად უხეშ, მოახლოებით ხასიათს. მასალა ნაწილდებოდა მცირე პორციებად, რათა არ გადაღლილიყო ბავშვის ყურადღება, და მეორდებოდა მრავალგზის, ვიდრე თავისთავად არ იქნებოდა დახსომებული.

სწავლების შეცვლას მივყავართ ფსიქიკური თვისებების გადამწყვეტ გარდაქმნამდე. გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ სპეციალურად ორგანიზებული სენსორული აღზრდა, ე. ი. აღზრდა, მიმართული ბავშვის აღქმებისა და წარმოდგენების განვითარებაზე, ასწავლის საგანთა გარეგანი თვისებების გამოკვლევის ხერხებს, საშუალებას იძლევა მივაღწიოთ იმას, რომ აღქმა გახდეს სრული და დანაწევრებული, იძლეოდეს საშუალებას გამოყოს საგნების ცალკეული თვისებები და შემადგენელი ნაწილები და დადგინდეს ამ თვისებებისა და ნაწილების აღგილი მთელ საგანში.,

სწორად ორგანიზებული გონებრივი აღზრდა საშუალებას გვაძლევს დავძლიოთ ბავშვის აზროვნების კონკრეტულობა, ვასწავლოთ მას გამოყოს გარემოს მოვლენებიდან ძირითადი, განმსაზღვრელი ნიშნები, არ შეჩერდეს მეორეხარისხოვან დეტალებზე, იფიქროს საგანთა ზოგად თვისებებზე და ურთიერთობებზე, შეამჩნიოს მოვლენათა მარტივი კანონზომიერებანი, იმსჯელოს და გააკეთოს დამოუკიდებელი დასკვნები.

სისტემატური სწავლებ-ს დროს, რომელიც ხორციელდება საბჭოთა საბავშვო ბაღებში, ბავშვებს უყალიბდებათ ნებისმიერი ყურადღების და წინასწარ განზრახული დახსომების უმარტივესი ფორმები — უნარი ყურადღებით მოისმინონ და შეასრულონ აღმზრდელის მითითებები, დაიმახსოვრონ ის, რასაც ის მოუთხრობს.

ამრიგად, სწავლებას საშუალება აქვს ზემოქმედება მოახდინოს და მიმართულება მისცეს ფსიქიკური პროცესების განვითარებას. ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ბავშვს შეიძლება ყველაფერი ვასწავლოთ და არ მივიღოთ მხედველობაში მისი ასაკი. სწავლებამ უნდა უზრუნველყოს ფსიქიკური განვითარების ყველაზე უფრო სრულყოფილი გზა, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე მისცეს ის, რაც მაქსიმალურად უწყობს ხელს განვითარებას.

**სენზიტიობა.** ყოველი ასაკი გამოირჩევა შერჩევითი მომეტებული მგრძნობელობით სწავლების სხვადასხვა სახის მიმართ. არსებობს ასაკობრივი პერიოდები, როდესაც გარკვეული სასწავლო ზემოქმედებანი ყველაზე უფრო მეტ გავლენას ახდენს ფსიქიკური განვითარების მსვლელობაზე. ასეთ პერიოდებს უწოდებენ განვითარების სენზი-

ტიურ პერიოდებს. კარგადაა ცნობილი სენზიტიური პერიოდი ბავშვების მეტყველების სწავლებისათვის: წლინახევრიდან სამი წლის ასაკამდე. ამ დროს მეტყველება შეითვისება განსაკუთრებით აღვილად და პრინციპული ცვლილებები შეაქვს ბავშვის ქცევასა და ფსიქიკურ პროცესებში — აღქმაში, აზროვნებაში და ა. შ. თუ რაიმე მიზეზის გამო ბავშვმა 3 წლამდე არ დაიწყო ლაპარაკი, შემდგომში მეტყველების შეთვისება გაცილებით უფრო გაძნელებულია. მისი უქონლობის გამო წარმოშობილი გადახრები ფსიქიკურ განვითარებაში მოითხოვს სპეციალურ კომპენსაციას (ანაზღაურებას). ეს კარგად ჩანს ყრუ-მუნჯ ბავშვთა მაგალითზე, რომლებთანაც მეტყველების სწავლებას იწყებენ სამი წლის ასაკის შემდეგ. მათთან შეიმჩნევა ჩამორჩენა ქცევის მრავალ სახეში და ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების განვითარებაში: არ აღმოცენდება სიუჟეტურ-როლური თამაში, არ არსებობს საგნობრივი ხატვა, ფერხდება აღქმისა და აზროვნების განვითარება. ყველა ეს ნაკლი შეიძლება აცილებულ იქნას დიდი პედაგოგიური შრომის ფასად, რომელიც მიმართულია არა მხოლოდ მეტყველების სწავლებაზე, არამედ განვითარების სხვა მხარეებზეც.

განვითარების სენზიტიური პერიოდების არსებობა იმით აიხსნება, რომ ყველაზე მეტ გავლენას სწავლება ახდენს იმ ფსიქიკურ თვისებებზე, რომლებიც ეს-ესაა იწყებს ჩამოყალიბებას. ამ მომენტში ისინი ყველაზე უფრო მოქნილნი, დამყოლნი, პლასტიკურნი არიან, ისინი შეიძლება „მიტრიალებული“ იქნან ნებისმიერ მხარეს. გაცილებით უფრო ძნელია უკვე ჩამოყალიბებული თვისებების შეცვლა, გარდაქმნა.

დღეისათვის სენზიტიური პერიოდები სწავლების ყველა სახისათვის არაა გამოვლენილი. მაგრამ არსებობს მრავალი ფაქტი, რომლებიც იმაზე, მეტყველებს, რომ მთლიანად სკოლამდელი ასაკი ყველაზე მეტად სენზიტიურია (მგრძნობიარე) სწავლების იმ სახეების მიმართ, რომლებიც ზემოქმედებს აღქმის, წარმოსახვის და ხატოვანი აზროვნების განვითარებაზე.

**განმავითარებელი სწავლება.** როგორც ცნობილია, ფსიქიკური განვითარების ძირითადი შინაარსი მდგომარეობს შინაგანი, ფსიქიკური საორიენტაციო მოქმედებების ფორმირებაში. ეს მოქმედებები წარმოიშობა გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებებისაგან. ბავშვების მიერ ამა თუ იმ მოქმედებათა შეთვისებისათვის საჭიროა მათი ჩართვა ქცევის ერთ სახეში, რომელიც შეესატყვისება ბავშვთა მოთხოვნილებებს და ინტერესებს. ამ კანონზომიერებათა ცოდნა საშუალებას გვაძლევს დავადგინოთ პირობები, რომელთა დროსაც სწავლება ყველაზე მეტად უწყობს ხელს ბავშვთა ფსიქიკურ განვითარებას, ხდება განმავითარებელი.

განმავითარებელმა სწავლებამ განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს ბავშვებში საორი-

ეხტაციო მოქმედებების ჩამოყალიბებას და მაქსიმალურად გამოიყენოს ყოველი ასაკობრივი ეტაპისათვის დამახასიათებელი სახეები ბავშვის ქცევისა. ეს ნიშნავს, რომ სკოლაში შესვლამდე ბავშვების განმავითარებელი სწავლების ცენტრალურ მომენტს წარმოადგენს მათში იმ მოქმედებათა ჩამოყალიბება, რომლებიც შედის საგნობრივი მოქმედების, თამაშის, ხატვის, კონსტრუირების და ა. შ. საორიენტაციო ნაწილში. ესაა მოქმედებანი, მიმართული საგანთა თვისებების გარკვევასა და საგნობრივ მოქმედებაში მათი გამოყენების შესაძლებლობაზე, თამაშში, ნახატებში ასახული საგნების, მოვლენების, შემთხვევების, ადამიანის საქციელის ანალიზზე, კონსტრუქციების, ნახატების, თამაშების ჩანაფიქრის აგებაზე და მათი განხორციელების ხერხების მონახვაზე.

იმ მოქმედებათა სწავლება, რომლებიც განეკუთვნება ბავშვის ქცევის სახეების პრაქტიკულ, სამუშაო ნაწილს (ხატვის, კონსტრუირების ტექნიკას, საგნებისა და სათამაშოების გამოყენებას) არანაკლებ საჭიროა, მათ გარეშე ქცევა ვერ განხორციელდება. მაგრამ იგი არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება გადავაქციოთ თვითმიზნად, მოვწყდეთ საორიენტაციო მოქმედებათა ფორმირებას. თუ ამას მხედველობიდან გაეუშვებთ ბავშვთა სწავლება შეიძლება გადაიქცეს დაგეშვად (წვრთად), რომელსაც არ გააჩნია განვითარებული ღირებულება. ზოგიერთი მშობელი და საბავშვო ბაღის აღმზრდელი ცდილობს გაავარჯიშოს ბავშვი ყოველ მოძრაობაში, დაიყვანოს სწავლება მზამზარეულ ნიმუშებზე. ბავშვს ასწავლიან მაგალითად, სახლის აგებას, მრავალგზის აჩვენებენ რა, როგორ დადოს თითოეული კუბურა, ხატვის სწავლება კი მოზრდილის მიერ შესრულებული ნახატების გადახატვაზე დაიყვანება. ბავშვების როლური თამაშების ხელმძღვანელობაც კი ხანდახან წვრთნის სახეს იღებს, რომლის დროსაც მოზრდილები თავს ახვევენ ბავშვს ამა თუ იმ როლში ქცევის მზა რეცეპტებს. ბავშვს ყოველნაირად არიდებენ იმას, რომ დამოუკიდებლად აღიქვას, გაიაზროს თამაშებში, ნახატებში, კონსტრუქციებში ასახული სინამდვილე. ცუდია მეორე უკიდურესობაც — ბავშვებისათვის ისეთი დამოუკიდებლობის მინიჭება, რომლის დროსაც ისინი გარე სინამდვილესთან ერთი ერთზე რჩებიან და იძულებულნი არიან ხელის ცეცებით ეძებონ მისი შემეცნებისა და ასახვის გზები.

როდესაც ბავშვების წინაშე ვაყენებთ თანდათანობით გართულებულ ამოცანებს, რომლებიც დამოუკიდებელ შემეცნებას მოითხოვს, მათ სპეციალურად უნდა ვასწავლოთ ასეთი შემეცნების საშუალებანი და ხერხები, ვასწავლოთ საგნების გეგმაზომიერი გამოკვლევა, მათი თვისებების გამოვლენა და შედარება, დასკვნების გაკეთება და მიღებული შედეგების თავის ქცევაში გამოყენება, გარდა ამისა, ქცევის ყველა სახეში შეტანილ უნდა იქნას შემოქმედების მეტი ელემენტი — უნდა წავა-

ქეზოთ ბავშვები გაშალონ სიუჟეტური თამაშები, შექმნან ნახატები და კონსტრუქციები ჩანაფიქრის მიხედვით. ამასთან საჭიროა გვახსოვდეს, რომ ქცევის ასახვითი და შემოქმედებითი მხარეები არა თუ არ ეწინააღმდეგებიან ურთიერთს, პირიქით, ერთის სრულყოფა მეორის ჩამოყალიბების საფუძველი ხდება. ასე, მაგალითად, რაც უფრო ადვილად აღიქვამს და გადმოგვცემს ბავშვი სურათში რეალური საგნებისა და მოვლენების თავისებურებებს, მით უფრო მეტი შესაძლებლობა აქვს მას შემოქმედებითი ჩანაფიქრის შექმნისა და ხორცშესხმისათვის.

მაგრამ ქცევის ბავშვურ სახეებს არ შეუძლიათ ჩაიტიონ ყველა ის ცოდნა და უნარები, რომლებიც მან უნდა შეითვისოს შვიდი წლის ასაკამდე. ამის გამო, თუმცა საბავშვო ბაღში ბავშვებთან მეცადინეობის დროს ფართოდ გამოიყენება სწავლების სათამაშო ხერხები, დაკალებები ხატვაში, კონსტრუირებაში და ა. შ. მათ თანდათანობით აძლევენ სასწავლო დავალებებსაც, რომლებშიც ბავშვის წინაშე აყენებენ უშუალო მიზანს — ისწავლოს რაღაც ახალი. სასწავლო დავალებათა შესრულება ეფუძნება ბავშვების მზარდ ცნობისმოყვარეობას, მათში შემეცნებითი ინტერესების გაჩენას. სასწავლო დავალებები მიმართულია მათთვის მათემატიკის საწყისების, წერა-კითხვის სწავლებაზე, ბუნების მოვლენებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების გაცნობაზე, მათში კოორდინირებული მოძრაობების, მუსიკალური მოქმედების სფეროში (სიმღერა, რიტმიკა) და სხვა ზოგიერთი უნარებისა და ჩვევების ჩამოყალიბებაზე.

ყველა ამ შემთხვევაში მთლიანადაა შენარჩუნებული განმავითარებელი სწავლების პრინციპი: პირველ რიგში ვიზრუნოთ ბავშვებში საორიენტაციო მოქმედებების ჩამოყალიბებაზე. მაგალითად, მათემატიკის სწავლებისას ძირითადი მნიშვნელობა აქვს არა ანგარიშის დაუფლებას, არამედ იმას, რომ ბავშვმა ისწავლოს ყოველგვარ საგნებში და სიტუაციებში რაოდენობრივი მიმართების გამოყოფა.

როგორც ითქვა,საორიენტაციო მოქმედებათა ჩამოყალიბება იწყება მათი შეთვისებიდან გარეგანი ფორმით და მხოლოდ შემდეგ ინტერიორიზაციის (გაშინაგნების) შედეგად ეს გარეგანი მოქმედებანი იქცევიან შინაგან, ფსიქიკურ მოქმედებად. ამიტომ განმავითარებელი სწავლება გულისხმობს გარეგანი საშუალებებისა და ხერხების ისეთ გამოყენებას, რომლებიც დაეხმარება ამა თუ იმ დავალებათა შესრულების პირობებში ორიენტირებას. ასე, მაგალითად, პირამიდის აგების სწავლების დროს გარეგანი საორიენტაციო მოქმედება, რომელსაც ბავშვი ეუფლება, იმაში მდგომარეობს, რომ მიაზომოს რგოლები ერთმანეთს მანამდე, სანამ დაიწყებს მათ ღერძზე ჩამოცმას. მხოლოდ მოგვიანებით შეუძლია ბავშვს გადავიდეს საჭირო რგოლების შერჩევაზე თვალზომით. ხატვის, ძერწვის, კონსტრუირების და პროდუქტიული ქცევის სხვა სახეების სწავლების დროს, აგრეთვე მრავალი სასწავლო დავალების შესრულების დროს

ბავშვს ასწავლიან გამოიყენოს ფორმის, ფერის ნიმუშები, სხვადასხვა სიზომები, რომლებიც საშუალებას იძლევა გარეგანი მოქმედებებით გაარკვიოს საგანთა თვისებები.

## § 4. ასაკობრივი ეტაპები და ფსიქიკური განვითარების პერიოდიზაცია

**სტაბილური პერიოდები და კრიზისები.** ბავშვთა ფსიქიკური განვითარება უთანაბროდ მიმდინარეობს, მასში შეიმჩნევა შედარებით ნელი, თანდათანობითი ცვლილებების პერიოდი, როდესაც ბავშვი ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ინარჩუნებს ფსიქიკური სახის ერთსა და იმავე ძირითად თვისებებს. და პერიოდი გაცილებით უფრო მკვეთრი, ნახტომისებრი ცვლილებებისა, რომლებიც დაკავშირებულია ძველი ფსიქიკური თვისებების კვდომასთან, გაჩრობასთან და ახალი ფსიქიკური თვისებების გაჩენასთან, რომლებიც ხანდახან ბავშვს ძნელად საცნობს ხდის გარშემომყოფთათვის. ამ ნახტომისებრ პერიოდებს უწოდებენ *განვითარების კრიზისებს*. ყველა ბავშვთან, რომლებიც მსგავს პირობებში ცხოვრობენ, ისინი აღმოცენდებიან დაახლოებით ერთსა და იმავე ასაკში და ბავშვობის პერიოდის რამდენიმე ასაკობრივ ეტაპად დაყოფის საშუალებას იძლევიან.

ე დაბადებიდან სკოლაში შესვლამდე პერიოდში ბავშვი გაივლის სამ კრიზისულ მომენტს (თუ არ ჩავთვლით კრიზისს, რომელიც დაკავშირებულია თვით დაბადებასთან და რომელიც მკვეთრად ცვლის ახალშობილის არსებობის პირობებს). პირველ წელს, სამი წლის ასაკში და, ბოლოს, შვიდი წლის ასაკში. შესაბამისად ამ პერიოდში გამოყოფენ სამ ასაკობრივ ეტაპს: *ჩვილი ბავშვობა* (დაბადებიდან ერთ წლამდე), *ადრეული ბავშვობა* (წლიდან სამ წლამდე) და *სკოლამდელი ბავშვობა* (სამიდან შვიდ წლამდე).

ძირითადი ფსიქიკური თვისებები, რომლებიც ფსიქიკური განვითარების ერთ ასაკობრივ ეტაპზე მყოფ ბავშვებს აერთიანებს — ესაა მათი დამოკიდებულება გარე სამყაროსთან მათი მოთხოვნილებანი და ინტერესები და ამ მოთხოვნილებებიდან და ინტერესებიდან გამომდინარე ბავშვის ქცევის სახეები. სპეციალურად უნდა აღინიშნოს წამყვანი ქცევა, რომელზეც დამოკიდებულია მოცემულ ეტაპზე ფსიქიკური განვითარების უმნიშვნელოვანესი თავისებურებანი. ჩვილი ბავშვისათვის წამყვან ქცევას წარმოადგენს მოზრდილებთან ემოციური ურთიერთობა, ადრეული ბავშვობის ეტაპის ბავშვებისათვის — საგნობრივი მოქმედება, სკოლამდელისათვის — თამაში.

**განვითარების სოციალური პირობები და ასაკი.** ფსიქიკური განვითარების ასაკობრივი ეტაპები ბიოლოგიური განვითარების იგივეობრივი არ

არის. ისიხი ისტორიული წარმოშობისაა, რასაკვირველია, ბავშვობა, ადამიანის ფიზიკური განვითარების, მისი ზრდისათვის საჭირო დროის თვალსაზრისით გაგებული, წარმოადგენს ბუნებრივ მოვლენას, მაგრამ ბავშვობის პერიოდის ხანგრძლივობა, როდესაც ბავშვი საზოგადოებრივ შრომაში კი არ მონაწილეობს, არამედ მხოლოდ ემზადება ამ მონაწილეობისათვის, და ფორმები, რომლებსაც ეს მომზადება იღებს, დამოკიდებულია საზოგადოებრივ-ისტორიულ პირობებზე.

მონაცემები იმის შესახებ, თუ როგორ მოქცეულა ბავშვობა იმ ხალხებთან, რომლებიც საზოგადოებრივი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე იმყოფებიან, გვიჩვენებს, რომ რაც უფრო დაბალია ეს საფეხური, მით უფრო ადრე ჩაებმება მოზარდი ადამიანი მოზრდილთა შრომაში, პრიმიტიული კულტურის პირობებში ბავშვები თითქმის იმავე მომენტიდან, როცა სიარულს იწყებენ, შრომობენ მოზრდილებთან ერთად. ბავშვობა იმ სახით, როგორითაც ჩვენ მას ვიცნობთ, გაჩნდა მხოლოდ მაშინ, როდესაც მოზრდილთა შრომა მიუწვდომელი გახდა ბავშვებისათვის, როდესაც მან მოითხოვა მეტი წინასწარი მომზადება, და იგი გამოჰყო კაცობრიობამ როგორც ცხოვრებისათვის, მოზრდილის ქცევისათვის მომზადების პერიოდი, რომლის განმავლობაშიც ბავშვებმა უნდა შეიძინონ აუცილებელი ცოდნა, უნარები, ფსიქიკური და პიროვნული თვისებები. ყოველი ასაკობრივი პერიოდი მოწოდებულია შეასრულოს ამ მომზადებაში თავისი განსაკუთრებული როლი.

სკოლის როლი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს მისცეს კონკრეტული ადამიანური ქცევის სხვადასხვა სახისათვის (საზოგადოებრივი წარმოების, მეცნიერების, კულტურის სხვადასხვა უბანზე მუშაობის) აუცილებელი ცოდნა და უნარები, განავითაროს შესაბამისი ფსიქიკური თვისებები. დაბადებიდან სკოლაში შესვლამდე პერიოდის მნიშვნელობა მდგომარეობს იმაში, რომ მოამზადოს უფრო ზოგადი, ამოსავალი ადამიანური ცოდნა და უნარები, ფსიქიკური და პიროვნული თვისებები, რომლებიც ყოველ ადამიანს ესაჭიროება საზოგადოებაში ცხოვრებისათვის. მათ განეკუთვნება მეტყველების დაუფლება, ყოველდღიური ცხოვრების საგნების ხმარება, დროისა და სივრცეში ორიენტაციის განვითარება, აღქმის, აზროვნების, წარმოსახვის და ა. შ. ადამიანური ფორმების განვითარება, სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის საფუძვლების ფორმირება, ლიტერატურისა და ხელოვნების ნაწარმოებების პირველი გაცნობა.

ამ ამოცანის და ყოველი ასაკობრივი ჯგუფის შესაძლებლობების შესატყვისად საზოგადოება გარკვეულ ადგილს უთმობს ბავშვებს სხვა ადამიანთა შორის, განსაზღვრავს მათ მიმართ მოთხოვნათა სისტემას, მათ უფლებებისა და მოვალეობების არეს. ბუნებრივია, რომ ბავშვის შესაძლებლობათა ზრდის კვალობაზე ეს უფლებები და მოვალეობანი უფრო

სერიოზული ხდება, კერძოდ, იზრდება ბავშვისათვის მინიჭებული დამოუკიდებლობა და თავის საქციელზე პასუხისმგებლობა.

მოზრდილები ორგანიზაციას უკეთებენ ბავშვთა ცხოვრებას, აღზრდას იმ ადგილის შესატყვისად, რომელსაც საზოგადოება უთმობს ბავშვს. საზოგადოება განსაზღვრავს მოზრდილთა წარმოდგენას იმის შესახებ, თუ რა შეიძლება მოეთხოვოს ბავშვს და რას შეგვიძლია მოველოდეთ მისგან ყოველ ასაკობრივ ეტაპზე.

ბავშვის გარე სამყაროსთან დამოკიდებულება, მისი მოთხოვნილებებისა და ინტერესების სფერო განისაზღვრება, თავის მხრივ, მის მიერ სხვა ადამიანთა შორის დაკავებული ადგილით და მოზრდილთა მხრივ მოთხოვნების, მოლოდინობის და ზემოქმედების სისტემით. თუ ჩვილი ბავშვისათვის დამახასიათებელია მოზრდილთან მუდმივი ემოციური ურთიერთობის მოთხოვნილება, ეს აიხსნება იმით, რომ ბავშვის მთელი ცხოვრება მთლიანადაა განსაზღვრული მოზრდილის მიერ, ამასთან განისაზღვრება არა რაღაც არაპირდაპირი, არამედ ყველაზე პირდაპირი, უშუალო გზით, აქ ხორციელდება თითქმის უწყვეტი ფიზიკური კონტაქტი, როდესაც უფროსი ახვევს ბავშვს, აჭმევს მას, აძლევს სათამაშოს, ხელს აშველებს გავლის მის პირველ მცდელობებს და ა. შ.

ადრეულ ბავშვობაში აღმოცენებული უფროსთან თანამშრომლობის მოთხოვნილება, უახლოესი საგნობრივი გარემოცვის მიმართ ინტერესი დაკავშირებულია იმასთან, რომ ითვალისწინებენ რა ბავშვის მზარდ შესაძლებლობებს, უფროსები ცვლიან მასთან ურთიერთობის ხასიათს. გადადიან ურთიერთობაზე ა მ ა თ უ ი მ ს ა გ ნ ე ბ ი ს ა დ ა მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს გ ა მ ო. მოზრდილები ქმნიან ბავშვებისათვის სპეციალურად დამზადებულ საგნებს (პირამიდებს, თოჯინებს და ა. შ.), რომლებითაც შეიძლება შესრულებული იქნას სხვადასხვა საგნობრივი მოქმედება. ბავშვებისაგან უკვე მოითხოვენ გარკვეულ დამოკიდებულებას თვითმომსახურებაში, რაც შეუძლებელია საგანთა გამოყენების ხერხების შეთვისების გარეშე.

ბავშვის მოთხოვნილების — ეზიაროს მოზრდილის მოქმედებებსა და საგნებს — გაჩენა, ინტერესების გასვლა უშუალო გარემოცვის საზღვრებს გარეთ და ამასთან ერთად ინტერესების მიმართულება მოქმედების თვით პროცესზე (და არა მის შედეგზე) — ესაა თვისებები, რომლებიც განასხვავებენ სკოლამდელს და ვლინდება სიუჟეტურ-როლურ თამაშში. ეს თვისებები ახახავს იმ ადგილის ორჭოფულობას, რომელიც სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს უკავიათ სხვა ადამიანთა შორის. ერთის მხრივ, ბავშვისაგან მოელიან ადამიანის საქციელის გაგებას, კეთილისა და ბოროტის განსხვავებას, მოქცევის წესების შეგნებულ შესრულებას. მეორეს მხრივ, ბავშვის ყველა სასიცოცხლო მოთხოვნილება კმაყოფილდება მოზრდილის მიერ, სერიოზული ვალდებულებანი მას არ აკისრია, მისი მოქმე-

დებების შედეგებს უფროსები არ უყენებენ რამდენადმე მნიშვნელოვან მოთხოვნებს.

**ადგილის შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები.** განვითარების ყოველი ასაკობრივი ეტაპისათვის დამახასიათებელი ფსიქიკური თვისებების იმ ადგილზე დამოკიდებულებას, რომელიც ბავშვს უკავია საზოგადოებაში, თავისთავად არ შეუძლია აგვიხსნას ბავშვის გადასვლა ერთი ეტაპიდან მეორეზე. ამ გადასვლას წინ უძღვის ბავშვის იმ ადგილით დაუკმაყოფილებლობის გაჩენა, რომელიც მას უკავია სხვა ადამიანთა შორის, და მისწრაფება, შეცვალოს ეს ადგილი. დგება მომენტი, როდესაც მოცემული ეტაპის შიგნით მიმდინარე განვითარებას მივყავართ იქამდე, რომ ბავშვის გაზრდილი შესაძლებლობანი — მისი ცოდნა, უნარები, ფსიქიკური თვისებები — წინააღმდეგობაში მოდიან ცხოვრების ძველ წესთან, ქცევისა და გარშემო მყოფ ადამიანებთან ურთიერთობის წინანდელ სახეებთან. ბავშვი გრძნობს თავის ახალ შესაძლებლობებს და ჰკარგავს ინტერესს იმ ქცევის მიმართ, რომელიც მას აქამდე იზიდავდა, იგი მიისწრაფვის მოზრდილებთან ახალი ურთიერთობებისაკენ. სწორედ ეს წინააღმდეგობა ვლინდება კრიზისის სახით, ძველი უკვე ხელს არ აძლევს ბავშვს, ახალი კი ჯერ არ ჩამოყალიბებულა.

ამ დროს ბავშვის აღზრდაში ჩნდება გარკვეული სიძნელეები: ბავშვი უარყოფითად რეაგირებს მოზრდილთა მოთხოვნებზე, ავლენს სიჯიუტეს, ნეგატივიზმს. რამდენად დიდი და რამდენად დიდხანს გრძელდება ეს სიძნელეები, ეს მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებულია მოზრდილებზე. მათ დროულად უნდა შეამჩნიონ და გაითვალისწინონ ბავშვის სწრაფვა ქცევისა და ურთიერთობების ახალი სახისაკენ და დაეხმარონ მას. პირველ ყოვლისა, უფროსებმა თვითონ უნდა შეცვალონ თავიანთი დამოკიდებულება ბავშვის მიმართ: მეტი დამოუკიდებლობა მიანიჭონ მას, აღიარონ მისი გაზრდილი შესაძლებლობანი და მისცენ ქცევის იმ ახალი სახის ნიმუშები, რომელშიც ამ შესაძლებლობათა რეალიზაციაა შესაძლებელი.

წინააღმდეგობანი, რომლებიც წარმოიშობა ფსიქიკური განვითარების მსვლელობაში და რომლებიც იწვევს ახალი მოთხოვნილებებისა და ინტერესების გაჩენას და ქცევის ახალი სახეების დაუფლებას, წარმოადგენს ფსიქიკური განვითარების მამოძრავებელ ძალებს.

ეს წინააღმდეგობები რომ არ ჩნდებოდნენ, შეუძლებელი იქნებოდა ფსიქიკური განვითარების ერთი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლა, და ბავშვი უნდა გაჩერებულიყო მიღწეულ დონეზე, რამდენადაც მას არ ექნებოდა წინსვლის, მისი შეთვისების სტიმული, რასაც მას უფროსები ასწავლიან.

**განვითარების კანონზომიერებანი.** რამდენადაც ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების ეტაპებს ისტორიული ბუნება ახასიათებთ, ისინი არ შეიძლება უცვლელნი იყვნენ. ის ეტაპები, რომლებიც ჩამოთვლილია ზემოთ, ასახავს ბავშვთა ცხოვრების პირობებს თანამედროვე საზოგადოებაში. მათ ამა თუ იმ ფორმით ცივილიზებული ქვეყნების ყველა ბავშვი გაივლის. მაგრამ ყოველი ეტაპის ასაკობრივი საზღვრები, კრიტიკული პერიოდებს დადგომის დროს შესაძლოა არსებითად იცვლებოდეს ყოველი ქვეყნის ზნე-ჩვეულებებთან, ბავშვთა აღზრდის ტრადიციებთან, განათლების სისტემის თავისებურებებთან დაკავშირებით.

ის ძირითადი ფსიქიკური თვისებები, რომლებიც აერთიანებს ფსიქიკური განვითარების ერთ ასაკობრივ ეტაპზე მყოფ ბავშვებს, გარკვეულწილად განსაზღვრავს ბავშვების უფრო კერძო ფსიქოლოგიურ თავისებურებებსაც. ეს საშუალებას გვაძლევს ვილაპარაკოთ, მაგალითად, ყურადღების, აღქმის, აზროვნების, წარმოსახვის, გრძნობების, ქცევის ნებისმიერი მართვის ადრეული ასაკის ბავშვებისა და სკოლამდელთათვის ტიპურ თავისებურებებზე: თუმცა ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ ასეთი თავისებურებები შეიძლება შეიცვალოს, გარდაიქმნას ბავშვთა სწავლების შეცვლის კვალობაზე.

ფსიქიკური თვისებები თავისთავად არ აღმოცენდება, ისინი ყალიბდება სწავლა-აღზრდის მსვლელობაში, რომელიც ბავშვის ქცევას ეფუძნება. ამიტომ შეუძლებელია გარკვეული ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგიური დახასიათება, თუ არ გავითვალისწინეთ მისი აღზრდა და სწავლება. ფსიქიკური განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე მყოფი ბავშვები ურთიერთისაგან განსხვავდებიან არა იმით, რომ მათ აქვთ სხვადასხვა ფსიქიკური თავისებურებანი, არამედ იმით, რომ მათ აღზრდისა და სწავლების გარკვეულ პირობებში შეიძლება ჩამოუყალიბდეთ სხვადასხვა თვისებები, ასაკის ფსიქოლოგიური დახასიათება კი უპირველეს ყოვლისა მდგომარეობს იმ ფსიქიკურ თვისებათა გამოვლენაში, რომლებიც ამ ასაკში შესაძლებელია და საჭიროა გამოუმუშავდეს ბავშვს, არსებული მოთხოვნილების, ინტერესის, ქცევის ჩვეულების გამოყენებით.

თანამედროვე ბავშვები ბევრის მხრივ უფრო სწრაფად ვითარდებიან, ვიდრე წინანდელი ბავშვები, ჩვენგან არცთუ ძალიან დაშორებულნი დროში. განსაკუთრებით ეს შეიმჩნევა ფიზიკური განვითარების სფეროში. დადგენილია, მაგალითად, რომ ექვსი წლის ბავშვები დღეს საშუალოდ შვიდი სანტიმეტრით უფრო მაღლები და სამი კილოგრამით მეტი წონისანი არიან. ვიდრე მათი თანატოლები იყვნენ ორმოცდაათი წლის წინათ. ბავშვთა განვითარების დაჩქარების მოვლენა, ანუ აქსე-

ლერაცია, შეიმჩნევა არა მხოლოდ ფიზიკური განვითარების სფეროში.

სკოლამდელთა გონებრივი განვითარების გარკვეული შესაძლებლობანი უბიძგებს ზოგიერთ ფსიქოლოგს, პედაგოგს და მშობელს ხელოვნურად დააჩქაროს გონებრივი განვითარება, მიისწრაფვიან სკოლამდელებში გააძლიერონ აზროვნების ისეთი ფორმების ჩამოყალიბება, რომლებიც უფრო სკოლის მოსწავლეებისათვის არის დამახასიათებელი. მაგალითად, არის მცდელობა, რომ ასწავლონ ბავშვებს აზროვნების ამოცანების გადაწყვეტა განყენებული სიტყვიერი მსჯელობის გზით. მაგრამ ასეთი გზა უმართებულოა. იგი ანგარიშს არ უწევს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სკოლამდელი ეტაპის თავისებურებებს, ამ ბავშვისათვის დამახასიათებელ ინტერესებს და ქცევის სახეებს. იგი მხედველობაში არ იღებს აგრეთვე სკოლამდელთა სენზიტიობას იმ სასწავლო ზემოქმედებათა მიმართ, რომლებიც ხატოვანი და არა განყენებული აზროვნების განვითარებაზეა მიმართული. სწავლების ძირითადი ამოცანა ფსიქიკური განვითარების ყოველ ასაკობრივ ეტაპზე მდგომარეობს არა იმ განვითარების დაჩქარებაში, არამედ მის გამდიდრებაში, იმ შესაძლებლობათა მაქსიმალურ გამოყენებაში, რომლებსაც იძლევა სწორედ ეს ეტაპი.

ფსიქიკური განვითარების ეტაპების გამოყოფა ემყარება თვით ამ განვითარების შინაგან კანონზომიერებებს და შეადგენს ფსიქოლოგიურ ასაკობრივ პერიოდიზაციას.

ფსიქოლოგიურის გვერდით არსებობს პედაგოგიური ასაკობრივი პერიოდიზაცია, რომელსაც საფუძვლად უდევს აღმზრდელობით-საგანმანათლებლო დაწესებულებათა ტიპები და ბავშვთა აღზრდის ამოცანები სხვადასხვა ასაკობრივ პერიოდში. ჩვენს ქვეყანაში მიღებულია ბავშვობის შემდეგი პედაგოგიური პერიოდიზაცია დაბადებიდან სკოლაში შესვლამდე: ადრეული ასაკი (დაბადებიდან ორ წლამდე) უმცროსი სკოლამდელი ასაკი (ორიდან ოთხ წლამდე) საშუალო სკოლამდელი ასაკი (ოთხიდან ხუთ წლამდე), უფროსი სკოლამდელი ასაკი (ხუთიდან შვიდ წლამდე, ამასთან განსაკუთრებით გამოყოფილია სკოლისათვის მოსამზადებელი პერიოდი, — ექვსიდან შვიდ წლამდე).

ადვილი დასანახია, რომ პედაგოგიური ასაკობრივი პერიოდიზაცია არ ემთხვევა ფსიქოლოგიურს. მასში არ აღინიშნება კრიზისული გარდატეხის მომენტები განვითარებაში. ეს რასაკვირველია, არ ნიშნავს, რომ აღზრდა ანგარიშს არ უწევს მათ. აღზრდის პროგრამას ადგენენ დიფერენცირებულად ბავშვის აღმზრდელობით-საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ყოფნის ყოველი წლისათვის და მასში გათვალისწინებულია ყოველი ასაკის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი.

**ფსიქიკური განვითარების ტემპი.** ბავშვების ფსიქიკურ განვითარებაში შეიმჩნევა არსებითი ინდივიდუალური განსხვავებანი. ეს განსხვავებები უპირველეს ყოვლისა ეხება ფსიქიკური განვითარების ტემპს. თუმცა ბავშვებისათვის, რომლებიც ერთი და იგივე კულტურის პირობებში იზრდებიან, აქვთ განვითარების ასაკობრივი კრიზისების წარმოშობის, განვითარების ერთი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლის გარკვეული საშუალო ვადები, ეს სწორედ რომ საშუალო ვადებია. ცალკეული ბავშვებისათვის ისინი შეიძლება დადგნენ საკმაოდ ადრე და საკმაოდ გვიანაც. უფრო მეტი განსხვავება შეიმჩნევა ქცევის ცალკეული სახის დაუფლების, ფსიქიკური პროცესების და თვისებების განვითარების ტემპში. ზოგი ბავშვი ოთხი წლის ასაკში ჯერ კიდევ გაუგებარ რაღაცეებს ჯღაბნის, მეორე კი ხატავს ადამიანს, რომელიც სახლის გვერდზე დგას. ერთი ამჟღავნებს ყურადღების არამდგრადობას, გადახტომადობას, მეორეს უკვე შეუძლია საათობით აკეთოს საყვარელი საქმე.

**ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიური თვისებები.** განვითარების ტემპში განსხვავებებთან ერთად ბავშვებში ვლინდება და ასაკთან ერთად იზრდება განსხვავება ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიურ თავისებურებებშიც: ინტერესებში, ხასიათის თვისებებში, ნიჭში. არიან ბავშვები ცნობისმოყვარენი, გონებრივად აქტიურები, რომლებიც უამრავ სხვადასხვა შეკითხვებს იძლევიან, და არიან პასიურები, იშვიათად რამეთი დაინტერესებულნი. ჰირველნი, გულფიცხი ბავშვები მკვეთრ კონტრასტს წარმოადგენენ წყნარი, კეთილმოსურნე ბავშვების გვერდით. ზოგიერთ სკოლამდელში მჟღავნდება მუსიკალური ნიჭი (სმენა, რიტმის გრძნობა), სხვებში — მათემატიკური: ხუთი-ექვსი წლის ასაკში ისინი უკვე წყვეტენ საკმაოდ რთულ არითმეტიკულ ამოცანებს და ა. შ.

ბავშვები უდავოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან ბუნებრივი თავისებურებებით, ასე, მაგალითად, ახალშობილებს უპირობო რეფლექსებიც კი სხვადასხვა ხარისხით აქვთ გამოხატული. სხვადასხვა ჩვილს სხვადასხვა სიჩქარით ექმნება უპირობო რეფლექსები. არიან ჩვილი ბავშვები, რომლებსაც მკვეთრად აქვთ გამოხატული მხედველობით გამღიზიანებლებზე საორიენტაციო რეაქციების სიჭარბე, სხვები უფრო აქტიურად რეაგირებენ შეხებაზე. ზოგიერთი ბუნებრივი თავისებურება ალბათ განსაზღვრულია მემკვიდრეობით, სხვანი ალმოცენდებიან მუცლად ყოფნის პერიოდში განვითარების სხვადასხვა პირობების შედეგად.

კარგადაა ცნობილი, რომ ტვინის სხვადასხვაგვარი დეფექტი — მემკვიდრეობითი დაავადება, განუვითარებლობა, ტრამვები შობის პერიოდში — იწვევს ფსიქიკური განვითარების შეფერხებას, განსაკუთრებით მძიმე შემთხვევებში კი სრულიად შეუძლებელს ხდის მას. აქედან გამომ-

დინარე, ხანდახან ვარაუდობენ, რომ განსაკუთრებულად სწრაფი ან განსაკუთრებულად მკვეთრი ფსიქიკური განვითარების შემთხვევები, არაჩვეულებრივი ნიჭის გამოვლენა — ესეც დაკავშირებულია ტვინის რაღაც თანდაყოლილ თავისებურებებთან. მეცნიერებმა დიდი ღონე შეალიეს იმის გარკვევას, შეიძლება თუ არა, რომ ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიური თვისებები, პირველ ყოვლისა ნიჭი, გადაეცეს მემკვიდრეობით. ამ მიზნით სწავლობდნენ გამოჩენილი ადამიანების გენეალოგიას. დადგინდა, რომ მრავალ ოჯახში მშობლები, შვილები და უფრო დაშორებული შთამომავალნი ამჟღავნებდნენ გარკვეულ ნიჭს რომელიმე სფეროში. ამ ჩასიათის განსაკუთრებით ცნობილ მაგალითს წარმოადგენს გამოჩენილი კომპოზიტორის იოჰან სებასტიან ბახის ოჯახი (1750 წელს საოჯახო დღესასწაულზე თავი მოიყარა ამ ოჯახის 128 წარმომადგენელმა, მათ შორის 57 აღმოჩნდა მუსიკოსი). მაგრამ ცნობილია არანაკლები რაოდენობის შემთხვევა, როდესაც გამოჩენილ ადამიანებს არ გააჩნიათ არც ერთი ხათესავი, გამორჩეული შესამჩნევი ნიჭით. საფიქრელია რომ მხატვრების, მუსიკოსების მთელი „დინასტიების“ გაჩენა სავსებით აიხსნება ოჯახური ტრადიციებით.

**მემკვიდრეობითობა და გარემო.** იმისათვის რომ გაერკვიათ მემკვიდრეობითობის გავლენა ფსიქიკური განვითარების ინდივიდუალურ თავისებურებებზე, სწავლობდნენ ტყუპებსაც. არსებობენ ერთკვერცხიანი და სხვადასხვაკვერცხიანი ტყუპები. ერთკვერცხიან ტყუპებს ყველა მემკვიდრეობითი თვისებები ერთნაირი აქვთ, რადგანაც ისინი ვითარდებიან ერთი ჩანასახოვანი უჯრედებიდან, სხვადასხვაკვერცხიან ტყუპებს მემკვიდრეობითობა განსხვავებული აქვთ. ტყუპების შესწავლას წარმართავენ ტესტების მეთოდის საშუალებით: არკვევენ შიდაწყვილური მსგავსების ხარისხს ტესტური ამოცანების გადაწყვეტაში ერთკვერცხიანი და სხვადასხვაკვერცხიანი ტყუპების მიერ. როგორც წესი (თუმცა ყოველთვის არა), ეს მსგავსება ერთკვერცხიან ტყუპებთან მეტია, ვიდრე სხვადასხვაკვერცხიან ტყუპებთან, ამასთან, იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ერთკვერცხიანი ტყუპები ჩვილობიდან იზრდებოდნენ სხვადასხვა ოჯახში. ეს მონაცემები იმაზე მეტყველებს, რომ მემკვიდრეობითობა გავლენას ახდენს ფსიქიკური განვითარების ინდივიდუალურ თავისებურებებზე, თუმცა დიდი მსგავსება ერთკვერცხიანი ტყუპების განვითარებაში შეიძლება აიხსნას სხვა მიზეზებითაც. ასეთი მიზეზია, მაგალითად, ერთკვერცხიანი ტყუპების სრული გარეგნული მსგავსება, რომელიც ხელს უწყობს გარშემო მყოფთა ერთნაირ დამოკიდებულებას მათდამი და მაშასადამე, აღზრდის ერთნაირ პირობებს, მოზრდილებსა და თანატოლებს შორის მდგომარეობა ხომ თითქმის ყველაზე მნიშვნელოვანია მზარდი ადამიანის ცხოვრებაში. საზოგადოებრივი ურთიერთობების სისტემაში ბავშვის მდგომარეობაზე დამოკიდებულია ფორმირებაში მყოფი ჩვეულებანი,

ხასიათის თვისებები, ინტერესები და გონებრივი მონაცემები. ერთკვერცხიანი ტყუპების ფსიქიკურ განვითარებაში მსგავსებას ხელს უწყობს მათი ფიზიკური ძალებისა და შესაძლებლობების თანასწორობა.

გაცილებით მეტ გავლენას, ვიდრე მემკვიდრეობითი თავისებურებანი, ბავშვების ფსიქიკური განვითარების განსხვავებულობაზე, მათი უნარების ჩამოყალიბებაზე ახდენს ცხოვრების პირობების, აღზრდისა და სწავლების განსხვავებულობა. ამაზე დამაჯერებლად მეტყველებს იმ გამოკვლევათა შედეგები, რომლებიც აგრეთვე ჩატარებული იყო ერთკვერცხიან ტყუპებზე, ე. ი. ბავშვებზე, რომლებსაც ერთნაირი მემკვიდრეობითობა აქვთ. შერჩეული იყო ხუთი წყვილი ასეთი ტყუპებისა ხუთნახევარი წლიდან ექვს წლამდე ასაკისა. ისინი იზრდებოდნენ სპეციალურ საბავშვო ბაღში. ბავშვები გაყოფილი იყვნენ ორ ჯგუფად ისე, რომ ერთი ტყუპისცალი ყოველი წყვილიდან მოხვდა ერთ ჯგუფში, მეორე — მეორეში. ჯგუფები ცხოვრობდნენ სხვადასხვა ადგილას, ჰქონდათ სხვადასხვა ოთახები თამაშისა და მეცადინეობისათვის და ურთიერთობა ჰქონდათ მხოლოდ სეირნობის დროს.

ბავშვების სწავლებისას გამოიყენებოდა განსხვავებული ხერხები. ერთ ჯგუფში ატარებდნენ კონსტრუქციულ თამაშებს, სადაც ბავშვს კუბურებისავან უნდა აეშენებინა ნაგებობა იმ ნიმუშის მიხედვით, რომელიც ასეთივე კუბურებისაგან იყო აგებული. მეორე ჯგუფში ბავშვებს კუბურებისაგან უნდა აეგოთ ნაგებობა შემადგენელ ნაწილებად დაუნაწევრებელი ნიმუშის მიხედვით, ე. ი. ბავშვს ყოველთვის დამოუკიდებლად უნდა მოეძებნა კონსტრუქციული გადაწყვეტის საჭირო ხერხი, გაეანალიზებინა, როგორი ელემენტებისაგან შეიძლებოდა შედგენილიყო ნაგებობის ესა თუ ის ნაწილი, შეერჩია ეს ელემენტები და მათი კომბინაციები, გამუდმებით შეედარებინა ნიმუშისათვის მიღწეული შედეგები.

მას შემდეგ, რაც თითოეულ ჯგუფთან ჩატარდა ხუთი-ათი კონსტრუქციული მეცადინეობა, ყველა ბავშვს მისცეს საკონტროლო დავალებები. ისინი შეიცავდნენ აგებას დანაწევრებული და დაუნაწევრებელი ნიმუშების მიხედვით, როდესაც არ იყო საჭირო დეტალები (რომლებიც შეიძლებოდა შეცვლილიყო სხვა დეტალების შეერთებით), თავისუფალ შენებას ჩანაფიქრის მიხედვით და მრავალ სპეციალურ დავალებას, რომელთა შესრულება მოითხოვდა სხვადასხვა ფიგურის დეტალურ მხედველობით ანალიზს და გონებაში სივრცით წარმოდგენით ოპერირებას (მაგალითად საჭირო იყო კუბურებისაგან აგებული სახლის დახატვა გონებაში მისი გადაბრუნებით).

ყველა საკონტროლო დავალების შესრულებისას იმ ჯგუფის ბავშვებმა რომლებიც მთლიანი ნიმუშების მიხედვით შენობაში მეცადინეობდნენ, გამოამჟღავნეს საოცარი უპირატესობა. საინტერესოა, რომ ეს უპირატესობა გამოვლინდა დანაწევრებული ნიმუშების მიხედვით აგების დრო-

საც კი, ე. ი. მოქმედების იმ სახეში, რომელშიც სხვა ჯგუფი მეღმ-ვად ვარჯიშობდა. ბავშვებმა რომლებიც შედიოდნენ ჯგუფში, სადაც კონსტრუქციული თამაში უფრო შემოქმედებითი სასიათისა იყო, ისწავლეს ნაგებობის შემადგენელი ელემენტების თვალსაჩინო ანალიზი. შეიძინეს დიდი სიზუსტე ამ ელემენტების შეფარდების, მათი ფორმის და ა. შ. აღქმაში, მშენებლობას ჰქონდა გეგმური ხასიათი. სანამ აშენებას დაიწყებდნენ, ბავშვები ყურადღებით ათვალიერებდნენ ნიმუშს, აკეთებდნენ საცდელ კონსტრუქციებს და მხოლოდ ამის შემდეგ გეგმაზომიერად წყვეტდნენ ამოცანას.

ამრიგად, გადაჭარბების გარეშე შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვებმა შეიძინეს კონსტრუქციული მოქმედების გარკვეული უნარები, რომლებიც სხვა მეთოდით ნასწავლ მათ ტყუპისცალებს არ აღმოაჩნდათ. ამ უნარებმა საშუალება მისცეს წარმატებით გადაეწყვიტათ რიგი სხვა არაკონსტრუქციული საკონტროლო ამოცანა, სადაც მოითხოვებოდა დანაწევრებული აღქმა და სივრცითი წარმოდგენითი ოპერირება. უნარები გამოვლინდნენ შემოქმედებით ამოცანებშიც ჩანაფიქრის მიხედვით თავისუფალ შენებაში.

რასაკვირველია, არ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ხუთი წლის ბავშვებში ორთვე-ნახევარში შესაძლებელია აღვზარდოთ კონსტრუქციული უნარები, რომლებიც მას გაყვება მთელი ცხოვრების მანძილზე. ლაპარაკი შეიძლება მხოლოდ ამ უნარის ზოგიერთ ჩასახვაზე, თუმცა ეს არც ისე ცოტაა.

**ნიჭი.** ბავშვის საბჭოთა ფსიქოლოგია თვლის, რომ მემკვიდრეობით გადაცემულმა ბუნებრივმა თავისებურებებმა შეიძლება ამა თუ იმ ნიჭისათვის მონაცემების როლი ითამაშოს, შექმნას წინაპირობები მათი განვითარებისათვის. ნიჭი, როგორც სხვა ფსიქიკური თვისებები, ყალიბდება ცხოვრების პროცესში აღზრდისა და სწავლების გავლენით. გარდა ამისა, ნიჭის განვითარება დამოკიდებულია თვით ბავშვის შინაგან პოზიციაზე ამა თუ იმ მოქმედების მიმართ. ინტერესი და შრომისმოყვარეობა განაპირობებს წარმატებას ნიჭის განვითარებაში.

უამრავ, ხშირად შემთხვევით, ვითარებათა გამო ის, რაც ერთი ბავშვის ყურადღებას იპყრობს და ღრმა კვალს ტოვებს მის ფსიქიკაში, უბრალოდ შეუმჩნეველი რჩება სხვისთვის. უკვე ჩვილ ბავშვებს აღენიშნება სამყაროსადმი არჩევითი დამოკიდებულება, და ამის გამო ერთი და იგივე ზემოქმედება სხვადასხვა ბავშვისათვის განსხვავებულ მნიშვნელობას იძენს. ბავშვის ასაკის მატების კვალობაზე ეს არჩევითობა მატულობს. ამის გარდა, არ შეიძლება საკვირველია, რომ ხუთი წლის ბავშვებში ორთვე-ნახევარში შესაძლებელია აღვზარდოთ კონსტრუქციული უნარები, რომლებიც მას გაყვება მთელი ცხოვრების მანძილზე. ლაპარაკი შეიძლება მხოლოდ ამ უნარის ზოგიერთ ჩასახვაზე, თუმცა ეს არც ისე ცოტაა.

**ნიჭი.** ბავშვის საბჭოთა ფსიქოლოგია თვლის, რომ მემკვიდრეობით გადაცემულმა ბუნებრივმა თავისებურებებმა შეიძლება ამა თუ იმ ნიჭისათვის მონაცემების როლი ითამაშოს, შექმნას წინაპირობები მათი განვითარებისათვის. ნიჭი, როგორც სხვა ფსიქიკური თვისებები, ყალიბდება ცხოვრების პროცესში აღზრდისა და სწავლების გავლენით. გარდა ამისა, ნიჭის განვითარება დამოკიდებულია თვით ბავშვის შინაგან პოზიციაზე ამა თუ იმ მოქმედების მიმართ. ინტერესი და შრომისმოყვარეობა განაპირობებს წარმატებას ნიჭის განვითარებაში.

უამრავ, ხშირად შემთხვევით, ვითარებათა გამო ის, რაც ერთი ბავშვის ყურადღებას იპყრობს და ღრმა კვალს ტოვებს მის ფსიქიკაში, უბრალოდ შეუმჩნეველი რჩება სხვისთვის. უკვე ჩვილ ბავშვებს აღენიშნება სამყაროსადმი არჩევითი დამოკიდებულება, და ამის გამო ერთი და იგივე ზემოქმედება სხვადასხვა ბავშვისათვის განსხვავებულ მნიშვნელობას იძენს. ბავშვის ასაკის მატების კვალობაზე ეს არჩევითობა მატულობს. ამის გარდა, არ შეიძლება საკვირველია, რომ ხუთი წლის ბავშვებში ორთვე-ნახევარში შესაძლებელია აღვზარდოთ კონსტრუქციული უნარები, რომლებიც მას გაყვება მთელი ცხოვრების მანძილზე. ლაპარაკი შეიძლება მხოლოდ ამ უნარის ზოგიერთ ჩასახვაზე, თუმცა ეს არც ისე ცოტაა.

ბავშვებს შორის განსხვავება მათი ფსიქიკური განვითარების სფეროში მრავალგვარია. ყველა ეს განსხვავება აღმოცენდება და ვითარდება ცხოვრებისა და აღზრდის პროცესში. მაგრამ ბუნებრივ თვისებებზე შეიძლება დამოკიდებული იყოს ბავშვის ამა თუ იმ ფსიქიკური თვისებების ჩამოყალიბების თავისებურებანი და გარკვეულწილად ამ ჩამოყალიბების საბოლოო შედეგი. ზოგიერთი თვისებებისათვის (მაგალითად, ტემპერამენტისათვის) ეს დამოკიდებულება უფრო მნიშვნელოვანია, მეორისათვის (ხასიათისათვის, ნიჭისათვის) — ნაკლებად, სხვისთვის (ცოდნა) — არაარსებითია.

გავითვალისწინოთ აღზრდის პროცესში ინდივიდუალურ-ფსიქოლოგიური თავისებურებანი — ნიშნავს არა მხოლოდ მივუსადაგოთ მათ აღმზრდელობითი ზემოქმედებანი, იმისათვის რომ ყოველმა ბავშვმა მიაღწიოს ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს, არამედ იმასაც, რომ აქტიურად ჩავერთოთ ბავშვების განვითარებაში, ხელი შევუწყოთ ჩასახულ დადებით თვისებებს და გარდავქმნათ უარყოფითი.

### შეკითხვები პირველი ქარის გასამეორებლად

1. რას შეისწავლის ბავშვის ფსიქოლოგია?
2. რაში მდგომარეობს ბავშვის ფსიქოლოგიის თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა?
3. რა მეთოდებს იყენებს ბავშვის ფსიქოლოგია?
4. დაკვირვების რა სახეებს იცნობთ?
5. რა განსხვავებაა დაკვირვებასა და ექსპერიმენტს შორის?
6. რაში მდგომარეობს მაფორმირებელი ექსპერიმენტის არსი?
7. ფსიქოლოგიის რომელ დამატებით მეთოდებს იცნობთ?
8. რაში მდგომარეობს ტესტების თავისებურება?
9. ბავშვის შესწავლის რომელი მეთოდები შეუძლია გამოიყენოს აღმზრდელმა?
10. რაში მდგომარეობს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ძირითადი პირობები?
11. რა წარმოადგენს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების წყაროს?
12. როგორია ქცევის როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში?
13. რაზეა დამოკიდებული ახალ წამყვან ქცევაზე გადასვლა?
14. როგორია სწავლების როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში?
15. რითაა განპირობებული ფსიქიკური განვითარების ასაკობრივი ეტაპები?
16. რატომ უნდა გაითვალისწინოს აღმზრდელმა ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ინდივიდუალური თავისებურებანი?
17. როგორია ბავშვის უფლებათა დეკლარაციის შინაარსი და როგორ ხორციელდება ეს უფლებები სხვადასხვა საზოგადოებრივ სისტემაში?

მეორე ქარი

# განვითარების ფსიქოლოგიური თავისებურებები ჩვილობასა და ადრეულ ბავშვობაში

## IV თავი

## ბავშვის ფსიქოლოგიური განკითარება სიცოცხლის პირველ წელს

### § 1. ახალშობილობა

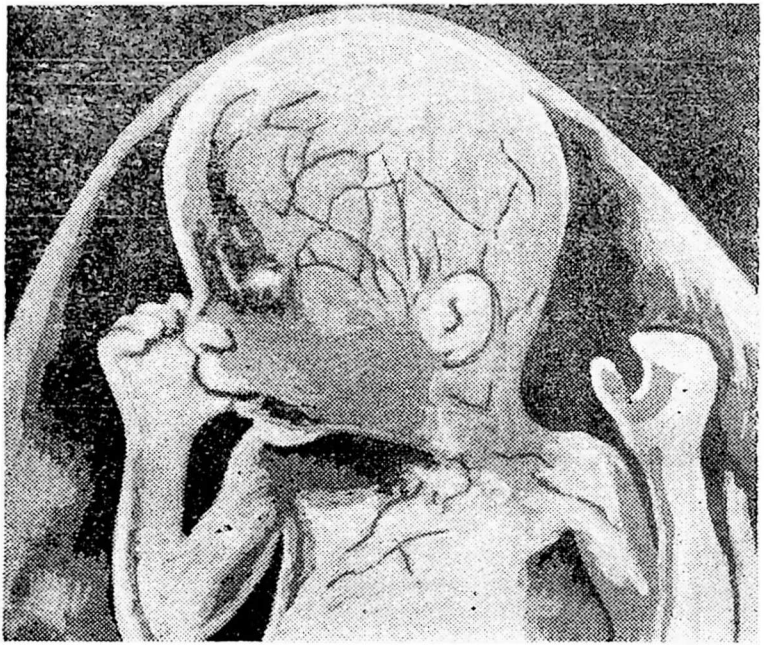
**უპირობო რეფლექსები და მათი მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებისათვის.** დაბადება უდიდეს ძვრას წარმოადგენს ბავშვის ორგანიზმისათვის, შედარებით ერთგვაროვან გარემოში (დედის ორგანიზმში) ეგეტატიური, მცენარეული არსებობიდან იგი ერთბაშად გადადის ჰაერის შემცველი გარემოს სრულიად ახალ პირობებში, სადაც უსასრულო რაოდენობითაა ხშირად ცვალებადი გამღიზიანებლები, იმ გარემოში, რომელშიც იგი გონიერ არსებად უნდა იქცეს.

ახალ პირობებში ბავშვის სიცოცხლეს უზრუნველყოფს თანდაყოლილი მექანიზმები. იგი იბადება ნერვული სისტემის გარკვეული მზადყოფნით შეაგუოს ორგანიზმი გარე პირობებს. ასე, მაგალითად, დაბადებისთანავე ჩაირთვება რეფლექსები, რომლებიც უზრუნველყოფს ორგანიზმის ძირითადი სისტემების მუშაობას (სუნთქვა, სისხლის მიმოქცევა).

პირველსავე დღეებში შეიძლება აღინიშნოს შემდეგი. კანის ძლიერი გაღიზიანება (ძაგალითად, ნემსით) იწვევს განრიდების დაცვით რეაქციას, სახის წინ სიხათლის ციმციმი — ქუთუთოების შევიწროებას. ეს რეაქციები — დ ა ც ვ ი თ ი რ ე ფ ლ ე ქ ს ე ბ ი ა. ისინი მიმართული არიან გამღიზიანებლიდან მოშორების ან მათი ზემოქმედების შეზღუდვისაკენ.

დაცვითი რეფლექსების გარდა, ახალშობილს შეიძლება აღმოაჩნდეს რეაქციები, რომლებიც მიმართულნი არიან გამღიზიანებლებთან კონტაქტისაკენ. ესაა ს ა ო რ ი ე ნ ტ ა ც ი ო რ ე ფ ლ ე ქ ს ე ბ ი. დაკვირვებით დადგინდა, რომ უკვე პირველიდან მესამე დღემდე სინათლის ძლიერი წყარო იწვევს თავის მობრუნებას: სამშობიარო სახლის ბავშვთა ოთახში მზიან დღეს ახალშობილთა უმრავლესობას თავი, როგორც მზესუმ-

ზირას, მიბრუნებული აქვს სინათლისაკენ. დადგენილია აგრეთვე, რომ ახალშობილს პირველივე დღეებში შეუძლია თავი გაადევნოს სინათლის წყაროს თანდათანობით გადაადგილებას. აღვილად შეიძლება საორიენტაციო-კვებითი რეფლექსების გამოწვევაც. ტუჩის კუთხესთან, ლოყაზე შეხება მშიერ ბავშვში იწვევს ძებნის რეაქციას: ბავშვი თავს აბრუნებს გამღიზიანებლის მხარეს, აღებს პირს.



სურ. 2. ჩანასახი წოვის ცერა თითს.

ჩამოთვლილის გარდა ბავშვთან თავს იჩენს კიდევ რამდენიმე თანდაყოლილი რეაქცია: წ ო ვ ი ს რ ე ფ ლ ე ქ ს ი — ბავშვი მაშინვე იწყებს პირში ჩადებული საგნის წოვას; ჩ ა ჭ ი დ ე ბ ი ს რ ე ფ ლ ე ქ ს ი — ხელისგულთან შეხება, იწვევს ტაცების რეაქციას. გ ა ნ მ ზ ი დ ი რ ე ფ ლ ე ქ ს ი (ხოხვა) — ფეხის გულზე შეხების დროს, ფეხის კვრას და ზოგიერთი სხვა რეფლექსი.

ამგვარად, ბავშვი შეიარაღებულია უპირობო რეფლექსების განსაზღვრული რაოდენობით, რომლებიც თავს იჩენს დაბადებიდან პირველივე დღეებში. უკანასკნელ წლებში მეცნიერებმა დაადასტურეს, რომ ზოგიერთი რეფლექსური რეაქცია ვლინდება ჯერ კიდევ დაბადებამდე. ასე, მაგალითად, უკვე თვრამეტი კვირის შემდეგ ნაყოფს უყალიბდება წოვის რეფლექსი (№ 2 სურ.).

თანდაყოლილი რეაქციების უმრავლესობა აუცილებელია ბავშვის სიცოცხლისათვის. იგი ეხმარება ბავშვს შეეგუოს ახალ პირობებს. ახალშობილისათვის ამ რეფლექსების წყალობით შესაძლებელი ხდება სუნთქვის და კვების ახალი ტიპი. თუ დაბადებამდე ნაყოფი ვითარდება დედის ორგანიზმის ხარჯზე (პლაცენტის — ბავშვის ადგილ-ს — სისხლძარღვთა კედლით დედის სისხლიდან ჩანასახის სისხლში შედის საკვები ნივთიერება და ჟანგბადი), დაბადების შემდეგ ბავშვის ორგანიზმი გადადის ფილტვებით სუნთქვაზე და ე. წ. ორალურ კვებაზე (პირით და კუჭ-ნაწლავის ტრაქტით). ეს შეგუება რეფლექსურად ხდება. მას შემდეგ, რაც ფილტვები ჰაერით ივსება, კუნთების მთელი სისტემა ჩაერთვება რიტმულ სუნთქვით მოძრაობაში. სუნთქვა სრულდება ადვილად და თავისუფლად. კვება ხორციელდება წოვის რეფლექსის დახმარებით. თანდაყოლილი მოქმედებები, მათ შორის წოვის რეფლექსიც, პირველ ხანებში ჯერ კიდევ ცუდად არის ურთიერთშეთანხმებული: ბავშვი წოვის დროს იგუდება, იხრჩობა, მალე ელევა ძალა. მთელი მისი აქტიობა მიმართულია გაძლომისათვის წოვაზე. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება აგრეთვე თერმორეგულაციის რეფლექსური ავტომატიზმის ჩამოყალიბებას; ბავშვის ორგანიზმი სულ უფრო უკეთ ეგუება ტემპერატურის მერყეობას.

ახალდაბადებულობა არის ერთადერთი პერიოდი ადამიანის ცხოვრებაში, როცა ჯერ კიდევ სუფთა სახით შეინიშნება ქცევის თანდაყოლილი, ინსტინქტური ფორმების გამოვლინება, რომლებიც მიმართულია ორგანული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისაკენ (ჟანგბადის, კვების, სითბოს მოთხოვნილებები), მაგრამ ეს ორგანული მოთხოვნილებები არ შეადგენს ფსიქიკური განვითარების საფუძველს — ისინი მხოლოდ უზრუნველყოფენ ბავშვის სიცოცხლეს.

ცხოველის შვილისაგან განსხვავებით ბავშვში უპირობო რეფლექსები არ უზრუნველყოფს ქცევის ადამიანური ფორმების გაჩენას, მაშინ როცა ცხოველის შვილის უპირობო რეფლექსის რთული კომპლექსი უზრუნველყოფს გაზრდილ ცხოველს იმ აქტიური დაცვით, სანადირო, დედობრივი და სხვა რეაქციებით, რაც აუცილებელია ნორმალური არსებობისათვის.

როგორც გამოკვლევებმა აჩვენეს, ბავშვის გარე გამღიზიანებლებზე თანდაყოლილი რეაქციების არც თუ ისე დიდ მრავალფეროვნებაში არის ბევრი ისეთი რეფლექსიც, რომელთა საფუძველზე არაფერი არ ვითარდება. ესაა ატავისტური რეფლექსები — მემკვიდრეობა, რომელიც ბავშვმა ცხოველი წინაპრისაგან მიიღო. ზემოთ დასახელებული

რეფლექსებიდან ასეთია ჩაჭიდებისა და ხოხვის რეფლექსები. ამ რეფლექსებისათვის დამახასიათებელი მოძრაობები შემდგომში ქრება. ჩაჭიდების რეფლექსი იმაში მდგომარეობს, რომ ხელისგულის გაღიზიანებით ხელი მუშტად შეიკვრება. ბავშვის მოძრაობები, რომლებიც აუცილებელია მისი ფსიქიკური განვითარების, გარემოსთან ურთიერთქმედების უნარის განვითარებისთვის იწყება არა ჩაჭიდების მოძრაობის, არამედ ტაცების საფუძველზე, რომელიც აღმოცენდება თითების გაღიზიანებით. ჩაჭიდების რეფლექსი უფრო მალე ქრება, ვიდრე ტაცება იჩენს თავს. ხოხვის რეფლექსი ფეხის გულზე დაყრდნობით ასევე არ წარმოადგენს ამოსავალს სივრცეში დამოუკიდებლად გადაადგილების განვითარებისათვის. როგორც დაკვირვებებმა აჩვენეს, ნამდვილი ხოხვა იწყება არა ფეხების კვრით, არამედ ხელის მოძრაობებით; ბავშვი მიიწევს მიმზიდველი საგნისაკენ, „აბიჯებს" ხელებით და მიდის წინ.

ტაცება და ხოხვა ჩამოყალიბებას იწყებს არა ახალშობილობის პერიოდში, არამედ გაცილებით გვიან — ბავშვის უფროსთან ურთიერთმოქმედების დროს, რომელიც იძულებით იწვევს და ავარჯიშებს ამ მოქმედებებს.

ამგვარად, ბავშვი გაცილებით ნაკლებად არის შეიარაღებული ქცევის თანდაყოლილი ფორმებით, ვიდრე ცხოველის შვილი. ბავშვში ქცევის ყველა ადამიანური ფორმა ჯერ კიდევ ჩამოსაყალიბებელია.

**გრძნობის ორგანოების განვითარების თავისებურებები. ორგანოთა ვარჯიშის მნიშვნელობა.** ბავშვი გაცილებით უმწეო იზრდება, ვიდრე უმეტეს ცხოველთა შვილები. გარე გამღიზიანებელთა დიდ ნაწილს ახალდაბადებული პასუხობს ხელებისა და ფეხების მოუწესრიგებელი მოძრაობებით. ამავე დროს ქცევის თანდაყოლილი ფორმების მნიშვნელოვანი რაოდენობის უქონლობა ბავშვის სისუსტე კი არა მისი ძალაა.

ახალშობილის ძირითადი თავისებურება ახალი გამოცდილების შეთვისების, ადამიანისათვის დამახასიათებელი ქცევის ფორმების შეძენის უსაზღვრო შესაძლებლობაა. თუ ორგანული მოთხოვნილებები საკმარისად დამაკმაყოფილებელია, მაშინ ისინი კარგავენ წამყვან მნიშვნელობას და სწორი რეჟიმისა და აღზრდის პირობებში ყალიბდება ახალი მოთხოვნები (შთაბეჭდილების მიღების, მოძრაობის, უფროსებთან ურთიერთობის მოთხოვნილებები); მათ საფუძველზე ხორციელდება ფსიქიკური განვითარება.

შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება ასათავეში დაკავშირებულია საორიენტაციო რეფლექსებთან და ვითარდება ბავშვის გრძნობის ორგანოების მიერ ამ შთაბეჭდილებათა მიღების მზადყოფნასთან დაკავ-

შირებით. მიუხედავად იმისა, რომ ახალშობილის მხედველობის და სმენის აპარატი მწყობრში დგება პირველივე დღიდან, მათი მუშაობა უკიდურესად არასრულყოფილია. მხედველობის შეგრძნებას იწვევს მხოლოდ ახლო სივრცეში არსებული სინათლე. სმენით რეაქციას — მხოლოდ მკვეთრი ბგერები. სიცოცხლის პირველი კვირეებისა და თვეების განმავლობაში მხედველობა და სმენა სწრაფად უმჯობესდება. ბავშვი იწყებს მოძრავი საგნის თვალის დევნებას, შემდეგ კი მზერას უძრავ საგნებზეც აჩერებს. იგი რეაგირებას იწყებს სუსტ ბგერებზე, კერძოდ მოზრდილის ხმაზე. მხედველობითი და სმენითი გამღიზიანებლების საპასუხოდ აღმოცენდება ხელის, ფეხის და თავის იმპულსური მოძრაობების ჯერ ხანმოკლე შეფერხება, ტირილის შეწყვეტა — ხდება მ ხ ე დ ვ ე ლ ო ბ ი თ ი და ს მ ე ნ ი თ ი კ ო ნ ც ე ნ ტ რ ა ც ი ა.

0, 1, 3[1]. ირა ზ. იმყოფებოდა უარყოფით-ემოციური აგზნების მდგომარეობაში, მაგრამ სათამაშოზე ყურადღების შეჩერებამ გამოიწვია ამ მდგომარეობის შეუერხება, რომელიც გრძელდებოდა მთელი იმ დროის განმავლობაში (1 წუთი და 44 წამი), სანამ ირა თვალს აყოლებდა აქეთ-იქით ნელა გადაადგილებულ სათამაშოს.

0, 1. 24. მტირალი ვასია კ-ს დაწუნარებას ცდილობდნენ ბურთის ჩვენებით. ვასია ბურთს თვალს ადევნებდა 1 წუთისა და 15 წამის განმავლობაში, მაგრამ ტირილს არ წყვეტდა. ხოლო როდესაც აჩვენეს პატარა სათამაშო მჭელი, მაშინ უკვე 10 წამის შემდეგ ტირილი შეწყვიტა და ნ. წუთისა და 35 წამის განმავლობაში, ვიდრე თვალისდევნების რეაქცია მიმდინარეობდა, ტირილი არ დაუწყია (მ. ი. კისტიაკოვის დაკვირვებიდან).

ა ხ ა ლ შ ო ბ ი ლ ი ს მ ხ ი შ ვ ნ ე ლ ო ვ ა ნ ი თ ა ვ ი ს ე ბ უ რ ე ბ ა ი მ ა ში მ დ გ ო მ ა რ ე ო ბ ს, რ ო მ მ ხ ე დ ვ ე ლ ო ბ ი ს ა დ ა ს მ ე ნ ი ს გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ა უ ფ რ ო ს წ რ ა ფ ა დ ხ დ ე ბ ა, ვ ი დ რ ე ს ხ ე უ ლ ი ს მ ო ძ რ ა ო ბ ი ს. ეს თავისებურება განასხვავებს ბავშვს ცხოველის შვილისაგან, რომელთაც პირველ რიგში მოძრაობები უყალიბდებათ.

მხედველობითი და სმენითი აპარატის მუშაობის განვითარება, გარე გამღიზიანებლებზე რეაქციების სრულყოფა ხდება ბავშვის ნერვული სისტემის, პირველ რიგში, თავის ტვინის მომწიფების საფუძველზე. ახალშობილის ტვინის წონა მოზრდილი ადამიანის ტვინის წონის 1/4 ნაწილს შეადგენს. მართალია ნერვული უჯრედების რაოდენობა მასში იმდენივეა, რამდენიც მოზრდილის ტვინში, მაგრამ ეს უჯრედები არასაკმარისად არის განვითარებული. მიუხედავად იმისა, უკვე ახალშობილობის პერიოდში (დღენაკლულ ახალშობილშიც კი) სრულიად შესაძლებელია პირობითი რეფლექსების ჩამოყალიბება. ეს იმას ადასტურებს, რომ ბავშვის გარე სამყაროსთან ურთიერთობის დამყარებაში ჩაერთვის

[1] ბავშვის ასაკის აღნიშვნა: პირველი რიცხვი გვიჩვენებს წელს, მეორე — თვეს, მესამე — დღეს.

ტვინის უმაღლესი არჩევები — დიდი ნახევარსფეროების ქერქი. სიცოცხლის პირველივე დღეებში იწყება ტვინის წონის ზრდა, იზრდება და მიელინის დამცველი გარსით იფარება ნერვული ბოჭკოები. ამავე დროს ყველაზე სწრაფად ყალიბდება ის უბნები, რომლებიც გარე შთაბეჭდილების მიღებასთან არის დაკავშირებული: ორი კვირის განმავლობაში არე, რომელიც მხედველობის ველს უკავია დიდი ნახევარსფეროების ქერქში იზრდება ერთნახევარჯერ.

მაგრამ არ იქნება სწორი ვიფიქროთ, რომ თავისთავად ტვინის მომწიფება უზრუნველყოფს ახალშობილის გრძნობის ორგანოების განვითარებას. ეს განვითარება ხდება ბავშვის მიერ შთაბეჭდილებათა მიღების ზემოქმედებით. უფრო მეტიც, ამგვარი შთაბეჭდილებების გარეშე შეუძლებელია თვით ტვინის მომწიფება. ახალშობილობის პერიოდში ტვინის ნორმალური მომწიფების აუცილებელი პირობაა გრძნობის ორგანოთა (ანალიზატორთა) გავარჯიშება, მათი დახმარებით გარე სამყაროსთან მრავალფეროვანი სიგნალების ტვინში შეღწევა. თუ ბავშვი სენსორული იზოლაციის პირობებში მოხვდა, (როცა არ არსებობს საკმარისი რაოდენობით გარე შთაბეჭდილებები), მისი განვითარება მკვეთრად ნელდება. პირიქით, თუ ბავშვი იღებს შთაბეჭდილებებს საკმარისი რაოდენობით, მაშინ ხდება საორიენტაციო რეფლექსების სწრაფი განვითარება (რაც სმენით და მხედველობით კონცენტრაციაში ვლინდება), იქმნება მოძრაობების შემდგომი დაუფლების, ფსიქიკური თვისებების და პროცესების ფორმირების საფუძვლები. მხედველობითი და სმენითი შთაბეჭდილებების წყაროს, რომელიც აუცილებელია ნერვული სისტემისა და ბავშვის გრძნობის ორგანოთა ნორმალური განვითარებისათვის, და — რაც უფრო მნიშვნელოვანია — ასეთ შთაბეჭდილებათა ორგანიზატორს მოზრდილი წარმოადგენს. მოზრდილს მიაქვს საგნები ბავშვის სახესთან, იხრება მისკენ და ელაპარაკება მას, ამით იწვევს ბავშვის საორიენტაციო რეაქციების გააქტიურებას.

**ემოციური სფეროს განვითარება. გამოცოცხლების კომპლექსი.** ახალშობილი თავის ცხოვრებას კივილით იწყებს, რომელსაც პირველ დღეებში უპირობო რეფლექსური ხასიათი აქვს. პირველი კივილი ყიის სპაზმის შედეგია. სპაზმს თან ახლავს სუნთქვის პირველი რეფლექსები. ზოგიერთი მკვლევარი თვლის, რომ პირველი კივილი — ეს არის პირველი უარყოფითი ემოციის გამოვლენა: სპაზმები იწვევს შეიწროვების განცდას. მართლაც, მოცემულ შემთხვევაში შეუძლებელია განვასხვაოთ კუნთური რეაქცია და ემოციური დამოკიდებულება — ახალშობილს ჯერ კიდევ არავითარი ცხოვრებისეული გამოცდილება არა აქვს. მაგრამ

შეიძლება დამტკიცდეს, რომ უკვე სიცოცხლის პირველ დღეებში ბავშვი კვილით პასუხობს უსიამოვნო შეგრძნებებს, რაც დაკავშირებულია საკვების, ძილის, სითბოს მოთხოვნილებებთან. კვილის საფუძველი შეიძლება იყოს შიმშილი, სველი სახვევი და ა. შ. ნორმალური აღზრდის დროს ახალშობილს გამაყრუებელი „უა“ შეუმჩნეველად გადადის უარყოფითი ემოციის ხასიათად მძაფრ გამოხატულებაში — ტირილში. ტირილი ყოველგვარი წუხილის ბუნებრივი გამოწატვის საშუალება ხდება, ფიზიკური ტკივილისა. თუ (რა თქმა უნდა. უფრო მოგვიანებით) სულიერი მწუხარების დროს.

ღიმილი. რომელიც გამოხატავს დადებით ემოციებს, კვილზე უფრო გვიან ჩნდება. ღიმილის სახით საკმარისად გამოხატული დადებითი ემოცია პირველად შეინიშნება პირველი თვის ბოლოს და მეორე თვის დასაწყისში. იგი თავს იჩენს ან საგანზე თვალის მიპყრობის, ან ბავშვისადმი მოფერებით მიმართვისა და უფროსის ღიმილის დროს. აქედან შეიძლება გაკეთდეს დასკვნა. რომ დადებითი ემოციების აღმოცენებისათვის არ არის საკმარისი მხოლოდ ორგანული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება. იგი მხოლოდ ხელს უწყობს უარყოფით ემოციებს და ქმნის პირობებს, რომლის დროსაც ბავშვმა შეიძლება განიცადოს სიხარულის გრძნობა. მაგრამ თვით ეს განცდა შთაბეჭდილების მიღებით, განსაკუთრებით უფროსისაგან მიღებული შთაბეჭდილებით არის გამოწვეული.

0, 2, 14. ირას, ისევე როგორც სხვა ბავშვებს, უშუალოდ კვების შემდეგ არ ახასიათებს დადებითი ემოციური რეაქციები. ეჭვობის სახესა და ხმაზე მხედველობით-სმენითი კონცენტრაციის დროს თვე იჩნია საკმაო მოძრაობების შეკავებამ, რომელიც 10 წამის შემდეგ შეიცვალა გამოხატველ ღიმილით. იგი გაგრძელდა 25 წამი (მ. ი. ქისტიაკოვსკაიას დაკვირვებიდან).

თანდათანობით ბავშვს უმუშავდება განსაკუთრებული ემოციურ-მოძრაობითი რეაქცია, რომელიც მიმართულია მოზრდილისაკენ. მას გამოცოცხლების კომპლექსი ეწოდება. გამოცოცხლების კომპლექსი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი მზერას აპყრობს მისკენ დახრილი მოზრდილის სახეს, ღიმის მას, ცოცხლად ამოძრავებს ხელებსა და ფეხებს, გამოსცემს სუსტ ბგერებს, უფროსებთან ურთიერთობის მოთხოვნილების ეს გამოხატულება არის ბავშვის პირველი სოციალური მოთხოვნილება. გამოცოცხლების კომპლექსის აღმოცენება არის საზღვარი ახალშობილობისა და ჩვილობის პერიოდებს შორის.

**ბავშვის მოზრდილთან ურთიერთობის როლი.** ბავშვის სიცოცხლე მთლიანად მოზრდილზეა დამოკიდებული. უფროსი აკმაყოფილებს ბავშვის ორგანულ მოთხოვნილებებს — აჭმევს, ბანს, აბრუნებს მას ერთი მხრიდან მეორეზე. მოზრდილი აკმაყოფილებს სხვადასხვა შთაბეჭდილებათა მიღების მზარდ მოთხოვნილებებსაც: ჩვილი შესამჩნევად გამოცოცხლდება, როდესაც ხელში აიყვანენ. გადაადგილდება რა სივრცეში უფროსის დახმარებით, ბავშვს საშუალება ეძლევა დაინახოს უფრო მეტი საგნები, მათი განლაგება, მისწვდეს მათ, შემდეგ კი ხელი სტაცოს. უფროსისგანვე მოდის ძირითადი სმენითი და შეხებითი შეგრძნებაც.

უკვე გამოცოცხლების კომპლექსში ვლინდება ბავშვის დადებითი ემოციური დამოკიდებულება უფროსის მიმართ, მასთან ურთიერთობით გამოწვეული აშკარა კმაყოფილება. ამგვარი დამოკიდებულება ჩვილობის მთელი პერიოდის განმავლობაში ვითარდება. მოზრდილთან ემოციური ურთიერთობა აშკარად ვლინდება ბავშვის კარგ განწყობილებაში. თუ ბავშვი ჭირვეულობს და არ უნდა თამაში, მასთან მისული უფროსი მხოლოდ თავისი გამოჩენით ამხიარულებს ბავშვს, იგი შეიძლება კვლავ დარჩეს მარტო და გაერთოს იმ სათამაშოებით, რომელიც მას აღარ აინტერესებდა. ოთხი, ხუთი თვისათვის უფროსთან ურთიერთობა შერჩევით ხასიათს იძენს. ბავშვი არჩევს თავისიანს უცხოსაგან, ნაცნობი მოზრდილის ნახვა ახარებს, უცნობმა კი შეიძლება მასში შიში გამოიწვიოს.

ემოციური ურთიერთობის მოთხოვნილებამ, რომელსაც უდიდესი დადებითი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის განვითარებისათვის, შეიძლება უარყოფითი გამოვლინებებიც გამოიწვიოს. თუ მოზრდილი ცდილობს ყოველთვის ბავშვთან იყოს, მაშინ ბავშვი მუდამ მოითხოვს მისგან ყურადღებას, არ აინტერესებს სათამაშოები, ტირის, ერთი წუთითაც რომ დარჩეს მარტო.

აღზრდის სწორი მეთოდების გამოყენებით უშუალო ურთიერთობა (ურთიერთობა ურთიერთობისათვის), რაც დამახასიათებელია ჩვილობის დასაწყისი ეტაპისათვის, მალე ადგილს უთმობს ურთიერთობას საგნების, სათამაშოების გამო, რომელიც გადაიზრდება მოზრდილისა და ბავშვის ერთობლივ საქმიანობაში. უფროსს თითქოს შეჰყავს ბავშვი საგნობრივ სამყაროში, მიაპყრობს მის ყურადღებას საგნებზე, თვალსაჩინოდ ახდენს მათთან მოქმედების ყველა შესაძლო საშუალების დემონსტრირებას, ხშირად უშუალოდ ეხმარება ბავშვს მოქმედების შესრულებაში, წარმართავს მის მოძრაობებს.

მოზრდილის და ბავშვის ერთობლივი საქმიანობა, ერთის მხრივ, იმაში მდგომარეობს, რომ უფროსი ხელმძღვანელობს ჩვილის მოქმედე-

ბებს, ამავე დროს ჩვილი, რომელსაც არ შესწევს უნარი შეასრულოს რაიმე მოქმედება, მიმართავს უფროსს დახმარებისათვის.

0,8,0. ჟაკლინი აკვირდება, თუ როგორ ნარნარად არხევს დედა ფურჩალიან ქსოვილს. როდესაც ეს სანახაობა დამთავრდა, დედას ხელს ქსოვილზე ადებინებს და ეხმაგებს, რათა გაიმეოროს მოქმედება.

0,10.0. ჟაკლინი ხელს სჭიდებს მამას, ხელს ადებინებს ჩამოკიდებულ თოკინაზე, რომლის ამოძრავება თვითონ არ შეუძლია და აწვება მის საჩვენებელ თითს, რათა აიძულოს მამა გააკეთოს ის, რაც მას სჭირდება (ჟ. პიაჟეს დაკვირვებიდან).

ბავშვის უფროსთან ერთობლივ საქმიანობაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება უფროსის მოქმედებისადმი მიბაძვის უნარს, რომელიც ვითარდება ჩვილობის მთელი პერიოდის განმავლობაში. იგი სწავლების სულ უფრო ფართო შესაძლებლობებს ქმნის, მეშვიდე-მეცხრე თვეებში ბავშვი ყურადღებით აკვირდება მოზრდილის მოძრაობებს და მეტყველებას. უმეტეს შემთხვევაში იგი ვერ აჩვენებ მოქმედებას აღადგენს არა მაშინვე, არამედ რამდენიმე ხნის შემდეგ, ხანდახან რამდენიმე საათის შემდეგაც. ხშირად წაბაძვა ხდება მრავალგზისი ჩვენების შემდეგ.

0,9.20. წინა დღეს ჩატარებული „მეცადინეობის“ შემდეგ, რომელიც მდგომარეობდა თაროზე ჰადრაკის ფიგურის დადგმაში, და რომლის დროსაც სერიოჟამ დიდხანს ვერ გაიგო რას ვთხოვდი მე მას, მხოლოდ იღიმებოდა და მიუბრუნდა ფიგურას, — მეორე დღეს, ჩემი მოსვლით გახარებულმა მაშინვე, როგორც კი წარმოთქვი სიტყვა „ასე“.... და გავუწოდე ჰადრაკის ფიგურა, მან სწრაფად და მტკიცედ დადგა ის დაიწყო „ა..ცე“ (რ. ი. ლებტმან-აბრამოვიჩის დაკვირვებიდან).

ჩვილობის ასაკის ბოლოს ბავშვი ავლენს დიდ წამბაძველობას, იმეორებს რა უფროსის მოძრაობებს, აკვირდება რა, მაგალითად, როგორ წმენდენ ჩვრით მუშამბას მაგიდაზე, ბავშვი ყოველ მარჯვე შემთხვევაში იწყებს მუშამბის წმენდას ხელში მოხვედრილი ნებისმიერი ქსოვილით.

მოქმედება, რომელსაც ბავშვი ეუფლება მოზრდილის ხელმძღვანელობით, ქმნის საფუძველს ფსიქიკური განვითარებისათვის. ამრიგად, უკვე ჩვილობის ასაკში ნათლად ვლინდება ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ზოგადი კანონზომიერება, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ ფსიქიკური პროცესები და თვისებები მასში ყალიბდება გარე პირობების, აღზრდისა და სწავლების გადამწყვეტი ზეგავლენით.

ბავშვის მოზრდილზე დამოკიდებულება იქამდე მიდის, რომ მისი დამოკიდებულება სინამდვილისადმი (და საკუთარი თავისადმი) ყოველთვის გადატყდება მისი სხვა ადამიანებთან დამოკიდებულების პრიზმაში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ბავშვის დამოკიდებულება სინამდვილისადმი თავიდანვე სოციალურია, საზოგადოებრივი დამოკიდებულებაა.

ჩვილს ძალიან ადრე რთავენ მოზრდილებთან ურთიერთობის სიტუაციაში. ურთიერთობაში ყოველთვის ვლინდება ერთი ადამიანის მიმართულობა სხვა ადამიანის ინდივიდუალობაზე. ურთიერთობაში ხდება კომუნიკაციაში მონაწილეთა ურთიერთმოქმედება, თითოეულის ზემოქმედება გულისხმობს მეორის საპასუხო მოქმედებას და შინაგანად მისთვისაა გათვალისწინებული.

ბავშვის ქცევის კვლევამ სიცოცხლის პირველივე კვირიდან გვიჩვენა, რომ გარშემო მყოფ ადამიანებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება დაბადებიდან პირველ ხანებში ბავშვს არა აქვს. მოგვიანებით იგი აღმოცენდება არა თავისთავად, არამედ გარკვეული პირობების ზემოქმედებით. ასეთი პირობა ორია:

პირველი — ესაა ჩვილის მოვლის ობიექტური საჭიროება და გარშემომყოფთა ზრუნვა. მხოლოდ ახლობელი მოზრდილების მუდმივი დახმარების წყალობით ბავშვს შეუძლია იცოცხლოს იმ პერიოდში, როდესაც მას უნარი არ შესწევს დამოუკიდებლად დაიკმაყოფილოს თავისი ორგანული მოთხოვნილებები. ბავშვის ამგვარი დაინტერესება მოზრდილით არ წარმოადგენს ურთიერთობის მოთხოვნილებას. როგორც ცნობილია, დაბადებიდან პირველივე დღეებში ბავშვი სწავლობს გამოიყენოს უფროსი დისკომფორტის თავიდან აცილებისა და იმის მიღებისათვის, რაც მას ესაჭიროება, მრავალგვარი ყვირილის, სლუკუნის, გრიმასის, იმ ამორფული მოძრაობების დახმარებით, რომლებიც მოიცავს მთელ მის სხეულს. ჩვილი ამ პერიოდში არ გზავნის თავის სიგნალებს კონკრეტული პიროვნებისადმი, ამ პერიოდში არ ხორციელდება ურთიერთობა.

მეორე პირობა — ესაა ბავშვისადმი მიმართული მოზრდილის ქცევა. მოზრდილი ბავშვის გაჩენის პირველივე დღეებში მას ისე ეპყრობა, თითქოს ბავშვს შეეძლოს ურთიერთობაში ჩართვა. მოზრდილი ელაპარაკება ჩვილს, განუწყვეტლივ ეძებს ნებისმიერ საპასუხო ნიშანს, რომლის მიხედვითაც შეიძლება ვიმსჯელოთ, რომ ბავშვი ჩაერთო ურთიერთობაში.

ემოციური კონტაქტები ორი, სამი, ოთხი თვის ბავშვებთან გვიჩვენებს, რა დიდ აღფრთოვანებას იწვევს მათში იმ მოზრდილის მოფერებით ლაპარაკი, რომელსაც არაფერი არ ესოდეს არც ერთი მათგანისათვის არ უკმეევია, არ შეუხვევია, მაგრამ ახლა დახრილი უღიმის და ნაზად უსვამს ხელს. ხანგრძლივი შვილი წუთის განმავლობაში (იმდენი, რამდენიც გრძელდება შეხვედრა) ჩვილი თვალს არ აშორებს უფროსის სახეს, ღუღუნებს, ფეხებს იქნევს და არ იღლება სიხარულით (მ. ი. ლისინას მასალების მიხედვით).

პირველად ურთიერთობაში ბავშვს ითრევს უფროსი, მოგვიანებით ბავშვს უჩნდება ურთიერთობის მოთხოვნილება და უმუშავდება სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში ჩართვის საშუალებები. ჩვილობის პერიოდში ურთიერთობის უმნიშვნელოვანეს საშუალებას წარმოადგენს ე ქ-

**სპერიმენტული მოძრაობები** (ღიმილი, ვოკალიზაცია, აქტიური მოძრაობითი რეაქციები). ჩვილი, თავის მხრივ, საჭიროებს ურთიერთობის განსაკუთრებულ საშუალებებს, რომელსაც სთავაზობს უფროსი: ადამიანურ კულტურაში არსებული ურთიერთობის ყველა საშუალებას როდი აქვს ბავშვისათვის ემოციური მნიშვნელობა მისი ცხოვრების პირველ კვირეებსა და თვეებში.

დაკვირვებებმა გვიჩვენა, რომ სამი თვის ჩვილთან უფროსის წვინდა სიტყვიერი ზემოქმედების საფუძველზე ურთიერთობის ორგანიზაციის მცდელობა უნაყოფოა — ბავშვი „იღებს" მეტყველების მხოლოდ ექსპრესიულ მხარეს. ერთი წლის ბავშვს გრძელი მონოლოგი აღიზიანებს, ისევე როგორც თავზე ხელის გადასმა. ამ ასაკში ბავშვების ურთიერთობა ირგვლივ მყოფ ადამიანებთან დაცვა ერთობლივი საგნობრივი საქმიანობის საფუძველზე და მიღწეული დონის მეტისმეტი გასწრება ისევე არაეფექტური აღმოჩნდა ბავშვის განვითარებისათვის, როგორც მისგან ჩამორჩენა (მ. ი. ლისინას მასალების მიხედვით).

მოზრდილი არა მხოლოდ აკმაყოფილებს ბავშვის მზარდ მოთხოვნილებებს და ასწავლის მას საგნებთან მოქმედებას. იგი გარკვეულწილად აფასებს ბავშვის მოქმედებას, წაახალისებს მას ღიმილით, წარბებს ჭმუხნის და თითით ემუქრება, თუ ბავშვი ისე არ იქცევა, როგორც საჭიროა. ამის წყალობით ბავშვი თანდათან ეუფლება დადებით ჩვევებს. სწავლობს სწორ ქცევას.

უფროსთან ურთიერთობის მზარდი მოთხოვნილება წინააღმდეგობაში მოდის ურთიერთობის შესაძლებლობებთან. ეს წინააღმდეგობა თავის **გადაწყვეტილებას პოულობს** ადამიანის მეტყველების გაგებაში, შემდეგ კი მის დაუფლებაში.

**მეტყველების დაუფლების წანამძღვრების ფორმირება.** ურთიერთობის მოთხოვნილება საფუძველს ქმნის ადამიანის სამეტყველო ბგერების წაბაძვისათვის. ბავშვი ადრე იწყებს გაჩუმებას, ყურადღებას, როდესაც უფროსი ელაპარაკება. სამი თვის შემდეგ, თუ ბავშვი კარგ განწყობილებაზეა, იგი გამუდმებით გამოსცემს ბგერებს. ღუღუნებს. ღუღუნი უფრო ინტენსიური ხდება, თუ უფროსი იხრება ბავშვისაკენ. გამოსცემს რა ბგერებს, ჩვილი ყურს უგდებს მათ. ხდება ისიც, რომ იგი თავის თავს ბაძავს: ხანგრძლივად წარმოთქვამს იმ ბგერებს, რომლებიც თავიდან შემთხვევით წარმოთქვა. ცოტა უფრო მოგვიანებით (დაახლოებით ოთხი თვის ასაკში) ბავშვს შეუძლია საკმაოდ გამომხატველად წაბაძოს წარმოთქმული ბგერების რიტმს. მაგალითად, როდესაც მას არწევენ და უმღერიან „ა-ა-ა! ა-ა-ა!, ბავშვი იმეორებს არა თვითონ ბგერებს, არამედ რიტმს (ბგერა შეიძლება იყოს სხვადასხვა „ი-ი-ი! ან ო-ო-ო ").

საინტერესოა აღინიშნოს, რომ მოზრდილები ყოველთვის, როცა კი ბავშვებთან მიდიან, იწყებენ მასთან ურთიერთობას და ეუბნებიან სასიამოვნო სიტყვებს. ვერ წარმოუდგენიათ რა ცხოვრება მეტყველე-

ბითი ურთიერთობის გარეშე, ადამიანები არაცნობიერად ცდილობენ გამოიწვიონ ბავშვის საპასუხო რეაქცია. უნდა ითქვას, რომ ბავშვი ასაკობრივად ხელსაყრელი მასალაა ამისათვის. ბავშვი საკმაოდ ადრე იწყებს მეტყველების ემოციურ ტონზე რეაგირებას. ემოციური მდგომარეობა აძლიერებს ზოგად აქტივობას. წლის მეორე ნახევარში ნორმალური განვითარების ჯანმრთელი ბავშვი ბევრს და სიამოვნებით ტიტინებს: დიდი ხნის განმავლობაში წარმოთქვამს სხვადასხვა მარცვლებს, ცდილობს წაბაძოს უფროსის მიერ წარმოთქმულ მარცვლებს.

ტიტინით ბავშვი გამოხატავს თავის მზადყოფნას ურთიერთობისადმი, ტიტინებს რა, იგი სწავლობს სულ უფრო და უფრო ახალი და ახალი სამეტყველო ბგერების წარმოთქმას და განსხვავებას. ამ ბგერათა წარმოთქმა სიამოვნებს ბავშვს, ამიტომ მისი ტიტინი ხშირად მთელი სიფხიზლის განმავლობაში გრძელდება. ძნელია შეაფასო ტიტინის მნიშვნელობა ბავშვის მეტყველების დაუფლებაში. ტიტინს თან სდევს ტუჩების, ენისა და სუნთქვის გამოყენების თანდათანობითი სრულყოფა. ასეთი მომზადებით ბავშვს შეუძლია შემდგომში შეითვისოს ნებისმიერი ენის ბგერები.

თუ ბავშვის სიცოცხლის პირველ თვეებში უფროსები მეტყველებას იწყებენ იმისათვის, რომ გადასცენ მას თავიანთი ემოციური მდგომარეობა, შემდეგ დაახლოებით ჩვილობის შუა პერიოდში, ისინი ცდილობენ შექმნან სპეციალური პირობები მეტყველების გაგების განვითარებისათვის. ბავშვის მიერ მეტყველების გაგება თავდაპირველად აღმოცენდება მხედველობითი აღქმის საფუძველზე. ბავშვისათვის მეტყველების გაგების სწავლების პროცესი ჩვეულებრივ შემდეგნაირად აიგება, უფროსი ბავშვს ეკითხება: „სად არის ესა და ეს?“. შეკითხვა ბავშვში იწვევს საორიენტაციო რეაქციას უფროსის ქცევაზე. ჩვეულებრივ, დასახელებულ საგანზე ისინი მაშინვე მიუთითებენ. მრავალგზის გამეორების შედეგად მყარდება კავშირი უფროსის მიერ წარმოთქმულ სიტყვასა და იმ საგანს შორის, რომელზეც მიუთითებენ. ამ კავშირის ჩამოყალიბება იწყება საერთო რეაქციით იმ ადგილზე. სადაც ჩვეულებრივ საგანი იმყოფება, და შეკითხვის ინფორმაციაზე ზოგადი რეაქციით. ჩვილობის პერიოდში ბავშვებისადმი მიმართული შეკითხვის ინფორმაცია განსაზღვრავს მეტყველების გაგებას.

0,5,9—0,5,15. — კრიტიკა და ანდრიუშა სწორად რეაგირებენ სიტყვებზე: „მოდი ჩემთან“ (რა თქმა უნდა, ეს სიტყვები ყოველთვის ერთი ინტონაციით არ წარმოითქმება). მაშინვე ხელს იწვდიან წინ. ერთხელ განზრახ მიმართეს ბავშვს გაბრაზებული ხმით; „მოდი ჩემთან“, ბავშვი შეცბუნდა და სატირლად მოემზადა. მაშინვე შეცვალეს ინტონაცია, ალერსიანად ნათქვამმა სიტყვებმა: „მოდი ჩემთან“ გამოიწვია ჩვეულებრივი რეაქცია: ჩაიცინა და ხელები წინ გაიწოდა.

0.10.0—0,11.0, ტყუპები კარგად ცნობენ და მოთხოვნის შემთხვევაში უთითებენ მრავალ საყოფაცხოვრებო საგნებზე, ტანსაცმელზე.

ბავშვებს ვაჩვენებთ ფერად ნახატებიან წიგნს. მას შემდეგ, რაც დაეუსახელებ სურათზე ერთ-ორ საგანს, ბავშვები ადვილად ცნობენ მას, მაგალითად, ფურცელზე ხატია ოთხი სურათი — კატა, ქათამი, სახლი, გოგონა. ვეკითხებით: „სად არის ფისო?“ — მიჩვენებენ. „სად არის ქათამი?“ — აქაც არ ცდებიან. შემდეგშიც ყველაფერს სწორად მიჩვენებენ.

მაგრამ აი სხვა სურათი: მგელი და კრავი. სპეციალურად უხეში ხმით ვეუბნებით: „ეს მგელია“. ტკბილი ხმით: „ეს კრავია“. იგივე ტონით ვეკითხებით: „სად არის მგელი?“ — მიჩვენებს სწორად. „სად არის კრავი?“ — კვლავ სწორად. ვცვლი ინტონაციას. შეკითხვას მგელზე ვაძლევ იმ ტონით, რომლითაც ველაპარაკებოდი კრავის შესახებ. ბავშვები მიუთითებენ კრავზე. იგივე ტონით ვეკითხები კრავზე. მიჩვენებენ კრავს. უხეში ხმით ვეკითხები კრავზე, მიჩვენებენ მგელს (ვ. ს. მუხინას დღიურებიდან).

**სიცოცხლის პირველი წლის ბოლოს აღმოცენდება კავშირი საგნის სახელსა და თვით საგანს შორის. კავშირი ვლინდება საგნის ძიებასა და მის პოვნაში. სწორედ ეს არის მეტყველების გაგების საწყისი ფორმა.**

0.10.0, სათამაშოები იატაკზეა გაფანტული, ვთხოვ მაჩვენოს კენკრა, ფისო, ბიჭი და ა. შ.

ვთხოვ: „კირიუშა, მაჩვენე ფისო?“ — მაჩვენებს. „კენკრა“ — მაჩვენებს. „კიდევ კენკრა“ — მაჩვენებს (ასეთი სათამაშო ორია). „მაჩვენე აიბოლიტი“ — მაჩვენებს. „მაჩვენე მეორე“ — ეძებს თვალით, ვერ პოულობს (აიბოლიტები 30 სმ-ით არიან დაშორებული ერთმანეთისაგან). ერთი კირიუშას ფეხებთან ახლოსაა, მეორე თავთან. ბიჭმა იცნო და მაჩვენებს აიბოლიტზე, რომელიც მის ფეხებთან დევს.

კირიუშას ვთხოვ: „კიდევ მაჩვენე აიბოლიტი“ — მაჩვენებს პირველს. „მაჩვენე მეორე“ — ეძებს და ისევ პირველს მაჩვენებს. „ეს ერთი, მეორე სადაა?“ — ეძებს თვალებით. შეხედა მეორეს, მაგრამ ბიჭი ვერ ცნობს. მე მას თავი დავანებე, კირიუშა გახარდა, დაჯდა და უცებ გახარებულმა, გაიღიმა და მიუთითა მეორე აიბოლიტზე — ახლა თოჯინა მისკენ ფეხითაა მობრუნებული, ბიჭმა იცნო ის და გაიხსენა თხოვნა, ეჩვენებინა მეორე აიბოლიტი. კვლავ ვეკითხები: „სად არის მეორე აიბოლიტი?“ — კირილე ეძებს, პოულობს პირველს, რომელიც ახლა მისკენ თვით არის მობრუნებული და აჩვენებს თითით. მიუთითებს პირველზე, შემდეგ მეორეზე, შემდეგ კვლავ პირველზე. სახეზე კმაყოფილება ეხატება (ვ. ს. მუხინას დღიურებიდან).

საყურადღებოა, რომ ბავშვი უბრალოდ კი არ ეძებს დასახელებულ საგნებს, რომ თვალი შეავლოს მას, — ბავშვი ეძებს საგანს, რათა გააგრძელოს მოზრდილთან ურთიერთობა. უფროსი ეკითხება: „სად არის ესა და ეს?“ — და ბავშვი ეძებს საგანს იმისათვის, რომ თავისი ქცევით უპასუხოს: „აი ის!“. ემოციური ურთიერთობა მოზრდილის მეტყველების გაგებით უდიდეს სიამოვნებას ანიჭებს.

საგნის აღმნიშვნელ სიტყვაზე რეაქცია დამოკიდებულია ბავშვის შესაძლებლობების განვითარებაზე: თავდაპირველად იგი მხოლოდ უყურებს საგანს, უფრო მოგვიანებით — ისწრაფვის მისკენ, და, ბოლოს, აწოდებს საჭირო საგანს მოზრდილს ან მიუთითებს საგანზე შორიდან.

პირველი წლის ბოლოს მოზრდილის სიტყვაზე საპასუხოდ ჩვილს

შეიძლება აღმოუცენდეს მეტყველებითი რეაქცია. ამავე დროს, ყველაზე ხშირად კითხვაზე: „სად არის მამა?“ — პატარა თავს აბრუნებს მამისაკენ და მხიარული აცხადებს: „მა-მა“, „სად არიან ბავშვები?“ — ბავშვი გამოცოცხლდება, შეხედავს ბავშვებს და ამბობს: „ბა-ია“. „სად არის საათი?“ — ბავშვი მხიარულად ხტის, პოულობს საათს თვალით და იმეორებს: „თი“ ან „სა-თი“. ჩვეულებრივ წლის ბოლოს ჩვილ ბავშვებს შეუძლიათ წარმოთქვან ოთხიდან ათი-თხუთმეტამდე სიტყვა. უფრო ხშირად „მუნჯები“ არიან ბიჭუნები. სიტყვების პასიური მარაგი გაცილებით მდიდარია. ეს არის სათამაშოების, ჟურჟლის, ტანსაცმლის უმეტესობის სახელწოდება. ეს არის ასეთი ტიპის ბრძანებები: „მომეცი! დახურე! არ შეიძლება! მოდი! აიღე! იპოვე!“ ესაა სიტყვები, რომლებიც გარკვეული თვალსაზრისით კვალიფიკაციას უკეთებს ადამიანებს: დედა მამა, ბებო, დეიდა, ძია.

მოზრდილის მეტყველების გაგების დაწყებისა და პირველი სიტყვების გამოყენებასთან ერთად ბავშვი თვითონ მიმართავს მოზრდილს, ითხოვს მისგან ურთიერთობას, ახალი და ახალი საგნების დასახელებას. ამგვარად, ჩვილობის ასაკის ბოლოსათვის მეტყველების დაუფლება იძენს აქტიურ ხასიათს, ე. ი. ბავშვის უფროსთან ურთიერთობის შესაძლებლობების გაფართოების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საშუალებაა.

**მოძრაობებისა და მოქმედებების განვითარება.** ცხოვრების პირველი წლის განმავლობაში ბავშვი დიდ წარმატებას აღწევს, ეუფლება რა სივრცეში გადაადგილებას და საგნებით უმარტივეს მოქმედებებს. იგი სწავლობს თავის დაჭერას, დაჯდომას, ხოხვას, ოთხით გადაადგილებას, ვერტიკალური მდგომარეობის მიღებას და რამდენიმე ნაბიჯის გადადგმას; მიიწევს საგნებისაკენ, იწყებს ხელის მოკიდებას. ხელში დაჭერას, ბოლოს მანიპულირებას (საგნით მოქმედებას) — ხელით ქნევას, გადაგდებას, საწოლზე კაკუნს და ა.შ. ყველა ეს მოძრაობები და მოქმედებები თითქოსდა საფეხურებია, რომლებითაც ბავშვი თანდათანობით მიდის ადამიანისათვის დამახასიათებელი ქცევის ფორმების დაუფლებამდე. ამგვარი პროგრესული მოძრაობების და მოქმედებების გვერდით აღზრდის არახელსაყრელ პირობებში ბავშვს შეიძლება ჩამოუყალიბდეს და განუმტკიცდეს ჩიხური მოძრაობების სახეები, რომლებიც არა თუ ვერ უზრუნველყოფს მათ შემდგომ განვითარებას, არამედ, პირიქით, ამუხრუჭებს. ეს არის თითების წოვა, სახესთან მიტანილი ხელების დათვალიერება, ხელების მოსინჯვა, ოთხზე რწევა. პროგრესულ და ჩიხურ მოძრაობათა შორის განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ პირველი უზრუნველყოფს ახალი შთაბეჭდილებების მიღებას, საგნების და მათი თვისებების გაცნობას, ხოლო მეორე მიჯნავს

ბავშვს გარე სამყაროსგან. მაგალითად, თოჯების წოვა იწვევს სხვა რეაქციების სრულ და ხანგრძლივ შეკავებას. ბავშვი ხდება უმოძრაო, არაფერს არ უყურებს, არაფერს არ უგდებს ყურს, მისი ყურადღების მოწყვეტა წოვისაგან ძნელია.

მოძრაობების და მოქმედებების პროგრესული სახეები წარმატებით ჩამოყალიბდება მხოლოდ ბავშვისადმი მოზრდილთა მხრივ მუდმივი ყურადღების პირობებში, რომლებიც ახდენენ მისი ქცევის ორგანიზებას და დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ფსიქიკის განვითარებისათვის. ამასთან ერთად, ისინი განვითარების იმ დონის მაჩვენებლები არიან, რომელსაც მიაღწია ბავშვმა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სივრცეში აქტიური გადანაცვლების დაუფლება (ხოხვა, შემდეგ კი სიარული), საგნების ტაცება და საგნებით მანიპულირება.

ხოხვა ბავშვის დამოუკიდებელი გადაადგილების პირველი სახეა. როგორც დაკვირვებები გვიჩვენებს, ბავშვების უმრავლესობასთან იგი ვლინდება ნახევარი წლის ბოლოს — სიცოცხლის მეორე ნახევრის დასაწყისში, როდესაც ბავშვები ცდილობენ მისწვდნენ მიმზიდველ საგანს. ბავშვი ძიძაწევს საგნისაკენ ხან ერთი, ხან მეორე ხელით, ცდილობს რა მის ხელში ჩაგდებას, ცოტ-ცოტა გადაადგილდება კიდეც წინ. თანდათანობით მოძრაობა, რომელიც გადაადგილებას განაპირობებს, მტკიცდება, გადაიქცევა გადაადგილების საშუალებად. პირველად აღმოცენებული დაბალი ხოხვა მუცელზე შემდგომში თანდათან იცვლება მაღალ ხოხვად ოთხზე.

დამოუკიდებელი სიარულის დაუფლებას — საკუთრივ ადამიანური საშუალებით გადაადგილებას — წინ უსწრებს დროის შედარებით ხანგრძლივი პერიოდი, რომლის დროსაც ბავშვი სწავლობს ფეხზე წამოდგომას, დგომას რაიმე საყრდენზე დაყრდნობით, ბოლოს, საყრდენით სიარულს. რადგან ბავშვი უკვე დაუფლებულია ხოხვას, მას არ სჭირდება სიარული, რათა გადაინაცვლოს ადგილიდან ადგილზე. ბავშვის სიარულისაკენ წაქეზებაში და აუცილებელი მოსამზადებელი მოძრაობების გამომუშავებაში გადამწყვეტ როლს თამაშობს მოზრდილი.

ბავშვი, რომელმაც ფეხი აიდგა, მაშინვე არ ანებებს თავს ხოხვას. საერთოდ, არის პერიოდი, როდესაც მას ხოხვა უფრო ეადვილება და იმისათვის, რომ მიუახლოვდეს შორეულ საგანს, იგი ოთხზე დგება და მიხოხავს, მაგრამ მოზრდილის მიერ წაქეზებული გადაადგილების ახალი სახე სულ მალე საბოლოოდ იმარჯვებს. ეს ხდება ჩვილობის ზღურბლს იქეთ.

ტაცების განვითარება იწყება სიცოცხლის მესამე-მეოთხე თვიდან. საწოლში ან მანეჟში მწოლიარე ბავშვი ხელს წევს მკერდს ზევით, თითქოს გასინჯავს ერთი ხელით მეორეს (მაგრამ ეს მოძრაობები მხოლოდ გარეგნულად გავს მოსინჯვას, ნამდვილი მოსინჯვა, ე. ი. საგნის თვისე-

ბების გამორკვევა შეხების გზით, როგორც გამოკვლევები გვიჩვენებს, შესაძლებელი ხდება სკოლამდელი ასაკის ბოლოს). თუ მოზრდილი ბავშვს ხელში მისცემს საგანს, ჩნდება მისი ხელში დაჭერის მცდელობა. მალე ბავშვი თვითონ იწყებს ჩამოკიდებული სათამაშოსაკენ ხელის გაწვდენას, თუმცა გარკვეული დროის განმავლობაში იგი ხელს უმეტესად აცდენს, ხოლო თუ მაინც მისწვდება სათამაშოს, მხოლოდ ეხება მას, დაჭერა კი არ შეუძლია. მხოლოდ ოთხნახევარი-ხუთი თვის ასაკში ბავშვები თავისუფლად წვდებიან, ჩაეჭიდებიან და ხელში იჭერენ ჩამოკიდებულ სათამაშოს, ხოლო მალე (ექვსი თვისათვის) უკვე შეუძლიათ მისი ერთი ხელით აღება. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვი მთლიანად დაეუფლა ტაცებას. იგი ჯერ კიდევ ჩამოუყალიბებელია. საგნისაკენ გაწვდილი ხელი პირდაპირ არ მოძრაობს, ხშირად გადაიხრება საჭირო მიმართულებიდან სხვა მხარეს. ბავშვი ცდილობს ყველა საგანი ერთნაირად დაიკავოს ხელში, მიაჭერს რა თითებით ხელის გულს.

სიცოცხლის პირველი წლის მეორე ნახევარში ხდება ტაცების შემდგომი სრულყოფა: ჯერ ერთი, ზუსტად საგნისაკენ ხელის მოძრაობა და, მეორე, ვითარდება დიდი თითის დაპირისპირება სხვა დანარჩენებისადმი, ბავშვი გადადის საგნების თითებით დაჭერაზე: საგნისადმი ხელის თანდათანობითი მოახლოება ყალიბდება დაახლოებით მერვე თვისთვის, მაგრამ სწორად, გადახრის გარეშე იგი მხოლოდ წლის ბოლოს სრულდება. თითებით საგნის ჩაჭიდება და დაჭერა ფორმირდება სიცოცხლის მეშვიდე-შერვე თვეს და აგრძელებს ჩამოყალიბებას წლის ბოლომდე. თითების განლაგება საგანზე უფრო მეტადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რა საგანს იღებს ბავშვი; ბურთს იღებს გაშლილი თითებით, ზონარს დიდი, საჩვენებელი და შუა თითების ბოლოთი, კუბურის დაჭერის დროს თითები ღაგდება მის წახნაგებზე.

როგორც კი ბავშვი შეძლებს საგნის ხელში დაჭერას, იგი იწყებს მანიპულირებას ამ საგნით. პირველი მანიპულაციები ძალზე მარტივია, ჩვილი ხელს სტაცებს საგანს, დაიჭერს ერთხანს, შემდეგ უშვებს, ისევე იჭერს. თუ ძის წინ ორი საგანია, მას შეუძლია დაიჭიროს ხელში ერთი მათგანი, შემდეგ გაუშვას მას ხელი და მეორე დაიჭიროს. ამას წინ უსწრებს ერთი საგნიდან მეორეზე მზერის გადატანა. უჭირავს რა საგანი ხელში, ბავშვს იგი თვალებთან მიაქვს, უყურებს მას, იდებს პირში, აჭნევს. პირველი მანიპულირების განმასხვავებელი თავისებურება ისაა, რომ ისინი მიმართულია საგანზე, რომელიც იზიდავს ბავშვს.

მაგრამ მალე საგნებით მანიპულირება რთულდება, უმარტივესი მოძრაობებიც კი (საგნის წევა, ხელის კვრა, ხელის მოჭერა) იწვევს ამა თუ იმ შედეგს — საგნის სივრცეში გადაადგილებას, მის მიახლოვებას ან

დაშორებას, ჩხარუნას ახმაურებას, რეზინის თოკინის წრიპინს. ბავშვი იწყებს ამ შედეგის შემჩნევას და მის აქტიურ გამეორებას.

0,3,29. ლორანმა ხელი წაავლო ქაღალდის საჭრელ დანას, წამით შეხედა, შემდეგ დაიწყო ქნევა მარცხენა ხელით. ამ მოძრაობების დროს საგანი შემთხვევით შეეხო საძინებლის ღეროებს. ლორანმა დაიწყო ხელის ენერგიული ქნევა, ელოდა რა ბგერების გამეორებას.

0,4,3. ლორანი ხელში აქნევს დანას და ამავე დროს უყურებს საგანს.

0,4,6. მოძრაობები გამიზნულია. ლორანი დანას უსვამს საძინებლის ღეროებს (ყ. პიაჟეს დაკვირვებიდან).

წლის პირველი ნახევრის ბოლოსა და მეორე ნახევრის დასაწყისში ბავშვის მანიპულირებაში ჩნდება შედეგზე მდგრადი მიმართულობა, იმ ცვლილებებზე, რომლებიც აღმოცენდება ბავშვის საგნით მოქმედების დროს.

0,6,14. მილა წევს მუცელზე, ხელში უჭირავს რგოლი და უყურებს მას. ბევრჯერ უკვრის და შლის ხელის ძტევანს. ხელი რამდენიმეჯერ წინ გასწია, რათა უფრო მოხერხებულად შებედოს რგოლს, რომლის მოძრაობასაც აგრძელებს.

0,6,26. იურას მისცეს ხელში ორი ერთნაირი მეტალის ჩხარუნა, რომელთაგან ერთი ჩხარუნობს; იწყებს ჯერ ორივეს ქნევას, შემდეგ მხოლოდ იმისას, რომელიც ჩხარუნობს, როგორც კი ჩხარუნები შეუცვალეს სხვა რამით, მან შეწყვიტა თამაში (რ. ი. ლეხტმან-აბრამოვიჩის დაკვირვებიდან).

მანიპულირების შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ჩვილი იწყებს მოქმედებას არა ერთი, არამედ ერთდროულად ორი საგნით. ასეთი მოქმედების უმარტივესი მაგალითია ერთი ჩხარუნით მეორეზე კაკუნი. ამ დროს შედეგზე მიმართულობა განსაკუთრებით აშკარა ხდება: პატარა ჯიუტად ცდილობს მიუახლოვოს ერთი საგანი მეორეს, დაადოს, ააცვას ერთი მეორეზე, ჩაჩაროს ან ჩადოს ერთი მეორეში. ამრიგად, შედეგი, რომელსაც იწვევს მოქმედება, ახლა უკვე საგნის გარკვეულ ადგილზე მოხვედრა ან ორი საგნის გარკვეული ურთიერთმდებარეობა ხდება. მიაღწევს რა ერთხელ ამგვარ შედეგს, ბავშვი იმეორებს მოქმედებას და აღწევს მას კვლავ და კვლავ.

0,8,22. პეტია 24-ჯერ თანმიყოლებით აღებდა და ხსნიდა მრგვალ ყუთს, რომლის სახურავიც ადვილად მოძრაობს. უმიზნებდა სახურავს ყუთს, იგი ორჯერ-სამჯერ აკაკუნებდა ყუთზე, ვიდრე არ მოახვედრებდა და არ დაახურავდა. ხანდახან იმისათვის, რომ დაეხურა იგი ხელშეხებით ამოძრავებდა სახურავს, ვიდრე არ დაახურავდა (რ. ი. ლეხტმან-აბრამოვიჩის დაკვირვებიდან).

სიცოცხლის პირველი წლის ბოლოს ბავშვის საგნებით მანიპულირებაში ჩნდება ახალი მნიშვნელოვანი თავისებურება. გარეგნულად ქცევა ისეთივე რჩება, როგორც ადრე იყო. ესაა დადება, ჩადება, აცმა, გახსნა და ა. შ., ძაგრამ ისინი უფრო ზუსტად სრულდება. განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ თუ ადრე ბავშვი მოქმედებას აწარმოებდა ერთი (როგორც წესი, უფროსის მიერ მითითებული) ხერხით და მისთვის მითითებული საგნებით, ახლა უკვე იგი ცდილობს გაიმეოროს ნაცნობი მოქმედება ყველა შესაძლო საგნებით, ხანდახან სახეს უცვლის თვითონ მოქმედებას ამ საგნის თვისებების გათვალისწინებით.

0, 11, 23. სვეტამ აიღო დაფდაფის ჯოხი და მოარტყა პატარა სპილერო ბეშბეს. ბუშტი გაფრინდა. სვეტა მიხტა მასთან და კვლავ დაარტყა — და ასე მრავალჯერ. როდესაც ბუშტი მაგიდის ქვეშ შეგორდა, სვეტამ დაინახა რა გვერდით მდგარი მრგვალი კოლოფი, დაარტყა მას ისე, რომ იგი გაგორდა, შემდეგ მიხტა ბურთთან და მასაც მიარტყა ჯოხი (რ. ი. ლეხტმან-აბრამოვიჩის დაკვირვებიდან).

განვითარების ამ პერიოდში ბავშვები იწყებენ თავის მოქმედების არა მხოლოდ პირდაპირი, არამედ პირდაპირი შედეგების შემჩნევასაც და ცდილობენ მოქმედების გამეორებით კვლავ აღადგინონ ისინი.

0. 9, 22 — 0. 10. 0. კირილემ ხელი ჩაავლო სარეცხის თოკის ბოლოს. შეამჩნევით ძლიერ მოქაჩა, ყურადღება მიაქცია, როგორ აფრიალდა თეთრეული თოკზე, რომელიც ჰერის ქვეშ იყო გაჭიმული. უყურებს მოქანავე თეთრეულს ვიდრე არ შეწყვიტა რწევა.

თამაშობს თოკის ბოლოთი, კვლავ შემთხვევით მოქაჩა. მთელი თეთრეული აფრიალდა. მაშინ მან დაიწყო განუწყვეტლივ თოკის ძლიერ ქაჩვა და ტკბებოდა შედეგით.

0, 10, 0—0, 11, 0. კირიუშა და ანდრიუშა წყლიან თასში უშვებენ სათამაშო თევზებს. წყლიან კედელზე ხედება კაშკაშა ათინათი. როგორც კი ბავშვებმა ხელი ჩაყვეს წყალში, ათინათი დაიმსხვრა მზის ათეულ ათინათად, პატარებმა უცებ ჰერზე და კედელზე დაინახეს მოციმციმე ნათელი ლაქები. ისინი გაკვირვებით უყურებენ მოძრავ სინათლის ლაქებს, ვიდრე ისინი არ გაჩერდებიან. ბავშვები უბრუნდებიან თამაშს, ყოფენ ხელებს წყალში და კვლავ მათ ყურადღებას იქცევს მოძრაობა კედელზე და ჰერზე. ისინი კვლავ უყურებენ მოძრავ ლაქებს, ისე როგორც პირველად, ლაქები წყვეტენ მოძრაობას და ბავშვები კარგავენ მათ მიმართ ინტერესს.

როდესაც პატარები მესამედ დაუბრუნდებიან თამაშს და მიუახლოვდნენ წყლის ზედაპირს ხელით, მათ კვლავ მიაქციეს ყურადღება მზის მხტომარე ბაჭიებს. ახლა ნათ დაიწყეს წყლის მოძრაობაში მოყვანა და ასწიეს თავი ჰერისაკენ, მზიარულად აკვირდებიან მზის ბაჭიების სტომას (ე. ს. პუსინას დღიურებიდან).

ამგვარად, მანიპულირების განვითარება მდგომარეობს საგანზე მიმართულობიდან მოქმედების შედეგის მიმართულობაზე გადასვლაში და

შიღებული შედეგების შემდგომ გართულებაში, თავდაპირველად ეს გადასვლა ან ცვლილება იწვევს ერთი საგნის ფარული თვისებების გამოვლენას (მაგ. ქლერადობა), შემდეგ ორი საგნის გარკვეულ ურთიერთგანლაგებას, ბოლოს ნაცნობი ცვლილების მიღებას ახალ საგნებზე ან ცვლილების შიღებას, რომელიც მოქმედებასთან პირდაპირ კი არაპირდაპირადაა დაკავშირებული.

სურათი ჩვილი ბავშვის თვალით.

**გარე სამყაროში ორიენტირების განვითარება.** მოქმედების ახალი ფორმების დაუფლებასა და მათ სრულყოფასთან ერთად ხდება ხაგანთა თვისებებსა და დამოკიდებულებებში, გარემომცველ სივრცეში ბავშვის ორიენტაციის ფორმირება. ბავშვის ორიენტირება ჯერ კიდევ დაუნაწევრებელ ხასიათს ატარებს — მასში ძნელია გაჩნყოს ცალკეული მხარეები, რომელთაც შეიძლება ეწოდოთ ყურადღება, აღქმა, აზროვნება, მეხსიერება და ა. შ.

როდესაც ჩვილი ბავშვის ქცევას აღწერენ, ხშირად იყენებენ გამოთქმებს: „ბავშვი აკვირდება", „ბავშვი მიხვდა", „ბავშვმა იცნო", „ბავშვს ესმის", მაგრამ ასეთი გამოთქმები მხოლოდ პირობითად შეიძლება ვნენს გამოყენებული. ისინი ხომ ისეთ ფსიქიკურ შესაძლებლობებს მიაწერენ ჩვილს, რომელიც დამახასიათებელია მოზრდილი ადამიანისათვის. ჩვილი უყურებს საგანს, ჩვენც თანახმა ვართ ჩაუთვალოთ, რომ ის ამ დროს წყდება იგივეს, რასაც დაინახავდა მის ადგილზე მყოფი მოზრდილი. ბავშვი მიიწევს ნაცნობი ჩხარუნასაკენ, იღებს მას და მაშინვე მოჰყვება მის ჭნევას, ყურს უგდებს რა ბგერას. ჩვენ გვეჩვენება შთაბეჭდილება, რომ იცნო ჩხარუნა, გაახსენდა, რომ მას შეუძლია ბგერის გამოცემა და რომ ამისათვის საჭიროა მისი ნჯღრევა. ხომ ასე აიხსნებოდა მსგავს შემთხვევაში მოზრდილის ქცევა. მაგრამ ჩვილის ქცევის ასეთი გაგება არამეცნიერულია, იგი არ დასტურდება ფსიქოლოგიური გამოკვლევებით. ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია აღიქვას საგანი და მისი თვისებები, წარმოიდგინოს იგი, იფიქროს მასზე, გაითვალისწინოს მასთან თავისი მოქმედების შედეგები. ყველაფერი ეს აღმოცენდება თანდათან გარე სამ-

ყაროს გაცნობის პროცესში. ამგვარი გაცნობიერების მთავარ საშუალებას წარმოადგენს თვით ჩვილის მოძრაობები და მოქმედებები.

წლის მეორე ნახევარში შეიძლება თანდათანობით გამოვლინდეს განსაკუთრებული საორიენტაციო მოძრაობები, რომლებიც მიმართულია გარემომცველი სივრცის და მასში არსებული საგნების გამოკვლევისაკენ.

ჩვილობის დასაწყისში ხდება მხედველობითი და სმენითი აპარატების მუშაობის გარკვეული სრულყოფა, რაც დაკავშირებულია მის გავარჯიშებასთან, აღმოცენდება მხედველობითი და სმენითი კონცენტრაცია. ჩვილობის საწყის პერიოდში მხედველობის და სმენის სრულყოფა იგივე მიმართულებით გრძელდება. როგორც დაკვირვებები გვიჩვენებს, სამი, ოთხი თვისათვის, ე. ი. ხოხვის, ტაცების და მინიპულირების დაუფლებამდე, ეს სრულყოფა ძირითადად მთავრდება. ბავშვი საკმაოდ თავისუფლად აყოლებს მზერას საგნებს, რომლებიც მოძრაობენ სხვადასხვა სიჩქარით, ნებისმიერი მიმართულებით და ნებისმიერი დაშორებით. მას შეუძლია მხედველობის საგანზე მიპყრობა პრაქტიკულად განუსაზღვრელი დროით (25 წთ და მეტიც). აღმოცენდება ე. წ. თვალის საინიციატივო მოძრაობები — მზერის გადატანა ერთი საგნიდან მეორეზე ყოველგვარი გარე მიზეზების გარეშე. ხანგრძლივი ხდება ასევე სმენითი კონცენტრაციაც. მას იწვევს ნებისმიერი ბგერები, რომლებიც რაიმეთი იზიდავს ჩვილს. მხედველობა და სმენა ერთიანდებიან: ბავშვი თავს აბრუნებს იმ მხარეს, საიდანაც ისმის ბგერა, თვალებით ეძებს მის წყაროს.

ბავშვი არა მხოლოდ ხედავს და ისმენს. იგი ისწრაფვის მხედველობითი და სმენითი შთაბეჭდილებებისაკენ, სიამოვნებას იღებს მათგან. მის მზერას იპყრობს ბრჭყვიალა, ხასხასა, მოძრავი საგნები, სმენას — მუსიკალური ბგერები, ადამიანის მეტყველება. ყოველივე ეს ადვილი შესამჩნევია უბრალო დაკვირვებით. მაგრამ დაკვირვებას არ შეუძლია პასუხი გასცეს კითხვაზე, რას ხედავს ბავშვი, როგორ ერკვევა მიღებულ შთაბეჭდილებებში. აქ გვეხმარება ექსპერიმენტი. ექსპერიმენტები, რომლებიც ტარდება სამი თვის ბავშვებთან, გვიჩვენებს, რომ ისინი კარგად არჩევენ ფერებს, დიდი და ბრტყელი გეომეტრიული ფიგურების ფორმას. შესაძლებელი გახდა დადგენილიყო, რომ სხვადასხვა ფერი სხვადასხვა ხარისხით იზიდავს ჩვილს, ამავე დროს, როგორც წესი, უპირატესობა ენიჭება ნათელ და კაშკაშა ფერებს (თუმცა ეს წესი არ შეიძლება ჩაითვალოს საყოველთაოდ — თავს იჩენს ინდივიდუალური „გემოვნება"). აღმოჩნდა ასევე, რომ ამ ასაკის ბავშვები ძალზე მგრძნობიარენი არიან სიახლის მიმართ; თუ იმ საგნის გვერდით, რომელსაც ბავშვი ხშირად ხედავს, მოვათავსებთ, ახალ მათგან განსხვავებული ფერისა და ფორმის საგანს, ბავშვი შეამჩნევს მას, მთლიანად გადაირთვება ახალ საგანზე, დიდი ხნით მიაპყრობს მას მზერას.

მაშასადამე, ბავშვის მხედველობითი სამყარო შედგება ცვალებადი შთაბეჭდილებებისაგან, რომლებიც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან და ერთ შემთხვევაში მეტად, მეორეში კი ნაკლებად მიმზიდველნი აღმოჩნდებიან. ამ შთაბეჭდილებებს ჩვილი თავიდან ვერ უკავშირებს სივრცეში განლაგებულ საგნებს: საგანი, რომელსაც უჩვენებენ უჩვეულო ადგილიდან ან უჩვეულო მდგომარეობაში (მაგ. გადაბრუნებულს). მისთვის ახალია. უფრო მოგვიანებითაც კი, როდესაც კარგად ცნობს დედას, ჩვილს ეშინია და ტირის თუ იგი ახალ კაბაშია. ხოლო ექვსი თვის ბავშვები ერთნაირად იწვევენ ჩხარუნებისაკენ, რომლებიც მათგან 25 სმ და 75 სმ დაშორებით მდებარეობენ, თუმცა ერთ მათგანს შეიძლება მისწვდენ, მეორეს კი ვერა.

როდესაც ჩვილში ჩამოყალიბებას იწყებს სხვადასხვა სახის მოძრაობები და მოქმედებები, მხედველობის წინაშე ახალი ამოცანები დგება: მან უნდა წარმართოს და რეგულირება გაუკეთოს ქცევას — სივრცეში გადაადგილებას, ტაცებას, საგნით მანიპულირებას. მაგრამ აღმოჩნდა, რომ მხედველობა ამისათვის სრულიადაც არ არის მზად. მას შეუძლია მხოლოდ აღძრას ბავშვი მოქმედებისაკენ, გამოიწვიოს მისწრაფება მიიახლოოს მიმზიდველი საგანი (ან მოუახლოვდეს მას). მაგრამ მას ჯერ კიდევ არაფრის თქმა არ შეუძლია იმის შესახებ, თუ როგორ გააკეთოს ეს.

იმისათვის, რომ წარმატებით მიხოხდეს საგანთან, ჩაჭიდოს მას ხელი, ერთი ადგილიდან მეორეზე გადადგას, მით უმეტეს აიძულოს თოჯინა იწრიპინოს, დაახუროს ყუთს სახურავი ან ჩამოაცვას რგოლი ღერძს. საჭიროა მრავალი რამის „გათვალისწინება“ — მიმართულების, მანძილის, საგნის ფორმის, სიდიდის, წონის, მასალის ელასტიურობის და შ. ბავშვის თვალი ამას ვერ იჭერს. ბავშვი იღებს სხვადასხვა შთაბეჭდილებებს საგნებისაგან, მაგრამ რაში მდგომარეობს განსხვავება დარას ნიშნავს იგი, ბავშვმა მომავალში უნდა გაარკვიოს. ასეთი გამორკვევა შორეული ბავშვობის პერიოდში მიმდინარეობს. ჩვილობაში იგი მხოლოდ იწყება, დასაწყისს კი წარმოადგენს მოქმედებების და მოძრაობების განუწყვეტელი შეგუება სივრცესა და მასში მყოფი საგნების თავისებურებებთან.

გარე სამყაროში ჩვილის ორიენტირება, რომელიც სრულდება გარე მოქმედებებისა და მოძრაობების დახმარებით, აღმოცენდება უფრო ადრე, ვიდრე ორიენტირება, რომელიც სრულდება ფსიქიკური პროცესების დახმარებით (აღქმა, აზროვნება), და მის საფუძველს წარმოადგენს.

თუ როგორ ეცნობა ჩვილი სივრცეს, შეიძლება დავინახოთ მიმზიდველი საგნისაკენ ხელის მოძრაობების სრულყოფის მაგალითზე. ტაცების განვითარების პირველ ეტაპზე თვალი იღებს შთაბეჭდილებებს საგნისაგან,

მაგრამ არ შეუძლია განსაზღვროს მისი არც დაშორება, არც მიმართულება. ბავშვის ხელი მაშინვე არ არის მიმართული საგნისაკენ, არამედ ჯერ იპერს მას სივრცეში, ამასთანავე იგი იშვიათად აღწევს მიზანს. თანდათანობით თვალი მისდევს რა ხელის მოძრაობებს, არჩევს საგნიდან დაშორებას ან მიახლოებას და მოძრაობაში განუწყვეტლივ შეაქვს შესწორებები. სივრცის პრაქტიკული დაუფლება (მიზნის მიღწევა) შესაძლებელი ხდება გაცილებით ადრე, ვიდრე მანძილისა და მიმართულების მხედველობით განსაზღვრა. საგნებთან ხელის თანდათან მიახლოების შესაძლებლობა (რომელიც შეიმჩნევა სიცოცხლის პირველი წლის მეორე ნახევარში), იმაზე მიუთითებს, რომ თვალი, უთვალთვალებს რა ხელს, ბოლოს სწავლობს გაარჩიოს საგნის ადგილმდებარეობა. მხოლოდ სიცოცხლის პირველი წლის სულ ბოლოს ხდება შესაძლებელი „ბრმად“ ტაცება: ბავშვი უყურებს საგანს, შემდეგ, თუ მისი ყურადღება რაიმემ მიიპყრო, მისკენ მიბრუნდება და მაინც უშეცდომოდ იღებს საგანს. მაშასადამე, თვალმა მოასწრო ზუსტად დაეფიქსირებინა სათამაშოს მდგომარეობა სივრცეში და ხელისათვის შესატყვისი „განკარგულების“ გაცემა.

სივრცის გაცნობაში მხედველობისა და მოძრაობის მონაწილეობის სხვა მაგალითს გვაძლევს „ხილულ ფლატეს“ ექსპერიმენტებში ბავშვის ქცევის შესწავლა. ექსპერიმენტის ჩატარებას ემსახურება სპეციალური გრძელი მაგიდა, რომელიც ყოველი მხრიდან გარშემორტყმულია ხის ბარიერებით. მაგიდის სახურავს წარმოადგენს სქელი გამჭვირვალე მინა. მაგიდის ერთი მხარე უშუალოდ მინის ქვეშ დაფარულია ფიცრებით, მეორე ღიაა, ისე რომ მაგიდის ქვეშ ჩანს იატაკი. მაგიდის და იატაკის ფიცრები დახაზულია თეთრ და შავ ჭადრაკულ უჯრებად.

ექსპერიმენტი იმაში მდგომარეობს, რომ ჩვილს, რომელსაც შეუძლია ხოხვა, ათავსებენ მაგიდის ცენტრში. დედა მორიგეობით მიდის მაგიდის კიდესთან ხან ფიცრებით დაფარული მხრიდან, ხან იმ იმხრდან, საიდანაც მინის ქვეშ ჩავარდნილი ადგილია, და ბავშვს უხმობს თავისკენ. ამ პირობებში ბავშვები სიამოვნებით მიხოხავენ მაგიდის დახურულ მხარეზე, მაგრამ ალმოჩნდებიან რა ჩასავარდნის წინ, ჩერდებიან. ცხრა თვეზე უფროს ბავშვებში ხშირად ვლინდება შიშის რეაქცია, რომელსაც თან ახლავს ყვირილი და ცრემლები. ასეთი ბავშვები უარს ამბობენ წინ წასვლაზე. მაშასადამე ისინი აღიქვამენ მინის ქვეშ სივრცეს, როგორც სიღრმეს, ფლატეს, რომელშიც შეიძლება ჩავარდე. სხვაგვარად იქცევიან ექვსი-ცხრა თვის ბავშვები. ისინი ყურადღებით იყურებიან სიღრმეში, ხელებს ამოძრავებენ მინაზე, ხანდახან ზედაპირს თითებით ფხაჭნიან და ა. შ. თუ დედა აგრძელებს ბავშვების თავისკენ მოხმობას, იგი მცირე შესვენების შემდეგ აგრძელებს ხოხვას ფლატეს თავზე და არ აქცევს მას ყურადღებას. უმცროსი ბავშვების ქცევა გვიჩვენებს, რომ

ასინი ხედავენ ფლატეს, მაგრამ მათთვის ეს არ ქმნის ჩავარდნის საშიშროებას, იგი უბრალოდ ახალი შთაბეჭდილებაა, რომელიც განსხვავდება ჩვეულებრივისაგან, ნაცნობისაგან და ამიტომ იპყრობს ყურადღებას.

თუ როგორ გადაიქცევა სიახლეზე ეს რეაქცია სიღრმის მხედველობით აღქმად, ამას გვიჩვენებს ექსპერიმენტი, რომელშიც ბავშვს აყენებენ რეალური ფლატეს სიტუაციაში, ე. ი. როცა იგი არ არის დაფარული მინით. ექსპერიმენტის ჩატარებისათვის გამოიყენება ისეთივე მაგიდა, მაგრამ მინის გარეშე და ნაკლებად აღმა ფლატეთი, რომლის ფსკერი დაფარულია რბილი საფენით. ბავშვი დედის დაძახებაზე მიემართება მისკენ, როგორც კი მიხოხდება ნაპირამდე, ხელი უვარდება ქვევით და მთელი სხეულიც, კარგავს რა საყრდენს, ეცემა. გაჭირვებით იღებს რა საწყის მდგომარეობას, ბავშვი იწყებს ახლა უკვე უფრო ფრთხილად ხელის ძირს დაშვებას, დაიხრება ფლატეს თავზე და დაძაბული იყურება ხიღრმეში. ეს მოქმედებები იძენს საორიენტაციო-მოსინჯვით ხასიათს — იგი ეცნობა სიღრმეს, სწორედ ასეთი მოქმედებების შედეგად ბავშვები, რომლებიც ადრე არჩევდნენ ღრმას არაღრმისაგან მხოლოდ, როგორც რაღაც სხვას, ახლა იწყებენ მის ათვისებას, გაურბიან მას, დიდი სიფრთხილით იქცევიან მასთან დამოკიდებულებაში.

საგნის მრავალფეროვან თვისებებს — მათ ფორმას, სიდიდეს, წონას, სიმკვრივეს, სიმყარეს და ა. შ. — ჩვილი ეცნობა ტაცების და მანიპულირების პროცესში. თითების მდგომარეობის ცვლილება იმ დროს, როდესაც ბავშვი მიიწევს საგნისაკენ და იღებს მას, ფორმაში და სიდიდეში ორიენტირების კარგი მაჩვენებელია. თითები თანდათან ეგუებიან ფორმას და სიდიდეს უკვე თვით საგანზე, „ექვემდებარებიან“ მის თავისებურებებს: ბურთზე იშლება, კუბურის წახნაგებზე თავსდება. საგანი „ასწავლის“ ხელს გაითვალისწინოს მისი თვისებები. თვალი? ისიც, თავის მხრივ, „სწავლობს“ ხელისაგან. სიცოცხლის მეათე-მეთერთმეტე თვეში ეს „სწავლება“ განსაზღვრავს იმას, რომ ბავშვი შეხედავს რა საგანს, რომლის აღებასაც აპირებს, წინასწარ აძლევს თითებს მიმზიდველი საგნის თვისებების შესატყვის მდგომარეობას. აღმოცენდება სიდიდის, ფორმის მხედველობითი აღქმა, რომელსაც ახლა უკვე თვითონ შეუძლია მისცეს მიმართულება პრაქტიკულ მოქმედებას.

იმ მომენტიდან, როდესაც ჩვილში აღმოცენდება მოქმედების შედეგზე მიმართულობა, მანიპულირება გულისხმობს საგნის ახალ-ახალი თვისებების აღმოჩენას. ეს ისეთი თვისებებია, როგორც გადაადგილება, ვარდნა, ჟღერადობა, სირბილე, კუმშვადობა, მდგრადობა და სხვა. ორი საგნით მანიპულირებაზე გადასვლა წარმოაჩენს ახალ თვისებებს — ნაწილებად დაყოფა, ერთი საგნის მეორეში, მეორეზე, მეორის ქვეშ, მეორის იქით მდებარეობა. ბავშვმა ყველა ეს თვისება „იცის“ მხოლოდ იმ მოძრაობაში, როცა მოქმედებს; შეწყდა მოქმედება — ქრება „ცოდნაც“.

მაგრამ მერვე-მეცხრე თვისთვის ბავშვს იტაცებს არა მხოლოდ მოქმედება და მისი შედეგები, არამედ თვით საგნის თვისებები, რომლის წყალობითაც ეს შედეგები შესაძლებელი ხდება. ამაზე მეტყველებს ბავშვის უცნობ საგნებთან დამოკიდებულების ცვლილება. სიახლე ბავშვში იწვევს ინტერესს მთელი ჩვილობის პერიოდის განმავლობაში. როგორც წესი, იგი მანიპულირებს ახალი სათამაშოებით უფრო სიამოვნებით, ვიდრე ძველით. მაგრამ გარკვეულ მომენტამდე უცნობი საგანი მხოლოდ ახალი მასალაა მასზე ჩვეული მანიპულირების შესრულებისათვის. საგნის თვისებებისადმი ინტერესის გამოვლენა იმაში მდგომარეობს, რომ ვიდრე უცნობი საგნით მოქმედებას დაიწყებდეს ბავშვი თითქოს „იკვლევს" მას; მოსინჯავს ზედაპირს, აბრუნებს საგანს, ნელა ამოძრავებს, შემდეგ უკვე იყენებს მანიპულირების ჩვეულ ფორმებს, ამასთან არა მექანიკურად, არამედ თითქოს არკვევს, რისთვის გამოდგება ეს საგანი.

0, 8, 0. ქაქლინი ეუფლება მისთვის ადრე უცნობ ყუთს, რომელსაც მას ვაჩვენებ. თავიდან მას ძალზე ყურადღებით იკვლევს, აბრუნებს, შემდეგ ორივე ხელში იჭერს და წარმოთქვამს ბგერებს; „აპფოზე" (სტენა, რომელსაც იგი წარმოთქვამს ხალხის თანდასწრებით). შემდეგ იგი ყუთს უსვამს სამინებლის ღეროებს (მისი მარჯვენა ხელის ჩვეული მოძრაობა), წამოდგება, აგრძელებს რა ყუთზე მზერას, აქანებს მას თავს ზემოთ და, ბოლოს, პირში იდებს (ჟ. პიაჟეს დაკვირვებიდან).

ყველაზე ნათლად ბავშვის ყურადღება თვისებებისადმი ვლინდება წლის ბოლოს, როცა იგი ცდილობს გამოიყენოს დაუფლებული მოქმედებები სხვადასხვაგვარი საგნების მიმართ, რომლებსაც მსგავსი თვისებები აქვს (ჯოხს ურტყამს საჰაერო ბუშტს, ბორბალს, ბურთს).

ცვალებად შთაბეჭდილებათა კვალდაკვალ ბავშვისათვის საგნები თანდათან იქცევიან იმად, რაც მუდმივად არსებობს მის გარემომცველ სივრცეში და აქვს გარკვეული, უცვლელი თვისებები.

საგნის უცვლელობის შესახებ წარმოდგენის თავდაპირველი უქონლობის მაჩვენებელი ბავშვებში ისაა, რომ საგანი, რომელიც ქრება ექვსიშვიდი თვის ბავშვის მხედველობის ველიდან, თითქოს წყვეტს მისთვის საერთოდ არსებობას, ბავშვი არ ეძებს მას.

0, 7, 0. ქაქლინი ცდილობს ცელულოიდის იხვის აღებას, რომელიც მის საბანზე დევს. თოჯინის უკვე ჩაუწო ხელი, მაგრამ ძლიერ მოსწია და იხვი ნელა ჩამოცურდა საბნიდან. სათამაშო დაეცა ხელთან ახლოს, მაგრამ დაფარული იყო ზეწრის ნაოჭით. ქაქლინმა თვალი მიადევნა იხვის მოძრაობას და კიდევ გაიმეორა წინგადაწვდილი ხელით. მაგრამ, როგორც კი იხვი თვალს მიეფარა, უყურადღებოდ მას აზრად აო მოუვიდა მოეძებნა იგი ზეწრის ნაკეცებში, რაც ადვილი გასაკეთებელი იყო (იგი მექანიკურად ჰმუშნის მას ხელში, არ ასრულებს არავითარ ძებნით მოძრაობებს)... მე რამდენიმეჯერ გამოვიღე იხვი მისი საფარიდან და სამჯერ დავდე ქაქლინის ხელთან

ახლოს. სამჯერ შეეცადა აეღო, მაგრამ როგორც კი უნდა შეხებოდა, იხვს ზეწრის ქვეშ ჯდებოდა ისე, რომ ბავშვს ეს კარგად შეეპჩნია. ბაკლინი დაუყოვნებლივ გასწვდა ხელს და წაჯეტდა ძებნას (ქ. პიაჟეს დაკვირვებიდან).

უფრო მოგვიანებით (მეცხრე-მეათე თვეში) ბავშვები იწყებენ მათ თვალწინ გამქრალი საგნების ძებნას, ხვდებიან რომ ამ საგნებს არ შეუწყვეტიათ არსებობა, არამედ მხოლოდ სხვა ადგილას იმყოფებიან. დაახლოებით ამავე პერიოდში ბავშვები იწყებენ საგნის ცნობას სივრცეში მათი მდებარეობისაგან დამოუკიდებლად (ცნობენ გადაბრუნებულ საგნებს, უჩვეულო ადგილზე მყოფ საგნებს) და სწორად განსაზღვრავენ საგნის სიდიდეს მანძილის მიუხედავად.

ამგვარად, მიღებული შთაბეჭდილებები აღქმის ხატებად იქცევა, რომლებიც ასახავს საგნის მყარ თვისებებს და რომელთაც ბავშვი ეცნობა თავის მოქმედებაში. ეს ქმნის ნიადაგს ასეთი თვისებების გამოყენებისათვის ბავშვის წინაშე მდგარი ახალი ამოცანების გადასაწყვეტად — აზროვნების ელემენტარული ფორმებისათვის. სიცოცხლის პირველი წლის უკანასკნელ თვეებში ბავშვს შესწევს უნარი შეასრულოს მოქმედებანი, რომლებიც დაფუძნებულია საგნებსა და მათ თვისებებს შორის უმარტივესი კავშირების და დამოკიდებულებების დამყარებაზე — ე. წ. ს ა ა ზ რ ო ვ ნ ო მ ო ქ მ ე დ ე ბ ე ბ ი.

0, 10, 16. ლორანი წვდება ნამდვილ დამოკიდებულებას სადგარსა და მიზნობრივ ობიექტს შორის და ამის შედეგად შესაძლებლობას — გამოიყენოს პირველი იმისათვის, რომ მოიწიოს მეორე თავისაკენ. მე ვდებ საათს დიდ წითელ ბალიშზე და ვათავსებ ბალიშს ბავშვის წინ. ლორანი ცდილობს პირდაპირ საათი აიღოს, მაგრამ ეს მას არ გამოდის, იგი ხელს აცლებს ბალიშს და იწევს თავისაკენ (ქ. პიაჟეს დაკვირვებიდან).

ყველა ეს ფაქტი იმაზე მეტყველებს, რომ ჩვილობის პერიოდის ბოლოს მოზრდილის მიერ ორგანიზებული ბავშვის მოქმედებისა და მოძრაობების საფუძველზე მასში ყალიბდება გარე სამყაროზე პირველი წარმოდგენები, აღმოუცენდება აღქმისა და აზროვნების ელემენტარული ფორმები, რომლებიც საშუალებას აძლევს ორიენტირება მოახდინოს სამყაროში და რომლებიც შეადგენს აუცილებელ წინაპირობას იმ საზოგადოებრივი გამოცდილების სხვადასხვა სახეობების დაუფლებაზე გადასვლისათვის, რომელსაც ადგილი აქვს ადრეულ ბავშვობაში.

## V თავი

# ადრეული ბავშვობის დახასიათება

### § 1. ადრეული ბავშვობის უმნიშვნელოვანესი მიღწევები

ერთი წლის შემდეგ იწყება ბავშვის განვითარების ახალი ეტაპი. ჩვილობამ შეაიარაღა იგი დანახვის, მოსმენისა და ხელების მოძრაობების მართვის უნარით. ამ დროიდან ბავშვი უკვე აღარ არის უმწეო არსება, იგი ძალზე აქტიურია საკუთარ მოქმედებებსა და უფროსებთან ურთიერთობისაკენ სწრაფვაში. ცხოვრების პირველ წელს ჩვილ ბავშვს ჩამოუყალიბდა ადამიანისათვის დამახასიათებელი ფსიქიკური მოქმედებების საწყისი ფორმები. ფსიქიკური განვითარების წინაისტორიამ ახლა ადგილი დაუთმო მის ნამდვილ ისტორიას. შემდგომ ორ წელს — ადრეული ბავშვობის პერიოდს — ახალი დიდი მიღწევები მოაქვს ბავშვებისათვის.

თვისებრივი გარდაქმნები, რომელიც ხდება ბავშვში პირველ სამ წელს, იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ ზოგიერთი ფსიქოლოგი, ფიქრობს რა იმაზე, თუ სად არის ადამიანური განვითარების შუა გზა დაბადებიდან მოწიფულობამდე, მას სამი წლის ასაკს მიაკუთვნებს. მართლაც სამი წლის ბავშვს მრავალი საყოფაცხოვრებო ნივთის გამოყენება შეუძლია. მას შესწევს თვითმომსახურების უნარი, შეუძლია გარეშმო მყოფ ადამიანებთან ურთიერთობაში ჩართვა. იგი მოზრდილებსა და ბავშვებთან ურთიერთობას ამყარებს მეტყველების დახმარებით, ასრულებს ქცევის ელემენტარულ წესებს.

ადრეული ბავშვობის ძირითადი მონაპოვარი, რომელიც ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებას განსაზღვრავს, არის გამართული სიარულის, საგნობრივი ქცევისა და მეტყველების დაუფლება.

**გამართული სიარული.** ჩვილობის ასაკის ბოლოს ბავშვი იწყებს პირველი ნაბიჯების გადადგმას. ვერტიკალურ მდგომარეობაში გადაადგილება ძნელი საქმეა. პატარა ფეხები დიდი გაჭირვებით აბიჯებენ. სიარულის მოძრაობების მართვა ჯერ კიდევ არ ჩამოყალიბებულა. ამიტომ ბავშვი გამუდმებით კარგავს წონასწორობას. სულ მცირე წინააღმდეგობაც კი, სკამის სახით, რომელსაც უნდა შემოუაროს, ან პატარა საგანი, რომელიც ტერფის ქვეშ აღმოჩნდება, ურთულებს ბავშვს საქმეს. იგი ერთი-ორი ნაბიჯის შემდეგ უფროსის ხელში ან იატაკზე აღმოჩნდება. მაინც რა აიძულებს ბავშვს გადალახოს დაცემის შიში და კვლავ და კვლავ ყოველი ღონე იხმაროს პირველი ნაბიჯების გადასადგმელად. პირველ ხანებში ეს არის უფროსის მონაწილეობა და მოწონე-

ბა. მაგრამ მალე, პირველი წარმატებების შემდეგ, ბავშვი სიამოვნებას გრძნობს თვით საკუთარი სხეულის დაუფლებით და თითქოს ისწრაფვის გააძლიეროს ეს ძალაუფლება საკუთარ თავზე წინააღმდეგობების გადალახვით. გარდა ამისა, სიარული განდევნის რა ხოხვას, ძირითადი საშუალება ხდება სასურველი საგნისკენ გადაადგილებისა და მიახლებისათვის.

სიარულში ვარჯიში სწრაფად უზრუნველყოფს დიდ მდგრადობას. ბავშვი სულ უფრო და უფრო იშვიათად ეცემა, უფრო მტკიცედ მიდის მიზნისაკენ, მაგრამ თვით მოძრაობები ჯერ კიდევ დიდხანს რჩება არასაკმარისად კოორდინირებული.

1, 0, 0 — 1, 1, 0. კირიღე მიდის, ხელები ფართოდ აქვს გაშლილი, სხეული წინაა დახრილი. სახე მხიარული აქვს. ხანდახან სიხარული ისეთი ძლიერია, რომ კირიღე დგომის დროს ხელებს გაცხოველებით აქნევს და, რა თქმა უნდა, ძირს ეტყვება. მაგრამ ასეთი კაზუსები ვერაფითარ ზეგავლენას ვერ ახდენს სიარულის სურვილსა და ***ჯარგ განწყობილებაზე.***

ანდრუშა სულ სხვაა. იგი თვალით ზომავს ალის მდგომ რაიმე საგნამდე მანძილს და სირბილ-სირბილით მიეპართება მისკენ. შემდეგ პოულობს ახალ პირველ და მიეშურება მისკენ. მაგრამ ხშირად პატარას იპყრობს გაუბედაობა და ის შიდის მხოლოდ მაშინ, როცა გვერდით რაიმე დახვედება — ავეჯი, კედლები, რომელთაც საჭიროების შემთხვევაში შეიძლება მოეკიდო, ან უფროსის ხელი. „უსწორმასწოროო“ ადგილას ბავშვი, სიმყარისა და სისწრაფისათვის გადადის ხოხვაზე (ვ. ს. ჟუხისას ღღიურიდან).

თანდათან ბავშვები უფრო თავისუფლად იწყებენ გადაადგილებას. მოძრაობა უკვე სრულდება იმ დიდი დაძაბულობის გარეშე, რაც ადრე შეიმჩნეოდა. გადაადგილების დროს ისინი თითქოს ეძებენ დამატებით სირთულეებს — მიდიან იქ, სადაც ბორცვები, საფეხურები, სხვადასხვაგვარი უსწორმასწორო ადგილებია. წლინახევრის ასაკში ბავშვები ცხოვრობენ მოძრაობის ვარჯიშებით. უბრალოდ სირბილი და უბრალოდ სიარული მათ უკვე აღარ აკმაყოფილებთ. ბავშვები ძალით ართულებენ თავიანთ სიარულს, აბიჯებენ ყოველგვარ პატარა საგნებზე, ღადიან უკუღმა, ტრიალებენ, დარბიან ბარდებში, თუმცა იქვეა თავისუფალი გასასვლელი, გადაადგილდებიან თვალდახუჭულნი (ნახ. 4). ამ ასაკში ისინი გატაცებით სწავლობენ სპეციალურ სავარჯიშოებს აღმზრდელის ხელმძღვანელობით.

ამგვარად, პირველ საფეხურებზე სიარულის დაუფლება წარმოაღგენს ბავშვისათვის განსაკუთრებულ ამოცანას, რომელიც დაკავშირებულია ძლიერ განცდებთან. მხოლოდ თანდათანობით მიიღწევა გადაადგილების ამ ხერხის ავტომატიზაცია, ბავშვს აღარ აქვს მის მიმართ დამოუკიდებელი ინტერესი.

გამართული სიარულის უნარის წყალობით ბავშვი გადადის გარე სამყაროსთან უფრო თავისუფალი და დამოუკიდებელი ურთიერთობის პერიოდში. სიარულის დაუფლება ავითარებს სივრცეში ორიენტაციის

შესაძლებლობებს. კუნთური გრძნობა ხდება მანძილის ათვლის და საგნის სივრცითი მდებარეობის საზომი. უახლოვდება რა საგანს, რომელსაც იგი ხედავს, ბავშვი პრაქტიკულად ეუფლება მის მიმართულებას და საწყისი ადგილიდან დაშორებას.

ითვისებს რა გაღაადგილებას, ბავშვი საკმაოდ აფართოებს იმ საგანთა წრეს, რომლებიც მისი ყურადღების ობიექტები ხდებიან. მას აქვს შესაძლებლობა იმოქმედოს სრულიად ჯანსხვავებული საგნებით, რომლებსაც ადრე მშობლები არ თვლიდნენ საჭიროდ მისთვის შეეთავაზებინათ.

სურ. 4. ბავშვი თვითონ ირთულებს სიარულს.

საკუთარი გამოცდილებით ბავშვი იგებს, რომ ხესთან უნდა მივიდეს ბუჩქის გვერდის აკლით, რომელიც იჩხვლიტება, რომ გზაზე ღრმა ორმოა, რომელშიც უკეთესია არ ჩავარდე, რომ სკამს უნაში ზედაპირი აქვს და შეიძლება დაგაჯილდოვოს მტკივნეული ხილვებით. რომ წაწილები ძალიან ფუმფულები არიან, მაგრამ კათამს მაგარი ნისკარტი აქვს, რომ შეიძლება საშთვლიანი ველოსიპედი გააქროლო თუ საჭეს ხელს მოკიდებ, ხოლო დიდ ურიკას ადგილიდან ვერ დაძრავ და ა. შ.

ზრდის რა ბავშვის დამოუკიდებლობას, სიარული ამავე დროს აფართოებს საგნების და მათი თვისებების გაცნობის, მათთან მოპყრობის უნარს.

**საგნობრივი ქცევის განვითარება.** უკვე ჩვილობის პერიოდში ბავშვი ასრულებს საკმაოდ რთულ მანიპულაციებს საგნებით. შეუძლია დაეუფლოს ზოგიერთ მოძრაობას, რომელსაც უფროსი აჩვენებს, შეუძლია დაუფლებული მოქმედება გადაიტანოს ახალ საგანზე. მაგრამ ჩვილის მანიპულაციები მიმართულია მხოლოდ საგნის გარე თვისებათა და დამოკიდებულებათა გამოყენებაზე — კოვზით იგი ისევე მოქმედებს, როგორც ჯოხით, ფანქრით ან ნიჩბით.

ჩვილობიდან ადრეულ ბავშვობაში გადასვლა დაკავშირებულია საგნების სამყაროსადმი ახალი დამოკიდებულებების განვითარებასთან — საგნები ბავშვისათვის უბრალოდ მანიპულირებისათვის მოსახერხებელი ობიექტები კი არ არიან. არამედ ნიშნები, რომელთაც აქვთ გარკვეული დანიშნულება და გამოყენების გარკვეული ხერხი, ე. ი. ფუნქცია, რომელიც განმტკიცებულია მასზე. მიეწერება მას საზოგადოებრივი გამოცდილებით. ბავშვის ძირითადი ინტერესები გადადის საგნებთან სულ უფრო ახალი და ახალი მოქმედებების დაუფლების სფეროში. მოზრდილი ასრულებს დამრიგებლის, თანამშრომლის და დამხმარის როლს. დაუფლების ამ პროცესში ადრეულ ბავშვობაში ხორციელდება გადასვლა საგნობრივ ქცევაზე რომელიც ხდება ქცევის წამყვანი ფორმა ამ ეტაპის განმავლობაში.

საგნობრივი ქცევის სპეციფიკა იმაში მდგომარეობს, რომ მასში ბავშვის წინაშე პირველად ელინდება საგნის ფუნქციები. საგნების ფუნქცია, არის მათი ფარული თვისება. იგი არ შეიძლება გამოვლინდეს მარტივი ჩვენებითი მანიპულირების გზით. მაგალითად. ბავშვმა შეიძლება განუწყვეტლივ გაალოს და დახუროს კარადის კარი, დიდხანს აკაკუნოს იატაკზე, მაგრამ ამით ერთი ნაბიჯითაც ვერ წაიწევს წინ საგნების ფუნქციათა შემეცნების თვალსაზრისით. მხოლოდ უფროსს შეუძლია ამა თუ იმ ფორმით ახსნას ბავშვს, თუ რას ემსახურება კარადა ან კოვზი.

ბავშვის მიერ საგნის დანიშნულების შეთვისება ძირფესვიანად განსხვავდება წაბაძვის იმ ფორმებისაგან, რომელიც შეინიშნება, მაგალითად, მაიმუნებთან. მაიმუნმა შეიძლება ისწავლოს ფინჯნიდან სმა, მაგრამ ფინჯანი მისთვის არ იძენს იმ საგნის მუდმივ მნიშვნელობას, რომლიდანაც სვეძეხ. თუ ცხოველს სურს დალევა და ხედავს წყალს ფინჯანში, მაშინ სვამს ფინჯნიდან. მაგრამ ასეთივე წარმატებით დალევს იგი წყალს ქვაბიდან ან იატაკიდან, თუ წყალი ამ მომენტში იქ აღმოჩნდება. ზუსტად ასევე თვითონ ფინჯანსაც სხვა დროს, როცა არ სწყურია, მაიმუნი გამოიყენებს სხვა მანიპულაციებისათვის — გადააგდებს, აკაკუნებს და ა. შ. ბავშვი კი ითვისებს საგნების მუდმივ მნიშვნელობას, რომელიც მას მინიჭებული აქვს საზოგადოების მიერ და არ იცვლება წუთიერ მოთხოვნილებასთან დაკავშირებით. ეს, რა თქმა უნდა, სრულიად არ ნიშავს, რომ შეითვისებს რა ამა თუ იმ საგნობრივ მოქმედებას, ბავშვი ყოველთვის გამოიყენებს საგანს დანიშნულების მიხედვით. მაგალითად. ისწავლის რა ფანქრით ფურცელზე ჯღაბნას, მას შეუძლია ამასთან ერთად აგორაოს ფანქრები ან მათგან ჭა ააშენოს. მაგრამ მნიშვნელოვანია ის, რომ ბავშვმა ამ დროს იცის საგნის ნამდვილი დანიშნულება. როცა ორი წლის ონავარი, მაგალითად, თავზე ჩამოიცვამს თა-

ვის ფეხსაცმელს, იგი იცინის, რადგან ესმის შესრულებული მოქმედების ფეხსაცმლის დანიშნულებასთან შეუსაბამობა.

საგნობრივი საქმიანობის განვითარების პირველ საფეხურებზე მოქმედება და საგანი მკაცრად არიან ურთიერთდაკავშირებულნი. ბავშვს შეუძლია შეასრულოს შეთვისებული მოქმედება მხოლოდ იმ საგნებით, რომელიც ამისათვის არის გათვალისწინებული. მაგალითად, თუ მას თავაზობენ დაიყარცხნოს ჯოხით ან დალიოს კუბურიდან, მას არ შეუძლია ამ მოთხოვნის შესრულება, მოქმედება ირღვევა. მხოლოდ თანდათანობით ხდება მოქმედების საგნისგან გამოყოფა, რის შედეგადაც ადრეული ასაკის ბავშვები იძენენ შესაძლებლობას შეასრულონ მოქმედება შეუსატყვისი საგნებით ან გამოიყენონ საგანი არაპირდაპირი დანიშნულებით.

ამგვარად, მოქმედების საგანთან დაკავშირება გაივლის განვითარების სამ ფაზას. მათგან პირველზე საგნით შეიძლება შესრულდეს ბავშვისათვის ნაცნობი ნებისმიერი მოქმედება. მეორე ფაზაზე საგანი გამოიყენება მხოლოდ პირდაპირი დანიშნულებით, ბოლოს, მესამე ფაზაზე, ხდება თითქოს ძველისაკენ — საგნის თავისუფალი გამოყენებისაკენ დაბრუნება, მაგრამ სრულიად ახალ დონეზე: ბავშვმა იცის საგნის ძირითადი ფუნქცია.

საყურადღებოა, რომ, ეუფლება რა მოქმედებას საყოფაცხოვრებო საგნების გამოყენებით, ბავშვი ამასთან ერთად ეუფლება საზოგადოებაში ქცევის იმ წესებსაც, რომლებიც დაკავშირებულნი არიან ამ საგნებთან. ასე, მაგალითად, უფროსზე გაბრაზებულს, ბავშვს შეუძლია ფინჯანი იატაკზე დაანარცხოს, მაგრამ მაშინვე მის სახეზე გამოიხატება შიში და სინანული. მას უკვე ესმის, რომ საგანთან მოპყრობის ის წესი დაირღვა, რომელიც აუცილებელია ყველასათვის.

საგნობრივი საქმიანობის დაუფლებასთან დაკავშირებით იცვლება ბავშვის ორიენტაციის ხასიათი მისთვის ახალ სიტუაციებში, ახალ საგნებთან შეხვედრის დროს. თუ მანიპულირების პერიოდში ბავშვი, მიიღებდა რა უცნობ საგანს, მოქმედებდა მისთვის ნაცნობი ყველა ხერხით, შემდეგში მისი ორიენტაცია მიმართულია იმის გასარკვევად, თუ რას ემსახურება ეს საგანი, როგორ შეიძლება მისი გამოყენება. ორიენტირება ტიპისა „რა არის?“ იცვლება ორიენტირების ტიპით „რა შეიძლება ამით გააკეთო?“

ამ პერიოდში ბავშვის მიერ შეთვისებული ყველა მოქმედება როდია ერთი ტიპისა და ყველას როდი აქვს ერთნაირი მნიშვნელობა ფსიქიკური განვითარებისათვის. მოქმედების თავისებურებები დაკავშირებულია პირველ ყოვლისა თვით საგნის თავისებურებებზე. საგანთა ერთ წყებას გააჩნია გამოყენების განსაზღვრული ერთმნიშვნელოვანი ხერხები. ესაა ტანსაცმელი, ფეხსაცმელი, ავეჯი. მათი გამოყენების საშუალებების

დარღვევა შეიძლება განხილულ იქნეს როგორც ქცევის წესების დარღვევაც. სხვა საგნებს შეიძლება გაცილებით თავისუფლად მოეპყრო. მათ განეკუთვნება სათამაშოები. მაგრამ მათ შორისაც დიდი სხვაობაა. ზოგიერთი სათამაშო დამზადებულია სპეციალურად გარკვეული მოქმედების შესრულებისათვის, გამოყენების წესი თვით მათ აგებულებაშია (პირამიდები, მატრიოშკები, ბურთულის სასროლები), არის ისეთი სათამაშოებიც, რომლებიც სხვადასხვაგვარად შეიძლება გამოიყენო (კუბურები, ბურთები). ფსიქიკური განვითარებისათვის ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანია იმ საგნებით მოქმედების დაუფლება, რომელთა გამოყენების წესიც, საკმაოდ ერთმნიშვნელოვანია.

ფიქსირებული ფუნქციური დანიშნულებისა და ისტორიულად განმტკიცებული მოქმედების საშუალებების მქონე საგნების გვერდით კულტურაში არსებობს ე. წ. პოლიფუნქციური საგნები. ბავშვის თამაშსა და ადამიანის პრაქტიკულ ცხოვრებაში ამ საგნებს შეუძლიათ შეცვალონ სხვა საგნები. ბავშვი პოლიფუნქციური საგნების გამოყენებას ეუფლება უმეტესად მოზრდილების დახმარებით.

სხვადასხვა საგნების გამოყენების ხერხები განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ერთ შემთხვევაში საგნის გამოყენებისათვის საკმარისია შესრულო ელემენტარული მოქმედება (მაგალითად, გადმოსწიო სახელური, რათა გააღო კარადის კარი, სხვა შემთხვევაში რთული — საგნის თვისებების და სხვა საგნებთან მისი კავშირის გათვალისწინების მოთხოვნით (მაგალითად, ნიჩბით ამოთხარო ორმო ქვიშაში). მოქმედებები, რომლებიც დიდ მოთხოვნებს უყენებს ფსიქიკას, უფრო მეტად ავითარებს მას.

იმ მოქმედებათა შორის, რომლებსაც ეუფლება ბავშვი ადრეულ ბავშვობაში, ფსიქიკის განვითარებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შეფარდებითი იარაღებით მოქმედება. შემფარდებელს წარმოადგენს მოქმედება, რომლის მიზანია ორი ან რამდენიმე საგანის (ან მათი ნაწილების) გარკვეულ სივრცით ურთიერთმიმართებაში მოყვანა. ესაა, მაგალითად, რგოლებისაგან პირამიდის აგება, ყოველგვარი ასაწყობ-დასაშლელი სათამაშოების გამოყენება, ჯუთების სახურავებით დახურვა.

უკვე ჩვილობაში ბავშვები იწყებენ ორი საგნით მოქმედების შესრულებას — ასხმას, დაწყობას, დახურვას და ა. შ. მაგრამ ეს სამანიპულაციო მოქმედებები განსხვავდებიან იმით, რომ ბავშვი, ასრულებს რა მათ, არ ითვალისწინებს საგნის თვისებებს — არ ირჩევს საგნებს მათი ფორმისა და სიდიდის შესაბამისად, არ აწყობს მათ რაიმე წესრიგით: შეფარდებითი მოქმედებები, რომლის დაუფლებაც იწყება ადრეულ ბავშვობაში, პირიქით, მოითხოვს ამგვარ გათვალისწინებას. მაგალითად,

იმისათვის, რომ სწორად აიგოს პირამიდა, საჭიროა გათვალისწინებულ იქნას რგოლების თანაფარდობა სიდიდის მიხედვით. ჯერ ჩამოეცვას ყველაზე დიდი, შემდეგ თანდათანობით უფრო და უფრო პატარა. მატრიოშკას აწყობის დროს საჭირო მოიძებნოს ერთნაირი სიდიდის ნახევრები, აიწყოს ჯერ ყველაზე პატარა, შემდეგ ჩაიდოს უფრო დიდში და ა. შ. ზუსტად ასევე სხვა დასაშლელ-ასაწყობ სათამაშოებზე მოქმედების დროს აუცილებელია გათვალისწინებულ იქნეს საგნის თვისებები, შერჩეული იქნას ერთგვარი ან ერთმანეთის შესატყვისი ელემენტები, განლაგდეს ისინი რაიმე თანამიმდევრობით.

ეს მოქმედებები რეგულირდება იმ შედეგით, რომელიც მიღებულ უნდა იქნეს (მზა პირამიდა, მატრიოშკა), მაგრამ ბავშვს არ შეუძლია დამოუკიდებლად მიიღოს ასეთი შედეგი, პირველ ხანებში არც მიისწრაფვის მისკენ. პირამიდის აგების შემთხვევაში სრულიად კმაყოფილდება იმით, თუ აწყობს რგოლებს პირამიდის ღერძზე ნებისმიერი თანამიმდევრობით და ხურავს მას ზემოდან თალფაქით. მას დახმარებას უწევს მოზრდილი. იგი აძლევს ბავშვს მოქმედების ნიმუშს, მის ყურადღებას მიაპყრობს შეცდომებს, ასწავლის სწორი შედეგების მიღწევას. საბოლოო ჯამში ბავშვი ეუფლება მოქმედებას. მაგრამ იგი შეიძლება შესრულდეს სხვადასხვა ხერხით. ერთ შემთხვევაში ბავშვი, შლის რა პირამიდას, უბრალოდ იმახსოვრებს, სად რომელი რგოლი დადო, ცდილობს ისინი ააწყოს ზუსტად ისევე. სხვა შემთხვევაში იგი ცდის გზით მიდის და თუ შეამჩნია, რომ შეცდომა დაუშვა, ასწორებს მას. მესამე შემთხვევაში თვალზომით არჩევს საჭირო რგოლებს და აცვამს მათ ღერძზე რიგის მიხედვით.

იმ შეფარდებით მოქმედებათა შესრულების ხერხები, რომლებიც ბავშვს უყალიბდება, დამოკიდებულია სწავლების თავისებურებებზე. თუ მოზრდილი აძლევს მხოლოდ მოქმედების ნიმუშს, მრავალჯერ შლის და აწყობს პირამიდას ბავშვის თვალწინ, იგი უფრო იმახსოვრებს ადგილს, სადაც თავსდება თითოეული რგოლი აწყობის დროს. თუ უფროსი ბავშვის ყურადღებას შეაჩერებს შეცდომებზე და მათ გასწორებაზე, მეტი ალბათობაა იმისა, რომ იგი მოქმედებას დაიწყებს ცდის გზით. ბოლოს, თუ ასწავლის წინასწარ დაატოლოს რგოლები, აარჩიოს მათ შორის ყველაზე დიდი, შეიძლება გამოუმუშავდეს თვალით შერჩევის უნარი. მხოლოდ უკანასკნელი ხერხი შეესატყვისება მოქმედების მიზანს, საშუალებას იძლევა შესრულდეს მოქმედება სრულიად სხვადასხვა პირობებში (ბავშვებს რომლებსაც ნასწავლი აქვთ პირველი ორი ხერხი, არ შესწევთ უნარი ააგონ პირამიდა, თუ, მაგალითად, ჩვეული ხუთი რგოლის მაგიერ მიიღებენ ათ-თორმეტს).

ი ა რ ა ღ ი თ მ ო ქ მ ე დ ე ბ ე ბ ი — ეს არის მოქმედებები, რომლებშიც ერთი საგანი — იარაღი გამოიყენება სხვა საგნებზე ზემოქმედებისათ-

ვის. მარტივი ხელის იარაღების გამოყენებაც კი, რომ არაფერი ვთქვათ მანქანაზე, არა მხოლოდ აძლიერებს ადამიანის ბუნებრივ ძალებს, არამედ საშუალებას აძლევს მას შეასრულოს მრავალგვარი მოქმედებები, რომლებიც საერთოდ მიუწვდომელია შეუიარაღებელი ხელისათვის. იარაღები თითქოს ადამიანის ხელოვნური ორგანოებია, რომლებსაც იგი ათავსებს საკუთარ თავსა და ბუნებას შორის. გავიხსენოთ თუნდაც ნაჯახი, კოზი, ხერხი, ჩაქუჩი, გაზი, შალაშინი...

რა თქმა უნდა, ბავშვი ეცნობა მხოლოდ ზოგიერთი ყველაზე მარტივი იარაღების: კოზის, ფინჯნის, აკვანგაზის, ნიჩბის, ფრანკრის, გამოყენებას. მაგრამ ამასაც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მისი ფსიქიკური განვითარებისათვის, რადგან ამ იარაღებშიცაა ჩადებული თვისებები, რომლებიც ყოველგვარ იარაღს ახასიათებს. საზოგადოების მიერ გამომუშავებული იარაღის გამოყენების ხერხი აღბეჭდილია, ფიქსირებულია თვით მათ აგებულებაში.

იარაღი შუამავალია ბავშვის ხელსა და იმ საგნებს შორის, რომლებზეც საჭიროა ზემოქმედება. და თუ როგორ ხდება ეს ზემოქმედება დამოკიდებულია იარაღის აგებულებაზე. ქვიშის თხრა ნიჩბით ან ფაფის აღება კოვზით სრულებითაც არ სრულდება ისე, როგორც ხელით. ამიტომ იარაღით მოქმედების დაუფლება მოითხოვს ბავშვის ხელის მოძრაობების მთლიანად გარდაქმნას, მათ ღაქვემდებარებას იარაღის აგებულებისაქმი. განვიხილოთ ეს კოვზის გამოყენების მაგალითებზე. მისი აგებულება მოითხოვს, რომ საჭმლის აღების შემდეგ, ბავშვმა კოვზი ჯერ ვერტიკალურად ასწიოს, ისე რომ არ დაბაროს, შემდეგ კი პირდაპირი ხაზით წაიღოს პირისკენ. მაგრამ ხელით საჭმელს სულ სხვანაირად იღებენ: ხელი მიემართება თეფშიდან პირდაპირ პირისკენ, შესაბამისად კოზით შეიარაღებული ხელის მოძრაობა უნდა გარდაიქმნას, მაგრამ ხელის მოძრაობის გარდაქმნა შეიძლება მოხდეს მხოლოდ იმ პირობებში, თუ ბავშვი ისწავლის იარაღსა და იმ საგნებს შორის კავშირის გათვალისწინებას, რომლებზეც მიმართულია მოქმედება კოზსა და საჭმელს, ნიჩაბსა და ქვიშას, ფანქარსა და ქაღალდს შორის. ეს საკმაოდ რთული ამოცანაა. სამანიპულაციო მოქმედებათა მთელი გამოცდილება ბავშვს ასწავლის დაუკავშიროს მოქმედებების შედეგი საკუთარი ხელის და არა სხვა საგნის დახმარებით საგანზე ზემოქმედებას.

იარაღით მოქმედებებს ბავშვი ეუფლება სწავლების პროცესში, მოზრდილის სისტემატური ხელმძღვანელობით, რომელიც აჩვენებს მოქმედებას, მიმართულებას აძლევს ბავშვის ხელს, მიაპყრობს მის ყურადღებას შედეგზე. მაგრამ ამ პირობებშიც იარაღით მოქმედების დაუფლება მაშინვე არ ხდება. იგი გაივლის რამდენიმე საფეხურს. პირველ სა-

ფეხურზე იარაღი ბავშვს ფაქტიურად ემსახურება როგორც საკუთარი ხელის გაგრძელება და იგი ცდილობს იმოქმედოს იარაღით, როგორც ხელით. იგივე კოვზს ბავშვები მოიქცევენ მუჭში ჩაღრმავებასთან რაც შეიძლება ახლოს, მასში თითებითაც კი ძვრებიან და აიღებენ რა მოზრდილის დახმარებით საჭმელს, არასწორად მიაქვთ პირისკენ, ზუსტად ისევე, თითქოს მუჭი მიჰქონდეთ. ამ დროს მთელი ყურადღება კოვზისკენ კი არა, საკვებისკენ არის მიმართული. ბუნებრივია, საჭმლის დიდი ნაწილი იქცევა ან ვარდება და პირში ხვდება თითქმის ცარიელი კოვზი. მართალია ამ ხერხით ბავშვს უჭირავს იარაღი, მაგრამ მისი მოქმედება ჯერ კიდევ ხელით მოქმედებაა და არა იარაღით. შემდეგ საფეხურზე ბავშვი იწყებს იარაღის იმ საგანთან კავშირზე ორიენტაციას, რომელზეც მიმართულია მოქმედება (კოვზი საჭმელზე), მაგრამ წარმატებით ასრულებს მხოლოდ შემთხვევიდან შემთხვევაში, ცდილობს გაიმეოროს მოძრაობები, რომლებითაც წარმატებებს აღწევს. და მხოლოდ ბოლოს ხდება ხელის იარაღის თვისებებთან საკმარისი შეგუება — აღმოცენდება იარაღით მოქმედება.

იარაღით მოქმედება რომელსაც ადრეული ასაკის ბავშვი ეუფლება, საკმაოდ ჩამოუყალიბებელია, შემდეგშიც ავრძელებს დახვეწას. მაგრამ მნიშვნელოვანია არა ის, თუ რამდენად აქვს ბავშვს დამუშავებული შესატყვისი მოძრაობები, არამედ ისიც რომ იგი ითვისებს თვით იარაღის გამოყენების პრინციპს, რომელიც ადამიანის ქცევის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპს წარმოადგენს. საიარაღო მოქმედების პრინციპის დაუფლება ბავშვს შესაძლებლობას აძლევს ზოგიერთ სიტუაციაში გადავიდეს საგნების, როგორც უმარტივესი იარაღების, დამოუკიდებლად გამოყენებაზე (მაგალითად, გამოიყენოს ჯოხი დაშორებული საგნის დასაუფლებლად).

იწყებს რა საგნების გამოყენების წესების შესრულებას, ბავშვი ფსიქოლოგიურად შედის მუდმივი ნივთების სამყაროში: საგნები მისთვის ნივთები ხდება, რომელთაც აქვთ გარკვეული დანიშნულება და გამოყენების გარკვეული წესები. პატარას ასწავლიან, რომ საგანს ყოველდღიურ ცხოვრებაში საზოგადოების მიერ მინიჭებული აქვს უცვლელი მნიშვნელობა, მას ჯერ კიდევ არ უხსნიან, რომ საგნის მნიშვნელობა შეიძლება შეიცვალოს ექსტრემალურ სიტუაციაში.

ბავშვი ფსიქოლოგიურად უკვე ჩართულია საგნობრივ საქმიანობაში, მაგრამ მისი სოციალური განვითარება განისაზღვრება მუდმივი საგნების სამყაროში ქცევის ელემენტარული ნორმებისა და ამ საგნების საბაბით ადამიანებთან ურთიერთობის ზოგიერთი ფორმის დაუფლებით. ნორმები, რომლებიც ეძლევა ადრეული ასაკის ბავშვებს, ერთმნიშვნელოვანი და განსაზღვრულია. წესები ისეთი სახით ეძლევა, რომ ბავ-

შემა ყოველთვის ერთმნიშვნელოვნად იმოქმედოს „ხელზე საპონი წაისვას, ფინჯანიდან დალიოს, ცხვირსახოცით ცხვირი მოიხოცოს და ა. შ.).

ბავშვებთან ჩატარდა ე. წ. ექსპერიმენტული საუბარი. უფროსი სიტყვიერად იძლეოდა პრობლემურ სიტუაციას, რომელიც ბავშვს ასევე სიტყვიერ პლანში უნდა გადაეჭრა.

ექსპერიმენტატორი თანამიმდევრობით აჩვენებდა ბავშვს სხვადასხვა საგანს და ეკითხებოდა: „რა შეიძლება გაკეთდეს ამ საგნით?“, „შეიძლება კიდევ რაიმეს გაკეთება? მაგალითად რისი?“, „შეიძლება ეს საგანი ასე გამოვიყენოთ? (და ექსპერიმენტატორი ასახელებდა სხვა მოქმედებას, რომელიც არ არის დამახასიათებელი მოცემული საგნისათვის). რატომ შეიძლება? რატომ არა?“. ბავშვი ამ შემთხვევაში გონებაში გაითამაშებს შეთვისებულ მოქმედებებს, შეუსატყვისებს მას საგნობრივ მოქმედებებს, კონკრეტულ საგნებს და გამოთქვამს თავის მოსაზრებებს საგნის შეთავაზებული გამოყენების შესაძლებლობის ან შეუძლებლობის შესახებ. მაგალითად, ბავშვს აჩვენებენ ცხვირსახოცს და აძლევენ შემდეგ კითხვას „აი ცხვირსახოცი, რას აკეთებენ ამით?“ „შეიძლება თუ არა ცხვირსახოცით ხელის გაწმენდა? რატომ შეიძლება, რატომ არ შეიძლება?“ „შეიძლება თუ არა ცხვირსახოცით მაგიდის გაწმენდა? რატომ შეიძლება? რატომ არა?“ „შეიძლება ცხვირსახოცით ფეხსაცმლის გაწმენდა? რატომ შეიძლება? რატომ არა?“.

ადრეული ასაკის ბავშვებს უმეტესად არ შეუძლიათ თავიანთი პასუხების დასაბუთება, მაგრამ უმეტეს შემთხვევაში ისწრაფვიან შეუნარჩუნონ ცხვირსახოცს თავისი ფუნქცია. უფროსი ეკითხება: „შეიძლება ცხვირსახოცით ფეხსაცმლის გაწმენდა?“ ბავშვები პასუხობენ: „არ შეიძლება იმიტომ, რომ“ (ვიტია ზ. 2, 3). „შეიძლება მხოლოდ ცხვირის მოწმენდა, მეტი არაფერი“ (მარინა ფ. 2, 6).

ბავშვის ქცევა ერთმნიშვნელოვანი, ფიქსირებული ფუნქციის მქონე საგნებით და იმ საგნებით, რომლებიც გამოიყენება სხვადასხვაგვარად და სხვადასხვა მიზნით, გამოკვლეული იქნა საგნის ფუნქციების მრავალგზისი შენაცვლების მეთოდით. ეს მეთოდი ითვალისწინებს ერთი და იგივე საგნის გამოყენებას თამაშსა და რეალურ სიტუაციებში. ექსპერიმენტში ბავშვი ხვდება ორმაგი, წინააღმდეგობრივი მოტივაციის სიტუაციაში, როცა მან უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება იმის შესახებ, თუ როგორ იმოქმედოს საგნით: მისი პირდაპირი ფუნქციური მნიშვნელობით, თუ შეთავაზებული გადარჩმევის შესატყვისად.

ექსპერიმენტში გამოყენებული იყო საგნები, რომელთაც ჰქონდათ, ერთი მხრივ, პოლიფუნქციური გამოყენების შესაძლებლობა, მეორე

მხრივ, — შეზღუდვა, რომლის გაუთვალისწინებლობაც ამ საგნების გამოყენების ნორმების უხეშ დარღვევას იწვევდა.

ბავშვს თავაზობდნენ საგნებით შემდეგ მოქმედებებს: მოქმედებები, რომლებიც პასუხობს საგნის ფუნქციურ დანიშნულებას. მოქმედებები, რომლებიც დასაშვები იყო საყოფაცხოვრებო ნორმატივების თვალსაზრისით. მოქმედებები, რომლებიც არაა გამართლებული საყოფაცხოვრებო ნორმატივების თვალსაზრისით და ეწინააღმდეგება საგნის ფუნქციურ დანიშნულებას ყოველდღიური ცხოვრების სიტუაციაში.

ერთ-ერთ ექსპერიმენტულ სიტუაციაში ბავშვს თვითონ უნდა ემოქმედა ფიქსირებული ფუნქციონალური დანიშნულების საგნით (ამ მიზნით შერჩეული იყო ცხვირსახოცი) და პოლიფუნქციური საგნით (ამ მიზნით შერჩეული იყო სტანდარტული ბურთულიანი კალმისტრის სიგრძის მრგვალი ხის ჯოხი).

ცხვირსახოცი სხვადასხვა ექსპერიმენტულ სიტუაციაში რიგრიგობით უნდა შეენაცვლებოდა შემდეგ რეალურ საგნებს: პირსახოცს, ხელსახოცს, ჩვარს. ექსპერიმენტში იქმნებოდა ისეთი პირობები, როდესაც საგნის ფუნქციის დარღვევა შენაცვლების დროს იწვევდა მისი ძირითადი დანიშნულების შემდგომი გამოყენების შეუძლებლობას. ექსპერიმენტულ სიტუაციაში ბავშვს უნდა გამოეყენებინა ცხვირსახოცი პირდაპირი დანიშნულებითაც და პირსახოცად, ხელსახოცად, ჭუჭყიანი მაგიდის გასაწმენდ ჩვარადაც.

ექსპერიმენტატორი თავაზობდა შემდეგ მოქმედებებს: „მოიწმინდე ცხვირი“ (აძლევდა ცხვირსახოცს). „მოიწმინდე ხელები, აი პირსახოცი“ (ეძლევა ცხვირსახოცი). „დაჭუჭი მაგიდასთან — აი ხელსახოცი“ (ეძლევა ცხვირსახოცი). „რძე დაიქცა, აი ჩვარი“ (ეძლევა ცხვირსახოცი).

როგორც აღმოჩნდა, ადრეული ასაკის ბავშვი თამაშშიც და ყოველდღიური ცხოვრების რეალურ სიტუაციაშიც უპირატესობას ანიჭებს საგნის გამოყენებას განმტკიცებული ფუნქციით, მისი დანიშნულებით. მაგალითად, სერიოჟა ხ. (2.10) ექსპერიმენტატორის წინადადებაზე გაწმინდოს სველი მაგიდა ცხვირსახოცით, პასუხობს „არ შეიძლება ცხვირსახოცი იყოს ჩვარი, ცხვირსახოცი მხოლოდ მე და თოჯინას“ (ვ. ი. კის ლენკოს დაკვირვებიდან).

ადრეული ასაკის ბავშვისთვის მნიშვნელოვანი ხდება საგნის ფუნქციური დანიშნულების მიხედვით გამოყენება. თამაშშიც და რეალურ სიტუაციაშიც საგანს მასში განმტკიცებული ფუნქციით მისთვის მხოლოდ თავისი თავდაპირველი დანიშნულება აქვს.

კვლევის შედეგებმა, რომლებიც მიღებულია რეალურ სიტუაციაში, გვიჩვენეს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვები მტკიცედ ითვისებენ საგნის გამოყენების საზოგადოებრივ ხერხებს და არ სურთ დაარღვიონ საგანთა გამოყენების წესები. აქ ვლინდება ბავშვის უფროსთან ურთიერთობის ის სოციალური ფენომენი, როდესაც „ჰეშმარიტება ღაღადებს ბავშვის პირით“.

ბავშვის სოციალური განვითარება დამოკიდებულია საზოგადოებრივ ურთიერთობათა სისტემაში მის ადგილზე, ობიექტურ პირობებზე, რომლებიც განსაზღვრავს მისი ქცევის ხასიათს და მისი პიროვნების განვი-

თარების თავისებურებებს. ადრეულ ასაკში ბავშვი ფსიქოლოგიურად შედის მუდმივი საგნების სამყაროში მოზრდილის განუწყვეტელი ემოციური მხარდაჭერის წყალობით. მოზრდილის ბავშვისადმი დამოკიდებულება და წამყვანი ქცევის ხასიათი ქმნის მკაფიოდ გამოკვეთილ დადებით თვითშეფასებას „მე კარგი ვარ“, მოზრდილის მხრიდან აღიარებს პრეტენზიას, ქცევის ნორმათა შესახებ მსჯელობაში მაქსიმალიზმის ტენდენციას და მტკიცე მისწრაფებას, გამოიყენონ საგნები მათი დანიშნულების შესატყვისად. ბავშვს უჩნდება მოზრდილის მხრიდან აღიარებისადმი სწრაფვა, უცოდინარობიდან იგი გადადის გარკვეულ ურთიერთობათა სამყაროში, მუდმივი საგნების სამყაროში.

მეორე მხრივ, პოლიფუნქციური საგნების გამოყენება ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაში პოზიტიურ ახალწარმოქმნას იძლევა. მოვიყვანოთ მაგალითი:

ხის ჯოხი სხვადასხვა სიტუაციაში მორიგეობით უნდა შეენაცვლებოდა შემდეგ რეალურ საგნებს: თერმომეტრს, კოვზს, ფანქარს, კანფეტს.

ექსპერიმენტატორი სთავაზობდა ხის ჯოხით შემდეგი მოძრაობების შესრულებას: „აი თერმომეტრი, გაიზომე ტემპერატურა“ (ეძლევა ჯოხი). „აი კოვზი, ჭამე ფაფა“ (ეძლევა ჯოხი და ნამდვილი ფაფით თეფში). „აი ფანქარი და ფურცელი, დახატე რამე“ (ეძლევა ჯოხი და სუფთა ფურცელი). „აი კანფეტი, გასინჯე რა გემრიელია“ (ეძლევა ჯოხი).

როგორც აღმოჩნდა, ადრეული ასაკის ბავშვი თანახმაა ზოგიერთ შემთხვევაში გამოიყენოს ჯოხი. შენაცვლებას ბავშვი უშვებს, როცა არ ცნობიერდება შენაცვლების საბოლოო შედეგი: ბავშვების უმეტესობა თანახმაა, რომ ჯოხი იყოს თერმომეტრი.

სერიოჟა ო. (2,4) თერმომეტრი შეიძლება, იმიტომ რომ ასეთია.

ოლია ს. (3, 0) შეიძლება, როცა თოჯინა ავდაა.

შენაცვლება დაიშვება, როდესაც შემნაცვლებლით მოქმედებას მოაქვს აშკარა, შესამჩნევი შედეგი: ჯოხი სრულიად თავისუფლად შეენაცვლება კოვზს.

ვანია ლ. (2, 6) კოვზი შეიძლება იყოს ხის და ჯოხის.

სვეტა ფ. (3.0) მე ვჭამ ასეთი კოვზით და თოჯინასაც ვაჭმევ.

ადრეული ასაკის ბავშვები არ ეთანხმებიან პოლიფუნქციური საგნების გამოყენებას რეალური საგნის როლში, თუ პოლიფუნქციურ საგანს არ შეუძლია შესანაცვლებელი საგნის დანიშნულების შესრულება — ჯოხი არ გამოიყენება ფანქრად ან კანფეტად.

მარინა უ. (2,9) არ შეიძლება, იმიტომ რომ წითელი არ არის.

მონიკა ნ. (2, 11) ვერაფერს ვერ დახატავ.

ტოლია ვ. (2, 8) ეს კანფეტი კი არა ჯოხია.

ანია პ. (2, 4) ჯოხებს არ ჭამენ (ვ. ი. კისლენკოს დაკვირვებიდან).

პოლიფუნქციური საგნები ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის წარმოადგენენ შენაცვლების დაუფლების საშუალებას. შენაცვლების მოქმედება ათავისუფლებს ბავშვს მუდმივი საგნების სამყაროში საგნის ფუნქციური დანიშნულებისადმი კონსერვატიული მიჯაჭვულობისაგან: იგი იწყებს საგნებით მოქმედებაში თავისუფლების მოპოვებას.

**ადრეულ ბავშვობაში ქცევის ახალი სახეების ჩასახვა.** ადრეული ბავშვობის ბოლოს (სიცოცხლის მესამე წელს) ჩამოყალიბებას იწყებს ქცევის ახალი სახეები, რომლებიც სრულ გაშლას აღწევენ ამ ასაკის ფარგლებს გარეთ და იწყებენ ფსიქიკური განვითარების განსაზღვრას. ეს არის თამაში და ქცევის პროდუქტიული სახეები (ხატვა, ძერწვა, კონსტრუირება).

თამაშს, როგორც ბავშვის ქცევის განსაკუთრებულ ფორმას, აქვს თავისი განვითარების ისტორია, რომელიც დაკავშირებულია საზოგადოებაში ბავშვის მდგომარეობის შეცვლასთან. არ შეიძლება ბავშვის თამაში დავუკავშიროთ ცხოველის შვილის თამაშს, რომელიც ინსტინქტურ, მემკვიდრეობით გადაცემულ ქცევის ფორმას წარმოადგენს. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანის ქცევას არა აქვს ინსტინქტური ბუნება, ხოლო შინაარსს თავიანთი თამაშისათვის ბავშვები იღებენ გარშემო მყოფ მოზრდილთა ცხოვრებიდან.

საზოგადოების განვითარების ადრეულ საფეხურებზე საკვების მოპოვების ძირითადი ხერხი იყო შეგროვებლობა პრიმიტიული იარაღების (ჯოხების) გამოყენებით საკვებად ვარგისი ფესვების ამოსათხრელად. ბავშვები ცხოვრების პირველ წლებშივე ერთვებოდნენ უფროსების საქმიანობაში, პრაქტიკულად ეუფლებოდნენ საკვების მოპოვების ხერხებს და პრიმიტიული იარაღების გამოყენებას. შრომისაგან გამოყოფილი თამაშები არ არსებობდა.

ნადირობაზე, მეცხოველეობაზე და სათოხნ მიწათმოქმედებაზე გადასვლასთან ერთად იქმნება შრომის ისეთი იარაღები და წარმოების ისეთი საშუალებები, რომლებიც მიუწვდომელია ბავშვებისათვის და მოითხოვს სპეციალურ მომზადებას. ჩნდება მომავალი მონადირის, მესაქონლის და ა. შ. მომზადების საზოგადოებრივი მოთხოვნილება. მოზრდილები ბავშვებისათვის ამზადებენ შემცირებული ზომის იარაღებს (დანებს, ისრებს, შურდულებს, ანკესებს, ქამანდებს), რომლებიც წარმოადგენენ მოზრდილთა იარაღების ზუსტ ასლებს. ეს თავისებური სათამაშოები იზრდებიან ბავშვებთან ერთად და თანდათან იძენენ მოზრდილთა იარაღის ზომას და ყველა თვისებას. საზოგადოება ძლიერ არის დაინტერესებული მომზადოს ბავშვი შრომის ყველაზე მნიშვნელოვან სფეროებში მონაწილეობის მისაღებად. მოზრდილები ხელს უწყობენ ბავშვების თამაშ-ვარჯიშს. ასეთ საზოგადოებაში ჯერ კიდევ არ არის სკოლები სპეციალური დაწესებულებების სახით. ბავშვები მოზრდილების ხელმძღვანელობით ვარჯიშის პროცესში ეუფლებიან იარაღის გამოყენების ხერხებს. შრომითი იარაღების დაუფლებაში ბავშვთა წარმატებების საზოგადოებრივ დათვალიერებას წარმოადგენს თამაში-შეჯიბრება.

ხდება შრომის იარაღების და მასთან დაკავშირებული საწარმოო ურთიერთობების შემდგომი გართულება. ბავშვები გამოიდევნებიან რთულ და მათთვის მიუწვდომელი წარმოებითი საქმიანობის სფეროდან. შრომის იარაღების გართულება იწვევს იმას, რომ ბავშვები ველარ ეუფლებიან მათ თამაშ-ვარჯიშებში შემცირებული მოდელების გამოყენებით. შრომის იარაღები დაპატარავებით კარგავენ თავიანთ ძირითად ფუნქციებს, ინარჩუნებენ რა მხოლოდ გარეგნულ მსგავსებას. მაგალითად, თუ მცირე მოცულობის მშვილდით შეიძლება ისროს გასროლა და მიზანში მოხვედრა. მცირე მოცულობის თოფი მხოლოდ იარაღს განასახიერებს — ამ თოფით სროლა არ შეიძლება. შეიძლება მხოლოდ სროლის გამოხატვა; ასე ჩნდება სახვითი სათამაშო. ამასთან ერთად ბავშვები საზოგადოების მოზრდილი წევრების ურთიერთობებიდანაც გამოიდევნებიან.

საზოგადოების განვითარების ამ საფეხურზე აღმოცენდება თამაშის ახალი სახე — რ ო ლ უ რ ი თ ა მ ა შ ი. მასში ბავშვები იკმაყოფილებენ თავიანთ ძირითად სოციალურ მოთხოვნილებას — მოზრდილებთან ერთობლივი ცხოვრებისაკენ სწრაფვას, რომელიც უკვე აღარ შეიძლება დაკმაყოფილდეს მოზრდილის შრომაში მონაწილეობის საფუძველზე. თავის ნებაზე მიშვებული ბავშვები ეთვიანდებიან და ორგანიზაციას უკეთებენ განსაკუთრებულ სათამაშო ცხოვრებას, რომელშიც ძირითადად ასახულია მოზრდილი ადამიანების სოციალური ურთიერთობანი და შრომითი საქმიანობა; იღებენ მათ როლს საკუთარ თავზე. საზოგადოებაში ბავშვის განსაკუთრებული ადგილიდან, რომელიც დაკავშირებულია წარმოებისა და საწარმოო ძალების გაროულებასთან, აღმოცენდება როლური თამაში, როგორც ბავშვის მოზრდილთან ერთობლივი ცხოვრების განსაკუთრებული ფორმა.

რ ო ლ უ რ თ ა მ ა შ ი ს ა გ ნ ო ბ რ ი ვ ი მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს ა ს ა ხ ვ ა გ ა დ ა დ ი ს მ ე ო რ ე პ ლ ა ნ ზ ე. ხ ო ლ ო პ ი რ ვ ე ლ ა დ გ ი ლ ზ ე გ ა მ ო დ ი ს ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ვ ი ურ თ ი ე რ თ ო ბ ა თ ა და შ რ ო მ ი თ ი ფ უ ნ ქ ც ი ე ბ ი ს ა ს ა ხ ვ ა. ა მ ი თ კ მ ა ყ ო ფ ი ლ დ ე ბ ა ბ ა ვ შ ვ ი ს რ ო გ ო რ ც ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ე ი ა რ ს ე ბ ი ს მ ო ზ რ დ ი ლ თ ა ნ ურ თ ი ე რ თ ო ბ ი ს ა და ე რ თ ო ბ ლ ი ვ ი ც ხ ო ვ რ ე ბ ი ს ძ ი რ ი თ ა დ ი მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ა.

როლური თამაშის წინაპირობები აღმოცენდება ადრეულ ბავშვობაში თვით საგნობრივი მოქმედების შიგნით, რაც გამოიხატება განსაკუთრებული სახის საგნებით — სათამაშოებით — მოქმედების დაუფლებაში. უკვე ადრეული ბავშვობის დასაწყისში მოზრდილებთან ერთად საქმიანობაში ბავშვები ითვისებენ სათამაშოებით ზოგიერთ მოქმედებას და შემდეგ დამოუკიდებლად იმეორებენ მას. ასეთ მოქმედებებს ჩვეუ-

ლებრივ თამაშს უწოდებენ, მაგრამ ამგვარი სახელწოდება მისაღებია მოცემულ სიტუაციაში მხოლოდ პირობითად.

**1, 1, 0.** ტანია ხელში იღებს პატარა ბალიშს, დებს სავარძელში, იღებს რეზინის ქატას, დებს ბალიშზე. ხელს უთათუნებს, ე. ი. აძინებს, შორდება, ბრუნდება. კვლავ იმეორებს იგივე მოძრაობებს და ასე მრავალჯერ (ფ. ი. ფრადკინას დაკვირვებიდან).

თავდაპირველი თამაშების შინაარსი შემოიფარგლება ორი-სამი მოქმედებით, მაგალითად, თოჯინის ან ცხოველის კვებით, მათი დასაძინებლად დაწვენით. ფაქტობრივად ამ ასაკის ბავშვები ჯერ კიდევ არ ასახავენ საკუთარი ცხოვრების მომენტებს (როგორც მოგვიანებით ხდება), ნოლო საგნით მანიპულირებენ ისე, როგორც მათ მოზრდილმა აჩვენა. ისინი ჯერ კიდევ არ აქმევენ თოჯინას, არ აძინებენ მას — არაფერს არ გამოსატავენ, მხოლოდ ბაძავენ რა მოზრდილებს, მიაქვთ თოჯინის პირთან ფინჯანი ან დებენ თოჯინას და ხელს უთათუნებენ. ამ სპეციფიკური თამაშებისათვის დამახასიათებელია ის, რომ ბავშვი იმეორებს გარკვეულ მოძრაობებს მხოლოდ იმ სათამაშოებით, რომელსაც იყენებდა მოზრდილი მასთან ერთობლივ საქმიანობაში.

მაგრამ, ძალიან მალე, ბავშვი იწყებს მოზრდილის მოქმედების ხერხის გადატანას სხვა საგნებზე. პირველად ჩნდება თამაშები, რომლებიც წარმოადგენენ იმ მოქმედების ახალ პირობებში აღდგენას, რომელსაც ბავშვი აკვირდება ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

**1, 3, 0.** ირინე, აკვირდება როგორ სარშავენ ქვაბში ფაფას, იღებს მომინანქრებულ ფინჯანს, დებს სკამზე და იწყებს ჩაის კოვზით ცარიელ ფინჯანში მორევას, უფრო სწორად, კოვზს უკაკუნებს ფსკერს, ამოსწევს და ჩადებს მას, შემდეგ აკაკუნებს ფინჯნის ნაპირზე ისევე, როგორც ამას აკეთებს უფროსი, რათა ჩაბერტყოს ფაფის ნარჩენები (ფ. ი. ფრადკინას დაკვირვებიდან).

ცხოვრებაში ნანახი მოქმედების გადატანა სათამაშოებზე მნიშვნელოვნად ამაღლებს ბავშვის ქცევის შინაარსს. ჩნდება მრავალი ახალი თამაში: ბავშვები ბანენ თოჯინას, წყალს ავლებენ, გამოსახავენ ტახტიდან იატაკზე მის გადმოვარდნას, ჩამოასრიალებენ თოჯინას გორაკიდან, ასეირნებენ. ამ დროს ბავშვს შეუძლია თვითონ გამოსახოს სხვადასხვა მოქმედებები, ისე რომ არ შეასრულოს ისინი რეალურად. იგი სვამს ცარიელი ფინჯნიდან, წერს ჯოხით მაგიდაზე, ხარშავს ფაფას, კითხულობს.

**1,3.0.** ირინე, როდესაც პოულობს წიგნს (ნებისმიერს — უბის წიგნაკს, საბავშვო სქელ წიგნს, პროფკავშირის ბილეთს — მოკლედ ყველაფერს ფურცლებიანს), ჯდება იატაკზე, შლის მას, იწყებს ფერცლების გადაშლას და წარმოთქვამს მრავალ არადანწევრებულ ბგერას. უკანასკნელ დღეებში ეს გახდა სიტყვა „კითხვის" აღმნიშვნელი. ამ სიტყვას იგი იყენებს წიგნის მიღების სურვილის გამოსახატავად. დღეს იგი ასევე დაჯდა და დაიწყო გადაფურცლა, შემდეგ მე გავიგონე სიტყვა „ციგი" (წიგნი), შემ-

დეგ კი ბგერები, რომელიც ძნელი წარმოსათქმელია — წაკითხვა" (ფ. ი. ფრადკინას დაკვირვებიდან).

ამ დროს ბავშვში რჩევით შეიძლება გამოვიწვიოთ შინაარსობრივად ახალი თამაში, თუ შესატყვისი მოქმედება მისთვის ნაცნობია. ერთი საგნიდან მეორეზე მოქმედების გადატანა, საგანთან მისი მჭიდრო კავშირის შესუსტება ადასტურებს მოქმედების დაუფლებაში ბავშვის მნიშვნელოვან წინსვლას. მაგრამ აქ ჯერ კიდევ არ ხდება საგნების თამაშისეული გარდაქმნა, ერთი საგნის სხვა საგნად გამოყენება. ასეთი გარდაქმნა ალმოცენდება მოგვიანებით და საგნობრივი მოქმედების საკუთრივ თამაშად გადაქცევის პირველ ნაბიჯს წარმოადგენს.

სიუჟეტურ სათამაშოებთან დამატებით ბავშვები იწყებენ ყოველგვარი საგნების ფართო გამოყენებას არარსებული საგნების შემცვლელად, მაგალითად, კუბურას, ძელაკს, კოკს, ქვას ბავშვი იყენებს როგორც საპონს თოჯინის დაბანის დროს; ქვით, ძვლის რგოლით, სამშენებლო ცილინდრით მას შეუძლია აჭამოს თოჯინას; ჯოხით, ასანთით, პენალით იგი თოჯინას სიცხეს უზომავს; სარჭით, კეგლით, ჯოხით, ასანთით ჭრის ფრჩხილებს ან თმას და ა. შ. ანაცვლებს რა ერთ საგანს მეორეთი, ბავშვი პირველ ხანებში ჯერ კიდევ არ აძლევს შემცვლელ საგანს სათამაშო სახელწოდებას. იგი მათ, მოცემულ თამაშში გამოყენების მიუხედავად, ჩვეულებრივ სახელებს უწოდებს.

2, 1,0. ლიდა ზის ხალიჩაზე, ხელში უჭავია სათამაშო ცხენის ბორბალი და ღურსმანი. აღმზრდელი აძლევს მას თოჯინას და ეუბნება „აჭამე თოჯინას". ლიდას თოჯინას პირთან მიაქვს ღურსმანი, ე. ი. მას იყენებს როგორც კოვზს. კითხვაზე „რა არის ეს?" ლიდა პასუხობს „(ღუსანი" (ღურსმანი). შემდეგ გარბის, პოულობს იატაკზე ქოთანს, ღურსმანს ურევს შიგ და ამბობს „ფა" (ფაფა), კვლავ გარბის თოჯინასთან, აჭმევს ღურსმნით ქოთნიდან. ღურსმანს ღურსმანს უწოდებს, იგი თამაშშიც კი არ არის ბავშვისთვის კოვზი, თუმცა გამოიყენებს, როგორც კოვზს, როგორც სიუჟეტური სათამაშოს დამატებას (ფ. ი. ფრადკინას დაკვირვებიდან).

შემდეგ საფეხურზე ბავშვები არა მხოლოდ იყენებენ ერთ საგანს მეორის შესაცვლელად, არამედ უკვე დამოუკიდებლად აძლევენ ამ საგნებს თამაშის შესაფერის სახელწოდებას.

2, 4, 0. ლიდა დიდხანს თამაშობს თოჯინით: ჯერ მკურნალობს მას, შემდეგ ცეკვავს მასთან, შეამჩნია რა იატაკზე ასანთი, იღებს, თმებში უყრის და ამბობს „დავარცხნა თოჯინა". აჩვენებს ასანთს აღმზრდელს და ეუბნება: „სავარცხელი", შემდეგ კვლავ თმებში უყრის თოჯინას და ამბობს: „ბაიას შევჭრათ", კვლავ აჩვენებს ასანთს აღმზრდელს და ეუბნება, „მაკრატელი" (ფ. ი. ფრადკინას დაკვირვებიდან).

ადრეული ასაკის ბავშვები ჯერ მოქმედებენ საგნებით, ხოლო შემდეგ აცნობიერებენ თამაშში საგნის აზრს. ამავე დროს, ბავშვმა შემნაცვლებელი საგნით ისევე უნდა შეძლოს მოქმედება, როგორც რეალური საგნით. ჯერ კიდევ

ფერის, ფორმის, მასალის, მოცულობის მსგავსების საჭიროება არ მოითხოვება.

თუმცა ადრეული ასაკის ბავშვის თამაშში არ არის გაშლილი როლები, მაგრამ შეიძლება შევნიშნოთ როლური თამაშის თანამიმდევრობითი ფორმირების წინაპირობები. თამაშში შემნაცვლებელი საგნის გაჩენასთან ერთად ბავშვები იწყებენ კონკრეტული მოზრდილების მოქმედების გამოხატვას (დედის, აღმზრდელის, ძიძის, ექიმის, პარიკმახერის).

2, 4, 0. ტანია აძინებს თოჯინას, უცილდასმით ახურავს, ამოუკეცავს საბანს ისე, როგორც ამას აღმზრდელი აკეთებს და თოჯინას ეუბნება: „აი, ნანა უნდა". ამავე ასაკში იგი წყალს ასხამს ვედროდან ფინჯანში და ამბობს: „კისელს ხელი არ ახლო!" მოაქცს თოჯინა, დასვამს და ეუბნება: „ღაჯექი, კისელს მოგცემ". კვლავ ასხამს ჭურჭლიდან ჭურჭელში და ამბობს „ჭამე, არა, არა, მეორეს ვერ მიიღებ!" (ასე ეუბნება აღმზრდელი ბავშვებს, თუ ისინი პირველს არ ჭამენ).

2, 6, 0. ანა. ამცნებს კარს ჩერით და კუბურით, რომელსაც საბანის მაგიერ იყენებს, შემდეგ აცხადებს „ანია, მაუსია" (პარუსია — დამლაგებელს ქვია).

2, 6, 0. ბოლოს პლუშის ცურდღელს სვამს გაზეთზე. გვერდს უფარავს სხვა გაზეთის ნაგლეჯით, როგორც ხელოსნები და ხელში იღებს ცოცხის წყირს, აღმზრდელის შეკითხვაზე „რას აკეთებ? ბორისი პასუხობს. „ბოია პიიკმახერია" (პარიკმახერია) და წყირს დაატარებს ბაჭიას თავსა და ყურებზე. — კრეჭავს მას (ფ. ი. ფრიდრინას დაკვირვებიდან).

როგორც წესი, საკუთარ თავისთვის მოზრდილის სახელის დარქმევა ადრეული ბავშვობის ბოლომდე თან სდევს მოქმედებას. ბავშვი ჯერ თამაშობს, შემდეგ კი ასახელებს თავის თავს — თავის მოქმედებაში. იგი შეიტანს მოზრდილის მოქმედებას.

როლური თამაშის წინამძღვარები — საგნებისათვის სახელების გადარქმევა, ბავშვის მიერ საკუთარი მოქმედების მოზრდილის მოქმედებასთან გაიგივება, საკუთარი თავისთვის სხვა ადამიანის სახელის დარქმევა, იმ მოქმედებების ფორმირება, რომლებშიც ისახება სხვა ადამიანთა მოქმედებები, — ბავშვის მიერ შეითვისება მოზრდილების ხელმძღვანელობით.

საგნობრივი საქმიანობის განვითარებასთან დაკავშირებით ადრეულ ბავშვობაში ალმოცენდება ხატვის დაუფლების წინაპირობებიც, რომლებიც სკოლამდელ ასაკში გადაიქცევა ქცევის განსაკუთრებულ სახედ — სახეით ქცევად. ადრეულ ასაკში ბავშვი სწავლობს ფანქრით ფურცელზე ხაზების გავლებას. ე. წ. ჯღაბნას და ითვისებს ხატვის გამომსახველობით ფუნქციას — იწყებს იმის გაგებას, რომ სურათს შეუძლია გამოსახოს ესა თუ ის საგანი. ჯღაბნის დაწყება დაკავშირებულია ფანქრისა და ფურცლის მანიპულირებასთან, რომლებსაც ბავშვს აღმზრდელები აძლევენ. ბაძავენ რა მოზრდილებს და ატარებენ რა ფანქარს ფურცელზე, ბავშვები იწყებენ იმის შემჩნევას, რომ რჩება კვალი. ნაჯღაბნი, რო-

შეიძლება ფანქრის გასმით, წარმოადგენს წყვეტილ, ოდნავ მომრგვალებულ, ერთნაირად სუსტი დაწოლით წარმოქმნილ ხაზებს.

მალე ბავშვი ითვისებს ფანქრის, როგორც იარაღის ფუნქციას, რომელსაც იყენებენ ხაზების გასასმელად. ბავშვის მოძრაობები უფრო ზუსტი და მრავალფეროვანი ხდება. მრავალფეროვანი ხდება ფურცელზე ნაჯღაბნიც. ბავშვი ახდენს მათზე ყურადღების კონცენტრირებას იგი იწყებს ერთი რომელიმე ფორმისადმი უპირატესობის მინიჭებას და იმეორებს ზოგიერთ მათგანს მრავალჯერ. იღებს რა მისთვის საინტერესო შედეგს, ბავშვი ათვალიერებს მას, წყვეტს ყოველგვარ მოძრაობით აქტივობას, შემდეგ იმეორებს მოძრაობას და აკეთებს სხვაგვარ ნაჯღაბნებს, რომლებიც გარეგნულად ახლოს არიან პირველთან, მათ იგი ასევე ათვალიერებს.

ბავშვი ყველაზე ხშირად უპირატესობას ანიჭებს მკაფიოდ გამოხატული ნაჯღაბნის გამეორებას. მას მიეკუთვნება სწორი, მოკლე ხაზები (ჰორიზონტალური ან ვერტიკალური). წერტილები, სპირალისმაგვარი ხაზები. ამ სტადიაზე ხაზები, რომლებსაც ბავშვი უსვამს, ჯერ კიდევ არაფერს არ გამოხატავს, ამიტომ მას უწოდებენ გამოსახველობითაწდელ სტადიას. ბავშვის გადასვლა გამოსახველობითამდელი სტადიიდან გამოსახველობითზე მოიცავს ორ მკაფიოდ განსხვავებულ ფაზას: პირველად ხდება საგნის ცნობა ხაზების შემთხვევითი შეერთებით, შემდეგ მიზანდასახული გამოსახვა.

რა თქმა უნდა, უფროსები ცდილობენ უხელმძღვანელონ ბავშვის ხატვას, აჩვენებენ როგორ უნდა დაიხატოს ბურთი, მზე, როდესაც იგი ხაზებს ავლებს ფურცელზე, ეკითხებიან, რა დახატა. მაგრამ გარკვეულ მომენტამდე ბავშვი ასეთ მითითებებს და შეკითხვებს არ იღებს. იგი ჯღაბნის და ამითაც ძალზე კმაყოფილია. გარდატეხა ხდება მაშინ, როცა ბავშვი იწყებს ზოგიერთი ნაჯღაბნის ამა თუ იმ საგანთან დაკავშირებას, უწოდებს მათ ჯოხს, ძიას და ა. შ. ნაჯღაბნში საგნის გამოსახულების გამოჩენის შესაძლებლობა ისეთი მიმზიდველია, რომ ბავშვი ენერგიულად ხაზავს შტრიხებს, მოუთმენლად ელოდება ამ მომენტს. იგი საგანს ცნობს ხაზების ისეთ შეერთებაში, რომლებსაც მასთან მხოლოდ შორეული მსგავსება აქვთ, გატაცებულია. იმდენად, რომ ხშირად ერთ ნაჯღაბნში ხედავს ორ საგანს („ფანჯარა... არა, ეს კომოდია", ან „ძია, არა — დოლი, ძია უკრავს დოლზე").

მაგრამ საგნის მიზანდასახული გამოსახვა ერთბაშად არ ჩნდება. ბავშვი თანდათან გადადის უკვე დახატული ნაჯღაბნის დასახელებიდან იმის სიტყვიერ ფორმულირებაზე, რის გამოსახვასაც აპირებს. გან-

ზრახვის სიტყვიერი ფორმულირება არის ბავშვის სახვითი საქმიანობის დასაწყისი.

როდესაც ადრეული ასაკის ბავშვი გამოთქვამს რაიმეს გამოსახვის განზრახვას („დავხატავ ძიას", „მზეს", „ბაჭიას") მას მხედველობაში აქვს ნაცნობი გრაფიკული ხატი — ხაზების შეერთება, რომელიც მის წინა გამოცდილებაში აღნიშნავდა ამა თუ იმ საგანს. მრავალი საგნის გრაფიკული სახე დახშული მომრგვალებული ხაზი ხდება. ასე, მაგალითად, წრის მაგვარი მრუდებითაც ორი წლის გოგონამ უხვად დაფარა ფურცელი, მან აღნიშნა სახელებით „დეიდა", „ძია", „ბურთი" და ა. შ. თუმცა ისინი არსებითად არაფრით არ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. მაგრამ ბავშვი ხვდება იმას, რომ საგნის მხოლოდ გამოსახვა მასთან მსგავსების გარეშე არ დააკმაყოფილებს გარშემო მყოფ ადამიანებს. ეს აღარ აკმაყოფილებს თვითონ მხატვარსაც, რადგან მალე ავიწყდება რა დახატა. ბავშვი იწყებს მისთვის მისაწვდომი გრაფიკული ხატების გამოყენებას მხოლოდ იმ საგნების დასახატავად, რომლებიც რაღაცნაირად გვანან ამ გრაფიკულ საგანს, ამავე დროს იგი ცდილობს მოძებნოს ახალი გრაფიკული ხატები. საგნებს, რომლებისთვისაც ბავშვს არ გააჩნია გრაფიკული ხატები (ე. ი. რომლებიც არ იცის როგორ გამოსახოს), იგი არა მარტო თვითონ არ ხატავს, არამედ მოზრდილის ხატვაზეც უარს ამბობს. მაგალითად, ერთი ბიჭუნა კატეგორიულად უარზეა დახატოს სახლი, ადამიანი და ჩიტი, მაგრამ თვითონ ხალისით სთავაზობს „უკეთესია დავხატო, როგორც წერენ, გინდა, დავხატავ კიბეს?".

ამ პერიოდში დასახატ საგანთა წრე მკვეთრად შეზღუდულია. ბავშვი იწყებს ერთი ან რამდენიმე ობიექტის ხატვას, ასე რომ თვით ხატვა ხდება მისთვის საქმიანობა ამ ობიექტთა გამოსახვისათვის და შესატყვისად ხანდახან იძენს განსაკუთრებულ სახელწოდებასაც კი, მაგალითად „გავაკეთო ადამიანი".

ბავშვის მიერ გამოყენებული გრაფიკული გამოსახულებების წარმოშობა შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს. ზოგიერთ მათგანს იგი თვითონ პოულობს ჯღაბნის პროცესში, სხვები წაბაძვის, ნახატის კოპირების შედეგია, რომლებსაც უფროსი აძლევს ნიმუშის სახით, მაგრამ საკმარისად გამარტივებული. ამ უკანასკნელს მიეკუთვნება ბავშვებისათვის ტიპური ადამიანის გამოსახულება „თავფეხას" სახით „წრე, შიგნით წერტილებითა და ხაზებით, რომელიც გამოხატავს თავს, ორი მისგან გამომავალი ხაზი კი გამოხატავს ტანსა და ფეხებს (ნახ. № 5).

ვიდრე გრაფიკული ხაზების მარაგი ბავშვს ძალზე მცირე აქვს, მის ხატვაში გვხვდება იმ საგნის, რომლისათვისაც უკვე არსებობს ასეთი ხატი (მაგალითად, „თავფეხა" კაცი), განზრახული გამოხატვისა და შემთხვევით შოხასული შტრიხებში ისეთი ნაცნობი საგნების, რომელთა გრაფიკული ხატები ჯერ კიდევ არ არსებობენ, შეცნობის შერწყმა.

2,11,4 კირილე გაიტაცა საღებავებით თამაშმა. თითხნის ქაღალდზე და მოუთმენლად ელის შედეგს: „ო, ბალაჭი (ბალახი). ახლა მასზე გაივლის კიდა". ხატავს თაფეჭას. მთელ ფურცელზე სვამს ფერად წერტილებს: „ეს იქნება ჩიტები!" ახლა კიდეე რაიმე გაშოვა!" (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

სურ. 5. ადამიანის პირველი გამოსახულება.

რთული გრაფიკული გამოსახულების რეალიზაცია ბავშვისაგან დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. მიზნის განსაზღვრა, მისი შესრულება, საკუთარი მოქმედების კონტროლი—ბავშვესათვის რთული ამოცანაა. იგი იღლება და უარს ამბობს დაწყებული ნახატის გაგრძელებაზე: "დავიღალე, მეტი აღარ მინდა". მაგრამ ბავშვის სწრაფვა გარე სამყაროს საგანთა და მოვლენათა გამოხატვისკენ იმდენად დიდია, რომ ყოველგვარი დაბრკოლებები თანდათან დაიძლევა. მართალია, არის შემთხვევები, როცა ნორმალურ ჯანმრთელ ბავშვებს ამა თუ იმ მიზეზის გამო გრაფიკული გამოსახულება არ გამოსდით. ასეთ ბავშვებს. მიუხედავად საკმაოდ განვითარებული აღქმისა და აზროვნებისა, არ შესწევთ გამოსახულების მიზანდასახული აგების უნარი. მაგალითად, ერთი ბიჭუნა, ყოველთვის, როგორც კი შეუდგება ხატვას, ამბობდა: „ვნახოთ, რა გამოვა"-და იწყებდა ფურცელზე სხვადასხვაგვარი ხაზების გავლებას, ყურადღებით ათვალიერებდა მათ. რაღაც მომენტში ხაზების შერწყმა იწვევდა მასში გარკვეულ ხატს, და იგი აძლევდა ნახატს სახელს, შემდეგ კი ავსებდა ნახატს. ზოგიერთ თავის ნაჯღაბნში ბავშვი ვერ ხედავდა ხატს და განაწყენებული ამბობდა: „არაფერი არ გამოდის". ასე გრძელდებოდა ხუთ წლამდე, ვიდრე ბიჭუნა საბავშვო ბაღში არ წავიდა.

აღწერილი შემთხვევა გამონაკლისი არ არის. მოზრდილის ხელმძღვანელობის გარეშე ბევრი ბავშვი დიდხანს რჩება ნაჯღაბნის შეცნობის სტადიაზე, მიჰყავს რა ეს სტადია თავისებურ სრულყოფამდე. ისინი სწავლობენ ხაზების მეტად რთულ შეერთებას, ამასთან, ქაღალდის ახალი ფურცელი ივსება მათი ორიგინალური შერწყმით, რადგან ბავშვი ხატების ძიებაში ცდილობს თავიდან აიცილოს გამეორება.

საკუთრივ სახვითი ქცევის ფორმირებაში არ არის საკმარისი მხოლოდ ხაზების გასმის „ტექნიკის" დამუშავება და აღქმისა და წარმოდგენის გამ-

დიდრება. აუცილებელია გრაფიკული ხატების ფორმირება, რაც შესაძლებელია უფროსის სისტემატური ზეგავლენით.

**მეტყველების განვითარება ადრეულ ბავშვობაში.** ადრეული ბავშვობა წარმოადგენს სენზიტიურ პერიოდს მეტყველების დაუფლებისათვის. ამგვარი დაუფლებისათვის ინტენსიური მომზადება, როგორც დავინახეთ, უკვე ჩვილობის ასაკში ხდება. ბავშვობაში ყალიბდება ფონემატური სმენის საფუძვლები, გამომუშავდება სამეტყველო ბგერების წარმოთქმა; ბოლოს, აღმოცენდება პირველი სიტყვების გაგება და წარმოთქმა, რაც მოზრდილებთან მისი ურთიერთობის შესაძლებლობებს აფართოებს.

ადრეულ ბავშვობაში მეტყველების განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მოზრდილებთან ურთიერთობის ფორმის ცვლილებას, რომელიც საგნობრივი ქცევის დაუფლებასთან დაკავშირებით ხდება. ბავშვის ხელმძღვანელობის „მუნჯი" ფორმები (მოქმედების ჩვენება, მისი მოძრაობების მართვა, თანხმობის ან დაუთანხმებლობის გამოხატვა ჟესტით და მიმიკით) აშკარად არასაკმარისი ხდება საგანთა გამოყენების ხერხებისა და წესების სწავლებისათვის. საგნებისადმი, მათ თვისებებსა და მათზე მოქმედებისადმი მზარდი ინტერესი აიძულებს ბავშვს გამუდმებით მიმართოს მოზრდილს. მაგრამ მიმართვაც და საჭირო დახმარების მიღებაც მას შეუძლია მხოლოდ სამეტყველო ურთიერთობის დაუფლებით. სწორედ ეს არის სტიმული მეტყველების დაუფლებისათვის.

ბევრი რამ აქ დამოკიდებულია მოზრდილებზე, იმაზე, თუ როგორ მოახდენენ ისინი ბავშვებთან ურთიერთობის ორგანიზაციას, რა მოთხოვნებს წაუყენებენ მას. ბავშვები, რომლებთანაც მოზრდილებს ნაკლებად აქვთ ურთიერთობა, შემოიფარგლებიან მხოლოდ მათი მოვლით, აშკარად ჩამორჩებიან მეტყველების განვითარებაში. მეორე მხრივ, თუ მოზრდილი ცდილობს არ გამორჩეს ბავშვის არც ერთი სურვილი, შეუსრულოს ყველაფერი, რაც მას უნდა, პირველი მოთხოვნილებისთანავე, ბავშვი დიდხანს გადის იოლად მეტყველების გარეშეც. სხვა საქმეა, როცა მოზრდილები აიძულებენ ბავშვს ილაპარაკონ გარკვევით, შეძლებისდაგვარად ნათლად გამოხატოს სიტყვებით თავისი სურვილები და მხოლოდ ამ შემთხვევაში უსრულებენ მათ.

სამეტყველო ურთიერთობის მოთხოვნილებასთან ერთად მეტყველების განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს საგნობრივი ქცევის პროცესში დაგროვილ შთაბეჭდილებებს. ისინი ქმნიან სიტყვის მნიშვნელობის დაუფლებისა და გარე სამყაროს მოვლენებსა და საგნების ხატებთან მათი დაკვირვების საფუძველს.

**მეტყველების განვითარება ადრეულ ბავშვობაში ორი მიმართულებით: უმჯობესდება**

## მოზრდილის მეტყველების გაგება და ყალიბდება ბავშვის საკუთარი აქტიური მეტყველება.

უნარი—მიაკუთვნოს სიტყვა აღსანიშნავ საგნებსა და მოქმედებებს—ერთბაშად არ ყალიბდება. თავიდან გაგებაეხება მთლიან სიტუაციას და არა კონკრეტულ საგნებსა და მოქმედებას. ასე, მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება სიტყვის მიხედვით საკმაოდ ზუსტად შეასრულოს გარკვეული მოქმედებები ერთ ადამიანთან ურთიერთობის დროს და სრულიად არ მოახდინოს რეაგირება იმ სიტყვებზე, თუ მას სხვა მოზრდილი წარმოთქვამს. თუ ერთი წლის პატარა დედის თხოვნაზე გვიჩვენებს თავს, ცხვირს, თვალებს, ფეხებს და სხეულის სხვა ნაწილებს, სხვა ადამიანების ამგვარ თხოვნაზე მან შეიძლება რეაგირება არ მოახდინოს. ბავშვი და დედა ისეთ მჭიდრო ინტიმურ კონტაქტში იმყოფებიან, რომ არა მხოლოდ სიტყვები, არამედ ჟესტი, მიმიკა, ინტონაცია და ურთიერთობის სიტუაცია — ყველა ერთად სიგნალს წარმოადგენს მოქმედების შესრულებისათვის.

ბავშვი სწორად რეაგირებს გარშემო მყოფთა სიტყვებზე, როცა ეს სიტყვები ბევრჯერ არის გამეორებული გარკვეულ ჟესტებთან ერთად. მაგალითად: მოზრდილი ეუბნება ბავშვს: „მომეცი ხელი"-და თვითონ აკეთებს შესატყვის ჟესტს. ბავშვი ძალზე სწრაფად სწავლობს საპასუხო მოქმედებას. ამ დროს იგი რეაგირებს არა მხოლოდ სიტყვაზე, არამედ მთლიანად სიტუაციაზე.

უფრო მოგვიანებით სიტუაციის მნიშვნელობა დაიძლევა, ბავშვი იწყებს სიტყვების გაგებას იმისგან დამოუკიდებლად, ვინ წარმოთქვამს მათ და რა ჟესტები ახლავს მათ თან. მაგრამ მაშინაც კი სიტყვის კავშირი აღსანიშნავ საგნებს და მოქმედებებთან დიდხანს მერყეობია და იმ გარემოებაზე დამოკიდებული, რომელშიც მოზრდილი აძლევს ბავშვს სიტყვიერ მითითებებს.

მეორე წლის პირველ თვეებში მოზრდილის სიტყვა, რომელიც ეხება ბავშვისათვის ნაცნობ რაიმე საგანს, საჭირო მოქმედებას იწვევს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს საგანი ბავშვის თვალწინაა. ასე, მაგალითად, თუ ბავშვის წინ დეგს თოჯინა და მოზრდილი ეუბნება მას: „მომეცი თოჯინა" ბავშვი ასრულებს უფროსის მოთხოვნას, მიიწევს თოჯინასაკენ. თუ პატარა ვერ ხედავს თოჯინას, სიტყვიერი „მომეცი თოჯინა" იწვევს საორიენტაციო რეაქციას თვით უფროსის ხმაზე და არ იწვევს სათამაშოს ძებნას. მაგრამ იმ შემთხვევაშიც, როცა საჭირო საგანი ბავშვის მხედველობის არეშია, მისი ყურადღება ადვილად გადაიტანება უფრო ნათელ, უფრო ახლო მდებარე, უფრო ახალი საგნების უშუალო აღქმაზე. თუ ბავშვის წინ დეგს თეგზი, მამალი, ფინჯანი და მოზრდილი რამდენჯერმე უმეორებს „მომეცი თეგზი", მაშინ ჩანს, რომ პატარას მზერა გადადის საგნი-

დან საგანზე და ჩერდება თევზზე, მისი ხელი მიიწევს დასახელებული საგნისკენ. მაგრამ ძალზე სწორად, ხდება ისე, რომ მზერა უბრუნდება ბავშვისათვის უფრო საინტერესო საგანს და თევზის მაგიერ იგი აძლევს, მაგალითად, მამალს.

წლინახევრის შემდეგ ბავშვის მოქმედების დაქვემდებარება უფროსის სიტყვიერი მოთხოვნისადმი უფრო მყარი ხდება, მაგრამ ჯერ კიდევ შეიძლება დაირღვეს იმ შემთხვევაში, თუ მოთხოვნასა და შესრულებას შორის დროითი შუალედი წარმოიქმნება ან თუ მოთხოვნა წინააღმდეგობაში მოდის ჩვეულ, განმტკიცებულ მოქმედებასთან. ბავშვის თვალწინ თევზს, რომლითაც ეს ეს არის თამაშობდა, ათავსებენ გადაბრუნებული ფინჯანის ქვეშ. შემდეგ მას ეუბნებიან: „თევზი ფინჯანის ქვეშაა, გამოიღე თევზი". ამასთან ერთად ბავშვის ხელს აფერხებენ 20—30 სეკუნდით. შეფერხების შემდეგ ბავშვს უჭირს შეასრულოს მოთხოვნა, ყურადღება გადააქვს უცხო საგნებზე.

სხვა შემთხვევაში ბავშვის წინ დებენ ორ საგანს: ფინჯანსა და კოვზს და ეუბნებიან: „მომეცი ფინჯანი, მომეცი ფინჯანი, მომეცი ფინჯანი!" იგი მიიწევს ფინჯნისკენ. თუ ამ მოთსოვნას უმეორებენ რამდენჯერმე, ხოლო შემდეგ ეუბნებიან: „მომეცი კოვზი", მაშინ ბავშვი ჩვეულებისამებრ ფინჯნისკენ მიიწევს, ვერ ამჩნევს, რომ იგი უკვე არ ემორჩილება უფროსის სიტყვიერ ინსტრუქციას.

მეორე წელში გადამდგარი ბავშვისთვის სიტყვა გაცილებით ადრე იძენს გამშვებ, ვიდრე შემკავებელ მნიშვნელობას: ბავშვს სიტყვიერი მოთხოვნით რაიმე მოქმედების დაწყება უფრო უადვილდება, ვიდრე უკვე დაწყებულის შეკავება. მაგალითად, როდესაც ბავშვს სთავაზობენ მიხუროს კარი, მას შეუძლია დაიწყოს მისი მრავალჯერ გაღება და დახურვა.

სხვა საქმეა მოქმედების შეჩერება. მართალია, ჩვეულებრივ, უკვე ადრეული ბავშვობის დასაწყისში იგი იწყებს სიტყვის „არ შეიძლება" გაგებას, აკრძალვა ჯერ კიდევ არ მოქმედებს ისე მაგიურად, როგორც ეს მოზრდილებს უნდათ, ასე, მაგალითად, პატარა ანდრიუშა შეუდგა ლურსმნის ჩარჭობას როზეტის ხვრელში, „არ შეიძლება" — აფრთხილებენ მას, მაგრამ აჩქარებით არჭობს ლურსმანს როზეტში. ან იგი მიემართება იქით, სადაც ფეხსაცმელი ყრია. „არ შეიძლება" — მიაძახეს მას. როგორც მათრახდაკრული ცხენი, ანდრიუშა მიემართება დასახული მიზნისკენ და სწრაფად მოეხვევა სასურველ ფეხსაცმელს.

მხოლოდ სიცოცხლის მესამე წელს იწყებს მოზრდილის სიტყვიერი მოთხოვნები ბავშვის ქცევის რეგულირებას სხვადასხვა პირობებში, მოქმედების გამოწვევას და შეწყვეტას, ახდენს არა მხოლოდ უშუალო, არამედ გადავადებულ ზეგავლენასაც. მოზრდილის მეტყველების გაგება ამ პერიოდში თვისებრივად იცვლება. ბავშვი არა მარტო იგებს ცალკეულ

სიტყვას, არამედ შეუძლია შეასრულოს საგნობრივი მოქმედება მოზრდილის ინსტრუქციით. იგი იწყებს მოზრდილთა ნებისმიერი საუბრის ინტერესით მოსმენას, ისწრაფვის გაიგოს, რაზე ლაპარაკობენ. ამ პერიოდში ბავშვები აქტიურად უსმენენ ზღაპრებს, მოთხრობებს, ლექსებს და არა მხოლოდ საბავშვოს, არამედ აზრობრივად ძნელად გასაგებსაც. ასე, მაგალითად, ერთი ორი წლის ბიჭუნა წუნარად იჯდა და უსმენდა პუშკინის ზღაპრებს.

იმ ამბების მოსმენა და გაგება, რომლებიც ურთიერთობის უშუალო სიტუაციის ფარგლებს გარეთ გადის, წარმოადგენს უმნიშვნელოვანეს შენაძენს. იგი შესაძლებლობას ქმნის გამოყენებულ იქნას მეტყველება, როგორც სინამდვილის შეცნობის ძირითადი საშუალება, რომელიც მიუწვდომელია ბავშვის უშუალო გამოცდილებისთვის. ამ გარემოების გათვალისწინებით, აღმზრდელმა მიზანდასახულად უნდა უხელმძღვანელოს ბავშვის მიერ იმ მეტყველების მოსმენისა და გაგების უნარის განვითარებას, რომელიც კონკრეტულ სიტუაციას არ განეკუთვნება.

ბავშვის აქტიური მეტყველების განვითარება წლინახევრის ასაკამდე ნელა მიმდინარეობს. ამ პერიოდში იგი ეუფლება 30—40-დან 100 სიტყვამდე და იყენებს მათ ძალზე იშვიათად. წლინახევრის შემდეგ, როგორც წესი, შეიმჩნევა მკვეთრი ცვლილება. ბავშვი ინიციატივიანი ხდება. იგი იწყებს არა მხოლოდ საგანთა სახელის გამუდმებით მოთხოვნას, არამედ ცდილობს წარმოთქვას სიტყვები, რომლებიც აღნიშნავს ამ საგნებს. თავიდან მას არ ყოფნის სამეტყველო შესაძლებლობები, იგი მიიწევს საგნისკენ, ხვნეშის. მაგრამ მალე შეკითხვა „ეს რა?“ („ეს რა არის?“) ხდება განუწყვეტელი მოთხოვნა, რომელიც მიმართულია უფროსისადმი. მეტყველების განვითარების ტემპი სწრაფად იზრდება. მეორე წლის ბოლოს ბავშვი იყენებს 300-მდე, ხოლო მესამე წლის ბოლოს— 1500-მდე სიტყვას.

პირველ ხანებში ბავშვის მეტყველება ნაკლებად გავს მოზრდილი ადამიანის მეტყველებას. მას ავტონომიური მეტყველებას უწოდებენ: ბავშვი იყენებს ისეთ სიტყვებს, რომლითაც ჩვეულებრივ მოზრდილები არ სარგებლობენ. ამ სიტყვებს სამკვარი წარმოშობა აქვს. პირველ რიგში, ეს არის დედების და აღმზრდელების ენა, რომლებიც თვლიან, რომ მათ მიერ მოგონილი სიტყვები უფრო გასაგებია ბავშვისთვის. თაობიდან თაობაზე გადადის ისეთი სიტყვები როგორიცაა „ამ-ამ“, „ნიამ-ნიამ“, „ტპუა“ და სხვა. მეორე, ბავშვის ავტონომიურ მეტყველებას შეადგენს დამახინჯებული სიტყვები, რომლებიც ნაწარმოებია თვით ბავშვის მიერ ნამდვილი სიტყვებიდან. ჯერ კიდევ არ გააჩნია რა სრული ფონემატური სმენა და ვერ ფლობს რა ბგერით არტიკულაციას, ბავშვი უნებუ-

რად ცვლის სიტყვის ბგერით ფორმას. მაგალითად, „რძეს“ ის წარმოთქვამს როგორც „ძე“, „თავს“ — როგორც „თა-ი“ და ა. შ. სიტყვის ბგერითი სტრუქტურის კიღურა ნაწილები ჩვეულებრივ აღიქმება და წარმოითქმება უკეთ, ხოლო შუა გამოიტოვება. მესამე, ბავშვი თვითონ იგონებს ავტონომიურ სიტყვებს. პატარა ლენა თავის თავს უწოდებს „ია იას“ ანდრიუშას მისი ძმა ეძახის „დიუკას“. ონავარი ბიჭუნა იგონებს ახალ სიტყვას „ეკი-კიკი“.

სწორი მეტყველებითი აღზრდის პირობებში ავტონომიური მეტყველება სწრაფად ქრება. ჩვეულებრივ მოზრდილები ბავშვისაგან მოითხოვენ სიტყვების მკაფიო წარმოთქმას, რაც ზეგავლენას ახდენს ფონემატური სმენის და არტიკულაციის განვითარებაზე. მაგრამ თუ გარშემო მყოფნი ხელს უწყობენ ავტონომიურ მეტყველებას, იგი შეიძლება დიდი ხნით შემორჩეს. მაგალითად, ცნობილია ერთკვერცხუჯრედიანი ტყუპების იურის და ლიოშას არასწორი მეტყველებითი განვითარების ფაქტი. მოზრდილ ადამიანებთან ბავშვების არასაკმარისი ურთიერთობის გამო ეს ტყუპები ერთმანეთს მიმართავდნენ თითქმის მხოლოდ მათთან ჩამოყალიბებული ავტონომიური მეტყველებით. ისინი სარგებლობდნენ ნაკლებდიფერენცირებული ბგერებით ხუთი წლის ასაკამდე, როცა ისინი ერთმანეთს დააშორეს და დაიწყეს ნორმალური მეტყველების მიზანდასახული სწავლება.

ლექსიკის გაფართოებასთან და სიტყვის წარმოთქმის დაზუსტებასთან ერთად ადრეულ ბავშვობაში ხდება მშობლიური ენის გ რ ა მ ა ტ ი კ უ ლ ი წ ყ ო ბ ი ს ათვისება. პირველად — წლისა და ათი თვის ასაკამდე—ბავშვები შემოიფარგლებიან წინადადებებით, რომლებიც შედგება ერთი, მოგვიანებით—ორი სიტყვისაგან, ისინი არ იცვლებიან არც სქესის და არც ბრუნვის მიხედვით, ამასთან თითოეული ასეთი სიტყვა-წინადადებას შეიძლება ჰქონდეს რამდენიმე განსხვავებული მნიშვნელობა. როდესაც პატარა წარმოთქვამს „დედა“, ეს შეიძლება ნიშნავდეს „დედა, ხელში ამიყვანე“, ან „დედა, გასეირნება მინდა“ და სხვა მრავალი. მოგვიანებით ბავშვის მეტყველება გამართული ხდება და გამოხატავს საგანთა შორის უმარტივეს დამოკიდებულებებს. ეუფლებიან რა საგნობრივ ქცევაში საგანთა გამოყენების ხერხებს ბავშვები იწყებენ სამეტყველო ურთიერთობებში გრამატიკული ფორმების შემჩნევას და გამოყენებას, რომელთა დახმარებითაც შეიძლება ამ ხერხების აღნიშვნა. მაგალითად, შეითვისებს რა, ვთქვათ, გამოთქმას „ავიღებ“, „დავდებ“, ბავშვი წვდება, რომ სუფიქსი „ებ“ მომავალი დროის გამომხატველია და თვითონ იწყებს მის გამოყენებას ახალი მოქმედების მიმართ ხან მართებულად, ხან კი სრულიად უმართებულოდ, მაგალითად: „ვუთხრებ“.

მშობლიური ენის გრამატიკული ფორმების გამოყენება ბავშვს უვითარებს ენის გრძნობას. ადრეული ასაკის ბოლოს ბავშვები საკმაოდ კარ-

გად ათანხმებენ სიტყვებს წინადადებებში. ხშირად ისინი თვითონ თამაშში ცდილობენ შეარჩიონ სიტყვა მნიშვნელობის გარკვეული ელფერით.

მეტყველების დაუფლებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების სხვადასხვა მხარისთვის. მეტყველება თანდათან ხდება ბავშვისთვის საზოგადოებრივი გამოცდილების, მოზრდილების მიერ მისი ქცევის მართვის უმნიშვნელოვანესი საშუალება. მეტყველების ზეგავლენით გარდაიქმნება ბავშვის ფსიქიკური პროცესები.

მაგრამ მეტყველების დაუფლების პროცესი, თავის მხრივ, დამოკიდებულია ბავშვის ქცევის, მისი აღქმის და აზროვნების განვითარებაზე. მეტყველების საწყის საფეხურებზე მნიშვნელობა, რომელსაც ბავშვი დებს მის მიერ მოსმენილ და წარმოთქმულ სიტყვებში, არსებითად განსხვავდება იმ მნიშვნელობისგან, რომელიც ამ სიტყვებს აქვს მოზრდილი ადამიანებისთვის. ადრეული ასაკის პერიოდში ხდება სიტყვების მნიშვნელობის ცვლილება, რაც ბავშვის გონებრივი განვითარების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მხარეა.

### § 2. გონებრივი განვითარება ადრეულ ბავშვობაში

ადრეული ბავშვობის დასაწყისისთვის ბავშვი იწყებს გარშემო მყოფი საგნების თვისებათა აღქმას, წვდება საგანთა შორის არსებულ უმარტივეს კავშირებს და მათ იყენებს თავის მანიპულაციებში. ეს ქმნის წინაპირობებს შემდგომი გონებრივი განვითარებისათვის, რომელიც მიმდინარეობს საგნობრივი ქცევის (უფრო მოგვიანებით—თამაშისა და ხატვის უმარტივესი ფორმების) და მეტყველების დაუფლებასთან დაკავშირებით.

**ადრეულ ბავშვობაში გონებრივი განვითარების საფუძველს ქმნის ბავშვში ჩამოყალიბებული აღქმისა და სააზროვნო მოქმედებების ახალი ფორმები.**

**აღქმის განვითარება და საგნის თვისებების შესახებ წარმოდგენათა შექმნა.** მართალია, უკვე ჩვილობაში ბავშვი ტაცებასა და მანიპულირებასთან კავშირში ეუფლება მხედველობით მოქმედებებს, რაც მას საშუალებას აძლევს განსაზღვროს საგანთა ზოგიერთი თვისება და მოაწესრიგოს პრაქტიკული ქცევა. ადრეული ბავშვობის დასაწყისში აღქმა ჯერ კიდევ უკიდურესად ჩამოუყალიბებელია. ერთი შეხედვით, ეს შეუმჩნეველია — ბავშვი თითქოს კარგად ახდენს ორიენტაციას გარემოში, ცნობს ახლობლებს, საგნებს. მაგრამ ცნობა შეიძლება მრავალგვარი იყოს, იგი შეიძლება საგნებში სხვადასხვა ნიშან-თვისებათა გამოყოფას დაეყრდნოს. ერთი წლის ბავშვს არ შესწევს უნარი თანამიმდევრულად, სისტემატურად დაათვალიეროს საგანი, გამოარკვიოს მისი სხვადასხვა თვისება. როგორც

წესი, იგი ამოგლეჯს ერთ, თვალში საცემ რაიმე ნიშანს და რეაგირებას ახდენს მხოლოდ მასზე, მისი საშუალებით ცნობს საგნებს. ეს შეიძლება იყოს საგნის მოხაზულობის ის მცირე არე, რომელსაც ბავშვი შეხვდება მანიპულირების პროცესში. ასე, მაგალითად, შეითვისებს რა სიტყვას „ჩიტი“, ბავშვი ასე უწოდებს ყველა იმ საგანს, რომელსაც აქვს ნისკარტის მაგვარი შვერილი. ჩიტია მისთვის პლასტმასის ბურთულა, რომელსაც წვეტიანი შვერილი აქვს.

ამას უკავშირდება სიცოცხლის მეორე წელში გადამდგარი ბავშვის აღქმის საოცარი თავისებურება—ფოტოზე ახლობლებისა და სურათებზე საგნების ცოდნა, მათ შორის კონტურული გამოსახულებისაც, რომლებშიც საგნის მხოლოდ ზოგიერთი დამახასიათებელი დეტალებია მოცემული (მაგ. ცხენის ან ძაღლის დრუნჩი). მსგავსი ცნობა შეიძლება ადვილად ჩაითვალოს იმის საბუთად, რომ ბავშვს ესმის რა არის სურათი ან ფოტო. შეიძლება მასში დავინახოთ ბავშვის უნარი სრულად და ზუსტად აღიქვას გარშემო მყოფი საგნები მცირე მინიშნებითაც კი. მაგრამ სინამდვილეში აქ სწორედ საწინააღმდეგო თვისებები ვლინდება. სიცოცხლის მეორე წელში გადამდგარი ბავშვები ვერ აღიქვამენ სურათს ან ფოტოს, როგორც საგნებისა ან ხალხის გ ა მ ო ს ა ხ უ ლ ე ბ ებ ს. გამოსახული საგნები მათთვის სრულიად დამოუკიდებელი საგნებია და თუ ბავშვი ერთ სახელს უწოდებს საგანს და მის გამოსახულებას, ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი აიგივებს მათ, აღიქვამს როგორც ერთსა და იმავეს. გაიგივება იმიტომ არის შესაძლებელი, რომ საგანშიც და გამოსახულებაშიც გამოიყოფა რაღაც ერთი დეტალი, რომელმაც ბავშვის ყურადღება მიიპყრო. სხვა დანარჩენი თითქოს არც კი არსებობს, არ მიიღება მხედველობაში.

ის, რომ საგნების აღქმაში ბავშვი ორიენტაციას ახდენს მის ცალკეულ თვისებებზე, ვლინდება აღქმული საგნის ან მისი გამოსახულების სიერცითი მდებარეობისადმი განურჩევლობაშიც.

1, 7, 15. მუცელზე მწოლარე გიუნტერი დიდი სიამოვნებით ათვალიერებს სურათებს და ფურცლავს წიგნს. ამ დროს მისთვის მნიშვნელობა არა აქვს იმას, რომ სურათები უკუღმაა: თავდაყირა მყოფ ცხენს იგი ისევე უწოდებს „ბრბრ“-ს როგორც სწორ მდგომარეობაში მყოფს (ვ. შტერნის დაკვირვებიდან).

მხედველობითი მოქმედებები, რომელთა დახმარებითაც ბავშვი აღიქვამს საგნებს, ჩამოყალიბდნენ ტაცებისა და მანიპულირების პროცესში. ეს მოქმედებები უპირველეს ყოვლისა მიმართულია საგნის ისეთი თვისებებისკენ, როგორიცაა ფორმა და სიდიდე. ამ პერიოდში ფერს არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს საგნის ცნობისათვის. ბავშვი სრულიად ერთნაირად ცნობს გაფერადებულ და გაუფერადებელ გამოსახულებებს, ასევე გამოსახულებებს, რომლებიც უჩვეულოდ, არაბუნებრივი ფერითაა

შეფერადებული, ორიენტაციას ახდენს გამოსახული საგნის მხოლოდ ფორმის თავისებურებებზე. ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ბავშვი ვერ არჩევს ფერებს. ჩვენ ვიცით, რომ ფერების გარჩევა და გარკვეული ფერისადმი უპირატესობის მინიჭება აშკარად ვლინდება ჯერ კიდევ ახალშობილთან. მაგრამ ფერი ჯერ კიდევ არ გამხდარა საგნის დამახასიათებელი ნიშანი და მხედველობაში არ მიიღება მისი აღქმისას.

იმისათვის, რომ საგნების აღქმა უფრო სრული და მრავალმხრივი გახდეს, ბავშვებში უნდა ჩამოყალიბდეს აღქმის ახალი მოქმედებები. ასეთი მოქმედებები ყალიბდება საგნობრივი ქცევის დაუფლებასთან, განსაკუთრებით შემფარდებელ და საიარაღო მოქმედებებთან დაკავშირებით.

როდესაც ბავშვი სწავლობს შემფარდებელი მოქმედების შესრულებას, იგი არჩევს და აერთებს საგნებს ან მათ ნაწილებს ფორმის, სიდიდის, ფერის შესატყვისად, განალაგებს ურთიერთობის მიმართ სივრცეში. ჩვენ უკვე ვიცით, რომ სწავლების თავისებურებებთან დაკავშირებით შემფარდებელი მოქმედებები შეიძლება სხვადასხვა ხერხით შესრულდეს. ხდება ისე, რომ ბავშვი, ბაძავს უფროსს, იმახსოვრებს მოქმედების შესრულების მზა თანამიმდევრობას (მაგ. პირამიდის დაშლა და აწყობა) და იმეორებს მას ისე, რომ ანგარიშს არ უწევს საგნის თვისებებს (რგოლების სიდიდეს). მაგრამ ამას წარმატება სდევს მხოლოდ სრულიად უცვლელ პირობებში/თუ პირამიდის რგოლები გადაადგილდება ან ერთი მათგანი ჩამოვარდება, ბავშვი ვერ შეძლებს სათანადო შედეგის მიღებას. ამიტომ ადრე თუ გვიან უფროსები ბავშვისგან მოითხოვენ, რომ მან თვითონ შეარჩიოს და შეაერთოს ნაწილები საჭირო თანამიმდევრობით. პირველად ბავშვს შეუძლია ამგვარი მოთხოვნა შეასრულოს მხოლოდ მცდელობების მეშვეობით, რადგან მისთვის დამახასიათებელი აღქმის მოქმედებები არ აძლევს საშუალებას მხედველობით შეაფასოს საგნები მათი თვისებების მიხედვით.

მიადებს რა მატრიოშკის ქვედა ნახევარს ზედას, ბავშვი აღმოაჩენს რომ იგი არ ერგება, იღებს მეორეს, კვლავ ადებს, ვიდრე არ მოძებნის საჭირო ნაწილს. არჩევს რა პირამიდის რგოლებს და აწყობს ერთმანეთზე, ბავშვი არჩევს ყველაზე დიდ რგოლს — იმას, რომლის გვერდი ჩანს სხვა რგოლების ქვეშ, აცვამს ღერძზე, შემდეგ კი არჩევს დარჩენილებიდან ყველაზე დიდს და ა. შ. ზუსტად ასევე, ორი კუბურის შერჩევისას, ბავშვი მჭიდროდ მიადებს მათ ერთიმეორეს და არკვევს ეთანხმება თუ არა მათი ფერი ერთმანეთს. ყველა ეს გარე საორიენტაციო მოქმედებები საშუალებას აძლევს ბავშვს მიაღწიოს სწორ პრაქტიკულ შედეგს.

გარე საორიენტაციო მოქმედებების დაუფლება ერთბაშად არ ხდება და დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა საგნებით მოქმედებს ბავშვი და რამ-

დენად ეხმარებიან მას უფროსები. სათამაშოების უმრავლესობა ამ ასაკის ბავშვებისთვის შექმნილია ისე, რომ მათ აგებულებაში თითქოს მოცემულია აუცილებლობა მიაზომო ნაწილები ერთმანეთს — მათი სწორი შერჩევის გარეშე შედეგი არ მიიღება. მატრიოშკები, ყუთები გარკვეული ფორმის ამონაჭრებით, რომლებშიც ჩაშვებული უნდა იქნეს შესატყვისი ფიგურები, სახლები ფანჯრებისა და კარებების ჩასასმელად ამოჭრილი ადგილებით და სხვა მრავალი სათამაშო თითქოს თვითონვე ასწავლის ბავშვს გარე საორიენტაციო მოქმედებებს. და, თუ დასაწყისში ბავშვი ცდილობს ძიაღწიოს შედეგს ძალის გამოყენებით (ჩატენოს. ჩააჭრას შეუფერებელი ნაწილები), მალე თვითონ ან უფროსის მცირე დახმარებით იგი გადადის მიზომებაზე. ამიტომაც ამგვარ სათამაშოებს ეწოდება ავტოდიდაქტიკური — ე. ი. თვითმასწავლებელი. სხვა სათამაშოები ნაკლებად განსაზღვრავს ბავშვის მოქმედების ხერხებს. მაგალითად, პირამიდა შეიძლება ააშენო ნებისმიერი თანამიმდევრობით, ისე რომ არ გაუწიო ანგარიში რგოლების სიდიდეს. ასეთ შემთხვევაში უფროსის დახმარება უფრო მნიშვნელოვანი უნდა იყოს, მის გარეშე ბავშვი ვერ ისწავლის მიზომებას.

გარე საორიენტაციო მოქმედებები, რომლებიც მიმართულია საგნების თვისებათა გამორკვევაზე, ბავშვში ყალიბდება არა მხოლოდ შემფასებელი, არამედ იარაღებით მოქმედებების დაუფლების შედეგადაც. მაგალითად, ცდილობს რა დაეუფლოს დაშორებულ საგნებს ჯოხის დახმარებით, ბავშვმა შეიძლება აიღოს ძალზე მოკლე ჯოხი და, დარწმუნდება რა, რომ იგი არ გამოდგება, შეცვალოს უფრო გრძელით. ამგვარად შეუფარდოს საგნის დაშორება იარაღის სიგრძეს.

გარე საორიენტაციო მოქმედებების საშუალებით საგანთა თვისებების შეფარდებიდან, შედარებიდან, ბავშვი გადადის საგანთა თვისებების მხედველობით შეფარდებაზე. ყალიბდება აღქმის მოქმედების ახალი ტიპი. ბავშვისთვის ერთი საგნის თვისება გადაიქცევა ნიმუშად, საზომად, რომლის დახმარებითაც იგი ზომავს სხვა საგნის თვისებებს. პირამიდის ერთი რგოლის სიდიდე სხვა რგოლებისთვის ხდება საზომი, ჯოხის სიგრძე — დაშორების საზომი, ყუთის ამონაჭრის ფორმა — მასში ჩასაშვები ფიგურის ფორმის ზომა. აღქმის ახალი მოქმედებების დაუფლება იმაში ვლინდება, რომ ბავშვი საგნობრივი მოქმედების შესრულების დროს გადადის მხედველობით ორიენტირებაზე. იგი საჭირო საგნებს და მათ ნაწილებს შეარჩევს თვალით და მოქმედებებს თავიდანვე სწორად, წინასწარი მოსინჯვის გარეშე ასრულებს.

ამასთან დაკავშირებით ორნახევარი-სამი წლის ბავშვისთვის შესაძ-

ლებელი ხდება ნიმუშის მიხედვით მხედველობითი არჩევა, როდესაც ორი საგნიდან, რომლებიც ერთმანეთისგან განსხვავდებიან ფორმით, სიდიდითა და ფერით, იგი უფროსის მოთხოვნის შესატყვისად არჩევს ზუსტად ისეთსავე საგანს, როგორიც მესამეა, მოცემული ნიმუშის სახით, ამასთან თავიდან ბავშვები არჩევანის გაკეთებას იწყებენ ფორმის, შემდეგ სიდიდის, შემდეგ კი ფერის მიხედვით. ეს იმას ნიშნავს, რომ აღქმის ახალი მოქმედებები უფრო ადრე ყალიბდება იმ თვისებებისთვის, რომლებზეც დამოკიდებულია საგნებთან პრაქტიკული მოქმედების შესრულების შესაძლებლობა, შემდეგ უკვე ხდება მისი სხვა თვისებებზე გადატანა. ნიმუშის მიხედვით მხედველობითი არჩევა გაცილებით რთული ამოცანაა, ვიდრე ნაცნობი საგნის უბრალო ცნობა. აქ ბავშვი უკვე ხვდება, რომ არსებობს მრავალი საგანი, რომელთაც ე რ თ ნ ა ი რ ი თ ვ ი ს ე ბ ე ბ ი აქვთ.

საგნის გამოკვლევა მისი სხვა საგნებთან შედარების გზით უფრო დეტალური ხდება, ბავშვი არ შემოიფარგლება თვალში საცემი რაიმე ცალკეული ნიშნით. დამახასიათებელია, რომ აღქმის ახალი ტიპის მოქმედების დაუფლება თავს იჩენს იმაში, რომ ქრება ბავშვების მიერ საგნის ფართო ცნობა ფოტოებსა და სურათებზე, რომლის საფუძველს წარმოადგენდა მათი გაიგივება ცალკეული ნიშნების მიხედვით.

ადრეული ასაკის ბავშვები ჯერ კიდევ ცუდად მართავენ თავიანთ აღქმას და არ შესწევთ უნარი სწორად შეასრულონ შერჩევა ნიმუშის მიხედვით იმ შემთხვევაში, როცა მათ სთავაზობენ ასარჩევად არა ორ, არამედ მრავალ სხვადასხვაგვარ საგანს, ან თუ საგნებს აქვთ რთული ფორმა, შედგებიან მრავალი ნაწილისგან, ან მათი შეფერილობა მოიცავს რამდენიმე მონაცვლე ფერს.

თუ ადრეულ ასაკში შესული ბავშვი საგანთა შედარების დროს ნებისმიერ მათგანს იყენებს ნიმუშის სახით, უფრო გვიან — სიცოცხლის მესამე წელს—ზოგიერთი მათთვის კარგად ნაცნობი საგნები ხდება მ უ დ მ ი ვ ი ნ ი მ უ შ ე ბ ი, რომელთაც ის ადარებს ნებისმიერი სხვა საგნების თვისებებს. ამგვარ ნიმუშებად შეიძლება გამოდგეს არა მხოლოდ რეალური საგნები, არამედ ბავშვის მეხსიერებაში განმტკიცებული წარმოდგენები მათ შესახებ. მაგალითად, განსაზღვრავს რა სამკუთხედის ფორმის საგნებს, იგი ამბობს: „როგორც სახლი“, „როგორც სახურავი“, განსაზღვრავს რა მრგვალ საგნებს „როგორც ბურთი“, ოვალურს—„როგორც კიტრი“, „როგორც კვერცხი“. წითელი ფერის საგნებზე იგი ამბობს: „როგორც ალუბალი“, მწვანეზე — „როგორც ბალახი“ და ა. შ.

ბავშვის აღქმა მთელი ადრეული პერიოდის განმავლობაში მჭიდროდ არის დაკავშირებული შესასრულებელ საგნობრივ მოქმედებებთან. ბავშვს შეუძლია საკმაოდ ზუსტად განსაზღვროს საგნების ფორმა, სიდი-

დე, ფერი, მათი მდგომარეობა სივრცეში იმ შემთხვევაში, თუ ეს აუცილებელია მისთვის მისაწვდომი ამა თუ იმ მოქმედების შესასრულებლად. სხვა შემთხვევაში აღქმა შეიძლება აღმოჩნდეს საკმაოდ ბუნდოვანი და არაზუსტი. უფრო მეტიც, ბავშვმა შეიძლება სულაც ვერ შეამჩნიოს ესა თუ ის თვისება, თუ მათი გათვალისწინება საჭიროა მისთვის რთული ახალი მოქმედებების შესრულებისათვის. მაგალითად, თუ ბავშვი დაეუფლა საკმაოდ ზუსტად ფერის აღქმას ნიმუშის მიხედვით არჩევანის პირობებში, როდესაც მას სთავაზობენ უმარტივეს კონსტრუქციულ ამოცანას, იგი სრულიად არ ითვალისწინებს ფერს. ახლახან ორი კუბურიდან—წითლისგან და მასთან ახლოს მდგომი ვარდისფრისგან — ბავშვი უშეცდომოდ აწყდებდა მოზრდილს საჭირო ფერის კუბურას. მაგრამ აი, მოზრდილმა ბავშვის თვალწინ წითელი კუბურა დადო ლურჯზე (ფერთა განსხვავება გაცილებით დიდია!) და სთხოვა: „გააკეთე ასე". ბავშვი არხეინად დებს ლურჯ კუბურას წითელზე.

ზუსტად ასევე, ხატვის დაწყებისას, ბავშვი დასახატი საგნების ან მიცემული ნიმუშების ფერს კი არ იღებს მხედველობაში, არამედ სარგებლობს იმ ფანქრებით, რომელთა ფერიც მას უფრო მოწონს.

ეცნობა რა მრავალფეროვანი საგნების თვისებებს — სხვადასხვა ფორმებს, ფერებს, სიდიდეთა შეფარდებას, სივრცით ურთიერთობებს, ბავშვი აგროვებს ამ თვისებების შესახებ წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ა თ ა მარაგს, რაც ძალზე მნიშვნელოვანია მისი შემდგომი გონებრივი განვითარებისთვის. მაგრამ სპეციალურად არ სჭირდება მათი ფორმის, ფერის, სიდიდის შეფარდების და სხვა თვისებათა გარკვევა, მაშინ არ ხდება მკაფიო წარმოდგენების ფორმირება. ასეთი წარმოდგენები ყალიბდება მხოლოდ იმ საგნებთან აღქმის მოქმედების მრავალჯერი შესრულების შედეგად, რომელთაც ახასიათებთ ესა თუ ის თვისება. ეს მოქმედებები კი, როგორც ვხედავთ, დაკავშირებულია ბავშვისთვის დამახასიათებელი პრაქტიკული ქცევის სახეებთან, პირველ ყოვლისა საგნობრივ ქცევასთან. ამიტომ საგნის თვისებათა შესახებ წარმოდგენათა დაგროვება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ეუფლება ბავშვი თავის საგნობრივ მოქმედებაში მხედველობით ორიენტირებას აღქმის მოქმედებათა შესრულებისას.

ამრიგად, ადრეული ასაკის ბავშვის საგნის თვისებათა შესახებ წარმოდგენებით გამდიდრებისთვის აუცილებელია, რომ იგი გაეცნოს ამ თვისებათა ძირითად სახეებს ისეთი საგნობრივი მოქმედების შესრულების დროს, რომლებიც მოითხოვს მათ გათვალისწინებას. უმართებულოა, როგორც ეს ზოგჯერ ხდება, შევზღუდოთ მასალა, რომლითაც ბავშვი მოქმედებს ორი-სამი ფორმითა და სამი-ოთხი ფერით. გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ სიცოცხლის მესამე წელს ბავშვს კარგად შეუძლია შეით-

ვისოს წარმოდგენები ხუთ-ექვს ფორმაზე (წრე, ოვალი, კვადრატი, სწორკუთხედი, მრავალკუთხედი) და რვა ფერზე (წითელი, ნარინჯისფერი, ყვითელი, მწვანე, ლურჯი, იისფერი, თეთრი, შავი).

როგორ არის დაკავშირებული აღქმის განვითარება და საგნების თვისებებზე წარმოდგენების ჩამოყალიბება ადრეულ ასაკში ბავშვის მეტყველების განვითარებასთან? სიტყვების უდიდესი ნაწილი, რომლებსაც ითვისებენ ბავშვები, სამ წლამდე აღნიშნავს საგნებს და მოქმედებებს. ფერისა და ფორმის დასახელებებს (წითელი, ყვითელი, მრგვალი) ბავშვები ძნელად ეუფლებიან, მხოლოდ მოზრდილების მხრივ დაჟინებული სწავლებით, და ამ შემთხვევაშიც კი, როგორც წესი მათ ხშირად ერევათ სიტყვები. ამის გამო დიდი ხნის განმავლობაში ფიქრობდნენ კიდეც, თითქოს ბავშვი სამ წლამდე საერთოდ ვერ არჩევს ფერებს. ამ სირთულეებს გააჩნია თავიანთი ფსიქოლოგიური მიზეზები. სიტყვა—საგნის დასახელება—გამოხატავს უპირველეს ყოვლისა მის ფუნქციას, დანიშნულებას, რომელიც უცვლელი რჩება მისი გარე თვისებების ცვალებადობის პირობებში. ასე, მაგალითად, ბარი როგორიც არ უნდა იყოს მისი ფორმა, ფერი, სიდიდე—ეს არის იარაღი, რომლითაც თხრიან. ეუფლებიან რა საგნის სახელწოდებებს, ბავშვები სწავლობენ იცნონ და გამოიყენონ ეს საგნები გარეგან თვისებათა ცვლილებების მიუხედავად. სულ სხვაა თვისებების აღმნიშვნელი სიტყვა. აქ აუცილებელია მოწყდე საგანს, მის მნიშვნელობას და გააერთიანო სრულიად სხვადასხვა საგნები იმ თვისებების მიხედვით, რომლებსაც უმეტეს შემთხვევაში არა აქვთ მნიშვნელობა მათი გამოყენებისათვის. აღმოცენდება წინააღმდეგობა, რომლის გადაჭრა ძალიან უჭირს პატარა ბავშვს.

თუმცა ბავშვებთან ურთიერთობის პროცესში მოზრდილები მუდმივად იყენებენ საგნის თვისებათა დასახელებებს, არ არის აუცილებელი ადრეულ ბავშვობაში მივაღწიოთ მათ დამახსოვრებასა და სწორად წარმოთქმას. ხელსაყრელი პირობები ამისთვის ყალიბდება გაცილებით უფრო გვიან, ბავშვის სიცოცხლის მეოთხე-მეხუთე წელს.

მხედველობით აღქმასთან ერთად ადრეულ ბავშვობაში ინტენსიურად ვითარდება სმენითი აღქმაც, აქაც შენარჩუნებულია ძირითადი წესი, რომელიც იმაში მდგომარეობს, რომ საგნების და მოვლენების თვისებები (ამ შემთხვევაში ბგერების) გამოყოფას იწყებენ იმდენად, რამდენადაც მათი გათვალისწინება საჭირო გახდება ბავშვის ქცევისათვის. ადრეული ასაკის ბავშვის ძირითადი ქცევა, რომელიც დაკავშირებულია ბგერების აღქმასთან, — მეტყველებითი ურთიერთობაა. ამიტომაც ამ პერიოდში განსაკუთრებით ინტენსიურად ვითარდება ფონემატური სმენა. სიტყვების, როგორც დაუნაწევრებელი ბგერითი კომპლექსების აღქმიდან, რომლებიც ერთმანეთისგან განსხვავდებიან რიტმული აღნაგობისა და ინტონაციების თავისებურებებით, ბავშვი თანდათან გადადის მათი ბგე-

რითი შედგენილობის აღქმაზე. სიტყვაში გამოყოფას იწყებს სხვადასხვა ტიპის ბგერები და ბავშვი მათ ცნობს გარკვეული თანმიმდევრობით (ჯერ ხმოვნები, შემდეგ თანხმოვნები).

*როგორც წესი, სიცოცხლის მეორე წლის ბოლოს ბავშვები უკვე აღიქვამენ მშობლიური ენის ყველა ბგერას.* მაგრამ ფონემატური სმენის დახვეწა შემდეგ წლებშიც ხდება.

ბავშვებს გაცილებით უფრო ნელა უვითარდებათ ბგერათა სიმაღლის გახშასხვაებელი სმენა — ბგერების სიმაღლის მიხედვით მიმართების აღქმა. ძაგრამ სპეციალური ცდები გვიჩვენებს, რომ აქაც შეიძლება მნიშვნელოვანი წინსვლის მიღწევა. საჭიროა ბგერების სიმაღლის აღქმა ჩაერთოთ ბავშვისთვის მიმზიდველ დავალებაში და ვაჩვენოთ, როგორ უკავშირდება სხვადასხვა სიმაღლის ბგერები ბავშვისთვის ნაცნობ საგნებს. მაგალითად, ბავშვები სიცოცხლის მესამე წელს ადვილად სწავლობენ ბგერების სიმაღლის მიხედვით შედარებით მცირე სხეობის აღქმას, თუ მათ შორის უფრო მაღალი პატარა სათამაშო ცხოველის „ხმაა“, ხოლო დაბალი—დიდი ცხოველის „ხმა“.

**აზროვნების განვითარება.** ჩვენ ვნახეთ, რომ ადრეული ბავშვობის ზღურბლზე ბავშვს პირველად უჩნდება მოქმედებები, რომლებიც შეიძლება აზროვნების გამოვლინებად ჩაითვალოს, — მიზნის მისაღწევად საგანთა შორის არსებული კავშირების გამოყენება (მაგ. ბალიშის მოწევა, რომელზეც საათი დევს, რათა მისწვდეს მას). მაგრამ მსგავსი მიხვედრილობა ალმოცენდება მხოლოდ უმარტივეს შემთხვევაში, როცა საგნები უკვე დაკავშირებულია ერთმანეთთან (საათი დევს ბალიშზე) და უხდა გამოიყენო მხოლოდ ეს მზა კავშირი. ადრეული ბავშვობის განმავლობაში ბავშვი სულ უფრო და უფრო ხშირად იყენებს ამგვარ მზა კავშირებს. იგი თავისკენ მოიჩოჩებს ურიკას მასზე მობმული თოკით, ატარებს საგორებელს მასზე მიმაგრებული ჯოხის წინ გაკვრით და ასრულებს სხვა მსგავს მოქმედებებს.

გაცილებით მნიშვნელოვანია ის, რომ იგი სწავლობს სხვადასხვაგვარი მოქმედებების შესრულებასაც. სადაც აუცილებელია ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში კვლავ დაუკავშირო ერთმანეთს საგნები, რომლებიც განცალკევებულნი იყვნენ. ესაა ჩვენთვის ცნობილი შემფარდებელი და საიარაღო (იარაღით) მოქმედებანი. თავისთავად მათი დაუფლება ჯერ კიდევ არ მოითხოვს აზროვნების მუშაობას: ბავშვს არ უხდება ამოცანის დამოუკიდებლად გადაწყვეტა, ამას მის მაგიერ მოზრდილები აკეთებენ, რომლებიც აძლევენ მოქმედების ნიმუშებს, აჩვენებენ იარაღის გამოყენებას. მაგრამ სწავლობს რა ამ მოქმედებების შესრულებას. ბავშვი იწყებს საგანთა შორის კავშირზე, შემდგომში კერძოდ იარაღსა და საგანს შორის არსებულ კავშირზე ორიენტირებას, შემდგომში კი გადადის ასე-

თი კავშირების დამყარებაზე ახალ პირობებში, ახალი ამოცანების გადაჭრის დროს.

მზა კავშირების ან უფროსის მიერ ნაჩვენებ კავშირთა გამოყენებიდან მათ დამყარებაზე გადასვლა ძალიან ხელოვანი საფეხურია ბავშვის აზროვნების განვითარებაში. პირველ ხანებში ახალი კავშირების დამყარება ხდება პრაქტიკული მცდელობის გზით, ამავე დროს ბავშვს ხშირად დახმარებას უწევს შემთხვევა. აი, ორი წლის ბავშვი ზის მაგიდასთან. მაგიდაზე დევს სათამაშო, რომელიც მას იზიდავს. იგი საკმაოდ შორსაა, ასე რომ ხელით მიწვდომა შეუძლებელია. აქვეა ჯოხი. პირველად ბავშვი მთელი ძალით იწევს სათამაშოსკენ ხელით, მაგრამ მალე, დარწმუნებული მცდელობის უნაყოფობაში, ყურადღებას აღარ აქცევს სათამაშოს და ამჩნევს ჯოხს, რომელსაც თავისუფლად მისწვდება. იგი იღებს ჯოხს და ატრიალებს ხელში. მაგრამ ჯოხის ბოლო გამოედო სათამაშოს. იგი დაიძრა. ბავშვი მაშინვე ამჩნევს ამას. მისი ყურადღება კვლავ წარიმართება სათამაშოსკენ და იგი იწყებს უკვე სპეციალურად მის მოწევას, თვალს ადევნებს მიღწეულ გადანაცვლებას. რიგი მცდელობების შემდეგ გამოიყოფა ის მოძრაობები, რომლებიც აახლოვებს სათამაშოს. მიზანი მიღწეულია, სასურველი საგანი მიღებულია. მაგრამ საქმე ამით არ მთავრდება. ძალიან ხშირად ბავშვს ინტერესი გადადის თვით იარაღით მოქმედებაზე, მის კავშირზე საგნის გადანაცვლებასთან და ბავშვი აგრძელებს ამ კავშირის კვლევას, სპეციალურად გასწევს სათამაშოს და კვლავ იახლოვებს ჯოხით.

მოცემულ შემთხვევაში ამოცანის გადაჭრა მიიღწეოდა გარე საორიენტაციო მოქმედებების საშუალებით. თუმცა ეს მოქმედებები არსებითად განსხვავდება იმათგან, რომლებიც აღწერის მოქმედების ჩამოყალიბების საფუძველს წარმოადგენს: ისინი მიმართულნი არიან არა საგნის გარე თვისებათა გამოვლენასა და აღწერაზე, არამედ ეძებენ საგნებსა და მოვლენებს შორის იმ კავშირებს, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელი ხდება გარკვეული შედეგების მიღწევა.

ბავშვის აზროვნებას, რომელიც ხორციელდება გარე საორიენტაციო მოქმედებით, ეწოდება თვალსაჩინო-მოქმედებითი აზროვნება. ბავშვები იყენებენ თვალსაჩინო-მოქმედებით აზროვნებას იმ მრავალგვარი კავშირების კვლევისათვის, რომლებიც ვლინდება გარე სამყაროში.

1.5,27. ბავშვები წყლით თამაშობენ. ხაპავენ წყალს გობიდან და მიაქვთ საქვიშეში. ანდრიუშას ხელში ფინჯანი აქვს, კირიუშას—გახვრეტილი ქილა. ანდრიუშას მიაქვს და აასხავს ბევრ წყალს, კირილკა აწვრეტს მხოლოდ რამდენიმე წვეთის მიტანას. იგი ვერ ხვდება რაშია საქმე. მას გაკვირვებული გამომეტყველება აქვს. მე ვეღდები, იქნებ იგი ამოვიდეს ტერასზე მთელი ჰურჭლისთვის.

მაგრამ არა. კირილე ხაპავს წყალს, მიდის საქვიშეში და მიაქვს წვეთები. შემდეგ შემთხვევით მეორე ხელით ისე აიღო ქილა, რომ ამოავსო ნახვრეტი. წყალმა შეწყვიტა დენა და ბიშმა ამას ყურადღება მიაქცია. შეჩერდა, უყურებდა ქილას. ხელი მოაშორა ქილას. დაიღვარა წყალი. ხელი წაავლო, როგორც ადრე—წყლის დენა შეწყდა. გაუშვა ხელი—წყალი დაიღვარა, ხელი მოუჭირა... და ასე მოქმედებდა. ვიდრე მთელი წყალი არ დაიღვარა. კვლავ ამოხაპა წყალი. შეასრულა იგივე მოქმედებები. წყლისაკენ აჩქარებით წასულმა ანდრიუშამ ყურადღება მიაქცია ძმის ასეთ საგულდაგულო ოპერაციებს. შეჩერდა, უყურებს. როდესაც კირიუშას ხელში ქილამ „ამოწურა თავის წყლის შესაძლებლობები", კირილე ერთ ხანს კიდევ აგრძელებდა იგივე მოქმედებას—ხელს უჭერდა და უშვებდა ქილას. ანდრეიმ უყურა, უყურა, მერე მიბრუნდა და გააგრძო გზა წყლისკენ. კირილე თან გაჰყვა. ანდრეიმ მოაგროვა წყალი და გაიქცა საქვიშესკენ. კირილემაც ააცსო წყალი და ძმის კვალს გაჰყვა. მან ისე მოჰკიდა ქილას ხელი, რომ დახურა ყველა ხვრელი. ამჯერად ბევრი წყალი მიიტანა კირილემ და ქვიშაში მისი ქილიდან ბევრი წყალი ისხმება. გახარებული ბიჭი კვლავ აჩქარებით გაეშურა წყლისკენ (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებები, როგორც ვიცით, წარმოადგენს შინაგანი, ფსიქიკური მოქმედებების შექმნის ამოსავალ პუნქტს. უკვე ადრეულ ხანაში ბავშვს აღმოუცენდება სააზროვნო მოქმედებები, რომლებიც სრულდება გონებაში, გარეგანი მცდელობების გარეშე. მაგალითად, გაეცნობა რა ჯოხის გამოყენებას ცალკეული საგნების დასაუფლებლად, ბავშვი ხვდება, რომ შეიძლება მისი გამოყენება ტახტის ქვეშ შეგორებული ბურთის გამოსაღებად. ასეთი მიხვედრის საფუძველია მცდელობა, რომელიც სრულდება გონებაში. ამ პროცესში ბავშვი მოქმედებდა არა რეალური საგნებით, არამედ საგნების და მათი გამოყენების ხერხების შესახებ ხ ა ტ ე ბ ი თ, წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ე ბ ი თ. ბ ა ვ შ ვ ი ს ა ზ რ ო ვ ნ ე ბ ა ს, რ ო მ ე ლ შ ი ც ა მ ო ც ა ნ ი ს გ ა დ ა ჭ რ ა ხ დ ე ბ ა ხ ა ტ ე ბ ი თ შ ი ნ ა გ ა ნ ი მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი ს შ ე დ ე გ ა დ. ე წ ო დ ე ბ ა თ ვ ა ლ ს ა ჩ ი ნ ო-ხ ა ტ ო ვ ა ნ ი. ადრეულ ხანაში ბავშვი ეუფლება თვალსაჩინო-ხატოვანი გზით მხოლოდ უმარტივესი დავალებების განსაზღვრული სფეროს გადაჭრის უნარს. უფრო რთულ დავალებებს იგი ან საერთოდ ვერ წყვეტს, ან წყვეტს თვალსაჩინო-მოქმედებით პლანში.

ბავშვის აზროვნების განვითარებაში დიდი ადგილი უკავია გ ა ნ ზ ო გ ა დ ე ბ ი ს ფორმირებას—საერთო ნიშნების მქონე საგნების ან მოქმედებების აზრობრივ გაერთიანებას. განზოგადებისთვის საფუძველს ქმნის მეტყველების დაუფლება, რადგან სიტყვათა მნიშვნელობა, რომელთა გაგებასა და ხმარებას ბავშვს მოზრდილები ასწავლიან, ყოველთვის შეიცავს განზოგადებას. მაგალითად, ბავშვს ასწავლიან სიტყვა „საათს" მიაკუთვნოს როგორც პატარა მაჯის საათი, ისე მაღვიძარა და დიდი კედლის საათი, ხოლო სიტყვა „ღილს" — შავი პლასტმასის ღილი მამის პიჯაკზე, თეთრეულის ღილი, მხატვრულად შესრულებული მრავალკუთხიანი ხის ღილი დედის კოსტუმზე. მაგრამ სიტყვების საყოველთაოდ მიღებულ

მნიშვნელობას ბავშვი ერთბაშად ვერ ეუფლება. პირველი მარტივი სიტყვების ხმარება იმაზე მიუთითებს, რომ მათი მნიშვნელობა საკმაოდ ბუნდოვანი და ცვალებადია. ბავშვი ხშირად უწოდებს ერთსა და იმავე სიტყვას სრულიად განსხვავებულ საგნებს, გადააქვს იგი ერთი საგნიდან მეორეზე შემთხვევით, ნიშნების მსგავსების საფუძველზე, ამასთან ეს ნიშნები შეიძლება ყოველთვის იცვლებოდეს.

ბავშვი კატას ეძახის „ფს“. შემდეგ ის იწყებს ამავე სიტყვის გამოყენებას ბეწვის გორგეტის მიმართ (რადგან იგი ფაფუკია), სხვადასხვა პატარა ბრჭყვიალა საგნების (ალბათ კატის თვალებთან მსგავსების გამო), ჩანგლის (მას შემდეგ რაც გაეცნო კატის ბრჭყალებს) და, ბოლოს,. ბებიისა და ბაბუის პორტრეტების მიმართაც კი (აქაც, ალბათ, თავისი როლი ითამაშა თვალებმა). მაგრამ სიტყვების ასეთ გადატანას მოზრდილი მხარს არ უჭერს და ბავშვი მათი ზეგავალენით სიტყვების საგნებთან უფრო განსაზღვრულ კავშირს ითვისებს. ამავე დროს, არც თუ ისე იშვიათად, საგნის სახელწოდება თითქოს მის საკუთარ სახელად იქცევა: ბავშვი სიტყვა „ბუ“-ს (ბურთს) უწოდებს საკუთარ წითელ-ლურჯ ბურთს, სხვა ბურთებს ამ სახელს არ უწოდებს.

მოზრდილთა მითითება, მათ მიერ სიტყვების გამოყენების მაგალითები საგანთა სახელწოდებები—მუდმივად უბიძგებს ბავშვს იმისკენ, რომ საერთო სახელწოდება აერთიანებს საგნებს, რომელთაც ერთი და იგივე ფუნქცია, ერთნაირი დანიშნულება აქვთ. ამასთანავე აღმოჩნდა, რომ გარეგნულად მკვეთრად განსხვავებულ საგნებში, რომელთაც ერთნაირი ფუნქციები აქვთ, საკმაოდ ძნელია გამოჰყო ზოგადი. ეს, ალბათ, სრულიად გაუგებარი დარჩებოდა ბავშვისთვის, დახმარებას რომ არ უწევდეს საგნობრივი მოქმედებების შეთვისება, დანიშნულების მიხედვით საგანთა გამოყენების დაუფლება.

საგნების განზოგადება მათი ფუნქციების მიხედვით პირველად აღმოცენდება მოქმედებაში, შემდეგ კი განმტკიცდება სიტყვაში. განზოგადების პირველი მატარებელი ხდება სავნები—იარაღები. ეუფლება რა მოქმედების ხერხს ამა თუ იმ იარაღის დახმარებით (ჯოხი, კოვზი, ნიჩაბი, ფანქარი), ბავშვი ცდილობს ეს იარაღი გამოიყენოს სხვადასხვა სიტუაციაში, გამოყოფს მის განზოგადებულ მნიშვნელობას გარკვეული სახის ამოცანების გადაჭრის დროს. მეორე მხრივ, იარაღში გამოიყოფა ის ნიშნები, რომლებიც მნიშვნელოვანია მისი გამოყენებისათვის, დანარჩენი უკანა პლანზე გადადის. დაეუფლება რა თავისკენ საგნების მოწევას ჯოხის გამოყენებით, ბავშვი შემდეგ ამავე მიზნით იყენებს ნებისმიერ მოგრძო საგანს (სახაზავს, ქოლგას, კოვზს). ყოველივე ეს ცვლის ბავშვის მიერ დაუფლებული სიტყვების მნიშვნელობას. ისინი იწყებენ საგნის ფუნქ-

ციის სულ უფრო და უფრო ზოგად ასახვას. მიღწეულ მოქმედებებში განზოგადების მნიშვნელობა სიტყვაში განზოგადების აღმოცენებისათვის ნათლად ელიხდება იმ შემთხვევების შედარების დროს, როცა სიტყვა — საგნის სახელწოდება—ბავშვებს ეძლევათ ამ საგნის უბრალო ჩვენებით და ამ საგნებით მოქმედების დროს.

ადრეული ასაკის ბავშვებს აძლევდნენ სათამაშოებს (ნიჩბებს, ვედროებს) და ასწავლიდნენ მათ სახელებს. სახელების დამახსოვრების შემდეგ მათ აძლევდნენ ზუსტად ისეთსავე, მაგრამ სხვაფრად შეღებილ სათამაშოებს, თუ ბავშვები დამოუკიდებლად ვერ გადაიტანდნენ დაუფლებულ სახელწოდებებს ახალ სათამაშოებზე, მაშინ ცდილობდნენ სპეციალურად ეჩვენებინათ ეს, ცვლიდნენ ფერს თანდათან და ასწავლიდნენ ყურადღება არ მიექციათ ამაზე.

სხვა შემთხვევაში იგივე სათამაშოებს აძლევდნენ სპეციალურად ორგანიზებული თამაშის დროს, და ბავშვები, მოქმედებდნენ რა სათამაშოებით (ნიჩბით ყრიდნენ ქვიშას, ვედროთი ჰიდან წყალი ამოჰქონდათ), ითვისებდნენ სახელწოდებებს. სათამაშოს სახელწოდების შეთვისების შემდეგ, ისევე როგორც პირველ შემთხვევაში, ცვლიდნენ მათ ახლით, ზუსტად ისეთებით, მაგრამ სხვაფრად შეღებილით.

აღმოჩნდა, რომ მეორე შემთხვევაში სიტყვის განზოგადებული მნიშვნელობის შეთვისება გაცილებით ადვილად და სწრაფად ხდება, ვიდრე პირველში. ბავშვები ცნობენ სათამაშოებს და ფერის ცვლილების მიუხედავად ასახელებენ მაშინვე, როგორც კი აწარმოებენ მათთან შესატყვის მოქმედებებს (ნ. ხ. შვაჩკინის მასალის მიხედვით).

ადრეული ასაკის ბავშვებში საგნის სახელწოდება ხანდახან ძალზე მტკიცედ უკავშირდება მის ფუნქციას. ამიტომ ხვდება რა ახალ საგანს, რომელსაც მოზრდილი ნაცნობ სიტყვას უწოდებს, ბავშვი შეიძლება შეეცადოს შესატყვისად გამოიყენოს ეს საგანი ნებისმიერ შემთხვევაში. მაგალითად, ორი წლის ბიჭი მივიდა ერთხელ დედასთან, ხელში ეკავა პატარა სათამაშო სკამი. ბავშვის შეკითხვაზე: „რა არის ეს?“ დედამ უპასუხა: „სკამი, საშა“. საკვირველია, მაგრამ ბიჭმა მაშინვე დადგა სკამი იატაკზე, მიტრიალდა ზურგით და დაიწყო ჩამოჯდომა, უდავოა, რომ აპირებდა საგნის დანიშნულების მიხედვით გამოყენებას.

ბავშვებში ჩამოყალიბებულ განზოგადებას აქვს ხატების ფორმა და გამოიყენება ამოცანის თვალსაჩინო-ხატოვანი გადაჭრის პროცესში.

სიცოცხლის მესამე წელს, ბავშვის გონებრივ განვითარებაში ხდება მნიშვნელოვანი წინსვლა, რომელსაც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს აზროვნების უფრო რთული ფორმების და ქცევის ახალი სახეების დაუფლებისათვის—იწყება ცხობიერების ნიშნური (ან სიმბოლური) ფუნქციის ჩამოყალიბება. ნიშნური ფუნქცია მდგომარეობს იმის შესაძლებლობაში, რომ ერთი ობიექტი გამოყენებულ იქნას როგორც მეორე ობიექტურის შემცვლელი. ამასთან საგნებით მოქმედებების მაგიერ მოქმედება სრულდება მათი შემნაცვლებლებით, შედეგი კი მიეკუთვნება თვით საგნებს.

განსხვავებული ნიშნების და მათი სისტემების გამოყენება წარმოად-

გენს ადამიანის ერთ-ერთ ყველაზე უფრო დამახასიათებელ თავისებურებას. საზოგადოებამ შექმნა ნიშანთა ისეთი გრანდიოზული სისტემები, როგორიცაა ენა, მათემატიკური სიმბოლიკა, ხელოვნების სხვადასხვა დარგები, რომლებიც ასახავენ სამყაროს სურათებში, მუსიკალურ მელოდიებში, ცეკვის მოძრაობებში და ა. შ. ნიშანთა ნებისმიერი სახე ემსახურება ადამიანთა შორის ურთიერთობას და ენაცვლება, აღნიშნავს რაღაც საგნებს, მოვლენებს, ურთიერთობებს და რეალურ საგანთა თვისებებს. ასე, მაგალითად, მათემატიკური ნიშნები (ციფრები და სიმბოლოები) აღნიშნავს რაოდენობრივ დამოკიდებულებებს, ქიმიური ფორმულები—ნივთიერების შედგენილობას, სურათები — ადამიანთა, საგანთა გარეგნობას.

ნიშნები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან აღსანიშნავ საგნებთან, მოვლენებთან მსგავსების არსებობისა და მისი ხარისხის მიხედვით. ხელოვნების ზოგიერთ სახეში, (მაგ., კინოფილმში), ამ მსგავსებამ შეიძლება ისეთ დონეს მიაღწიოს, რომ შეუძნას რეალობის თითქმის სრული ილუზია, ხოლო მათემატიკურ სიმბოლოებში მსგავსება საერთოდ არ არსებობს. მაგრამ ერთი თვალსაზრისით ნიშანთა ყველა სახე ერთნაირია—ისინი შეიძლება გაიგო და გამოიყენო მხოლოდ მაშინ, როდესაც იცი, რომ თვითონ არ არის სინამდვილე, არამედ მისი შემნაცვლებელია.

ყველაზე მნიშვნელოვანი და ყოვლისმომცველი ნიშანთა სისტემა ენაა. აზროვნების განვითარებულ ფორმებში სიტყვიერი მსჯელობა ადამიანს საშუალებას აძლევს გადაჭრას სხვადასხვაგვარი ამოცანები, შეცვალოს რეალური საგნებით და მათი ხატებით მოქმედება. აზროვნების ამგვარ ფორმებს ადრეული ასაკის ბავშვები ჯერ კიდევ არ ფლობენ. როდესაც ისინი იწყებენ რაიმე ამოცანის გადაჭრას (მაგ. ამოცანების, რომლებიც იარაღის გამოყენებას მოითხოვს), მათ არ შეუძლიათ იმის სიტყვიერი ფორმულირება, თუ რის გაკეთებას აპირებენ. კითხვაზე: „რას გააკეთებ? — ბავშვი ან საერთოდ არ პასუხობს, ან ამბობს: „აი. გავაკეთებ — ნახავ.“ ამოცანის გადაჭრის მსვლელობაში სიტყვიერი გამონათქვამები შეიძლება გამოხატავდეს ბავშვის ემოციებს (რა არის ეს! რა უმსგავსობაა) ან საერთოდ არ ეხებოდეს საქმეს, მაგრამ არასოდეს არ შეიცავს მსჯელობებს, რომლებიც ეხება თვით ამოცანის გადაჭრის პროცესს. საქმე ისაა, რომ სიტყვა ორი წლის ბავშვისთვის ჯერ კიდევ არ გამხდარა ნიშანი, საგნის ან მოქმედების შემცვლელი. სიტყვა წარმოადგენს საგნისთვის (ან მსგავსი საგნების ჯგუფისთვის) ერთ-ერთ დამახასიათებელ და მისგან განუყოფელ თვისებას.

თავდაპირველად ნიშნური ფუნქცია პრაქტიკულ მოქმედებასთან კავშირში ვითარდება და მხოლოდ შემდეგ გადაიტანება სიტყვების გამოყენებაზე, საშუალებას აძლევს ბავშვს იფიქროს სიტყვებით. ნიშნური ფუნქციის აღმოცენების წინაპირობას წარმოადგენს საგნობრივი მოქმედება-

ბის დაუფლება და საგნისგან მოქმედების შემდგომი გამოყოფა. როდესაც მოქმედება უკვე სრულდება საგნის გარეშე ან საგნით, რომელიც მას არ შეესატყვისება, იგი კარგავს თავის პრაქტიკულ მნიშვნელობას და გადაიქცევა რეალური მოქმედების გამოსახვად, აღმნიშვნელად. თუ ბავშვი „სვამს“ კუბურიდან, ეს უკვე სმა კი არ არის, არამედ სმის გამოსახვაა.

მოქმედების აღნიშვნის კვალდაკვალ აღმოცენდება საგნის აღნიშვნაც, ერთი საგნის მეორეთი შეცვლა. კუბურა გამოიყენება ფინჯნის მაგიერ. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, პირველად ბავშვი ვერ აცნობიერებს შენაცვლებას, არ აძლევს შემნაცვლებელ საგანს შესანაცვლებელი საგნის სახელს. გაცნობიერება შემნაცვლებელი საგნებით მოქმედების შეთვისების წანამძღვარი კი არა, მისი შედეგია. მისი აღმოცენება ცნობიერების ნიშნური ფუნქციის ჩასახვას მოასწავებს.

ბავშვი ნიშნურ ფუნქციას კი არ აღმოაჩენს, არამედ ითვისებს მას. შენაცვლების ნიმუშსაც და საგანთა თამაშისეული სახელის გადარქმევის ნიმუშებსაც მოზრდილი იძლევა. მაგრამ შეთვისება მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხდება, თუ იგი მომზადებულია ბავშვის საკუთარი ქცევის განვითარებით (რომელსაც ასევე მოზრდილი წარმართავს).

იმის ათვისება, რომ ერთი საგანი შეიძლება გამოყენებულ იქნას მეორეს შემნაცვლებლად, — მნიშვნელოვანი შემობრუნების პუნქტია ბავშვის მიერ სამყაროს აღქმაში. იგი ელინდება არა მხოლოდ თამაშში, არამედ მოქმედების სხვა სახეებსა და ბავშვის ყოველდღიურ ქცევაში.

ნიშნური ფუნქცია ცვლის ბავშვის ხატვას, აძლევს ბიძგს ჯღაბნის სახვით ქცევაში გადასვლას. სწორედ მისი წყალობით იწყებს ბავშვი ნაჯღაბნში საგნის გამოსახულების დანახვას. ამასთანავე ხატვა და თამაში ურთიერთს მჭიდროდ უკავშირდება: ბავშვი ხშირად ავსებს გამოსახულებას თამაშისეული მოქმედებებით, რომლებიც მას ამა თუ იმ მნიშვნელობას აძლევენ.

3,C,3. მიშა ხატავს დახშულ ფორმებს, რიტმულად იმეორებს მათ ფურცელზე. თითოეულ ფორმას იგი მიახატავს სხვადასხვა მიმართულებით გაშლილ ხაზებს. „ოი — წამოიძახებს ის, შეხედავს რა თავის ნახატს.— რამდენი ხოჭო დახოხავს!“ აღმზრდელი იხრება ნახატისკენ. „აი, ახლა ხოჭო გაიქცევა“! ამბობს ბავშვი და ხელს აფარებს გამოსახულებას. მისთვის ქაღალდის ფურცლებზე ნახატი გადაიქცევა მინდვრად, ბალახად, სადაც შრაველი ხოჭო დარბის (ტ. გ. კაბაკოვას დაკვირვებიდან).

ნიშნური ფუნქციის ჩასახვის პერიოდში ბავშვებს მიდრეკილება აქვთ მცირე მინიშნების გამოყენებით დაინახონ გამოსახულება, უფრო ზუსტად, ნაცნობი საგნების აღნიშვნა თითქმის ყველაფერში.

2,8,14. ანდრეი ჰამს ვაფლს. მთელი ვაფლი მაგიდაზე დადო კიდით. „დედა, შეხედე როგორი სახლი მაქვს! ახლა კი მანქანა მექნება,“ მოაკბიჩა კუთხე — ახლა კიდევ რაღაც იქნება, — ჰამს მეორე კუთხიდან — კაცი გამოვიდა“.

კირილე ზის ხელებზე ლოყებდაყრდნობილი, ათვალიერებს დიუკას ნახატს „შეხედეს თავია, ეს ზურგი, ხომ მართალია, დიუკა?“.

2,10,25. ბავშვები სამხრობენ. კირილა შემოხვევით აწვეთებს რძეს. გაკვირვებული ათვალიერებს რძის თეთრ წვეთს მაგიდის წითელ ზედაპირზე. „შეხედე, დედა, წიწილა“

გახგებ აწვეთებს რძეს. მაგიდის ზედაპირზე ახალი წვეთი ჩნდება, რომელიც ნემსისმაგვარი სხივებით იშლება ცენტრიდან ყველა მიმართულებით. კირილე: „შეხედე, ახლა ხლარბიან თითით აერთებს ორივე წვეთს — შეხედე, გველია. ის იკბინება და ახრჩობს“. (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

აზროვნების განვითარების თავისებურებას ადრეულ ბავშვობაში შეადგენს ის, რომ მისი სხვადასხვა მხარეების—თვალსაჩინო-მოქმედებითი და თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების განვითარება, განზოგადების ფორმირება, ერთი მხრივ, და ცნობიერების ნიშნური ფუნქციის განვითარება, მეორეს მხრივ, — ჯერ კიდევ განცალკევებულია, არ არის ურთიერთდაკავშირებული. მხოლოდ შემდეგ, სკოლამდელ ასაკში ეს მხარეები შეერწყმის ურთიერთს, იქმნება საფუძველი აზროვნების უფრო რთული ფორმების დაუფლებისათვის.

### § 3. პიროვნების ფორმირების ნანამძღვრები ადრეულ ბავშვობაში

ფსიქიკური განვითარების პროცესში ხდება არა მარტო მრავალგვარ მოქმედებათა შეთვისება და მათი შესრულებისათვის აუცილებელი ფსიქიკური პროცესებისა და თვისებების ჩამოყალიბება, არამედ ბავშვი თანდათანობით ეუფლება საზოგადოებაში ქცევის ადამიანისათვის დამახასიათებელ ფორმებსა და, რაც მთავარია, იმ შინაგან თვისებებს, რომლებიც განასხვავებს ადამიანს, როგორც საზოგადოების წევრს და განსაზღვრავს მის საქციელს.

მოზრდილი ადამიანი ქცევაში ხელმძღვანელობს უმეტესად გაცნობიერებული მოტივებით — იგი ანგარიშს უწევს, თუ რატომ არის საჭირო მოცემულ მომენტში სწორედ ასეთი და არა სხვაგვარი მოქცევა. მოზრდილის ქცევის მოტივები გარკვეულ სისტემას წარმოადგენენ, ისინი დაშოკიდებულნი არიან იმაზე, თუ რა არის მეტად თუ ნაკლებად საჭირო, მნიშვნელოვანი მოცემული ადამიანისთვის. ასე, მაგალითად, მან შეიძლება უარი თქვას კინოს ბილეთზე, თუ დამთავრებული არ არის მნიშვნელოვანი სამუშაო, არ წავიდეს მიმზიდველ ტურისტულ მოგზაურობაში, იმიტომ რომ მოუაროს ავადმყოფ მშობლებს.

ბავშვი უნდა დაეუფლოს ყველაფერ ამას. მისი ქცევის მოტივები, როგორც წესი, გაუცნობიერებელია და არ არის მოყვანილი სისტემაში მნიშვნელობის ხარისხის მიხედვით. ბავშვის შინაგანი სამყარო მხოლოდ თანდათანობით იძენს გარკვეულობას და სიმყარეს. მართალია, ამ შინა-

განი სამყაროს წარმოქმნა ხდება მოზრდილის გადამწყვეტი ზეგავლენით, მათ არ შეუძლიათ უშუალოდ ჩადონ ბავშვში ადამიანებთან, საგნებთან თავიანთი დამოკიდებულება, ქცევის თავიანთი ხერხები.

ბავშვი არა მარტო სწავლობს ცხოვრებას. იგი უკვე ცხოვრობს, და ნებისმიერი გარე გამღიზიანებელი, მათ შორის უფროსების აღმზრდელობითი ზემოქმედება, სხვადასხვა მნიშვნელობას იძენს იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ იღებს მათ ბავშვი, როგორ შეესატყვისება ადრე ჩამოყალიბებულ მოთხოვნილებებსა და ინტერესებს. ამასთან, ბევრ შემთხვევაში, აღმზრდელობითი ზეგავლენა. მოთხოვნები, რომლებსაც უფროსი უყენებს ბავშვს, მისთვის აუცილებლად წინააღმდეგობის შემცველნი აღმოჩნდებიან. მაგალითად, ბავშვს ყოველნაირად უნერგავენ საგნებისადმი, სათამაშოებისა და მათთან მოქმედებებისადმი ინტერესს, ეს იმას იწვევს, რომ სათამაშოები ბავშვისთვის იძენს დიდ მიმზიდველ ძალას. ამავე დროს, მისგან მოითხოვენ, რომ ანგარიში გაუწიოს თანატოლებს და დაუთმოს სათამაშო, აღიაროს თანატოლის უფლებები. დიდი დროა საჭირო, ვიდრე ბავშვს ჩამოუყალიბდება ის ფსიქიკური თვისებები, რაც საშუალებას მისცემს შეუთანხმოს ერთმანეთს სხვადასხვაგვარი სურვილები, დაუქვემდებაროს ერთი მეორეს, უფრო მნიშვნელოვანს.

**ბავშვის ქცევის განვითარება ადრეულ ბავშვობაში.** ადრეულ ასაკში ბავშვის ქცევის განმასხვავებელ თავისებურებას წარმოადგენს ის, რომ იგი დაუფიქრებლად მოქმედებს მოცემულ მომენტში აღმოცენებული გრძნობების და სურვილების ზეგავლენით. ეს გრძნობები და სურვილები გამოიწვევა უპირველეს ყოვლისა იმით, რაც ბავშვის უშუალო გარემოცვაშია, რაც თვალში ხვდება. ამიტომ მისი ქცევა დამოკიდებულია გარე პირობებზე. ბავშვის ყურადღების რაიმეზე მიპყრობა ძალზე ადვილია, მაგრამ ასევე ადვილია მისი სხვა რამეზე გადატანა, მოცილება, მაგალითად, თუ ბავშვი წყენის გამო ტირის, ძნელი არ არის მისი დამშვიდება: წართმეული სათამაშოს მაგიერ სხვა სათამაშოს მიცემით ან რაიმეთი შექცევით. მაგრამ უკვე ადრეული ბავშვობის დასაწყისში საგნის შესახებ მყარ წარმოდგენათა ფორმირებასთან დაკავშირებით აღმოცენებას იწყებს სურვილები და გრძნობები დაკავშირებული იმ საგნებთან, რომლებიც ბავშვს ახსოვს, თუმცა ვერ ხედავს მათ მოცემულ მომენტში.

1,3,0. მიშა ბაღში თამაშის დროს ეუფლება სხვა ბავშვის ბურთს და არ უნდა მისი მიცემა. მალე იგი სახლში უნდა წაიყვანოს საკუთარ მოსაწყენად. რაღაც მომენტში, როცა ყურადღება სხვა რამეზე იყო გადატანილი, ბურთი გამოართვეს, ბავშვი კი შინ წაიყვანეს ვახშმობის დროს მიშა უცებ ძლიერ აღელდა, უარი თქვა საჭმელზე, ამავე დროს ცდილობდა თავი დაეღწია სავარძლიდან, იძრობდა ხელსახოცს და ა. შ. როდესაც იგი იატაკზე დააყენეს, მალე დაწყნარდა და „ბუ... ბუ-ს" ყვირილით გაემართა ჯერ ბაღისკენ, შემდეგ კი იმ ბავშვის სახლისკენ, ვისაც ეკუთვნოდა ბურთი (ლ. ი. ბოჟოვიჩის დაკვირვებიდან).

გრძნობების და სურვილების წარმოდგენათა კავშირის დამყარება ბავშვის ქცევას უფრო მიზანდასახულს, კონკრეტულ სიტუაციაზე ნაკლებად დამოკიდებულს ხდის. ქმნის საფუძველს ქცევის სამეტყველო რეგულაციის განვითარებისთვის, ე. ი. სრულდება მოქმედება, რომელიც მიმართულია სიტყვით გამოხატული მიზნისკენ.

ადრეული ბავშვობის ბოლოსთვის ბავშვი ეუფლება მიზანდასახულ მოქმედებებს ხატვაში, კუბურებით შენებაში. იგი იწყებს იმის სიტყვებით გამოხატვას, რაც უნდა დახატოს ან ააშენოს. მაგრამ მოქმედების სიტყვიერი რეგულირება ჯერ კიდევ ძალიან სუსტია: ბავშვების ჩანაფიქრი არამყარია, ისინი იცვლება საქმის მსვლელობაში, მათზე გავლენას ახდენს საკუთარი მოქმედებების შედეგების აღქმა. ჩანაფიქრი, ჩვეულებრივ, ბოლომდე ვერ მიჰყავთ. მთელი ადრეული ბავშვობის პერიოდში სიტუაციის ზეგავლენა ხშირად უფრო ძლიერია, ვიდრე უფროსის სიტყვიერი ახსნა და ბავშვში აღმოცენებული განზრახვა. მაგალითად, მუსიკის მეცადინეობებზე ბავშვებს ასწავლიან თამაშს, სადაც აღმზრდელი ასახიერებს მეფრინველეს, ბავშვები კი — ყვინჩილებს. ბაძავენ რა უფროსს, ისინი სწავლობენ საჭირო მოძრაობებს, ისმენენ ინსტრუქციას, მაგრამ როდესაც თამაში იწყება, მასწავლებლის მოქმედების აღქმა უფრო ძლიერი აღმოჩნდება, ვიდრე წინასწარი სწავლება და ბავშვები იმის მაგიერ, რომ გაიქცნენ, მასწავლებელთან ერთად ერეკებიან თავის თავს ყვირილზე „ქიშ-ქიშ“.

რამდენადაც ბავშვების ქცევა განისაზღვრება მათი გრძნობებისა და სურვილის ხასიათით, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მათში ისეთი გრძნობების განვითარებას, რომლებიც გულისხმობს სხვა ადამიანის ინტერესების გათვალისწინებას, უფროსების მოთხოვნების შესაბამისად მოქცევას.

უკვე ჩვილობის ხანაში ბავშვებს უყალიბდებათ ახლობელი ადამიანების — დედის, მამის, ძიძა-აღმზრდელის სიყვარული, სიმპათია: ადრეული ასაკის ბავშვებში ეს სიმპათია ახალ ფორმებს იძენს. ბავშვი ისწრაფის, უფროსისგან მიიღოს შექება, მოფერება, სწყინს, თუ უფროსი მისით უკმაყოფილოა. დაახლოებით მეორე წლის შუა პერიოდში ბავშვი ურთიერთობას ამყარებს სხვა ბავშვებთან, სიმპათიის გრძნობა მათზეც გადაიტანება. იგი გამოიხატება თანაგრძნობაში, დაზარალებული ბავშვისადმი დაწმარებაში, ხანდახან სურვილში — გაუყოს მას ტკბილეული, სათამაშოები.

1,11,25. ანდრიუშა დასაჯეს, დააყენეს კუთხეში. განაწყენებული ანდრიუშა ხმამაღლა ტირის. კირილა მიდის მასთან, თავზე ხელს უსვამს, ეუბნება: „ნუ ტირი, დიუკა, ნუ ტირი“ ანდრიუშა ტირილს უმატებს. თავს ჩამოდებს ძმის მხარზე, კირილა სადაცაა თვითონ დაიწყებს ტირილს: „არ გინდა, ნუ ტირი, დიუკა!“ (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ბავშვს ადვილად გადაედება სხვა ადამიანების გრძნობები. მაგალითად, ბაგაში, როდესაც ერთი-ორი ბავშვი იწყებს ტირილს, მას სხვებიც აჰყვებიან და ხშირად ტირილი მთელ ჯგუფზე ვრცელდება.

წლინახევრის ასაკიდან დაწყებული უფროსის მიერ ბავშვის ქცევის შეფასება მისი გრძნობების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წყარო ხდება. გარშემომყოფთა შექება, მოწონება ბავშვებში იწვევს სიამაყის გრძნობებს, ისინი ცდილობენ დაიმსახურონ დადებითი შეფასება, ახდენენ თავიანთი მიღწევების დემონსტრირებას უფროსების წინაშე.

სიამაყის გრძნობაზე უფრო მოგვიანებით ბავშვს უჩნდება სირცხვილის გრძნობა ისეთ შემთხვევაში, თუ მისი მოქმედება არ ამართლებს უფროსების მოლოდინს, განიკიცხება მათ მიერ. უმეტეს შემთხვევაში ბავშვს რცხვენია, თუ იგი სწორად ვერ წარმოთქვამს სიტყვებს, ცდება, როდესაც პატარა ლექსს ამბობს და ა. შ. მაგრამ თანდათან მას რცხვენია ისეთი საქციელის, რაშიც უფროსი არ ეთანხმება, როდესაც მას სპეციალურად მიუთითებენ ამაზე, არჩევენ. ზოგიერთ შემთხვევაში სირცხვილის გრძნობა შეიძლება ისეთი ინტენსიური იყოს, რომ გადაწონოს სხვა სურვილები და აიძულოს ბავშვი უარი თქვას მიმზიდველ სათამაშოზე ან ჩაიდინოს სხვა მისთვის საკმაოდ ძნელი საქციელი.

2,6,12. იჭერდნენ პეპლებს... ხუთი წლის ტოლიამ, ამდენი პეპლები რომ დაინახა თვალი ვეღარ მოაშორა. კირილკა სიამაყით ამბობს: „როგორი პეპლები მყავს ესენი მე და დედამ ერთად დავიჭირეთ“. ტოლია, მიუთითებს ორ ლამაზ პეპელაზე და შურით ამბობს: „მე ასეთები არასოდეს მყოლია“. მე ვეუბნები კირიუშას — აჩუქოს ტოლიას ერთი ლამაზი პეპელა (ცერძოდ, შავი პეპელა, ფრთებზე წითელი და თეთრი ხალებით). კირიუშა ჯიუტობს, არ ეთმობა ლამაზი პეპელა, თუმცა ტოლიას სხვა უბრალო პეპელას და განსაკუთრებით აქტიურად ერთადერთ ფრთებდაზიანებულ თეთრ პეპელას სთავაზობს. ასე წავედით შინ.

შინ კირილკას ვეუბნები, რომ იგი ძუნწია. კირილე აგზნებულია, თვალებზე ცრემლმოშდგარი ყვირის: „მე ძუნწი არა ვარ!“.

ვთავაზობ წაიღეს და მისცეს ტოლიას პეპელა. კირილკა: „არა“ — „მაშინ შენ ხარ ძუნწი, ტოლიამ მოგცა სათამაშო წიწილა“.

—„მე მივცემ ტოლიას წიწილას“.

ხელს წააცლებს წიწილას, გარბის კარისკენ. უნდა ითქვას, რომ ამ წიწილასთან კირიუშა თამაშობს მთელი ზაფხული და ყოველთვის ლოგინში იწვენს დაძინების დროს.

„შენ ეს არ გიშველის. მაინც ძუნწი იქნები.“ კირილე ხელში იღებს ლამაზ პეპელას და ამბობს: „მე ძუნწი არა ვარ“. მიდის ბაღში ტოლიასთან, გაუწოდებს პეპელას: „აიღე, მე ძუნწი არა ვარ“. როგორც კი ტოლიამ აიღო პეპელა, კირიუშამ ტირილი დაიწყო, ხელი გაიწოდა პეპლისკენ„ კვლავ გამოსწია უკან. ტირილით ამოიკუღლუღა: „ლამაზი... მე ძუნწი არა ვარ“. დიდხანს ზლუქუნებს. ლამაზ პეპელას იგონებს მთელ დღეს (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

რა თქმა უნდა, საკუთარი თავის პატივისცემის, სიამაყის და სირცხვილის გრძნობების განვითარება სრულიად არ ნიშნავს, რომ ბავშვი მათი

ზეგავლენით სისტემატურ კონტროლს უწევს საკუთარ საქციელს. ასეთი კონტროლის უნარი მას ჯარ კიდევ არ შესწევს.

თავისი გრძნობების ცნობიერი მართვის შესაძლებლობა ადრეული ასაკის ბავშვს უკიდურესად შეზღუდული აქვს. მას ძალიან უჭირს შეიკავოს თავი აღმოცენებული სურვილის დაუყოვნებლივ დაკმაყოფილებისაგან, კიდევ უფრო ძნელია შეასრულოს უფროსის წინადადებით არამიზიდველი მოქმედება. ერთიდან სამ წლამდე ასაკის ბავშვებს საუზმის შემდეგ მისცეს თითო კანფეტი და სთხოვეს არ შეეჭამათ, ვიდრე არ მოვიდოდა დედა, რათა „გაეხინჯებინათ მისთვის". მეორე წელში გადასული ჩვიდმეტი ბავშვიდან თავი შეიკავა და არ შეჭამა კანფეტი მხოლოდ შვიდმა, ხოლო მესამე წელში გადასული თექვსმეტი ბავშვიდან—ცხრამ. მაგრამ ყველაზე უფრო გამძლე პატარებმაც კი ვერ შეძლეს მშვიდად დალოდებოდნენ დედის მოსვლას—ისინი იღებდნენ კანფეტებს, ხსნიდნენ, ლოკავდნენ, კვლავ ახვევდნენ, სხვა რამეზე გადაჰქონდათ ყურადღება, შემდეგ კი კვლავ აგონდებოდათ კანფეტი.

ასრულებენ რა უფროსის ძალზე მარტივ, მაგრამ მათთვის უინტერესო დავალებებს, ბავშვები ან სახეს უცვლიან მათ, აქცევენ თამაშად, ან სწრაფად გადააქვთ ყურადღება და არ მიჰყავთ იგი ბოლომდე. მაგალითად, ბავშვი აგროვებს ყუთში სხვადასხვა ფერის კუბურებს, გზადაგზა აშენებს მათგან კოშკებს, სკამებს ან უბრალოდ ჩააგდებს ყუთში რამდენიმე კუბურას, მიდის, ტოვებს სხვებს მოუგროვებელს. საჭიროა მოზრდილის დიდი დაჟინება, მრავალჯერ შეხსენება, რომ ბავშვმა ბოლოს და ბოლოს შეასრულოს მოთხოვნა.

ბავშვის სოციალური განვითარება ხდება ორი მიმართულებით: ადამიანთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების წესების შეთვისების და მუდმივი ნივთების სამყაროში ბავშვის საგნებთან ურთიერთმოქმედების გზით. ეს პროცესი ხორციელდება შუამავლის (მოზრდილის) და სოციალური ნორმების შეთვისების თანამონაწილის (თანატოლის) საშუალებით. ამგვარად, სოციალური განვითარება გამოდის როგორც ურთიერთობათა დაუფლების სიტუაცია: შუამავლით (მოზრდილით), ნორმების დაუფლების თანამონაწილით (თანატოლით), მუდმივი ნივთების სამყაროთი. შესაბამისად გამოიყოფა დამოკიდებულებათა სამი სახე, თითოეულ მათგანს, ერთის მხრივ, აქვს თავისი სპეციფიკა, მეორეს მხრივ, გაშუალებულია დანარჩენებით.

უფროსებთან ბავშვის დამოკიდებულება ონტოგენეზში აღმოცენდება პრაქტიკულად მაშინვე—ჩვილობაში. უფრო მოგვიანებით მყარდება ურთიერთობა თანატოლებთან. ასაკის მატებასთან ერთად ქცევის ორივე ფორმა შეერწყმის ურთიერთს და განმტკიცდება როგორც უშუალო ურთიერთობის ობიექტზე დამოკიდებულება.

ბავშვი უშუალოდ არის დამოკიდებული მოზრდილზე. უკვე ჩვილობის ასაკიდან იგი დაჟინებით ცდილობს მოიპოვოს დადებითი ემოციური ურთიერთობანი. ბავშვის მოზრდილზე ამ პირდაპირი დამოკიდებულების ფონზე, უმეტესად დადებითი ურთიერთობის პირობებში, ხდება ქცევის პირველი ნორმების შეთვისება.

ამავე პერიოდში ვითარდება პრეტენზია აღიარებაზე მოზრდილის მხრიდან. ვიღრე ბავშვი პატარაა, ეს მოთხოვნილება აშკარად გამოიხატება. ბავშვი უშუალოდ მოუწოდებს მოზრდილს: „შემხედე, როგორ ვჭამ! შემხედე, როგორ ვაკეთებ!“ ამავე დროს პატარა ელოდება აღფრთოვანებას იმით, თუ როგორ ჭამს და როგორ აკეთებს რაიმეს.

1,7,0. კოლია დგას ხელებაწეული და ყვირის: „დედა, შემხედე, დედა შემხედე!“ დედა შიუახლოვდება და ეუბნება: „აი, ყოჩაღ, რა კარგად ისწავლე ხელების აწევა! როგორც დიდი ისე აკეთებ!“. ბავშვი მხიარულად იღიმება და ხტის: „შემხედე, დედა, შემხედე, დედა!“ ერთი წუთის შემდეგ კი ცდილობს რა გადაახტეს იატაკზე დაგდებულ გაზეთს, იგი უკვე აღწევს დედის მხრიდან მოწონებას (რ. ხ. შაკუროვის დაკვირვებიდან).

აფასებენ რა დადებითად ამა თუ იმ მოქმედებას, საქციელს, მოზრდილები მათ მიმზიდველობას ანიჭებენ ბავშვების თვალში, აღუძრავენ ბავშვებს შექების, აღიარების დამსახურების სურვილს.

2,6,0. გალიამ დაიწყო ბაგაში სიარული და ტირის შინიდან გასვლის წინ და ბაგაშ-ც. მაშას და დედას მოჰყავთ მისი ნაცნობი გოგონას ტომას მაგალითი, რომელიც „ყოჩაღია და არასოდეს არ ტირის“ და საერთოდ ყოველდღე ყოველნაირად აქებენ მათ, ვინც „არ ტირის“. როდესაც დედა მივიდა ბაგაში მის წამოსაყვანად, გალია გამოეშურა მისკენ და სიხარულით აუწყა: „დედა! მე არ ვიტირე დღეს ბაგაში. ყოჩაღი ვარ, არა დედა?“ ამის შემდეგ, მისთვის „არ იტიროს“ გახდა სიამაყის მთავარი საგანი.

ბავშვების შესახებ მოყოლის დროს მან მათი დახასიათება დაიწყო უპირველეს ყოვლისა იმ თვალსაზრისით თუ ვინ ტირის და ვინ არა. „კოლია ისეთი ცუდი ბიჭია— ტიროდა ბაგაში“ — ან „ტანია დღეს ღრიალებდა — „დედა, დე-და“, მე კი არ ვტიროდი“ (რ. ხ. შაკუროვის დაკვირვებიდან).

მოზრდილი, როგორც წესი, არ უცრუებს ბავშვს იმედს. აღზრდა იგება მასში აღიარების მოთხოვნის ფორმირებაზე: „ყოჩაღ, შენ! კარგად აკეთებ!“ მაგალითად, ყოველდღიურ ცხოვრებაში მოზრდილები ბავშვს უყენებენ გარკვეულ მოთხოვნებს და იმისათვის, რომ მოზრდილმა აღიაროს, ბავშვი ისწრაფვის შეასრულოს ეს მოთხოვნები. აღიარების მოთხოვნა ხდება ბავშვის მოთხოვნილება, რომელიც განსაზღვრავს მისი განვითარების წარმატებას.

**სახელი და მისი მნიშვნელობა ადრეულ ბავშვობაში.** ადრეულ ბავშვობაში ბავშვი კარგად ითვისებს თავის სახელს. ადამიანის სახელი ერთდროულად წარმოადგენს ინდივიდუალობას სხვებისთვის და თვით ბავშვს ანიჭებს ინდივიდუალობას. სახელი ასახავს ბავშვის ეროვნულ

კუთვნილებას, გამოდის როგორც მისი სოციალური დაცულობის საზომი, წარმოადგენს გადამწყვეტ ფაქტორს ინდივიდუალობის შეძენაში. იგი განასხვავებს ბავშვს სხვებისაგან და ამავე დროს, მიუთითებს მის სქესზე (ჩვეულებრივ, ბავშვებს არ მოსწონთ სახელები, რომლებიც შეიძლება ეწოდოს როგორც ვაჟს, ისე გოგონას). ბავშვი თავის სახელს უფრო მალე იგებს, ვიდრე გვარს. სარგებლობს სახელით სხვებთან ურთიერთობის დროს. სახელი ინდივიდუალობას აძლევს ბავშვს და ერთდროულად ახდენს მის იდენტიფიკაციას გარკვეულ კულტურასთან.

„რა გქვია?“ — ეს არის ერთ-ერთი პირველი შეკითხვა, რითაც მოზრდილი ან თანატოლი ურთიერთობაში შედის მასთან. ბავშვის პასუხი სხვებში იწვევს შექებას („ოჰ! რა ლამაზი სახელი გაქვს!“) ან დაცინვას და გაკიცხვას („არასოდეს გამიგია ასეთი სახელი“, „გოგო ხარ თუ ბიჭი? შენ გოგოსავით სახელი გქვია!“ და ა. შ.). უკანასკნელ შემთხვევაში ბავშვს უწევს აქვე მოიპოვოს უფლება თავის სახელზე, დაიცვას იგი.

ბავშვი ძალიან ადრე ახდენს იდენტიფიკაციას თავის სახელთან და ვერ წარმოუდგენია თავი მის გარეშე. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის სახელი ედება საფუძვლად მის პიროვნებას. ბავშვი მოიპოვებს უფლებას თავის თავზე და პროტესტს აცხადებს, თუ მას სხვა სახელს უწოდებენ.

2,6,10. ანდრიუშა ცელქობის გუნებაზეა, აღიზიანებს ძმას; ა ნ დ რ ი უ შ ა — მე კიკა ვარ!

კ ი რ ი ლ ე: (პროტესტს აცხადებს). მე ვარ კიკა! შენ—დიუკა.

ა ნ დ რ ე ი. მე ვარ კიკა, შენ დიუკა.

კირილი აღშფოთებისაგან ღრიალებს (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

საკუთარ სახელთან იდენტიფიკაცია გამოიხატება იმ ადამიანებისადმი, ლიტერატურული ნაწარმოების გმირებისადმი განსაკუთრებულ ინტერესში, რომლებიც იგივე სახელს ატარებენ. ამ შემთხვევაში ბავშვი უფრო მწვავედ განიცდის მოვლენებს, რომელიც ეხება მის სეხნიას, მეტად აწუხებს მისი ბედი. ყველაფერი რაც უკავშირდება მის სახელს ბავშვისთვის განსაკუთრებულ პიროვნულ მნიშვნელობას იძენს.

2,7,20. ანდრიუშას გაზეთში ვაჩვენებ ასო „ა“-ს; „ანდრიუშა, აი შენი ასო „ა“— ანდრიუშა“. ვაძლევ ბავშვს, დიუკა ბედნიერად იღიმება, კირილე ეჭვით ამბობს: „ჩემ“ ასო?“ ეპოულობ კირილეს ასოსაც (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ძნელია შეაფასო სახელის მნიშვნელობა ბავშვის პიროვნების ფორმირებისათვის. ბავშვის სახელით იწყება მისადმი მიმართვა, წახალისება („პეტია კარგი ბიჭია!“) ან გაკიცხვა აკრძალული მოქმედებისათვის. ადრეული ასაკის ბავშვი საკუთარი სახელით იწყებს თავის ურთიერთობას გარშემომყოფებთან, როდესაც იმდენად ეუფლება მეტყველებას, რომ შეუძლია გამოხატოს თავისი სურვილები და გამოთქვას შეფასება საკუთარ

პერსონაზე. სახელი ბავშვს განსაკუთრებული სახის იდენტიფიკაციის შესაძლებლობას აძლევს: ეროვნებასთან, გვარის წინაპრებთან, ოჯახთან.

**დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვის აღმოცენება. სამი წლის კრიზისი.** ადრეული ასაკის ბავშვის განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მომენტია ის, რომ იგი იწყებს საკუთარი თავის, როგორც ცალკეული ადამიანის გაცნობიერებას, რომელიც არ იცვლება სიტუაციის ცვალებადობის დროს, აქვს თავისი საკუთარი სურვილები, რომლებიც შეიძლება დაემთხვეს ან არ დაემთხვეს მოზრდილის სურვილებს.

ადრეული ბავშვობის დასაწყისში ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ გამოჰყოფს თავის თავში აღმოცენებულ გრძნობებს, სურვილებს მათი გამომწვევი გარე პირობებიდან. იგი გამუდმებით მოძრაობაში, მოქმედებაში იმყოფება, მისი შინაგანი მდგომარეობა მუდამ იცვლება და ამ ცვალებადობაში მისი სურვილები და მოქმედება მხოლოდ ადამიანებზე და საგნებზეა მიმართული. ბავშვი ვერ აცნობიერებს, რომ ადამიანები იგივენი რჩებიან სხვადასხვა გარემოებაში და სხვადასხვა მოქმედების შესრულების დროს. როდესაც ორი წლის ბავშვთან ავარაკზე მივიდა ძალზე გამხდარი მამა, ბავშვმა იცნო იგი, მაგრამ ეძახდა „პატარა მამას“, დარწმუნებული იმაში, რომ „დიდი მამა“ ქალაქში დარჩა. მით უფრო ძნელია ბავშვისთვის იმის გაცნობიერება, რომ თვითონ არის ის ადამიანი, რომელიც გამოყოფილია სხვებისგან და წარმოადგენს სხვადასხვაგვარი მოქმედების წყაროს. საკუთარ თავთან ურთიერთობას ბავშვები სწავლობენ მოზრდილი ადამიანებიდან. ისინი საკუთარ თავს მესამე პირში მიმართავენ („დიაუკას ჩაი უნდა“) და არც თუ იშვიათად ისე ესაუბრებიან თავის თავს, როგორც უცხოს—ეთანხმებიან, ლანძღავენ, მადლობას უხდიან. სხვა ადამიანებთან შერწყმის განცდა ხშირად ვლინდება მათ გამონათქვამებში. ბიჭი, რომელსაც მშობლები ეუბნებიან: „საშა, ჩვენ მივდივართ სტუმრად“, კითხულობს: „ჩვენ კი მე-ს წავიყვანთ?“.

ბავშვი თავის თავთან გაცნობას იწყებს სიცოცხლის მეორე წლის ბოლოს. ეს გაცნობა თავიდან გარეგნობას ეხება, შემდეგ კი შინაგან სამყაროს. მეორე წელში მყოფი ბავშვი ვერ ცნობს საკუთარ თავს სარკეში, ფოტოზე ან კინოში, ყურადღებას წარმართავს სხვა ადამიანების გამოსახულებაზე, რომელთაც ის ცნობს. ცნობა აღმოცენდება მოზრდილის დახმარებით. იგი ძალზე იტაცებს ბავშვს და თითქოს ვარჯიშობს კიდეც, საკუთარი გარეგნობის დამახსოვრებაში.

1,9,2 ანდრიუშა... იყურება სარკეში და სიხარულით აცხადებს: „აი, მე — „შემდეგ საკუთარ თავზე მიუთითებს თითით, „აი, მე!“ მიუთითებს ჩემზე: „აი, დედა!“ მივუყავარ სარკესთან: „აი, დედა!“ მიუთითებს სარკეში ასახულ გამოსახულებაზე. „აი, დედა!“ მიუთითებს ჩემზე: კვლავ მიუთითებს გამოსახულებაზე: „აი, დედა!“ და ასე მრავალჯერ (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ფოტოზე და კინოფილმზე საკუთარი თავის ცნობა ბავშვებს უფრო უჭირთ, ვიდრე სარკეში ცნობა. ორი წლის ასაკში კარგად ცნობენ სხვებს, და იმ გარემოს, სადაც სურათი გადაუღეს, მაგრამ საკუთარი თავის ცნობას იწყებენ სიცოცხლის მესამე წლის შუაში, ამასთან, გარკვეული დროის განმავლობაში ბავშვი კინოში თავის გამოსახულებაზე ლაპარაკობს ისე, თითქოს ეს მეორე ის იყო („ის საშა“). ამაში ვლინდება სხვადასხვა გარემოში საკუთარი თავის უცვლელობის გაცნობიერების სირთულე.

სხვა ადამიანებისგან გამოყოფილი საკუთარი თავის, როგორც მრავალგვარი სურვილისა და მოქმედების მუდმივი წყაროს, გაცნობიერება, ხდება სიცოცხლის მესამე წლის ბოლოს, ბავშვის მზარდი პრაქტიკული დამოუკიდებლობის ზეგავლენით. ბავშვი მოზრდილის დახმარების გარეშე ეუფლება სხვადასხვა საგნობრივი შემოქმედების შესრულებას, ითვისებს თვითმომსახურების უმარტივეს ჩვევებს. ამის შემდეგ იგი იწყებს გაგებას, რომ ამა თუ იმ მოქმედებას ასრულებს სწორედ თვითონ. გარეგნულად ეს გაგება იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი იწყებს თავის თავზე ლაპარაკს არა მესამე პირში, არამედ პირველში: „მე დავრბივარ“. „მომეცი თოჯინა, თან წამიყვანე“.

საკუთარი თავის სხვებისგან გამოყოფა და საკუთარი მზარდი შესაძლებლობების გაცნობიერება, თავის მხრივ, განაპირობებს ბავშვის მოზარდთან ურთიერთობაში ახალ დამოკიდებულებებს. იგი იწყებს საკუთარი თავის მოზრდილებთან შედარებას და უნდა ისეთი იყოს, როგორიც მოზრდილია, შეასრულოს ისეთივე მოქმედება, სარგებლობდეს ისეთივე დამოუკიდებლობით და თავისუფლებით. სამი წლის ბიჭუნა აცხადებს: „როცა დიდი გავიზრდები, მე თვითონ გავიწმენდ კბილებს, მოგიტანთ ტოლტს („ტორტს“), შევსცამ კირიუშას კარადაზე, დავწერ და წავიკითხავ დიდ წიგნებს“. მართალია ბიჭუნა ლაპარაკობს მომავალზე, მაგრამ ეს სრულიადაც არ ნიშნავს, რომ იგი ნამდვილად აპირებს მოიცადოს, ვიდრე გაიზრდება. სინამდვილეში ბავშვები ცდილობენ მაშინვე შეისრულონ სურვილი „იყვნენ დიდები“. ყველაზე ნათლად ეს გამოიხატება დამოუკიდებლობისაკენ სწრაფვის ფორმაში, საკუთარი სურვილების მოზრდილის სურვილებთან დაპირისპირებაში.

ასე აღმოცენდება სამი წლის კრიზისი. მოზრდილები ამ პერიოდში მნიშვნელოვან სირთულეებს განიცდიან ბავშვთან ურთიერთობაში, ეჯახებიან მათ სიჯიუტეს, ნეგატივიზმს.

3,0,9. ანდრიუშა ჯიუტი გახდა. ეუხმობ სამზარეულოში. დგას და ადგილიდან არ იძვრის, თითქოს არ ესმის. მოვკიდე ხელი: „წამოდი, ბავშვო!“ ანდრიუშა: „არ წამიყვანო, მე თვითონ მოვალ“. ითვისუფლებს ჩემგან ხელს: „მე ახლა თვითონ მოვალ“. ბრუნდება იმ ადგილას, სადაც ადრე იდგა და თვითონ მიდის სამზარეულოში (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ბავშვები არა მხოლოდ პროტესტს აცხადებენ ზედმეტი მეურვეობისადმი, არამედ ხშირად სპეციალურად აკეთებენ აკრძალულ რაიმეს.

2,8,5. საშას ეუბნები. „მე შენზე ისე ვარ გაბრაზებული როგორც არასოდეს" — „მაჩვენე როგორ" — აცხადებს იგი სახეზე გამოხატული დიდი ცნობისმოყვარეობით. შე არ დავანებე საშას პირში ჩაედო ჯოხი, იგი გაჯიუტდა, ალბა ველოსიპედი და ჩემს „არ შეიძლებაზე" მიპასუხა: „არა, შეიძლება ველოსიპედიც და ჯოხიც" (ნ. ა. მენჩინსკაიას დღიურიდან).

დამახასიათებელია, რომ სიჯიუტის და ნეგატივიზმის გამოვლენა ძირითადად მიმართულია იმ მოზრდილების წინააღმდეგ, რომლებიც გამუდმებით უელიან ბავშვებს, მეურვეობენ მას. ქცევის ნეგატიური ფორმა იშვიათად არის მიმართული სხვა მოზრდილებზე და არასოდეს არ ეხება თანატოლს. ამ პერიოდის მიმდინარეობის თავისებურებანი ბევრად არის დამოკიდებული უფროსის ბავშვთან ურთიერთობაზე. მცდელობას—მოეპყრან მას ძველებურად მივყავართ ქცევის უარყოფითი თვისებების (ნეგატივიზმი, ჯიუტობა) განმტკიცებისკენ, მთელი სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში მათი შენარჩუნებისაკენ. მოზრდილის ტაქტიანი ქცევა, ბავშვისთვის დამოუკიდებლობის მაქსიმალური შესაძლებლობის მინიჭება ჩვეულებრივ არბილებს ნეგატივიზმის გამოვლენას. მაგრამ აღმზრდელს უნდა ახსოვდეს, რომ ბავშვის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების გაცნობიერება, როგორც წესი არ შეესატყვისება თავის ამ შესაძლებლობებს. ბავშვის მოთხოვნები უსაზღვროდ დიდია. ისწრაფვის რა იყოს ისეთი, როგორიც უფროსია, ბავშვს სურს არა მხოლოდ დამოუკიდებლად, დედის დახმარების გარეშე, დაანთოს სანთლები ან მიუჯდეს მაგიდას, არამედ წაჯდეს მაღაზიაში საყიდლებზე, მოხარშოს სადილი, იმგზავროს მანქანით და იყოს მისი მძღოლი. რა თქმა უნდა, ამ მოთხოვნათა დაკმაყოფილება არ შეუძლია არც ერთ მშობელს. მათი დაკმაყოფილების თავის მხოლოდ ერთი ფორმა არსებობს: თამაში. თამაშის ქცევაზე გადასვლა არ ხდება ერთბაშად, ბავშვი ჯერ უნდა დაეუფლოს თამაშს.

სწორი აღზრდის დროს, როდესაც უფროსები დროულად შეამჩნევენ ბავშვის მზარდ შესაძლებლობებს და უკმაყოფილებენ საქმიანობის ახალი ფორმების და უფროსებთან ურთიერთობის მოთხოვნილებებს, ძნელად აღზრდის პერიოდი უეჭველად იკვეცება.

სამი წლის კრიზისი — გარდამავალი მოვლენაა, მაგრამ მასთან დაკავშირებული ახალწარმონაქმნები — საკუთარი თავის გამოყოფა გარშემო შყოფებისაგან, საკუთარი თავის შედარება სხვა ადამიანებთან—მნიშვნელოვანი ნაბიჯია ფსიქიკურ განვითარებაში.

**კითხვები მეორე კარის გასამეორებლად**

1. რაში მდგომარეობს პრინციპული განსხვავება ახალშობილი ბავშვისა და უმაღლესი მაიმუნის შვილის ფსიქიკის შორის?

2. რა განსაზღვრავს ტვინის ნორმალურ მომწიფებას ახალშობილობის პერიოდში?
3. რაში ვლინდება ბავშვის პირველი სოციალური მოთხოვნილებები?
4. რას წარმოადგენს გამოცოცხლების კომპლექსი?
5. რა როლი ენიჭება ჩვილის მოზრდილთან ურთიერთობას?
6. როგორია ბავშვის მიერ მეტყველების დაუფლების წინაპირობები?
7. რაში მდგომარეობს მოძრაობებისა და მოქმედებების განვითარების სპეციფიკა ჩვილობის ასაკში?
8. როგორ ხდება ორიენტირების განვითარება ჩვილობის ასაკში?
9. როგორია ადრეული ასაკის ის უმნიშვნელოვანესი მიღწევები, რომლებიც განაპირობებენ ბავშვის ფსიქიკის განვითარებას?
10. რატომ უზრუნველყოფს გამართული სიარული ბავშვის ფსიქიკის განვითარებას?
11. როგორია საგნობრივი ქცევის განვითარების სპეციფიკა ადრეულ ასაკში?
12. რა ახალწარმონაქმნები ჩნდება ბავშვის ფსიქიკაში შემფარდებელი და საიარაღო (იარაღით) მოქმედების დაუფლების პროცესში?
13. როგორია ქცევის ახალ სახეთა ჩასახვის თავისებურებანი ადრეულ ბავშვობაში?
14. რა სპეციფიკურობით ხასიათდება მეტყველების განვითარება ადრეულ ბავშვობაში?
15. როგორ მიმდინარეობს აღქმის განვითარება და საგნის თვისებათა შესახებ წარმოდგენათა შექმნა ადრეულ ბავშვობაში?
16. როგორ მიმდინარეობს აზროვნების განვითარება ადრეულ ბავშვობაში?
17. როგორია პიროვნების ფორმირების წანამძღვრები ადრეულ ბავშვობაში?
18. რა უნდა იცოდეს აღმზრდელმა ასაკობრივი კრიზისების შესახებ? როგორ უნდა შეარბილოს აღმზრდელმა სიძნელეები ბავშვის აღზრდაში?

### პრაქტიკული დავალებები

1. დააკვირდით ბაგის ასაკის ბავშვს გარკვეულ პერიოდში. შეეცადეთ გაარკვიოთ, როგორ შეესატყვისება მისი ფსიქიკური განვითარება ნორმას.
2. დააკვირდით ათი-თორმეტი თვის ჩვილის სოციალური რეაქციების სპეციფიკას. რაში გამოიხატება მისი მოზრდილთან ურთიერთობაში ჩართვის მზადყოფნა? რა მოქმედების გამოყენებას ცდილობს ბავშვი უფროსის ყურადღების მისაქცევად?
3. შეამოწმეთ ათი-თორმეტი თვის ასაკის რამდენიმე ჩვილის სიტყვების აქტიური და პასიური მარაგი. ვიდრე დავალების შესრულებას შეუდგებოდეთ, მოიფიქრეთ, როგორ შეიძლება გაკეთდეს ეს უკეთ, შეადგინეთ დაკვირვების გეგმა. აღწერეთ ინდივიდუალური განსხვავებანი შესასწავლ ბავშვთა მეტყველების განვითარებაში.
4. ადრეული ასაკის ბოლოს გამოცენას იწყებს სიძნელეები აღზრდაში. მოიფიქრეთ, რა ხერხებით შეიძლება შეეარბილოთ კრიზისი. შეამოწმეთ თქვენი მოსაზრებები პრაქტიკაში—შეეცადეთ ძნელად აღსაზრდელი ბავშვის ქცევა გახადოთ უფრო მისაღები.

მესამე კარი

# სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ქცევის ფსიქოლოგიური დახასიათება

## VI თავი

## თამაში როგორც წამყვანი ქცევა სკოლამდელ ასაკში

### § 1. თამაშის ქცევის ზოგადი დახასიათება

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ადრეულ ბავშვობაში აღმოცენდება და განვითარებას იწყებს როლური თამაშის ელემენტები. როლურ თამაშში ბავშვები იქმაყოფილებენ მისწრაფებას მოზრდილებთან ერთობლივი ცხოვრებისაკენ და განსაკუთრებულ თამაშისეულ ფორმაში ასახავენ მოზრდილი ადამიანების ურთიერთობებსა და შრომით საქმიანობას.

სკოლამდელ ასაკში თამაში ქცევის წამყვანი ფორმა ხდება, მაგრამ არა იმიტომ, რომ თანამედროვე ბავშვი, როგორც წესი, დროის დიდ ნაწილს გასართობ თამაშებში ატარებს, — თამაში იწვევს თვისებრივ ცვლილებებს ბავშვის ფსიქიკაში.

ხშირად ამბობენ, რომ ბავშვი თამაშობს, როცა მაგალითად, მანიპულირებს საგნებით ან ასრულებს უფროსის მიერ ნაჩვენები ამა თუ იმ მოქმედებას (განსაკუთრებით თუ ეს მოქმედება სრულდება არა ნამდვილი საგნებით, არამედ სათამაშოებით). მაგრამ ნამდვილი სათამაშო მოქმედება მხოლოდ მაშინ ვექნება, როდესაც ბავშვი ერთი მოქმედების ქვეშ მეორეს იგულისხმებს, ერთი საგნის ქვეშ—მეორეს. თ ა მ ა შ ი ს მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა ს აქვს ნ ი შ ნ უ რ ი (ს ი მ ბ ო ლ უ რ ი) ხ ა ს ი ა თ ი. სწორედ თამაშში ვლინდება ყველაზე ნათლად ბავშვის ჩამოყალიბებაში მყოფი ცნობიერების ხიშხური ფუნქცია. თამაშში მის გავლენას ახასიათებს თავისებურებანი. საგნის სათამაშო შემნაცვლებელს საგანთან შეიძლება გაცილებით ნაკლები მსგავსება ჰქონდეს, ვიდრე, მაგალითად, ნახატს გამოსახატავ სინამდვილესთან. ამიტომ აძლევს რა საგნის სახელს შერჩეულ შემნაცვლებელ საგანს და მიაწერს რა მას გარკვეულ თვისებებს,

ბავშვი ითვალისწინებს თვით შემნაცვლებელი საგნის ზოგიერთ თავისებურებას. შემნაცვლებელი საგნის შერჩევის დროს სკოლამდელი ამოდის საგნების რეალური ურთიერთობებიდან. იგი მზად არის დაგეთანხმოთ, მაგალითად, რომ ნახევარი ასანთის ღერო იქნება პატარა დათუნია, მთელი ასანთი — დედა დათვი, ასანთის ყუთი დათუნიას საწოლი, მაგრამ იგი არასოდეს არ მიიღებს ისეთ ვარიანტს, სადაც დათუნია იქნება ასანთის ყუთი, საწოლი — კი ასანთი. „ასე არ ხდება" — ბავშვის ჩვეულებრივი რეაქცია.

თამაშის ქცევაში სკოლამდელი არა მარტო შეანაცვლებს საგნებს, არამედ თავის თავზეც იღებს ამა თუ იმ როლს და იწყებს ამ როლის შესატყვისად მოქმედებას. თუმცა, ბავშვს შეუძლია აიღოს ცხენის ან საშინელი მხეცის როლი, მაგრამ უმეტეს შემთხვევაში იგი ასახიერებს უფროსებს: დედას, აღმზრდელს, მძღოლს, მფრინავს. თამაშში ბავშვი პირველად წვდება იმ ურთიერთობებს, რომლებიც არსებობს ადამიანთა შორის შრომითი საქმიანობის პროცესში, მათ უფლებებს და მოვალეობებს.

მოვალეობანი გარშემო მყოფთა მიმართ, ეს არის ის, რისი შესრულების აუცილებლობასაც ბავშვი გრძნობს, აღებული როლიდან გამომდინარე, სხვა ბავშვები მოელიან და მოითხოვენ, რომ მან სწორად შეასრულოს აღებული როლი. მყიდველის* როლის შესრულების დროს, მაგალითად, ბავშვი ხვდება, რომ მას არ შეუძლია წასვლა თუ არ გადაიხდის შეძენილის ღირებულებას. ექიმის როლი ავალდებულებს იყოს მომთმენი, მაგრამ ამავე დროს მომთხოვნი ავადმყოფის მიმართ და ა. შ. ასრულებს რა მოვალეობებს, ბავშვი იღებს უფლებებს იმ პირების მიმართ, რომელთა როლებს თამაშის სხვა მონაწილენი ასრულებენ. მაგალითად, მყიდველს უფლება აქვს მოითხოვოს, რომ მიჰყიდონ სათამაშო დახლზე არსებული ნებისმიერი საქონელი. უფლება აქვს იმისა, რომ მას ისევე ეპყრობოდნენ, როგორც სხვა მყიდველებს. ექიმს უფლება აქვს მოელოდეს თავისი პერსონაჟისადმი პატივისცემას და ნდობას, უფლება აქვს მოითხოვოს, რომ პაციენტები ასრულებდნენ მის მოთხოვნებს.

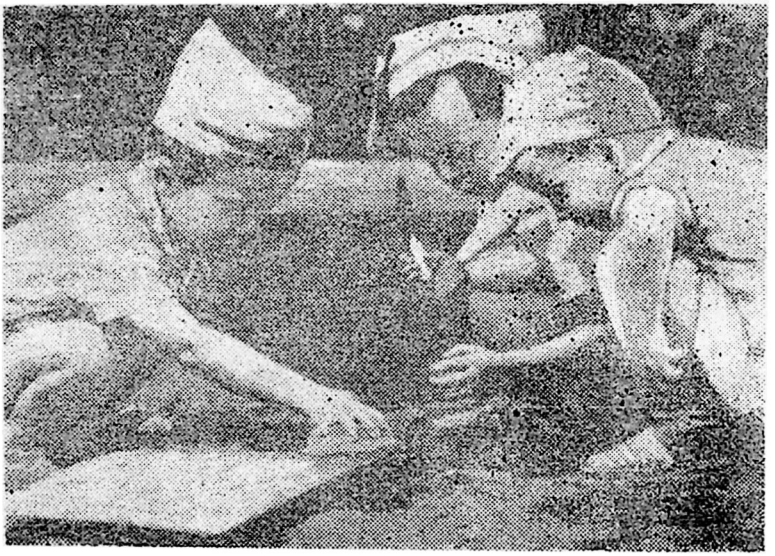
სიუჟეტურ თამაშში როლი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ შესრულდეს მოვალეობანი, ვალდებულებები, რომლებიც განსაზღვრულია როლით და განხორციელდეს უფლებები თამაშის სხვა მონაწილეთა მიმართ.

**თამაშის სიუჟეტი და შინაარსი.** როლურ თამაშში ბავშვები ასახავენ გარე სინამდვილის მრავალფეროვნებას. ისინი იმეორებენ სცენებს საო-

---

* აქაც და შემდეგშიც თამაშისეული როლის, მოქმედებისა და თამაშის დასახელებაში ბრჭყალები არ გამოიყენება.

ჯახო ყოფიდან, შრომითი საქმიანობიდან და მოზრდილთა შრომითი ურთიერთობებიდან: ასახავენ ეპოქალურ მოვლენებს (ფრენა კოსმოსში, ექსპედიციები არქტიკაში და ა. შ.). ბავშვის თამაშში ასახული სინამდვილე როლური თამაშის სიუჟეტი ხდება. რაც უფრო ფართოა სინამდვილის ის სფერო, რომელთანაც ბავშვს უხდება შეჯახება, მით უფრო ფართო და მრავალფეროვანია თამაშის სიუჟეტი. აქი-



სურ. 6. თამაშის შინაარსი მდგომარეობს საგნებით არასიუჟეტურ მოქმედებაში.

ტომ, ბუნებრივია, რომ უმცროს სკოლამდელს სიუჟეტების განსაზღვრული რიცხვი გააჩნია, ხოლო უფროსი სკოლამდელის თამაშის სიუჟეტები ძალზე მრავალფეროვანია. ხუთი-ექვსი წლის ბავშვები თამაშობენ არა მხოლოდ სტუმრობანას, სახლობანას, საბავშვო ბაღობანას, არამედ კოსმონავტებობანასაც, ხიდის მშენებლობასაც, კოსმოსური ხომალდის გაშვებასაც.

სიუჟეტთა მრავალფეროვნების ზრდასთან ერთად იზრდება თამაშის ხანგრძლივობაც. მაგალითად, სამი-ოთხი წლის ბავშვებთან თამაშის ხანგრძლივობა სულ 10-15 წუთს შეადგენს, ოთხ-ხუთ წლიანებთან იგი 40-45 წუთამდე ადის; ხოლო უფროს სკოლამდელებთან თამაში, შეიძლება გაგრძელდეს რამდენიმე საათს და რამდენიმე დღესაც კი.

ბავშვთა თამაშების ზოგიერთი სიუჟეტი გვხვდება როგორც უმცროს, ისე უფროს სკოლამდელებთან (სახლობანა, საბავშო ბაღობანა), მაგრამ,

მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ყველა სკოლამდელი ასაკისათვის საერთო სიუჟეტები, ისინი სხვადასხვაგვარად თამაშდება: ერთი და იგივე სიუჟეტის ფარგლებში თამაში უფრო მრავალფეროვანი ხდება უფროს სკოლამდელებთან. ყოველი ასაკისათვის დამახასიათებელია ის, რომ ერთი და იგივე სიუჟეტს შიგნით ასახავს სინამდვილის სხვადასხვა მხარეს. მაგალითად, ერთი და იგივე ჩელიუსკინელობანას თამაში შეიძლება შევნიშნოთ განვითარების სრულიად სხვადასხვა საფეხურზე. პატარებისთვის ამ თამაშში იწლება უპირველეს ყოვლისა თვით მოქმედება—ყინულმჭრელზე ცურვა. საფეხურით ზემოთ — პირველ პლანზე გამოდის გარეგანი სოციალური ურთიერთობანი და პოლარული ეპოპეის მონაწილეთა სოციალური იერარქია ("ვინ არის მთავარი?"), კაპიტანის, მემანქანის, რადისტის და ა. შ. ქცევის წესები. ბოლოს, ცენტრში დგება შინაგანი სოციალური ურთიერთობები — მორალური — მაღალი ემოციური მოვლენტები. ბავშვები თამაშობენ ერთნაირ თამაშებს ნებისმიერ ასაკში, მაგრამ ისინი თამაშობენ სხვადასხვანაირად.

ამგვარად, სიუჟეტზე მითითება ჯერ კიდევ არ ახასიათებს თამაშს მთლიანობაში. სიუჟეტთან ერთად უნდა განვასხვავოთ როლური თამაშის შინაარსი. თამაშის შინაარსია ის, რასაც ბავშვი გამოყოფს როგორც მოზრდილთა ქცევის ძირითად მომენტს. სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვებს ერთი და იგივე სიუჟეტით თამაშის დროს, მასში შეაქვთ განსხვავებული შინაარსი. მაგალითად, უმცროსი სკოლამდელები აღადგენენ რა უფროსების რეალურ მოქმედებებს, მრავალჯერ იმეორებენ ერთსა და იგივე მოქმედებას ერთი და იგივე საგნებით, მოზრდილების რეალური მოქმედებების აღდგენა საგნებით უმცროსი სკოლამდელების თამაშის ძირითადი სიუჟეტი ხდება. მაგალითად, თამაშობენ რა სადილობანას, პატარები ჭრიან პურს, ხარშავენ ფაფას, რეცხავენ ჭურჭელს, ამასთან, მრავალჯერ იმეორებენ ერთსა და იგივე მოქმედებებს. ამასთანავე დაჭრილ პურს სუფრაზე თოჯინებს არ მიართმევენ, მოხარშულ ფაფას არ ანაწილებენ თეფშებზე, ჭურჭელს რეცხავენ, მაშინ, როცა იგი ჯერ კიდევ სუფთაა. აქ თამაშის სიუჟეტი დაიყვანება მხოლოდ საგნებით მოქმედებებზე (ნახ. 6).

თამაშის სიუჟეტი, ისევე როგორც სათამაშო როლი, უმეტეს შემთხვევაში არ დაიგეგმება უმცროსი სკოლამდელის მიერ, არამედ აღმოცენდება იმასთან დამოკიდებულებაში, თუ რომელი საგანი მოხვდება ხელში. მაგალითად, თუ ბავშვს ხელში აქვს მილი, იგი ექიმია, თუ თერმომეტრი — მედდა. ბავშვებს შორის ძირითადი კონფლიქტი აღმოცენდება იმ საგნების გამო, რომლებითაც უნდა შესრულდეს მოქმედება. ამიტომ ხშირად მანქანით ერთდროულად მიდის ორი მძღოლი, ავადმ-

ყოფს სინჯავს რამდენიმე ექიმი, სადილს ამზადებს რამდენიმე დედა. აქედან გამომდინარეობს როლების ხშირი ცვლა, რაც ერთი საგნიდან მეორეზე გადასვლასთანაა დაკავშირებული.

ამასთან ერთად უკვე უმცროს სკოლამდელებთან მთელ რიგ შემთხვევებში თამაშის შინაარსი შეიძლება გახდეს ადამიანთა შორის ურთიერთობა.

ექსპერიმენტატორი გალიას სთავაზობს იყოს აღმზრდელი. ის (ექსპერიმენტატორი) და გალოჩკა კი ბავშვები იქნებიან. გალია იღიმება: „კი, მე ვიქნები ფ. ს. (ასე ჰქვია აღმზრდელს), თქვენ იქნებით გალია, კარგი?“ — და არ დაელოდა პასუხს, იძლევა განკარგულებას: „დასხედით მაგიდასთან, არა ჯერ ხელები დაიბანეთ, აი აქ“ — მიუთითებს კედელზე. გალოჩკა მიდის კედელთან. მას ექსპერიმენტატორი მიჰყვება. გალოჩკა აკეთებს მოძრაობებს, თითქოს იბანს. გალია: „დასხედით მაგიდასთან, აი მე უკვე მოვამზადე ფუნთუშა და ფინჯანი, ახლავე დაგისხამთ ჩაის“. იღებს ძირს დაყრილ ხმელ ფოთლებს ყვავილებიანი ქოთნის ახლოს და ორ-სამ ცალს ალაგებს სამ გროვად. გალოჩკა და ექსპერიმენტატორი სხდებიან მაგიდასთან. გალია სერიოზულად იყურება, შემდეგ ამბობს: „გალია, წყნარად დაჯექი. სუფრასთან ნუ ყბედობთ“. დებს კიდევ წყვილ ფოთოლს. მოდის ვილია, ისიც ჯდება მაგიდასთან და იწყებს ჭამას. გალია: „ეხლა შეგიძლიათ დასაძინებლად წახვიდეთ“. გალოჩკა: „ჯერ პირში წყალი გამოვივლოთ“, მიდის კედელთან, აკეთებს ისეთ მოძრაობას, თითქოს წყალს იღლებდეს პირში. გალია მიუთითებს სკამებზე: „აი აქ დაიძინეთ“. გალოჩკა, ვილია და ექსპერიმენტატორი სხდებიან. გალია: „დახუჭეთ თვალები, ხელები თავის ქვეშ“. ვილია ცქმუტავს. გალია: „ვილია, წყნარად იწექი, ნუ ტრიალებ“. ვილია ჩუმდება.

გალია: „უკვე გამოვიძინეთ, ადექით, ჩაიცვით.“ ვილია, გალოჩკა, შემდეგ ექსპერიმენტატორიც თითქოს იცვამენ ფეხსაცმელებს, იკრავენ ხალათებს, სხდებიან მაგიდასთან. გალია: „ჩაი დალიეთ“. თითოეულის წინ დგამს ხის ცილინდრს სამშენებლო მასალიდან, მეორედან ასხამს. „ეს ჩაია“ — გვიხსნის ის. მიდის, მოაქვს რამდენიმე ბურთულის ნახევარი და არიგებს, ამბობს: „ფუნთუშები, თითოს — თითო.“ შეხვდება ექსპერიმენტატორის მზერას, იღიმება: კვლავ სერიოზულად: „ვილია, ნუ შეყოვნდები, ჭკარა.“ ექსპერიმენტატორს ეძახიან. იგი ამბობს, რომ მას დედამ მოაკითხა და მიდის (ფ.ი. ფრადკინას მასალებიდან).

უმცროსი სკოლამდელები თამაშში ასახავენ ურთიერთობებს ძალზე შეზღუდული სახით, სიუჟეტთა ვიწრო არეში. როგორც წესი, ესაა თამაშები, რომლებიც დაკავშირებულია უშუალოდ ბავშვის პრაქტიკასთან. უფრო გვიან ადამიანთა შორის ურთიერთობების ასახვა თამაშში მთავარი მომენტი ხდება. მაგალითად, საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვების თამაში შემდეგნაირად მიმდინარეობს. მოქმედება, რომელსაც ასრულებს ბავშვი, არ მეორდება უსასრულოდ, არამედ ერთი მოქმედება იცვლება მეორეთი. ამავე დროს მოქმედება ხორციელდება არა თვით მოქმედებისთვის, არამედ იმისთვის, რომ აღებული როლის შესატყვისად გამოხატოს სხვა ადამიანებთან გარკვეული ურთიერთობა. ეს ურთიერთობანი შეიძლება გათამაშდეს თოჯინასთანაც, რომელმაც გარკვეული როლი მიიღო. მაგალითად, საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვი თამაშობს სადილობანას, იგი ჭრის პურს და ჩამოარიგებს მაგიდაზე. სთავაზობს ფაფას

თოჯინებს, რომლებიც ბავშვებს განასახიერებენ, ბავშვი, რომელსაც ალმზრდელის როლი აქვს აღებული, თვალს ადევნებს, რომ ყველა ბავშვმა (თოჯინამ) შეჭამოს ფაფა ბოლომდე და არ ილაპარაკონ ერთმანეთთან ჭამის დროს. საშუალო ასაკის სკოლამდელების მიერ შესრულებული მოქმედებები უფრო შეკვეცილია, ვიდრე უმცროსი სკოლამდელებისა. საშუალო ასაკის სკოლამდელების სიუჟეტურ თამაშებში ძირითად შინაარსად იქცევა ადამიანთა შორის ურთიერთობები.

დიდ ოთახში თამაშობს შვიდი ბავშვი. ბორია — სადგურის უფროსია. იგი ფორმის წითელ ქუდშია. ხელში უჭირავს ჯოხზე წამოცმული ხის რგოლი. შემოიღობა სკამებით თავისთვის პატარა არე, გამოაცხადა: „ეს სადგურია, სადაც უფროსი ცხოვრობს“.

ტოლია, ედიკა, ლუსია და ლენა მგზავრებია. მათ სკამები ერთი მეორის უკან დადგეს და ჩამოსხდნენ.

ლონია — მემანქანის გარეშე როგორ წავალთ? მე ვიქნები მემანქანე. გადაჯდა წინ და ქშინავს, როგორ ორთქლმავალი.

გალია — მებუფეტეა. მაგიდის ირგვლივ შემოღობა სკამებით ბუფეტი. მაგიდაზე დადო ყუთი, რომელშიც ჩაყარა დაგლეჯილი ქაღალდები — ფულები. თეთრი ფურცლების გვერდით დაყარა ნამცხვრის დატეხილი ნაჭრები. „აი, მე რა მდიდარი ბუფეტი მაქვს“ — ამბობს იგი.

ვარია — მე ბილეთებს გავყიდი. ოი, იმას რა ჰქვია?

ექსპერიმენტატორი — „მოლარე“.

ვარია — „ჰო, ჰო, მოლარე. მე მომეცით ქაღალდები“ (მიიღო ქაღალდი, სევს ნაგლეჯებად. უფრო დიდებს გვერდით დებს). „ეს ბილეთები, ეს კი ფული, ხურდა უნდა მივცე“. ბორია მიდის ლონიასთან; „ამ რგოლს რომ გადმოგცემ, მაშინვე წადი“. ლონია ქშინავს. მგზავრები ადგილებზე სხედან. უცებ ბორია სიცილით ამბობს: „მგზავრები უბილეთოდ სხედან, მატარებლის წასვლის დრო კი დადგა“.

მგზავრები გარბიან სალაროსკენ, სადაც ელოდებათ ვარია. ბრძნი აწოდებენ ვარიას ქაღალდებს, იგი სანაცვლოდ აძლევს ბილეთებს. ყიდის ბილეთებს, მგზავრები გარბიან და იკავებენ ადგილებს. ბორია მიდის და ლონიას გაცასცემს რგოლს. ლონია ქშინავს და მატარებელი მიდის.

გალია — „როდის მოვლენ საყიდლად?“.

ბორია — „მე უკვე შემიძლია წავიდე. მატარებელი წავიდა და მე თავისუფალი ვარ“.

მიდის ბუფეტში და სთხოვს: „ერთი ნამცხვარი“. გალია აძლევს ერთ ნაჭერს და მოითხოვს: „ფული“, ბორია გარბის ექსპერიმენტატორთან, მიიღო ქაღალდის ნაგლეჯი, ბრუნდება და ყიდულობს ნამცხვარს. კმაყოფილი სახით ჭამს.

ვარია ცქმუტავს სკამზე, დრო და დრო იყურება ბუფეტისკენ, მაგრამ არ მიდის. კვლავ იყურება ბუფეტისკენ და ექსპერიმენტატორისკენ დ. კისაყულობს: „მე როდის მივიდე საშმილისთვის? მე ახლა არავინ არ მყავს“, — თითქოს თავს იმართლებს იგი. ლენა გამოეხმაურა: „მერე მოდი რა“. ვარია იყურება აქეთ-იქეთ და სწრაფად გარბის ბუფეტში. აჩქარებით ყიდულობს ნამცხვრებს, თავისთვის არ იღებს. ლონია სხმა-მაღლა ქშინავს და ყვირის: „გაჩერება!“ ის და მისი მგზავრები გარბიან ბუფეტისკენ. ყველა ყიდულობს ნამცხვრებს და უკან ბრუნდებიან. ბორია ლონიასგან იღებს რგოლს და შემდეგ კვლავ აძლევს. ლონია ქშინავს — მატარებელი მიდის. ვარია მიდის ბუფეტში. ამ დროს ექსპერიმენტატორი მიუახლოვდება სალაროს და სერიოზულად ამბობს: „ბილეთი მინდა მალახოვკამდე, მოლარე კი წავიდა“. ვარია გამორბის ისე,

რომ ვერ მოასწრო ნამცხვრის მოღება: „მე აგერ ვარ, აგერ ვარ, ერთი წუთით გავედი". აძლევს ექსპერიმენტატორს ბილეთს. ბორია დგას ბუფეტთან. ყიდულობს და ჭამს ნამცხვარს.

გალია — „მეც მინდა ჭამა. მე რა ვქნა? ვიყიდო თუ რა ვქნა?

ბორია — (სიცილით) „იყიდე შენთან და შენს თაეს გადაუხადე". გალია იცინის, მაგრამ მაშინვე იღებს ორ კაპიკს და ყიდულობს თავისთვის ორ ნაკერს, ექსპერიმენტატორს, რომელსაც გამუდმებით უყურებს, უხსნის: „რადგან მათ უკვე იყიდეს". ასე გრძელდება თამაში კიდევ რამდენიმე ხანს. შემდეგ ბავშვები მიდიან სასეირნოდ (დ. ბ. ელკონინის მასალების მიხედვით).

თამაშში ადამიანთა შორის არსებულ ურთიერთობათა გაშლილი გადაცემა ასწავლის ბავშვს დაექვემდებაროს გარკვეულ წესებს. ეცნობიან რა თამაშის გზით უფროსების საზოგადოებრივ ცხოვრებას, ბავშვები სულ მეტად ეზიარებიან ადამიანთა საზოგადოებრივ ფუნქციებს და მათ შორის ურთიერთობათა წესებს.

უფროს სკოლამდელებთან როლური თამაშის შინაარსი ხდება წესისადმი დამორჩილება, რომელიც გამომდინარეობს მის მიერ ნაკისრი როლიდან. ამ ასაკის ბავშვები მეტისმეტად კრიტიკულად ეკიდებიან წესების შესრულებას. ასრულებენ თამაშში საზოგადოებრივი ქცევის ნორმებს, ყურადღებას წარმართავენ იმისკენ, რაც „ხდება". ამიტომ ისინი კამათობენ იმაზე, რა ხდება და რა არა; „დედები ასე არ აკეთებენ!" „განა ექიმი ასე ექცევა ავადმყოფს?" და ა. შ.

ამგვარად, სიუჟეტის განვითარება და როლური თამაშის შინაარსი ასახავს გარშემო მყოფ ადამიანთა ცხოვრებაში ბავშვის სულ უფრო და უფრო ღრმა წვდომას.

**ბავშვთა შორის რეალური ურთიერთობები თამაშის სიტუაციაში.** თამაშში არსებობს ურთიერთობის ორი სახე — თამაშისეული და რეალური. თამაშისეული ურთიერთობანი ასახავს ურთიერთობებს სიუჟეტისა და როლის მიხედვით. მაგალითად, თუ ბავშვმა აიღო კარაბასბარაბასის როლი, იგი სიუჟეტის შესატყვისად გადაჭარბებული სიავით მოეპყრობა ბავშვებს, რომლებსაც აღებული აქვთ ა. ტოლსტოის ზღაპრის „ბურატინოს თავგადასავალი" ანუ ოქროს გასაღების სხვა პერსონაჟების როლები.

რეალური ურთიერთობანი — ესაა ბავშვების, როგორც პარტნიორების, მეგობრების ურთიერთობანი, რომლებიც ასრულებენ საერთო საქმეს. მათ შეუძლიათ მოილაპარაკონ სიუჟეტის როლების განაწილების შესახებ, განიხილონ თამაშის პროცესში აღმოცენებული კითხვები და გაუგებრობანი. სათამაშო ქცევაში აღმოცენდება ბავშვთა შორის ურთიერთობების გარკვეული ფორმები. თამაში ბავშვისგან მოითხოვს ისეთ თვისებებს, როგორიცაა ინიციატიურობა, გულისხმიერება, თავისი მოქმედე-

ბის თანატოლების ჯგუფის მოქმედებასთან კოორდინირების უნარი, რათა დაამყაროს და შეინარჩუნოს ურთიერთობა.

ურთიერთობის ელემენტები ჩნდება ძალიან ადრე, მაშინ, როცა ბავშვებს ჯერ კიდევ არ შესწევთ უნარი ააგონ გაშლილი სიუჟეტური თამაში და თამაშობენ ინდივიდუალურად — თითოეული თავისთვის. ჩვეულებრივ თამაშის განვითარების ამ პერიოდში ბავშვის ყურადღება მიმართულია საკუთარ მოქმედებაზე და სხვა ბავშვების მოქმედებას იგი ნაკლებად აქცევს ყურადღებას. მაგრამ დრო და დრო, მოყირჭდება რა საკუთარი თამაში, პატარა თვალს ადევნებს თუ როგორ თამაშობენ სხვები. სწორედ თანატოლთა შორის თამაშის მიმართ ინტერესი განაპირობებს გარკვეული ურთიერთობის დამყარების მცდელობას. ურთიერთობის პირველი ფორმები ვლინდება ბავშვის მისწრაფებაში, მიუახლოვდეს სხვა ბავშვს, ითამაშოს მის გვერდით, სურვილში, დაუთმოს იმ ადგილის ნაწილი, რომელიც დაკავებული აქვს თამაშისთვის, გაუბედავ ღიმილში, რომელსაც იგი სხვა ბავშვს აჩუქებს, როდესაც მათი თვალები ერთმანეთს ხვდება. ასეთი მსუბუქი კონტაქტები ჯერ კიდევ ვერ ცვლის თვით თამაშის არსს — თითოეული მათგანი თამაშობს თავისთვის, შეძლებისდაგვარად იცავს „მანძილის დისციპლინას".

შემდგომ ეტაპზე (სამი-ოთხი წლის ასაკში) ბავშვი თანატოლთან უფრო ინტენსიური ურთიერთობის დამყარებას იწყებს. იგი აქტიურად ეძებს ერთობლივი მოქმედების, ურთიერთობის დამყარების საბაბს. ურთიერთობის ხანგრძლივობა ამ შემთხვევაში დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ არის დაუფლებული ბავშვი საგნით თამაშს, უნარს, შექმნას და განახორციელოს თამაშის ჩანაფიქრი.

იმ პერიოდში, როცა თამაში სათამაშოებით მხოლოდ ელემენტარული მოქმედების შესრულებას გულისხმობს (თოკით მანქანის გატარება, ქვიშის გადმოყრა ვედროდან), ბავშვების თანატოლებთან ურთიერთმოქმედება ხანმოკლეა. თამაშის შინაარსი ჯერ კიდევ არ იძლევა საფუძველს მყარი ურთიერთობისთვის. ბავშვებმა ამ ეტაპზე შეიძლება ერთმანეთს გაუცვალონ სათამაშოები, დაეხმარონ ერთმანეთს; ერთი შეიძლება მეორესკენ გაეშუროს, რომ დაეხმაროს მას სწორად დააყენოს გადაბრუნებული მანქანა, მეორე, სწორად გაიგებს რა მის მისწრაფებას, კეთილმოსურნედ მიიღებს ამ დახმარებას.

თამაშის ჩვევების განვითარების და თამაშის ჩანაფიქრის გართულებასთან ერთად, ბავშვები ერთვებიან უფრო ხანგრძლივ ურთიერთობაში. თვითონ თამაში მოითხოვს და განაპირობებს ამას. უფრო ღრმად წვდება რა უფროსების ცხოვრებას, ბავშვი აღმოაჩენს, რომ ცხოვრება გამუდმებით მიმდინარეობს საზოგადოებაში, სხვა ადამიანებთან ურთიერთმოქმედებაში. დედა საუბრობს მამასთან, უმზადებს ოჯახს სადილს, თვალს ადევნებს მაგიდასთან ბავშვების ქცევას. გამყიდველი ემსახურე-

ბა მყიდველს, ექიმი ჰკურნავს ავადმყოფებს, მას ეხმარება მედდა და ა. შ. სწრაფვა აღადგინოს თამაშში უფროსებს შორის ურთიერთობა, იწვევს იმას, რომ ბავშვს პარტნიორები სჭირდება, რომლებიც ითამაშებენ მასთან ერთად. აქედან აღმოცენდება სხვა ბავშვებთან მოლაპარაკების აუცილებლობა, რათა ერთად გაუკეთონ ორგანიზაცია თამაშს, რომელიც რამდენიმე როლს შეიცავს.

ერთობლივ თამაშში ბავშვები სწავლობენ ურთიერთობის ენას, სწავლობენ შეუთანხმონ თავიანთი მოქმედებები სხვის მოქმედებებს, სწავლობენ ურთიერთგაგებას და ურთიერთდახმარებას.

ბავშვთა გაერთიანება ერთობლივ თამაშში იწვევს თამაშის შინაარსის შემდგომ გამდიდრებასა და გართულებას. თითოეული ბავშვის გამოცდილება შეზღუდულია. იგი იცნობს მოზრდილის მიერ შესრულებული მოქმედებების მხოლოდ ვიწრო სფეროს. თამაშში ხდება გამოცდილების გაზიარება. ბავშვები ერთმანეთისგან იძენენ ცოდნას, დახმარებისთვის მიმართავენ მოზრდილებს. ამის შედეგად თამაში უფრო საინტერესო და მრავალფეროვანი ხდება. თამაშის შინაარსის გართულება, თავის მხრივ, იწვევს რეალური ურთიერთობების გართულებას, თამაშის მონაწილეთა რიცხვის ზრდას, მათი მოქმედებების უფრო ზუსტი შეთანხმების აუცილებლობას.

ბავშვების რეალური ურთიერთობანი შეიძლება აღმოცენდეს თამაშის გამო, როცა ბავშვები მხოლოდ მოლაპარაკებას აწარმოებენ ერთმანეთთან, მაგრამ შეიძლება მიმდინარეობდეს ფარულად თვით თამაშის მსვლელობაშიც. რეალური ურთიერთობები, რომლებიც აღმოცენდება თამაშის გამო, არც თუ იშვიათად შემდეგ გადაიტანება თამაშის სიუჟეტით განსაზღვრულ ურთიერთობებშიც. ამ შემთხვევაში სიუჟეტური ურთიერთობა გახდება ფორმა, რომელშიც ვლინდება რეალური ურთიერთობები.

ბავშვთა შორის რეალური ურთიერთობები შეიძლება დაემთხვეს სიუჟეტური ურთიერთობების შესაძლო ლოგიკას. მაგალითად, თვითმფრინავობანას და მომწესრიგებლობანას თამაშის ინიციატორი, გვთავაზობს რა ამ თამაშს, თვითონ ხდება მომწესრიგებელი. ამ შემთხვევაში თამაშის ინიციატორი თვითონ თამაშშიც, როლის უფლებით, შესაძლებლობას იღებს უხელმძღვანელოს სხვა ბავშვებს.

ბავშვთა შორის არსებული რეალური ურთიერთობები შეიძლება არ შეესატყვისებოდეს სიუჟეტური ურთიერთობების ლოგიკას. მაგალითად, თამაშის ინიციატორი იღებს დაქვემდებარებულ როლს (იგი თამაშობს მთავარ ესკადრილიის ერთ-ერთ თვითმფრინავს) და ემორჩილება ბავშვს, რომელიც მომწესრიგებლის როლს ასრულებს.

თამაშისეული ურთიერთობები შეიძლება გართულდეს რეალურით, თუ თამაშის ინიციატორი კისრულობს სხვისადმი დაქვემდებარებულის როლს, მაგრამ რეალურად აგრძელებს თამაშის ხელმძღვანელობას.

გაშლილი სიუჟეტური ჩანაფიქრის შექმნის, ერთობლივი მოქმედების უნარის განვითარებასთან ერთად ბავშვი მიდის იმის აუცილებლობამდე, რომ იპოვოს თავისი ადგილი მონაწილეთა შორის, დაამყაროს მათთან კავშირი, გაიგოს მოთამაშეთა სურვილები, შეუფარდოს მათ საკუთარი სურვილები და შესაძლებლობები. ამავე დროს თითოეული ბავშვი სწავლობს თამაშის საერთო სიტუაციისა და მოცემულ ჯგუფში შემავალი ბავშვების შესატყვისად მოქცევას. უკვე თამაშში ჩართვის დროს ბავშვები ავლენენ ინდივიდუალურ თავისებურებებს. ერთი მოითხოვს: „მე ვიქნები უფროსი“. ბავშვების ნაწილი მშვიდად იღებს ამ სურვილს. მაგრამ შეიძლება გამოჩნდეს ისეთიც, რომელსაც ამგვარი განცხადება არ აწყობს. ამ შემთხვევაში აღმოცენდება კონფლიქტი. როლების განაწილებით უკმაყოფილო ბავშვმა, შეიძლება კატეგორიული უარი განაცხადოს თამაშში მონაწილეობაზე: „არ ვითამაშებ თქვენთან და მორჩა“. მაგრამ მას შეუძლია შეცვალოს პირველი ადგილის პრეტენდენტი: „ახლა, მოდით ყველა აქ, უფროსი მე ვიქნები!“.

თუ ბავშვები ვერ მოილაპარაკებენ ერთმანეთში, თამაში ჩაიშლება, თამაშისადმი ინტერესი, მასში მონაწილეობის სურვილი იწვევს იმას, რომ ბავშვები ურთიერთდათმობაზე მიდიან.

### § 2. თამაშის როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში

თამაშში ყველაზე ინტენსიურად ყალიბდება ბავშვის ფსიქიკური თვისებები და პიროვნული თავისებურებანი. თამაშში იხმარება ქცევის სხვა ფორმები, რომლებიც შემდეგ დამოუკიდებელ მნიშვნელობას იძენს.

**თამაშის გავლენა ბავშვის ზოგად განვითარებაზე.** თამაში გავლენას ახდენს ფსიქიკური პროცესების ნებისმიერობის ფორმირებაზე. მაგალითად, თამაშში განვითარებას იწყებს ნებისმიერი ყურადღება და ნებისმიერი მეხსიერება. თამაშის პირობებში ბავშვები უფრო კონცენტრირებულნი არიან და იმახსოვრებენ მეტს, ვიდრე ლაბორატორიული ცდების პირობებში, ცნობიერი მიზანი (ყურადღების მიპყრობა, დამახსოვრება და გახსენება) ბავშვებისთვის ყველაზე ადრე და ადვილად თამაშში გამოიკვეთება. თვით თამაშის პირობები ბავშვისგან მოითხოვს იმ საგნებზე ყურადღების მიპყრობას, რომლებიც ჩართულია თამაშის სიტუაციაში, გათამაშებული მოქმედებების შინაარსსა და სიუჟეტში. თუ ბავშვს არ სურს ყურადღებით იყოს იმის მიმართ, რასაც მოითხოვს მოსალოდნელი თამაშის სიტუაცია, თუ არ იმსახურებს თამაშის პირობებს, თანატოლები

მას უბრალოდ გამოაგდებენ. ურთიერთობის, ემოციური წახალისების მოთხოვნილება უბიძგებს ბავშვს მიზანმიმართული კონცენტრაციისა და დამახსოვრებისაკენ.

სათამაშო სიტუაცია და მოქმედებები მუდმივ ზეგავლენას ახდენს სკოლამდელი ასაკის ბავშვის გონებრივი მოქმედების განვითარებაზე. თამაშში ბავშვი სწავლობს იმოქმედოს შემნაცვლებელი საგნით. იგი შემნაცვლებელს აძლევს ახალი თამაშის დასახელებას და იყენებს მას სახელის შესატყვისად. შემნაცვლებელი საგანი აზროვნების საყრდენი ხდება. შემნაცვლებელი საგნით მოქმედების საფუძველზე ბავშვი სწავლობს რეალური საგნის შესახებ აზროვნებას. თანდათან საგნებით სათამაშო მოქმედებები შეიკვეცება, ბავშვი სწავლობს აზროვნებას საგნების შესახებ და მათ გონებრივ პლანში გამოყენებას. ამგვარად, თამაში დიდად განაპირობს ბავშვის თანდათანობით გადასვლას წარმოდგენათა პლანში აზროვნებაზე.

ამავე დროს ბავშვის სათამაშო და განსაკუთრებით რეალური ურთიერთობების გამოცდილება სიუჟეტურ-როლურ თამაშში საფუძვლად ედება აზროვნების განსაკუთრებულ თვისებებს, საშუალებას აძლევს მას დადგეს სხვა ადამიანების თვალსაზრისზე, გაითვალისწინოს მომავალი ქცევა და ამის საფუძველზე ააგოს თავისი საკუთარი ქცევა.

როლურ თამაშს გამსაზღვრელი მნიშვნელობა აქვს წარმოსახვის განვითარებისთვის. თამაშში ბავშვი სწავლობს ერთი საგნის მეორეთი შენაცვლებას, კისრულობს სხვადასხვა როლს. ეს უნარი საფუძვლად ედება წარმოსახვის განვითარებას. უფროსი სასკოლო ასაკის ბავშვთა თამაშებში უკვე აღარ არის აუცილებელი შემნაცვლებელი საგანი, ისევ, როგორც არ არის აუცილებელი სხვა სათამაშო მოქმედებებიც. ბავშვები სწავლობენ მათთან საგნებისა და მოქმედებების გაიგივებას, თავის წარმოსახვაში ახალი სიტუაციების შექმნას. თამაში ასეთ შემთხვევაში შეიძლება მიმდინარეობდეს შინაგან პლანში. ექვსი წლის კატიუშა ათვალიერებს ფოტოსურათებს, სადაც გამოსახულია გოგონა, რომელიც ლოყაზე ხელმიბჯენილი ჩაფიქრებული უყურებს თოჯინას. თოჯინა ზის სათამაშო საკერავ მანქანასთან. კატიუშა ამბობს: „გოგონა ფიქრობს, თითქოს მისი თოჯინა კერავს“. თავისი განმარტებით პატარა კატიამ გამოააშკარავა თვით მისთვის დამახასიათებელი თამაშის ხერხი.

თამაშის გავლენა ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე იმაში მდგომარეობს, რომ მისი საშუალებით იგი ეცნობა მოზრდილთა ქცევასა და ურთიერთობებს, რომლებიც მისი საკუთარი ქცევის ნიმუში ხდება, იძენს ურთიერთობის ძირითად ჩვევებს, თვისებებს, რომლებიც აუცილებელია თანატოლებთან კონტაქტის დამყარებისათვის. თამაში, გაიტაცებს რა ბავშვს, აიძულებს მას დაემორჩილოს წესებს, რომელსაც

შეიცავს აღებული როლი, ხელს უწყობს გრძნობების, ნებისყოფის და ქცევის ნებისმიერი რეგულირების განვითარებას.

ბავშვის ქცევის პროდუქტიული სახეები — ხატვა, კონსტრუირება — სკოლამდელი ბავშვობის სხვადასხვა ეტაპზე მჭიდროდ არის შერწყმული თამაშთან. მაგალითად, ხატვის დროს ბავშვი ხშირად გაითამაშებს ამა თუ იმ სიუჟეტს. მის მიერ დახატული ცხოველები ებრძვიან, მისდევენ ერთმანეთს, ადამიანები სტუმრად მიდიან და შინ ბრუნდებიან, ქარი ყრის ხიდან ვაშლებს და ა. შ. თამაშის მსვლელობაში ჩაერთვება კუბურებით მშენებლობა. ბავშვი — მძღოლი, მას მოაქვს ბლოკები მშენებლობაზე, შემდეგ ის მტვირთავია, რომელიც გადმოტვირთავს ამ ბლოკებს, ბოლოს, მშენებელი მუშაა, რომელიც აშენებს სახლს. ერთობლივ თამაშში ეს ფუნქციები ნაწილდება რამდენიმე ბავშვს შორის. ხატვისადმი, კონსტრუირებისადმი ინტერესი პირველად აღმოცენდება როგორც სწორედ სათამაშო ინტერესი, რომელიც სათამაშო ჩანაფიქრის შესატყვისად მიმართულია ნახატის, კონსტრუქციის შექმნის პროცესზე. მხოლოდ საშუალო და უფროს სკოლამდელ ასაკში გადადის ინტერესი საქმიანობის (მაგალითად ნახატის) შედეგზე და იგი თავისუფლდება თამაშის გავლენისაგან.

სათამაშო მოქმედებებში ჩამოყალიბებას იწყებს სასწავლო მოქმედებაც, რომელიც მოგვიანებით ქცევის წამყვანი ფორმა ხდება. სწავლა შემოაქვს მოზრდილს, იგი უშუალოდ არ აღმოცენდება თამაშიდან. მაგრამ სკოლამდელი სწავლას თამაშში იწყებს — იგი მას ისე ეკიდება, როგორც გარკვეული წესების მქონე თავისებურ როლურ თამაშს. მაგრამ ასრულებს რა ამ წესებს, ბავშვი შეუმჩნევლად ეუფლება ელემენტარულ სასწავლო მოქმედებებს. მოზრდილების პრინციპულად განსხვავებული დამოკიდებულება სწავლისადმი, ვიდრე თამაშისადმი, თანდათან გარდაქმნის მისადმი ბავშვის დამოკიდებულებასაც. მასში ჩნდება სწავლის სურვილი და პირველდაწყებითი უნარი.

**თამაშის გავლენა მეტყველების ფუნქციების განვითარებაზე.** თამაში დიდ გავლენას ახდენს მეტყველების განვითარებაზე. თამაშის სიტუაცია მასში ჩართული ყველა ბავშვისგან მოითხოვს სამეტყველო ურთიერთობის განვითარების გარკვეულ დონეს. თუ ბავშვს არ შეუძლია მკაფიოდ გამოთქვას თავისი სურვილები თამაშის მიმდინარეობის შესახებ, თუ მას არ შესწევს უნარი გაიგოს მოთამაშე ამხანაგების სიტყვიერი ინსტრუქციები, ის ტვირთად დააწვება თანატოლებს. თანატოლებთან მოლაპარაკების აუცილებლობა სტიმულს აძლევს გამართული მეტყველების განვითარებას.

თამაშს, როგორც წამყვან ქცევას, განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მეტყველების ნიშნური ფუნქციის განვითარებისათვის. ნიშნური ფუნქცია მოიცავს ადამიანის

ფსიქიკის ყველა მხარესა და გამოვლენას. მეტყველების ნიშნური ფუნქციის შეთვისებას მივყავართ ბავშვის მთელი ფსიქიკური ფუნქციების ძირეულ გარდაქმნამდე. თამაშში ნიშნური ფუნქციის განვითარება ხორციელდება ერთი საგნის მეორეთი შენაცვლებით. შემნაცვლებელი საგნები წარმოგვიდგება როგორც არარსებული საგნების ნიშნები. ნიშანი შეიძლება იყოს სინამდვილის ნებისმიერი ელემენტი (ადამიანური კულტურის საგანი, რომელსაც აქვს ფიქსირებული ფუნქციური დანიშნულება; სათამაშო როგორც რეალური საგნის პირობითი ასლი; ბუნებრივი მასალისაგან ან ადამიანური კულტურის მიერ შექმნილი პოლიფუნქციური საგანი და სხვა), რომელიც სინამდვილის სხვა ელემენტის შემნაცვლელად გამოდის. არარსებული საგნისა და მისი შემნაცვლებლისთვის ერთი და იგივე სახელის წოდება ბავშვის ყურადღების კონცენტრაციას ახდენს საგნის ზოგიერთ თვისებებზე, რომლებიც ახლებურად გაიაზრება შენაცვლების გამო. ამით შემეცნების კიდევ ერთი გზა იხსნება. ამის გარდა შემნაცვლებელი საგანი (არარსებული ნიშანი) არარსებული საგნისა და სიტყვის კავშირს გაშუალებას და სიტყვიერი შინაარსის ახლებურ ტრანსფორმაციას ახდენს.

თამაშში ბავშვი წვდება ო რ გ ვ ა რ ი ტ ი პ ი ს სპეციფიკურ ნიშნებს: ი ნ დ ი ვ ი დ უ ა ლ ურ პ ი რ ო ბ ი თ ნ ი შ ნ ე ბ ს, რომლებსაც თავიანთი გრძნობადი ბუნებით ცოტა რამ აქვთ საერთო აღსანიშნ საგანთან. ი კ ო ნ ი კ ურ (ხ ა ტ ო ვ ა ნ) ნ ი შ ნ ე ბ ს, რომელთა გრძნობადი თვისებები ვიზუალურად უახლოვდება შესანაცვლებელ საგანს.

ინდივიდუალური პირობითი ნიშნები და იკონიკური (ხატოვანი) ნიშნები თამაშში იმ არარსებული საგნების ფუნქციას კისრულობენ, რომელთაც ისინი შეენაცვლებიან. არსებული საგნის შემნაცვლებელი საგანი—ხიშნისა და შესანაცვლებელი საგნის მიახლოების სხვადასხვა ხარისხი უზრუნველყოფს მეტყველების ნიშნური ფუნქციის დამუშავებას. გამაშუალებელი ურთიერთკავშირი „საგანი — მისი ნიშანი — მისი სახელწოდება", ამდიდრებს სიტყვის, როგორც ნიშნის, აზრობრივ მხარეს.

გარდა ამისა, შენაცვლების მოქმედება, ხელს უწყობს ბავშვში საგნებთან თავისუფალი მოპყრობის განვითარებას, მათ არა მხოლოდ იმ დანიშნულებით გამოყენებას, რომელიც სიცოცხლის პირველ წელს იქნა შეთვისებული, არამედ სხვაგვარ გამოყენებასაც (სუფთა ცხვირსახოცმა, მაგალითად, შეიძლება შეცვალოს დოლბანდი ან საზაფხულო ქუდი).

**რეფლექსია.** თამაშს, როგორც წამყვან ქცევას, განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს რ ე ფ ლ ე ქ ს ი ურ ი ა ზ რ ო ვ ნ ე ბ ი ს გ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ი ს თ ვ ი ს.

რეფლექსია ეს არის ადამიანის უნარი გააანალიზოს საკუთარი მოქმედებები, საქციელი, მოტივები და შეუფარდოს ისინი ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებებს, აგრეთვე სხვა ადამიანების მოქმედებებს,

ქცევებს, მოტივებს. რეფლექსია ხელს უწყობს ადამიანთა სამყაროში პიროვნების ადეკვატურ ქცევას.

თამაში იწვევს რეფლექსის განვითარებას, რადგან თამაშში აღმოცენდება რეალური შესაძლებლობა — შემოწმდეს ის, თუ როგორ სრულდება ურთიერთობების პროცესში შემავალი მოქმედება. მაგალითად, „საავადმყოფობანას" თამაშის დროს ბავშვი ტირის და იტანჯება, როგორც პაციენტი და კმაყოფილია თავისი თავით, როგორც როლის კარგი შემსრულებელი. მოთამაშის ორმაგი პოზიცია — შემსრულებელი და შემმოწმებელი — ავითარებს თავისი ქცევის რაღაც ნიმუშთან შეფარდების უნარს. როლურ თამაშში აღმოცენდება წანამძღვრები რეფლექსიისა. როგორც წმინდა ადამიანური უნარისა, გაიაზროს თავისი საკუთარი მოქმედებები, მოთხოვნილებები და განცდები სხვა ადამიანების მოქმედებასთან, მოთხოვნილებასთან და განცდებთან კავშირში.

### § 3. სათამაშოების გავლენა ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე

**სათამაშო როგორც ბავშვის ფსიქიკური განვითარების საშუალება.** კაცობრიობის ისტორიაში სათამაშო ჩნდება როგორც ბავშვის მომზადების საშუალება მის თანამედროვე საზოგადოებრივ ურთიერთობათა სისტემაში ცხოვრებისათვის. სათამაშო — საგანია, რომელიც ემსახურება გართობასა და თავის შექცევას, მაგრამ, ამასთან ერთად, იგი ბავშვის ფსიქიკური განვითარების საშუალებაა.

როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, ჩვილობაში ბავშვს აძლევენ საჩხარუნოებს, რომლებიც განსაზღვრავს მისი ქცევების აქტივობის. მანიპულირების შინაარსს. თვალწინ ჩამოკიდებულ სათამაშოებს ვი ყურადღებით ათვალიერებს, რაც ავარჯიშებს მის აღქმას (ხდება ფორმის და ფერების აღბეჭდვა, აღმოცენდება ახალზე ორიენტირება, ჩნდება უპირატესობის მინიშნება).

ადრეულ ასაკში ბავშვს აძლევენ ე. წ. ავტოდიდაქტიკურ სათამაშოებს (მატრიოშკები, პირამიდები და ა. შ.), რომლებიც თავის თავში შეიცავენ პირობებს ხელისა და მხედველობითი შემფარდებელი მოქმედებების განვითარებისათვის. გართობით ბავშვი სწავლობს ფორმების, ზომების, ფერების შეფარდებასა და განსხვავებას.

ამავე ასაკში მას აძლევენ ადამიანური კულტურის რეალური საგნების შემნაცვლებელ მრავალ სათამაშოს: იარაღებს, ყოფის საგნებს (სათამაშო ჭურჭელი, სათამაშო ავეჯი), მანქანებს და სხვა. ამგვარი სათამაშოებით ბავშვი ითვისებს საგნების ფუნქციურ დანიშნულებას, ეუფლება იარაღით მოქმედებებს.

თანამედროვე ბავშვების მრავალ სათამაშოს ისტორიული წინაპრები აქვს, რომლებიც აღმოცენდნენ კულტურის განვითარების გარკვეულ

ეტაპზე. შემცირებული ზომის მშვილდსა და ისარს, ბუმერანგს, დანებს და სხვ. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდა ძველ ხალხებში. ისინი ასწავლიდნენ ბავშვს, რომელიც ემზადებოდა მომავალი ცხოვრებისათვის, კონკრეტული იარაღით მოქმედებებს. ჩვენს დროში ეს საგნები გადაქცეულია თავისებურ სათამაშოებად, რომლებიც, ერთის მხრივ, თითქოს ინარჩუნებენ წინაპარი საგნის ფუნქციას (მშვილდი ისვრის ისარს, ისარი მიჰქრის დანიშნულებისამებრ და მახვილი თვალისა და დამჯერი ხელის პირობებში ხვდება სამიზნეს; ბუმერანგი ბრუნდება, დანა ჭრის და ა. შ.), მაგრამ, მეორე მხრივ, ისინი უკვე არ წარმოადგენენ ნამდვილ იარაღებს (სათამაშო მშვილდს არა აქვს საჭირო მოქნილობა, რომ ისარს დიდი სისწრაფე და დარტყმის ძალა მისცეს, სათამაშო ისარს ბლაგვი წვერი აქვს, რათა დაიცვას ბავშვი უბედური შემთხვევისაგან, ბუმერანგიც გადაქცეულია გასართობად — სათამაშოდ ხელმარჯვეობაზე, სათამაშო დანას არა აქვს ბასრი პირი, არ შეუძლია მკვრივი ფაქტურისგან დამზადებული საგნის გაჭრა). რეალური საგნების სათამაშოს ასლებს სრულიად სხვა ფუნქცია აქვთ, ვიდრე თვითონ იარაღებს. ისინი ემსახურებიან ბავშვის არა კერძო პროფესიონალური თვისებების, არამედ ზოგიერთი ზოგადი თვისების, მაგალითად, მოხერხებულობის, სიმარჯვის განვითარებას. იგივე ფუნქციებს ასრულებენ სათამაშოები, რომლებიც წარმოიშვნენ რიტუალური საგნებისგან (მაგალითად, ბურთი და სხვა).

მოზრდილების ყოფაში არსებული საგნების სათამაშო ასლების გაცნობასთან ერთად, ბავშვი შეიცნობს მათ ფუნქციურ დანიშნულებას, რაც ეხმარება მას ფსიქოლოგიურად შეეიდეს მუდმივი ნივთების სამყაროში.

ბავშვის თამაშისათვის სპეციალურად შექმნილი სათამაშოების გარდა სათამაშოებად ხშირად გამოიყენება სხვადასხვა საყოფაცხოვრებო საგანი (ცარიელი კოკები, ასახთის კოლოფები, ფანჩრები, ჭსოვილის ნაჭრები, თოკები და სხვ.) და ე. წ. ბუნებრივი მასალები (გირჩები, ტოტები, ნაფოტები, ხის ქერქი, ხმელი ფესვები და ა. შ.). მოზრდილი კარნახობს ბავშვს რეალური საგნის შემცვლელად ამგვარი საგნების გამოყენების შესაძლებლობას.

ჩამოთვლილი საგნების უმეტესობა შეიძლება გამოყენებულ იქნას სხვადასხვაგვარად თამაშის სიუჟეტისა და სიტუაციური ამოცანების შესატყვისად; თამაშში ეს საგნები პოლიფუნქციურნი არიან. ისინი მრავალი საგნის შემნაცვლებლად გამოიყენებიან, ეხმარებიან ბავშვს უკვე სამი წლის ასაკში დაეუფლოს შენაცვლების მოქმედებებს, თუ ბავშვი ხელშ აიღებს სათამაშოს მასზე განმტკიცებული ფუნქციით, მოქმედებს ამ ფუნქციის შესატყვისად და უჭირს ამ საგნის სხვა დანიშნულებით გამოყენება, მაშინ, როცა მიიღებს პოლიფუნქციურ საგანს, იგი ადვილად გამოიყენებს მას მის მიერ შენაცვლებული სხვა მრავალი საგნის მაგიერ.

**სათამაშო, როგორც ბავშვის პიროვნების ზნეობრივ მხარეზე ზემოქმედების საშუალება.** სათამაშოებს შორის განსაკუთრებული ადგილი უკავიათ თოჯინებს და ცხოველებს — დათუნიებს, კურდღლებს, მაიმუნებს, კატებს და ა. შ. თავდაპირველად ბავშვი თოჯინასთან ასრულებს მხოლოდ იმ მოქმედებებს, რომლებსაც უფროსი აჩვენებს; არწევს თოჯინას, ასეირნებს ეტლით, აწვენს საწოლში. ეს უპირველეს ყოვლისა წაბაძვის მოქმედებებია და არა მოზრდილთა ურთიერთობების გამოსახვა. შემდგომში მოზრდილი ბავშვს სთავაზობს თოჯინას, ან რაიმე სათამაშო ცხოველს, როგორც ობიექტს ე მ ო ც ი უ რ ი ურთიერთობისათვის. ბავშვი სწავლობს სათამაშოს მფარველობას, მასზე ზრუნვას, მასთან ერთად განიცდის ყველა თოჯინურ პერიპეტიას, რომელსაც ბავშვი თვითონ ქმნის თავის წარმოსახვაში საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე. ბავშვი თოჯინათი ან რაიმე სათამაშო ცხოველით თამაშის დროს სწავლობს რეფლექსიას, ემოციურ გაიგივებას.

თოჯინას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ემოციური და მორალური განვითარებისათვის. ნებისყოფისა და წარმოსახვის წყალობით იგი „იქცევა“ ისე, როგორც ეს სჭირდება მოცემულ მომენტში მის პატრონს; იგი ჭკვიანია და დამჯერი, იგი ალერსიანია და მხიარული, იგი ჭირვეულია და ჯიუტი. იგი მატყუარაა და გამოუსწორებელი ფეთხუში. ბავშვი თავის თოჯინასთან ერთად განიცდის საკუთარი და სხვისი ცხოვრების ყველა მოვლენას მისთვის მისაწვდომ მთელ ემოციურ და მორალურ გამოვლინებაში. თოჯინა ი დ ე ა ლ უ რ ი მ ე გ ო ბ რ ი ს შ ე მ ც ვ ლ ე ლ ი ა, რ ო მ ე ლ ს ა ც ყ ვ ე ლ ა ფ ე რ ი ე ს მ ი ს ა დ ა ა რ ა ხ ს ო ვ ს ც უ დ ი. ამიტომ თოჯინის და ნებისმიერი სათამაშო ცხოველის მოთხოვნილება თავს იჩენს არა მხოლოდ გოგონებთან, არამედ ბიჭებთანაც. თოჯინა ბავშვისთვის არა მხოლოდ ქალიშვილი ან ვაჟიშვილია, თოჯინა — ურთიერთობის ობიექტია მის ყველა გამოვლინებაში, ბავშვის თამაშში ურთიერთობის პარტნიორია.

ყველა ბავშვს თავისებური დამოკიდებულება აქვს თოჯინასთან ან პატარა სათამაშო ცხოველთან. ბავშვობის განმავლობაში ყველა ბავშვი თავისებურად ეჩვევა თავის სათამაშოს, მისი წყალობით განიცდის მრავალგვარ გრძნობებს.

2, 4, 27. ანდრიუშა ხ. მოსკოვში შეეყიდით „ბავშვთა სამყაროში“, რათა გვენახა არის თუ არა დათუნია. ანდრიუშამ პირველმა დაინახა დათუნიები თაროზე: „დედა, შეხედე, აი ჩემი დათუნია ზის. მომეცი ჩქარა! ბავშვი მტკიცედ იყო დარწმუნებული, რომ იქ მისი დათუნიაა.

2, 9, 11. უკანასკნელ დროს ბავშვებმა თამაშისათვის შეარჩიეს მათთვის ამ პერიოდში აქტუალური თემა: ექიმობანა. ტყუპები ზუსტად იმეორებენ თოჯინებთან ყველა იმ მოქმედებას, რასაც ჩვენ ჩვეულებრივ ვაკეთებთ გაციებულ პატარებთან: მოხვევენ ქაღალდის ნაგლეჯებს და სთავაზობენ რიგრიგობით სათამაშოებს (დათუნიებს, სპილოს, კურდღლებს, თოჯინა ტანიჩკას და აიბოლიტსაც კი).

„დალიე ტაბლეტი!“ -- უბრძანებენ ისინი — მანიპულირებენ პიპეტით, აწვეთებენ თოჯინას ცხვირში. ანდრიუშა არ კმაყოფილდება ამ მკურნალობით. იგი იყენებს თავის ძველ გამოცდილებას, უკლებლივ ყველას უკეთებს ნემსებს (ფანქრით). თოჯინებს აწყნარებს: „არ იტიროთ, შეგერგოთ!“.

თანდათანობით ბიჭებს განსაკუთრებული დამოკიდებულება უვითარდებათ დათუნიებთან. ისინი მხოლოდ მათთან ერთად წვებიან დასაძინებლად. ღამე აფარებენ თავიანთ საბანს, უთმობენ ბალიშის ნაწილს. თითოეული თავის დათუნიას რაღაც საიდუმლოს ატყობინებს. ანდრიუშას დათუნიასთან თამაში უყვარს, როგორც თავის თანატოლთან, როგორც თავის წყვილთან. ხანდახან დათუნია ანდრიუშას დახმარებით ადამიანური ხმით ლაპარაკობს გარშემო მყოფებთან.

ექვსი წლის ანდრიუშა უფროს მეგობარს აცნობს თავის დათუნიას.

ა ნ დ რ ი უ შ ა. შეხედე, ანტონ, ჩვენი ოთახი. ეს ყველაფერი ჩემია. აი, ჩემი საყვარელი დათუნია, გაიცანი.

— გამარჯობა დათუნია, — თქვა ანტონმა.

— გამარჯობა, — თქვა დათუნიამ ანდრიუშას ხმით.

— შენ რა გქვია დათუნია?

— მე მქვია დათუნა. — თქვა მან ანდრიუშას ხმით.

— დათუნა და მეტი არაფერი? შეეკითხა ანტონი.

— დათუნა და მეტი არაფერი. ანდრიუშა პატარა იყო, როცა მე მასთან გავჩნდი. მან მე ასე დამარქვა, თქვა დათუნიამ ანდრიუშას ხმით (ვ. მ. მუხინას მასალების მიხედვით).

სათამაშოს მიმართ ემოციურ დამოკიდებულებაზე დიდ ზეგავლენას ახდენს მ ა ს ა ლ ი ს ფაქტურა. ბავშვები შერჩევით ეკიდებიან სათამაშოებს, რომლებიც ერთსა და იგივე ცხოველს გამოხატავს, მაგრამ ს ხ ვ ა დ ა ს ხ ვ ა ფაქტურისგანაა დამზადებული. რბილი, ფაფუკი მასალა იწვევს დადებით ემოციებს, ბავშვს თამაშის სტიმულს აძლევს. ყველა ბავშვი როდი იღებს საყვარელ სათამაშოდ ხორკლიანი, ცივი ფაქტურის მასალას. სათამაშოების სწორედ შერჩეული ფაქტურის დახმარებით ბავშვებში უფრო ადვილია გამოვიწვიოთ სათამაშო ცხოველისადმი დადებითი ემოციები: კეთილმოსურნეობა, თანაგრძნობა, სიხარული.

დაკვირვებები გვიჩვენებს, რომ ბავშვებს ძალიან უყვართ რბილი სათამაშოებით თამაში. ასეთ სათამაშოს გვერდით მოისვამენ სადილობის დროს, წვებიან მათთან ერთად, მუხლებზე ისვამენ დიაფილმების ჩვენების დროს. თამაშისას (გემობანა, მატარებლობანა) მათ აუცილებლად თან მიჰყავთ დათვები, ძაღლები, ჩებურაშკები, თუმცა ჯგუფში სხვა სათამაშოებიც არის.

ბავშვებთან ინდივიდუალურად ტარდებოდა სპეციალური ექსპერიმენტი. ბავშვის წინ მაგიდაზე დებდნენ სხვადასხვა მასალისგან დამზადებულ სამ სათამაშო კატას: პირველს — რბილს, ფაფუკს (სასიამოვნო შესახები ხელოვნური ბეწვით), მეორეს — პლასტმასისას, ფაქტურით თბილს, მესამეს რეზინისას, ცივს, ტალკიანს. ყველა სათამაშო ერთი ზომის იყო.

ბავშვს სთაკზობდნენ მოესმინა ზღაპარი მშვენიერი კატა სალის შესახებ.

„ცივი და ნისლიანი დღე იყო; მზე ღრუბლებს მიეფარა და დაიწყო წვიმა, მშვენიერი კატა სალი ქუჩაში დაეხეტებოდა, რადგან მას არ ჰქონდა სახლი. სადაც მოხვდებოდა იქ ეძინა, რაც შეხვდებოდა, იმას სჭამდა. სალი მთლად დასველდა, მას სციოდა და უნდოდა მოეძებნა მყუდრო, მშრალი ადგილი, სადაც შეიძლებოდა გართობა და დასვენება. უცებ მან შენიშნა ღია კარი და ჩუმად გაძვრა მასში. ეს იყო დაბალი, ბნელი ფარდული. ის-ის იყო მშვენიერი სალი მოხერხებულად მოეწყო და ჩათვლიმა, რომ მოესმა ღრენა: „აბა, აქედან მოუსვი! წადი! ეს ჩემი სახლია, აქ მე ვარ უფროსი, ყველა კატა მე მემორჩილება — დიდ დიკს!“.

სალიმ დაინახა ბოროტი კატა, რომელიც პირდაპირ მას დაახტა და პირველივე დარტყმით წარმოაგდო, მეორეთი — იატაკზე გააგორა. დარტყმები ერთი მეორეს მოჰყვებოდა და საცოდავი სალი მხოლოდ ქუჩაში მოეგო გონს.

სწორედ აქ იპოვა იგი ერთგულმა ტომმა, რომელიც იქვე ცხოვრობდა მიტოვებულ ცარიელ სახლში. აქ თბილოდა და სიმშვიდე იყო. ერთგულმა ტომმა დაუთმო საცოდავ სალის თავისი საწოლი და ფრთხილად ულოკავდა ფერდს, ზურგს, თათებსა და ცხვირს. სალის ჩაეძინა.

როდესაც თვალი გაახილა, უკვე დილა იყო. მან მიმოიხედა და ვერ დაინახა გვერდით ტომი. შეეშინდა, რომ კვლავ მარტო დარჩებოდა მსარდაჭერისა და მფარველობის გარეშე. მაგრამ ამ დროს ფარდულში შემოირბინა ერთგულმა ტომმა, რომელსაც კბილებში ძეხვის ნაჭერი ეკავა. სალი ძალზე მშიერი იყო, მას გაახსენდა, რომ უკანასკნელად მხოლოდ გუშინ შუადღეს ჭამა. ტომმა მას თათებთან დაუდო ძეხვი. სალიმ დაიწყო ჭამა. იგი სიამოვნებით შეჭამდა მთლიანად, მაგრამ შეჭამა ნახევარი, მეორე ნახევარი ტომს დაუტოვა. შემდეგ ისინი პარკში სასეირნოდ წავიდნენ. იქ იყო მშვენიერი მწვანე მინდორი, სადაც ისინი მხიარულად თამაშობდნენ. მშვენიერმა სალიმ მოიფიქრა ძალიან საინტერესო თამაში: ისინი დაბტოდნენ, ყირაზე გადადიოდნენ, დასდევდნენ ერთმანეთს.

გახურებულ მხიარულებაში იყვნენ, როდესაც გამოჩნდა ბოროტი დიკი, ის, რომელმაც მშვენიერი სალი გამოაგდო. მან ხმამაღლა ჩაიკნავლა: „ეს ჩემი მინდორია, თქვენ კი აქედან მოუსვით!“

მისი თვალები ბოროტად ელავდა, კუდი მუქარით ირწეოდა აქეთ-იქით. დიკმა დაინახა მშვენიერი სალი და აღშფოთებულმა ჰკითხა: „შენც აქა ხარ? გუშინ ისე მიგტყუპე, რომ ვიფიქრე ვერასოდეს ველარ ადგებოდი! ახლა მე შენ გასწავლი ჭკუას!“

ამ დროს ერთგული ტომი სალის დასახმარებლად მოვიდა, მან მრისხანედ დაიკნავლა და მიახტა დიკს.

ბრძოლა საშინელი იყო, მაგრამ ხანმოკლე, ტომმა გაიმარჯვა და დაჭილღოვდა სალის მეგობრობით“.

მას შემდეგ, რაც ბავშვი მოისმენდა ზღაპარს, მას სთხოვდნენ აერჩია სამი სათამაშო კატიდან რომელი იქნებოდა სალი, რომელი — ტომი და რომელი — დიკი. აღმოჩნდა, რომ ბავშვების უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებდა რბილ ფაფუკ სათამაშოს, ყველაზე ნაკლებ არჩევდნენ რეზინისას. სალისთვის ბავშვთა უმრავლესობამ აირჩია ფაფუკი, ბეწვის სათამაშო. ტომისთვის უმეტესობა ირჩევდა პლასტმასის სათამაშოს, ხოლო დიკისთვის რეზინის სათამაშოს (მ. ა. რაზბაშის მასალების მიხედვით).

დიდი მნიშვნელობა აქვს, აგრეთვე, სათამაშოს თ ა ვ ი ს ა დ ა ს ხ ე უ ლ ი ს პ რ ო პ ო რ ც ი ე ბ ი ს თ ა ნ ა ფ ა რ დ ო ბ ა ს. დადგენილია, რომ სათამაშოს გარკვეული პროპორციული თანაფარდობა იწვევს მზრუნვე-

ლობით დამოკიდებულებას. თოჯინას ან ცხოველის სახის მოკლე ოვალი, ფუნთუშა ლოყები, პატარა ცხვირი და დიდი თვალები — სათამაშოს ისეთი ნიშნებია, რომლებიც იწვევს ბავშვში ნაზი გრძნობების მოზღვავებას.

თოჯინებს — ადამიანის ასლებს სხვადასხვა დანიშნულება აქვთ თამაშში.

ტრადიციულ „მზეთუნახავ“ თოჯინას გრძელი წამწამებით დამშვენებული დიდი თვალები აქვს, მოკლე ცხვირი, პატარა წითელი პირი, აუცილებლად მშვენიერი თმები (თეთრი, ოქროსფერი, წითური, შავი). ასეთ თოჯინას მისი პატრონის სახელი ჰქვია — პატარა გოგონასი. „მზეთუნახავი“ თოჯინა შეიძლება იყოს შვილი, პრინცესა, დედა. „მზეთუნახავ თოჯინობახას“ ძირითადად გოგონები თამაშობენ.

სახასიათო თოჯინას (ეს არის თოჯინა-ბიჭუნა ან თოჯინა-გოგონა) გამოხატული აქვს გარკვეული ადამიანური თვისებები: გულუბრყვილობა, სიბრიყვე, სიანცე და ა. შ. ეს თოჯინა სახასიათო იერით ხასიათდება, რომელიც ხშირად განსაზღვრავს სიუჟეტის გათამაშებას.

თოჯინები — ხალხური და გარკვეული ავტორების მიერ დაწერილი ზღაპრების, მულტფილმების და ა. შ. გმირები ასევე სახასიათონი არიან თავიანთი გარეგნობით (ბურატინო, ჩებურაშკა, ფიფქია და სხვ.), მაგრამ მათში ჩადებულია ქცევის წინასწარ განსაზღვრული სახე, მორალური მახასიათებლები, მიუხედავად იმისა, რომ თამაშში იცვლება სიუჟეტი. ასეთი თოჯინები თითქოს მოითხოვენ ბავშვისგან ეტალონურ ქცევას. ამიტომ ბურატინო და ფიფქია ყოველთვის კარგები, კეთილები, სამართლიანები და წესიერები არიან. ყარაბასი და ჯადოქარი კი ცუდები, ბოროტები, უსამართლონი და მატყუარები. საინტერესოა, რომ თვითონ ზღაპრებში დადებითი გმირები არ ატარებენ ყველა იმ დადებით თვისებებს, რასაც ბავშვი შემდეგ მიაწერს, ისევე როგორც უარყოფით გმირებსაც არა აქვთ ბევრი ნეგატიური თვისებები. იმის გამო რომ თოჯინები — ზღაპრის გმირები — ატარებენ ეტალონურ მორალურ სახეს, ბავშვი მათზე აჩერებს მთელ თავის მორალურ გამოცდილებას და გაითამაშებს სიუჟეტებს პიროვნებათა შორის ურთიერთობის პრობლემური სიტუაციებით. სახასიათო თოჯინები, თოჯინები — ზღაპრის გმირები უყვართ არა მხოლოდ გოგონებს, არამედ ბიჭუნებსაც. საყვარელი სათამაშო ასწავლის ბავშვს სიკეთეს, უმუშავებს მას თოჯინასთან, ბუნებასთან, სხვა ადამიანებთან იდენტიფიკაციის უნარს.

ცალკე უნდა ითქვას ე. წ. აგრესიული სათამაშოების შესახებ, რომელთა მიზანია ბავშვში სადისტური მიდრეკილებების აღზრდა. მაგალითად, ზოგიერთ კაპიტალისტურ ქვეყანაში იქმნება მრავალრიცხოვანი საშინელებათა ოთახები, პატარა გილიოტინები, ელექტროსკა-

მები და მათზე თახდართული თოჯინები — მსხვერპლნი. ასეთი სათამაშოები თითქოს იმისთვის არის განკუთვნილი, რომ დაეხმაროს ბავშვს დასძლიოს „თანდაყოლილი" აგრესიულობა. მაგრამ ნებადართულმა გავარჯიშებამ ძალადობაში, თუნდაც თამაშის ფორმაში, შეიძლება ბავშვში გამოიწვიოს ცივი განმარტოებულობის ჩამოყალიბება, მოხსნას ადამიანური ტაბუ სიცოცხლეზე და ადამიანის პირად ღირსებებზე, ჩამოაყალიბოს სხვა ადამიანისადმი, როგორც უპიროვნო, უმნიშვნელო არსებისადმი დამოკიდებულება.

## VII თავი

## ქცევის პროდუქტული სახეები. შრომისა და სწავლის ელემენტები სკოლამდელ ბავშვებში

### § 1. სახვითი ქცევის განვითარება

თამაში არ არის ერთადერთი ქცევა, რომელიც გავლენას ახდენს ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე.

ბავშვი ხატავს, ძერწავს, აშენებს, გამოჭრის. ყველა ამ სახის საქმიანობისათვის საერთოა ის, რომ ისინი მიმართულნი არიან ამა თუ იმ პროდუქტის — ხახატის, კონსტრუქციის, აპლიკაციის შექმნაზე. მაგრამ თითოეულ მათგანს თავისი თავისებურებები აქვს, მოითხოვს გარკვეული მოქმედებების დაუფლებას და თავის სპეციფიკურ ზეგავლენას ახდენს განვითარებაზე.

**გრაფიკული გამოსახულების განვითარება.** ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ ბავშვის სახვითი ქცევა ადრეულ ბავშვობაში იღებს სათავეს. სკოლამდელი ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვს, როგორც წესი, უკვე აქვს გრაფიკული გამოსახულებების რაღაც (თუმცა ძალზე შეზღუდული) მარაგი, რომელიც საშუალებას აძლევს მას, გამოსახოს ცალკეული საგნები. მაგრამ ამ გამოსახულებებს საგნებთან მხოლოდ შორეული მსგავსება აქვთ.

ნახატში საგნის ცნობის უნარი წარმოადგენს სახვითი მოქმედების სრულყოფის ერთ-ერთ სტიმულთაგანს. ამ სრულყოფას ხანგრძლივი ისტორია აქვს. ბავშვის ნახატში ინერგება გამოცდილების სხვადასხვა ფორმა, რომლებსაც ბავშვი იღებს საგნებთან მოქმედების, მათი მხედველობითი აღქმის პროცესში, თვით გრაფიკულ მოქმედებაში და მოზრდილების მიერ სწავლების პროცესში. მოზრდილის ნახატი ასახავს საგნის მხოლოდ იმ თვისებებს, რომელთა აღქმა შეიძლება მხედველობით. ბავშვი კი გამოიყენებს მთელ გამოცდილებას. ამიტომ ბავშვის ნახატებს შორის იმ გამოსახულებებთან ერთად, რომლებიც შეეხატყვისებიან მხედველობით აღქმას, შეიძლება შეგვხვდეს ისეთებიც, რომლებშიც

გამოხატულია ის, რასაც ბავშვი არკვევს არა მხედველობის მეშვეობით, არამედ ხელით მოსინჯვით. ასე, მაგალითად, ბავშვები ხშირად ბრტყელ მახვილკუთხიან ფიგურას (მაგალითად, სამკუთხედს), მისი მოსინჯვის შემდეგ, ხატავენ ოვალის სახით, რომლიდანაც გამოდის მოკლე ხაზები, რითაც ისინი ხაზს უსვამენ გამოსახული საგნის მახვილკუთხოვნებას. მახვილკუთხა ფიგურების ასეთი გამოხატვა აიხსნება მცდელობით ამ მიზნისათვის გამოყენებულ იქნას ადრე ჩამოყალიბებული ჩაკეტილი წრისმაგვარი ხაზის გრაფიკული გამოსახულება.

გრაფიკული ფორმა, რომლითაც ბავშვები გამოსახავენ საგნებს, განპირობებულია უპირველეს ყოვლისა საძიმოძიეხტით: ბავშვის განკარგულებაში ძყოფი გრაფიკული გამოსახულებებით, საგნის მხედველობითი შთაბეჭდილებით და საგნით ძოქმედების პროცესში შეძენილი მოძრაობით — შეხებითი გამოცდილებით. ამის გარდა, ბავშვი ნახატში გადმოსცემს არა მხოლოდ საგნისგან მიღებულ შთაბეჭდილებას, არამედ საგნის თავისებურ გაგებას, მის შესახებ ცოდნას. მაგალითად, ერთი ბიჭუნა, რომელიც აკვირდებოდა თუ როგორ ხატავდა დედა ქალის ფიგურას, დაჟინებით მოითხოვდა, რომ მას პირველად დაეხატა ფეხები, შემდეგ კი კაბა.

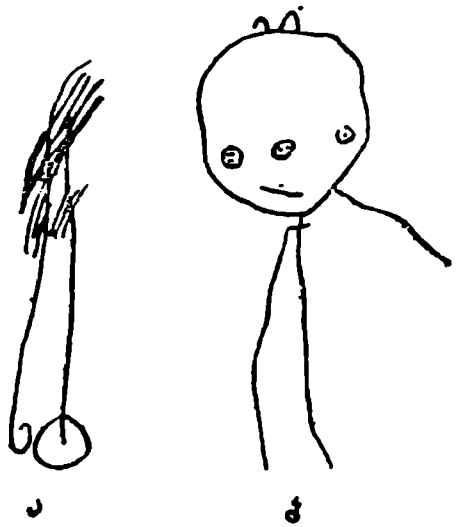
უღიმღამო, ძლივს დაჩნეული ბავშვის ნახატი გვიჩვენებს, რომ იგი არ მიმართავს სერიოზულ მცდელობას ზუსტად და სრულად აღადგინოს დასახატი საგანი. ძალიან ხშირად, როდესაც ბავშვი ხატავს ადამიანს თმის, ყურების, ტანის და ხელების გარეშე, მისი „ხელოვნება“ ძალიან ჩამორჩება მის შემეცნებას. ბავშვი ხატავს იმ ნაწილების და დეტალების გარეშე, რაც მას უმნიშვნელოდ ეჩვენება.

იმისათვის, რომ თვალყური ვადევნოთ რთული საგნების გამოსახვის დროს რამდენად ისწრაფვიან ბავშვები ასახონ მათი რეალური თავისებურებები, ჩატარებულ იქნა შემდეგი დაკვირვება: ბავშვებს სთავაზობდნენ დაეთვალიერებინათ ციყვის ფიტული. თითოეულ ბავშვს შესაძლებლობა ეძლეოდა ეთამაშა ციყვთან, დაეთვალიერებინა მისი ცხვირპირი, თათები. ხელი გადაესვა ბეწვზე. ამასთანავე მან არ იცოდა, თუ რისთვის მისცეს ციყვი. ხუთი წუთის შემდეგ ბავშვს გამოართმევდნენ ციყვს და სთხოვდნენ დაეხატა ის. აღმოჩნდა, რომ ბავშვებს თანაბრად ახასიათებთ დაეყრდნონ როგორც მხედველობით, ისე მოძრაობით-შეხებით ცოდნას საგნის შესახებ.

3. 7. 0. სერიოჟა უყურებს ციყვს. ხელით ეხება მის თათებს: „ფეხები“, ხელს უსვამს ბეწვზე. „რბილია“. თითებს ფლავს ბეწვში: „რბილია“. გაიმეორებული ხელს უსვამს ციყვს. მას შემდეგ რაც ციყვი გამოართვეს და სთხოვეს დაეხატა, სერიოჟამ აიღო ფანქარი, დაიწყო მტანჯველი ფიქრი, თუ როგორ დახატოს: აკლებს ხაზებს. შემდეგ

უცებ მოისაზრა, ხატაუს თათებს: „აი, ფეხები, ზემოდან გაკეთებული ხაზები გამოხატაუს ბეწვს. განმარტაუს: „ის რბილია". ნახატით ძალზე კმაყოფილია (ნახ. 7 ა).

3, 7. 0. ანდრიუშა ღიმილით ათვალიერებს ციყვს. „როგორი თათები აქვს! — უკვირს მას — დრუნჩი, თვალები, ცხვირი რისგან აქვს? შეხედე, ყურებია". მას შემდეგ, რაც ციყვი გამოართვეს და შესთავაზეს მისი დახატვა. მაშინვე აიღო ფანქარი და შეუდგა მის გამოსახვას. ხატაუს მომრგვალებულ თავს, მისგან გამოჰყავს თათები (ისინი სულ სამი აღმოჩნდა). ცდილობს თითოეულ თათს მიუხატოს ბრჭყალები: „მორჩა, აჰა". ნახატით კმაყოფილია (ნახ. 7 ბ) (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).



სურ. 7. ციყვის გამოხატვა წარმოდგენით.

ამრიგად, ბავშვი ქმნის გამოსახულებას, რომელიც გარკვეული თვალსაზრისით შეესატყვისება საგანს. გამოსახულებების ხასიათი განისაზღვრება გამორკვევის ხერხით და იმით, თუ რას გამოჰყოფს თავისთვის ბავშვი გამორკვევის პროცესში. ბავშვები, რომლებიც ხელს უსვამენ ციყვს და აღნიშნავენ მის სიფაფუკეს, სირბილეს, შემდეგ, გამოსახულებაში, გამოტოვებენ რა ხშირად ცხოველის სხეულის აგებულების მრავალ დეტალს, მაქსიმალურ ყურადღებას აქცევენ ბეწვის გამოსახვას. ხოლო ბავშვები, რომლებიც გულდასმით ათვალიერებენ ცხოველის ფიტულს, ცდილობენ გადმოსცენ ყველაფერი, მცირე დამახასიათებელი დეტალებიც კი (მაგალითად, ბრჭყალები).

დამახასიათებელია, რომ ბავშვებს შესწევთ უნარი, იცნონ თანატოლების მიერ შესრულებული გამოსახულებანი. მაგალითად, ბავშვებს შესთავაზეს რამდენიმე სათამაშო, რომლებიც არც ერთ ცნობილ სათამაშოს არ ჰგავდა. მათ შეეძლოთ დაეთვალიერებინათ ისინი, შეხებოდნენ, ეთამაშათ. მას შემდეგ, რაც სკოლამდელები შეეჩვიენენ სათამაშოებს და დაიმახსოვრეს მათი სახელები, რამდენიმე ბავშვს თითოეული ასაკობრივი ჯგუფიდან სთხოვეს, დაეხატათ ყველა სათამაშო. თავდაპირველად ბავშვები ხატავდნენ მეხსიერებით (სათამაშოები დამალული იყო). მეორედ ბავშვები ხატავდნენ ისე, რომ სათამაშოები მათ თვალწინ იყო.

შემდეგ ყველა ნახატს აჩვენებდნენ ბავშვებს, რომლებიც იცნობდნენ სათამაშოებს, მაგრამ არ ჰქონდათ ისინი დახატული. აღმოჩნდა, რომ ბავშვები თავიანთი თანატოლების ნახატებში ცნობდნენ სათამაშოებს,

ამავე დროს ცნობდნენ არა მხოლოდ ისეთ ნახატებში, სადაც გამოსახული იყოს საკმაო რაოდენობით საგნების ნიშნები, არამედ ისეთ ნახატებსაც, რომლებშიც გადმოცემული იყო პატარა მხატვრის თვალსაზრისით ერთი-ორი არსებითი ნიშანი.

მართალია ბავშვის ნახატი ორიენტირებულია სინამდვილის ასახვაზე, იგი ძალიან ხშირად არ შეესატყვისება იმას, რისი დანახვის მოლოდინიც მოზრდილს აქვს. როდესაც ერთი ბავშვი ხატავს მანქანას გაცილებით მეტი რაოდენობის ბორბლებით, ვიდრე კონსტრუქტორმა განუსაზღვრა მას, მეორე ბავშვში ასეთი ნახატი ეჭვს არ იწვევს. მოზრდილი ათვალიერებს ამგვარ ნახატს, ბავშვს საყვედურობს, რომ იგი სრულიად არ ჰგავს მანქანას („უფრო მძივებასხმულ ძაფს ჰგავს") სკოლამდელს წყინს. ის უკმაყოფილოა, რომ მოზრდილს არ ესმის მისი, მაგრამ როგორც არ უნდა დაუპირისპირდეს ბავშვი მოზრდილს, მისი ორიენტაცია მიმართულია უპირველეს ყოვლისა იმაზე, რომ იყოს ისეთი, როგორიც მოზრდილია. ამიტომ ბავშვის ნახატი ნელ-ნელა, მაგრამ სწორედ ვითარდება იმ მიმართულებით, რაც მისაღებია მოცემული კულტურისათვის. გრაფიკული გამოსახულების აგებაში ბავშვი სულ უფრო და უფრო ემყარება მხედველობით შთაბეჭდილებებს. ამისკენ იგი, რასაკვირველია, მოზრდილებს მიჰყავთ, რომლებიც უარყოფენ მათი თვალსაზრისით უხეირო ნახატებს, სთავაზობენ შეხედოს საგანს.

ნატურიდან ხატვა აღმოცენდება მოზრდილის სპეციალური ზემოქმედების გავლენით. თუ დავუკვირდებით ბავშვს, რომელიც ხატავს საგანს, რომელიც მის წინ დადგს, შეიძლება დავადგინოთ სკოლამდელის ქცევისთვის დამახასიათებელი საერთო თვისებურება: ოდნავ შეავლებენ რა თვალს საგანს, ისინი აგრძელებენ ქაღალდზე სწრაფად და უყოყმანოდ ხატვას. ბავშვს, როგორც წესი, არა აქვს ნატურის სისტემატური დაკვირვების მოთხოვნილება, ამიტომ მისი ხატვა ნატურის არსებობის პირობებშიც კი შეიძლება შეფასდეს, როგორც წარმოდგენით ხატვა.

**გრაფიკული შაბლონების წარმოქმნა.** სწავლების პროცესში შექმნილი პირობები უბიძგებს ბავშვებს დახვეწონ გრაფიკული ნახატები, შეიტანონ მათში ახალი ელემენტები, რომლებიც ასახავს დასახატი საგნების დამახასიათებელ თვისებებს. თანდათანობით გრაფიკული ნიმუშები სულ უფრო და უფრო შეესატყვისებიან რეალურ საგნებს. მაგრამ ბავშვის ნახატისათვის დამახასიათებელია ჩვეული გრაფიკული ხატების განმტკიცების გარკვეული ტენდენცია, რაც გარკვეულ პირობებში ხატებს გაქვავებულ შაბლონებად აქცევს. გამოსახულებითი შაბლონები წარმოადგენენ საკმაოდ მტკიცე წარმონაქმნებს, ვინაიდან ისინი პასუხობენ გამოსახულების ელემენტარულ მო-

თხოვნებს. ძათ გარშემო მყოფნიც აღიარებენ. გავრცელებულ შაბლონებს წარმოადგენენ სახლების, ყვავილების, ხეების და ა. შ. გამოსახულებები. ამგვარი შაბლონები ხასიათდებიან საოცარი სიცოცხლისუნარიანობით — ათეული წლების განმავლობაში ისინი გადაეცემიან თაობიდან თაობას. შეითვისებს რა შაბლონს, ბავშვი იწყებს მის გადატანას სურათიდან სურათზე და ნაკლებად ზრუნავს მის სრულყოფაზე. მხოლოდ სპეციალური ამოცანა, რომელიც აღმოცენდება ხატვის პროცესში, აიძულებს ბავშვს შაბლონის შეუცვლელად მიუხატოს მას ცალკეული დეტალები. მაგალითად, თუ პატარა ხატავს თავის თავს და მამას, მაშინ ერთ ადამიანს პორტრეტული მსგავსებისთვის რაღაცას მიაჯაბნის, რომელიც ბაბთას აღნიშნავს, მეორეს კი — პაპიროსს კვამლის აუწერელი სიუხვით.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან ჩაატარეს შემდეგი ცდა. მათ რიგრიგობით აჩვენებდნენ რკოსაგან გაკეთებულ კაცუნებს. პირველს არ ჰქონდა კისერი, დანარჩენებს კისერი ჰქონდათ, თანაც ყოველ მომდევნოს კისრის სიგრძე ეზრდებოდა 1/2 სმ-ით. ბავშვები ადვილად იწყებენ ადამიანის ხატვას, მაგრამ კისერს დიდხანს არ აქცევენ ყურადღებას. მრავალი მათგანი ამჩნევდა მხოლოდ მეექვსე-მეშვიდე წარდგენის შემდეგ. ამ შემთხვევაში ბავშვები ან მაშინვე ხატავდნენ არაჩვეულებრივი სიგრძის კისერს იმ ადგილზე, სადაც საჭიროა, ან მიუხატავდნენ მას ვერტიკალურად თავს ზემოთ, ან კი ხატავდნენ ჰალსტუხის სახით, რომელიც იწყებოდა თავიდან და ჩამოდიოდა მთელი სხეულის გასწვრივ. ეს მაგალითი გვიჩვენებს, რომ გამტკიცებული შაბლონები აძნელებს რეალური საგნების შესატყვისად ხატვას.

გრაფიკული ნიმუშების განმტკიცება, მათი შაბლონებად ქცევა დიდ საფრთხეს უქმნის ბავშვის ხატვის განვითარებას. თუ თვალყურს არ ვადევნებთ ამ პროცესს, ბავშვმა შეიძლება საერთოდ ვერ შეძლოს რაიმეს დახატვა, გარდა რამდენიმე გარკვეული საგნის მის მიერ შეთვისებული სქემებისა. სწავლების ამოცანებში შედის გაქვავებული შაბლონების დამსხვრევა.

ამრიგად, ბავშვის ნახატის განვითარებაში გრაფიკული გამოსახულების განვითარების ტენდენცია უპირისპირდება ამ გამოსახულების განმტკიცების ტენდენციას, მათ შაბლონებად გადაქცევას. იმაზე, თუ რომელი ამ ტენდენციათაგანი მოიპოვებს უპირატესობას, მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული ბავშვის ხატვის ბედი. ეს კი, თავის მხრივ, განისაზღვრება უმეტესად სწავლების თავისებურებებით. სწავლება, რომელიც დაფუძნებულია მზა ნიმუშების გადახატვაზე, განაპირობებს შაბლონების წარმოქმნას. სწავლება, რომელიც მიმართულია გამოსახულებაში საგნის თვისებების გადმოცემის ხერხების სრულყოფაზე,

არღვევს შაბლონებს და ავითარებს ნახატის გრაფიკულ ფორმას. ამიტომ აღმზრდელმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს ბავშვის სახვითი მოქმედების განვითარებას.

**ფერის გამოყენება.** ხატვის განვითარების პროცესში ბავშვს უჩნდება ფერის გამოყენების მოთხოვნილება. ამავე დროს ფერის გამოყენებაში მკლავნდება ორი ტენდენცია. ერთი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი იყენებს ფერს ნებისმიერად, ე. ი. შეუძლია გააფერადოს საგნები და მისი ნაწილები ნებისმიერი ფერით, რომელიც ხშირად არ შეესატყვისება საგნის რეალურ ფერს. მაგალითად, დახატულ კაცს ერთი ხელი შეიძლება აღმოაჩნდეს წითელი, მეორე — ლურჯი, თავზე თმის ცალკეული კულულები შეიძლება დახატული იყოს სხვადასხვა ფერით. მეორე ტენდენცია იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი ისწრაფვის გააფერადოს გამოსახული საგანი მისი ნამდვილი ფერის შესატყვისად, ამავე დროს ბავშვები იყენებენ ზოგიერთი საგნის ფერს, როგორც მათ აუცილებელ ნიშანს და აფერადებენ საგნის გამოსახულებას ერთ ფერად, ელფერთა გადმოცემის გარეშე. ეს აიხსნება იმით, რომ ხშირად ბავშვები სარგებლობენ საგნის ფერის ცოდნით, რომელიც დადგენილია მოზრდილის სიტყვებით, საკუთარი აღქმის გვერდის ავლით. ამიტომ ბავშვების ნახატები სავსეა ფერადი შტამპებით (ბალახი მწვანეა, ხე მწვანე კრონით და ყავისფერი ტანით, მზე წითელი ან ყვითელი).

ბავშვის ნახატში ფერის თავისუფლად გამოყენებას შეიძლება ჰქონდეს ღრმა საფუძველი. მხოლოდ სულ პატარა ბავშვებთან (ორი-სამი წელი) გვხვდება ნებისმიერი ფერის საღებავისადმი ერთნაირი დამოკიდებულება. აიღებენ რა ხელში ფუნჯსა და ფანქარს, ისინი ხმარობენ განურჩევლად ყველანაირ საღებავს. როდესაც ბავშვს ეკითხებიან, რომელია ყველაზე ლამაზი, ის პასუხობს: „ყველა ლამაზია.“ მაგრამ უკვე სამ-ოთხ წელში მდგომარეობა არსებითად იცვლება.

ბავშვის ნახატის დამახასიათებელი თავისებურებაა ის, რომ მასში ბავშვები გამოხატავენ თავიანთ „დამოკიდებულებას“ თვით ნახატისადმი. ყველაფერს „ლამაზს“ ბავშვები გამოსახავენ ღია ფერებით, ხშირად მოხდენილი ორნამენტით. „ულამაზოს“ ხატავენ მუქი ფერებით, გაწბრახ ცუდად ასრულებენ ნახატს. მოზრდილი მხატვარი ავაზაკსაც გულდასმით ხატავს, მოძებნის განსაკუთრებულ ხერხებს დასახული სუბიექტის მიმართ თავისი უარყოფითი დამოკიდებულების გამოსახატავად. ბავშვი ნებას აძლევს თავის თავს, დაუდევრად დახატოს ავაზაკი, კუდიანი დედაბერი, ჩხუბისთავი. მისი თვალსაზრისით ისინი არ არიან გულმოდგინების ღირსნი. ამგვარად, ნახატის ფერი და დახატვის გულმოდგინება გამოხატავს ბავშვის დამოკიდებულებას ნახატის შინაარსისადმი.

ემოციურად აღიქვამს რა ფერს და აძლევს რა უპირატესობას ერთს

მეორესთან შედარებით, ბავშვი ხშირად იყენებს საყვარელ ფერს არა საგნის რეალური ფერის გადმოსაცემად, არამედ გამოსახულების შესამკობად. ამიტომ ბავშვები საგნის გამოსახულებებს ამფერადებენ ისეთი ფერადი ზოლებით და მოხატულობით, რომლებიც სრულიად არ ახასიათებთ მათ.

სახვითი მოქმედება სპეციფიკურ გავლენას ახდენს თანამედროვე ბავშვების განვითარებაზე. ბავშვი ხატვაში დიფუზური (განუსაზღვრელი) გრაფიკული ნიმუშებიდან, რომლებიც მსგავსი საგნების ჯგუფების ნიშნად გამოდიან, გადადის საკუთრივ კონკრეტული რეალური საგნის გამოსახვაზე. სახვითი ქცევის ასეთი მიმართულებით განვითარება ბავშვისგან მოითხოვს უპირველეს ყოვლისა აღქმის და აზროვნების განვითარებას, უნარს არა მხოლოდ უყუროს, არამედ დაინახოს, რაც საშუალებას აძლევს გადმოსცეს საგნობრივი სამყარო საყოველთაოდ მიღებული სახვითი კანონებით. ფერის გამოყენება, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს ბავშვის აღქმის და ესთეტიკური გრძნობების განვითარებაზე.

### § 2. ბავშვის ნახატის შინაარსი

**ბავშვის ნახატის შინაარსის განვითარების დინამიკა.** სხვადასხვა ქვეყნის ბავშვების ნახატები აჩრელებული „თავფეხებით“, სახლებით, ხეებით, ყვავილებითა და მანქანებით. ამ შინაარსს ბავშვები სესხულობენ უფროსებისაგან, რომლებიც სთავაზობენ გრაფიკულ ნიმუშებს, რომლებსაც ბავშვები გატაცებით იწყებენ ჯღაბნას.

ბავშვის მიერ ადამიანის დახატვა. რასაკვირველია, განპირობებულია არა იმდენად იმ მიმართულობით — დახატოს თავისი თავის მსგავსი, რამდენადაც იმით, რომ მოზრდილები, როგორც წესი, პირველ რიგში ბავშვს აცნობენ ადამიანის გამოსახულებას. საკუთრივ ეს ფაქტი გამოდის როგორც ოჯახური აღზრდის პირობებში თანამედროვე ადამიანებს შორის დამკვიდრებული ხატვის სწავლების დაწყების ს ტ ე რ ე ო ტ ი პ ი.

რაც შეეხება პატარებს, რომლებიც საბავშვო ბაღში დადიან, მათი ნახატების შინაარსი უფრო მეტად შეესატყვისება მიღებულ პროგრამას. ამიტომ ამ ბავშვების პირველი ნახატების შინაარსს ძირითადად შეადგენს ბაბთები, გზები, ღობე, მზე, გასაბერი ბუშტი, თოვლის კაცი, ყვავილი, ნაძვის ხე და ა. შ.

ბავშვის შეჩერება უფროსებისგან მცირე რაოდენობით ნასწავლი ობიექტების ხატვაზე და საორიენტაციო ჯღაბნაში ნაპოვნ გრაფიკულ ფორმებზე, რომლებითაც იწყებს რეალური საგნების გამოსახვას, გრძელდება დაახლოებით ხუთი წლის ასაკამდე. შემდეგ ბავშვს შესწევს უნარი უფროსის ხელშეწყობით გადალახოს ჩვეული შაბლონები და დახატოს ყველაფერი, რაც მასში ინტერესს იწვევს. იგი არა მხოლოდ ცალკეული

საგნების და სიუჟეტური სურათების ხატვას იწყებს, არამედ გამოხატავს მზადყოფნას ილუსტრირება გაუკეთოს წიგნებს და თავისი ცხოვრების მოვლენებს. ამ პერიოდში ბავშვები განსაკუთრებით ბევრს ხატავენ. ხუთიდან ექვსი წლის ასაკამდე ბავშვებს შეუძლიათ შექმნან ორიათასამდე ნახატი — გაცილებით მეტი, ვიდრე წინა ან მომდევნო წლებში.

ნახატების შინაარსს ამ დროს შეადგენს ყველაფერი, რაც შეიძლება მოხდეს ჰაერში, ხმელეთზე და ზღვაზე.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვები მიმართულნი არიან ობიექტური სამყაროს გამოსახვაზე. მაგრამ ისინი უყურადღებოდ არ სტოვებენ ფანტასტიკურ პერსონაჟებსაც. ექვსი წლის შემდეგ ნახატების ნაკადი აღარ არის ისეთი რაოდენობის, მაგრამ გამომხატველობითი რეპერტუარი კვლავ ძალზე მრავალფეროვანია.

მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ ყველა ბავშვის ნახატები ხუთიდან ექვს წლამდე ასაკში ხასიათდებოდეს თემის მრავალფეროვნებით და სიუჟეტის სიუხვით. მრავალი მათგანი, რომელთაც არ უვითარდებათ გარე სამყაროსადმი შემეცნებითი ინტერესები, იფარგლება თემის ვიწრო სფეროთი. ისინი ხატავენ მხოლოდ ადამიანებს, სახლს, ყვავილებს და ხეებს. რეალურად თემების ასეთი შეზღუდულობა განპირობებულია ბავშვის როგორც ზოგადი განვითარების (მას არ უვითარდება განწყობა, დაინახოს სამყაროს მთელი მრავალფეროვნება), ასევე იმ სტერეოტიპულ გრაფიკულ ნაგებობათა სფეროთი, რომელთა გავლენის ქვეშაც ის ექცევა.

სისტემატური მხატვრული აღზრდის პირობებში თემების არე, რომელსაც ბავშვი თავისი ხატვის საგნად აქცევს, განუზომლად ფართოვდება. მაგრამ ჩვენ ნათლად ვხედავთ ზოგად ტენდენციას — სკოლამდელ ასაკში ბავშვები მიჯაჭვულნი. არიან მოზრდილების მიერ შეთავაზებულ შინაარსზე.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავშვი შებოჭილია მოზრდილთა ზეგავლენით ამ სიტყვის ნეგატიური მნიშვნელობით. სულიერი კულტურის იმ შუამავლებისაგან მითვისების გარეშე, რომლებიც ამ კულტურასა და ბავშვს შორის დგანან, არ არსებობს ბავშვის პიროვნების განვითარება. მხოლოდ მოზრდილის კვალში გაყოლის ზოგადი ტენდენციის შიგნით ავლენს ბავშვი თავის ინდივიდუალობას, ამასთან, რაც უფრო მეტია ბავშვის ასაკი, მით უფრო აშკარაა ეს გამოვლენანი.

**ხატავენ ბიჭები და გოგონები.** ბავშვთა ნახატების თემატიკა განპირობებულია მრავალი ფაქტორით. ერთ-ერთი მათგანია გარკვეულ სქესისადმი ბავშვის კუთვნება და სქესობრივი განსხვავებისადმი მისი სენზიტურობა. საკუთარ სქესთან იდენტიფიკაციის ზოგადი მიმართულება გარკვეულ შინაარსს აძლევს ბავშვის ნახატსაც. ბიჭები, რომლებიც განსაკუთრებულად სენზიტურნი

არიან მამაკაცის როლების მიმართ, ხატაენ სახლების და ქალაქების მშენებლობას, გზებს მქროლავი ავტომანქანებით, ცაში თვითმფრინავებს, ზღვაში გემებს, აგრეთვე ომებს, ჩხუბს, ცემა-ტყეპას. გოგონები — სენზიტურები არიან ქალური როლების მიმართ, ხატავენ „მზეთუნახავებს“ და პრინცესებს, ყვავილებს, ბაღებს, ყოველგვარ ორნამენტს, აგრეთვე დედებს, რომლებიც თავის ქალიშვილებთან სეირნობენ.

ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვებში შეინიშნება განსაკუთრებული ერთგულება ს ხ ვ ა სქესის ღირებულებითი ორიენტირების მიმართ, როდესაც ბიჭებს უეცრად გაიტაცებს ქსოვა ან ყვავილების ხატვა, ხოლო გოგონები ხატავენ ბატალურ სცენებს. სხვა სქესისადმი ასეთი იდენტიფიკაცია ნორმაში განპირობებულია სხვა სქესის წარმომადგენელთა შორის ბავშვის მიერ თავისი კუმირის არჩევით და მისი ყოველი გამოვლენისადმი არაცნობიერი თვალის დევნებით (უმეტეს შემთხვევაში ეს უფროსი ძმა ან და ია). მაგრამ თანდათან კუმირის დომინირებული გავლენა ადგილს უთმობს სტერეოტიპულ საზოგადოებრივ მოლოდინს.

**ხატავენ სხვადასხვა ხალხთა ბავშვები.** განსაკუთრებულ ინტერესს წარმოადგენს ნახატები, რომელთა შინაარსი განპირობებულია ე რ ო ვ ნ უ ლ ი კ უ ლ ტ უ რ ი ს ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ი თ ი ო რ ი ე ნ ტ ა ც ი ე ბ ი თ ა დ ა ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ ი ს ს ო ც ი ა ლ უ რ ი წ ყ ო ბ ი თ.

იმისათვის, რომ შევაგროვოთ ნახატები, რომლებიც ყველაზე სრულად ასახავს კულტურის კუთვნილების თავისებურებებს, საჭირო გახდა ამოცანის სპეციალური ფ ო რ მ უ ლ ი რ ე ბ ი ს მოძებნა, რომელიც აიძულებდა ბავშვს მოეცა საჭირო შინაარსი. როგორც აღმოჩნდა, ამოცანა დაეხატათ „ყველაზე ლამაზი“ და „ყველაზე ულამაზო“ ყველაზე მეტად გაუკეთებდა ორგანიზაციას საგნის გამოსახულების არჩევას, რაც საშუალებას მოგვცემდა მიგვეღო იმ სურათების დიდი პროცენტი, რომლებიც უფრო გამოავლენდა კულტურული ორიენტაციების სპეციფიკას, ვიდრე თავისუფალ თემაზე ან ნებისმიერ სხვა თემაზე ხატვა.

დავალების შესრულების ორგანიზაცია ასეთი იყო. ნახატები გროვდებოდა ბუნებრივ პირობებში, როგორც წესი, რიგით მეცადინეობაზე. ამოცანა ბავშვებს დამოუკიდებლად, უფროსის დახმარების გარეშე უნდა შეესრულებინათ. მას შემდეგ რაც ნახატები მზად იყო, ბავშვებს სთხოვდნენ აეხსნათ, რატომ შეიძლებოდა მათ მიერ შესრულებული ნახატი ჩათვლილიყო ლამაზად ან ულამაზოდ. ბავშვების მსჯელობები იწერებოდა ნახატის მეორე მხარეს. იქვე ხდებოდა ავტორის სახელის, გვარის, ასაკის ფიქსირება. ამის გარდა, იწერებოდა ეროვნული კუთვნილება, ქვეყანა, საცხოვრებელი ადგილი (ქალაქი, სოფელი და ა. შ.).

შეაგროვეს და გააანალიზეს ბელგიის, ბულგარეთის, უნგრეთის, საბერძნეთის, კოლუმბიის, კუბის, მონღოლეთის, სსრ კავშირის, ჩეხოსლოვაკიის, იაპონიის ბავშვების ნახატები.

ბავშვების ნახატები, დაწყებული ხუთი წლიდან, უკვე ასახავენ შნიშვნელოვან საზოგადოებრივ მოვლენებს, ეროვნულ ტრადიციებს და

ქვეყნის კულტურულ თავისებურებებს. ლამაზის და ულამაზოს შესახებ წარმოდგენების შინაარსი სხვადასხვა ხალხის ბავშვებში ბევრ რამეში ემთხვევა. ლამაზი ყველა ბავშვისთვის — ესაა სასიამოვნო მხედველობითი შთაბეჭდილება (ფერი, საგნის ფორმა, ორნამენტები), ბუნების ემოციურად დადებითად განცდილი მოვლენები, კარგი, გარშემო მყოფთა მიერ მოწონებული ადამიანთა ქცევები, ადამიანთა საქმიანობის შედეგები და ა. შ. ულამაზო — ყველაფერი უსიამოვნო, საშინელი და საშინში, ის რაც დაიგმობა გარშემო მყოფთა მიერ: ჭუჭყიანი, დაუბანელი ბავშვები, ფეთხუმები, ჩხუბი, მკვლელობა, მთვრალი, უხეში ადამიანები, ომი, ძალადობა. ეს არის გარკვეულ მასშტაბით ლამაზისა და ულამაზოს ზოგადსაბავშვო ეროვნებათაშორისი შეფასება.

განსაკუთრებულ ინტერესს უნდა წარმოადგენდეს ის შემთხვევები, როდესაც ლამაზისა და ულამაზოს შეფასება სხვადასხვა ხალხის ბავშვებში არ ემთხვევა.

ნახატების შედარებითმა ანალიზმა შესაძლებლობა მოგვცა დაგვენახა სხვადასხვა კულტურის ბავშვების ტიპური ღირებულებითი ორიენტაციები. ლამაზისა და ულამაზოს გამოსახვა თითოეული ქვეყნისთვის კულტურულ ღირებულებათა ტიპურ ასახვას, ბავშვზე საზოგადოებრივ ღირებულებითი ორიენტაციების ზეგავლენის შედეგს წარმოადგენს. ამიტომ ნახატი, მაგალითად, ფუძიამას გამოსახულებით იაპონელი ბავშვისათვის არა მხოლოდ მთის ნახატია, არამედ ქვეყნისა და სილამაზის სიმბოლო. თუ იაპონელი ბავშვი ირჩევს ფუძიამას, როგორც ლამაზს, მაშინ პატარა მონგოლი ხატავს ქვიან სივრცეებს, რუსი — არყის ხეს, ტყეს ან სტეპს, ხოლო ქართველი — მთებს. ეს არჩევა განპირობებულია ყოველ ხალხში ჩამოყალიბებული დამოკიდებულებით მშობლიური ბუნებისადმი, როგორც ღირებულებისადმი, რომელსაც დადებითი მნიშვნელობა აქვს მატერიალური და სულიერი თვალსაზრისით.

სხვადასხვა ქვეყნის ხალხთა ბავშვების ნახატებისთვის ტიპურია ეთნიკური თვითშეგნების გამოვლენა. მაგალითად, ტოკიოელი პატარა იაპონელის ტოკუიასუს ნახატი — დიდი ყვითელი მზე ნარინჯისფერ ცაზე და გაფურჩქნილი წითელი ყვავილი. ნახატის ავტორი გვიხსნის: „ყველაზე ლამაზია — როცა ამომავალი მზის სხივები ბანაობენ ლოტოსის გაფურჩქნილ ყვავილში". ძველისძველი იაპონური რელიგია სინტო ამტკიცებს, რომ სამყაროში ყველაფერი სულიერია და, აქედან გამომდინარე, წმინდაა: ცეცხლოვანი მთა, ლოტოსი, რომელიც ჰაობიან ადგილებში ჰყვავის, აყვავებული საკურა, ცისარტყელა ჰეჰა-ჰუხილის შემდეგ. პატარა იაპონელისთვის ამომავალი მზე — ეს არ არის მხოლოდ დილის მზე. იგი ამავე დროს ცოცხალი არსებაა, სამშობლოს - ამომავალი მზის ქვეყნის სიმბოლოა. გაფურჩქნილი ლოტოსი და სხივები, რომლებიც მის ფურცლებში ბანაობს — ეს არა მხოლოდ ლამაზია, არა მხოლოდ განყენებული მეტაფორაა, არამედ ცოცხალი არსების მოქმედების კონკრეტული აღწერაა. მთელი ეს ურთულესი შენადნობი სიხარულის, სილამაზის ეროვნებათაშორის სიმბოლოების — დილის მზე, გაშლილი ყვავილი — და ამ მოვლენების ტრადიციულ-ეროვნული გაახზე-

ბისა ნახატში იმ საზოგადოების მკაფიო ეთნიკური ნიშანი ხდება, რომელიც ახასიათებს ნორჩ მხატვარს. მსგავსი მაგალითები შეიძლება ბევრი მოვიყვანოთ (ვ. ს. პუბინას მასალებიდან).

ბავშვები თავიანთი ნახატებით ყოველგვარი სპეციალური განზრახვის გარეშე ასახავენ საზოგადოების იდეოლოგიურ და კულტურულ ძიმართულობას, ბაძავენ რა მოზრდილთა შეფასებებს, სწავლობენ სინამდვილის შეფასებას. ყოველი კულტურის განვითარების გზა თავისებურია, ამიტომ ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებათა სისტემასთან ერთად ბავშვი თავის განვითარებაში მიითვისებს ღირებულებებს, რომელიც დამახასიათებელია იმ ქვეყნისათვის, იმ საზოგადოებისთვის, რომელშიც ის ცხოვრობს. გარშემო მყოფ ადამიანთა ორიენტაციების შეთვისებით ბავშვი იმუშავებს თავის პირად პოზიციასაც.

თუ თანამედროვე საბჭოთა ბავშვი ადამიანს ხატავს, როგორც ლამაზს, ეს უმეტეს შემთხვევაში გმირული პროფესიის ადამიანია: პოლარელი, მფრინავი ან კოსმონავტი. მრავალი საბჭოთა ბავშვი ხატავს ამა თუ იმ შრომით საქმიანობას. გარემოში, სადაც შრომა ყოველი ადამიანის საპატიო უფლება და მოვალეობაა, ბავშვებს უმუშავებათ შრომითი საქმიანობის, როგორც საზოგადოებისათვის უმნიშვნელოვანესი საქმისადმი დამოკიდებულება. სასარგებლოს, კარგს, ბავშვები გაიაზრებენ როგორც ლამაზსაც.

**ზნეობრივი—ესთეტიკური.** სხვადასხვა ქვეყნის და სოციალური სისტემის ბავშვები ლამაზად მიიჩნევენ ადამიანს ზნეობრივი და ესთეტიკური შეფასების მიხედვით. ბავშვის ცნობიერებაში ადამიანის ზნეობრივი თვისებების შეფასებისათვის ისტორიულად შემუშავებული საშუალებები („კეთილის“ და „ბოროტის“ კატეგორიები) და საშუალებები ესთეტიკური ღირებულებების შეფასებისათვის („ლამაზის“ და „ულამაზოს კატეგორიები“) ურთიერთმოქმედებაში მოდიან. მკაფიოდ არის გამოხატული ტენდენცია: ზნეობრივი და ესთეტიკური კატეგორიები ბავშვის ცნობიერებაში ერთიანდება მათი პოლარობის მიხედვით — კეთილის კატეგორია უერთდება ლამაზის კატეგორიას, ხოლო ბოროტის კატეგორია — ულამაზოს კატეგორიას. ნახატის კონკრეტულ შინაარსში ეს კატეგორიები გამოიხატება სიუჟეტის სახით, რომელიც ასახავს კარგ და ცუდ ქცევას.

ბავშვის ცნობიერებაში ყალიბდება განზოგადოებული ეტალონები ლამაზის — კარგის, ულამაზოს — ცუდის. ამ ეტალონებს ბავშვი მიაკუთვნებს გამოსახულების ობიექტებს და შესატყვისად წარმოადგენს მას თავის ნახატში. თუ კარგში შეირჩევა ადამიანი „კეთილი გულით“, მაშინ ბავშვი, როგორც წესი, იყენებს ყველა ნაცნობ გამომსახველობით საშუალებებს, რათა მაშინვე ნათელი გახდეს, რომ ამ ადამიანის „გული“ ლამაზიცაა.

**მამისეული სახლი.** ბავშვის ნახატის შინაარსი დამოკიდებულია ბავშვის საცხოვრებელ ტერიტორიაზე. როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, ქალაქის და სოფლის ბავშვების ნახატები გარკვეულად განსხვავდებიან შინაარსით. ეს განსხვავება არ არის პირდაპირი. იგი განპირობებულია არა იმდენად იმით, სად ცხოვრობს ბავშვი, არამედ მ ო ზ რ დ ი ლ ე ბ ი ს ს ა ც ხ ო ვ რ ე ბ ე ლ ი ა დ გ ი ლ ი ს ა დ მ ი დ ა მ ო კ ი დ ე ბ უ ლ ე ბ ი თ.

პასუხობს რა კითხვაზე: „რომელი სახლია ყველაზე უკეთესი, სად გინდა ცხოვრება?, მონგოლი ბავშვები საუკეთესოდ მიიჩნევენ იმას, სადაც თვითონ ცხოვრობენ. ქალაქელები აშკარად აჭობინებენ ქალაქის ბინას, დაწვრილებით აღწერენ თანამედროვე ქალაქის საცხოვრებელი სახლების კეთილმოწყობას და უპირატესობას. სოფლელი ბავშვების შეხედულება საუკეთესო საცხოვრებელი ადგილის შესახებ იყოფა: ნახევარზე მეტი ამჯობინებს იურთში ცხოვრებას. მონგოლი ბავშვების ნახატები ადასტურებს მათ გამონათქვამებს.

ბელგიელი ქალაქელი ბავშვები ილაშქრებენ ურბანიზაციის წინააღმდეგ, რომელიც ცუდად მოქმედებს ქალაქელი ადამიანის ფსიქიკაზე. ნორჩი ბელგიელისთვის ყველაზე ულამაზო ძალიან ხშირად მშობლიური ქალაქის ქუჩებია, ყველაზე ლამაზი — ბუნება. თავიანთი მშობლების მსგავსად ბიჭები და გოგონები იმეორებენ: „ჩვენ ისე დავიღალეთ ქალაქში ცხოვრებისაგან". (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

**ოჯახური პორტრეტი.** ახლობლები და თვითონ ბავშვებიც ხშირად ხდებიან მისი ნახატის ობიექტები. უკვე ხუთი-ექვსი წლის ასაკში ბავშვებს შეუძლიათ სწორად ჩამოთვალონ თავისი ოჯახის ყველა წევრი, ასევე გახსაზღვრონ თავისი ადგილი დებსა და ძმებს შორის რიგის მიხედვით. ბავშვები ამ ასაკში კარგად აცნობიერებენ წმინდა ოჯახურ ურთიერთობებს. ისინი ერკვევიან საკითხში ოჯახის უფროსის შესახებ, ვინ უფრო უყვართ, ვისი ეშინიათ (თუ ასეთ რაიმეს ადგილი აქვს), ვის უნდათ რომ ჰგავდნენ.

როცა ბავშვი თავისი ოჯახის დახატვას შეუდგება, უმეტეს შემთხვევაში მას არავინ არ ავიწყდება და თავის ნახატში მთელ ოჯახს წარმოადგენს. მაგრამ ყოველთვის ასე როდია. ერთი და იგივე ბავშვი ერთ სურათში წარმოადგენს ყველას, რამდენიმე დღის შემდეგ კი, ხატავს რა თავის ოჯახს, უცებ ვილაც გამორჩება მხედველობიდან. ჩვეულებრივ ეს უნებურად ხდება. ნახატში შეუტანელი შეიძლება რომელიმე მშობელი, ძმა (და) ან თვითონ იყოს. მათ ვინც ბავშვს განსაკუთრებით უყვარს, ხატავს გულმოდგინედ, ეძებს პორტრეტულ მსგავსებას, სხვებს — მხოლოდ სქემატურად აღნიშნავს.

ტამუჩინი ჩ. (6 წლის მონგოლი) ხატავს საყვარელ ძმას, მამას, დედას, მაგრამ ავიწყდება საკუთარი თავი. განბატორ გ-ს (7 წ. მონგოლი) ოჯახი არც ისე დიდია: მამა, დედა, ბაბუა, უფროსი ძმა და თვითონ განბატორი. მაგრამ იგი ყველას არ ხატავს — დაავიწყდა უფროსი ძმა. კითხვაზე: „ვინ არის ოჯახის უფროსი? — ბიჭი პასუხობს: „მამა," ხოლო როდესაც ეკითხებიან „ვინ გიყვარს ყველაზე მეტად?" და „ვის უჭერებ ყველაზე უფრო?" — იგი პასუხობს „ბაბუას". თავისი ოჯახის წევრების ხატვა შან დაიწყო დედით. ოღესაც დაიწყო ბაბუას ხატვა, ძალიან ცდილობდა დაეხატა

მისი სახისა და ტანსაცმლის ყველა დეტალი. ბაბუა ოჯახის წევრებს შორის დგას. მას მწვანე დელე (ტანსაცმლის სახე) აცვია, ეროვნულ, ორნამენტებიან ჩექმებშია, ჯამარში ყალიონი და სათუთუნე აქვს (ასეთებს ატარებენ მოხუცები სოფლად), თავზე ქუდი ახურავს. ოჯახის სხვა წევრები დახატულნი არიან უფრო ზერელედ და სქემატურად (უ. ლუსანდანდარის მასალებიდან).

ოჯახის გამოსახულებაში შეიძლება იყვნენ სასურველი, მაგრამ რეალურად არარსებული ნათესავები: პატარა ძმები (ან დები), მამა ან დედა. მაგრამ ასეთი ნახატები იშვიათია და ბავშვს ჩვეულებრივ სცხვენია და ცდილობს არ აჩვენოს ისინი. ხშირად ბავშვი ხატვას იწყებს ოჯახის ნებისმიერი წევრიდან. მაგრამ არც ისე იშვიათად, უყვარს რა ოჯახის ერთი წევრი, ხატვას იწყებს იმით, ვისიც ეშინია, მაგრამ პატივს სცემს. სიყვარული, სიძულვილი, ნდობა, ყურადღება, აგრეთვე მტრობა, ბოროტება, შიში, გულგრილობა — ადამიანთა შორის არსებული უძველესი დამოკიდებულებებია. ბავშვი ისწრაფვის მოზრდილებთან და სასურველ თანატოლებთან ურთიერთიდენტიფიკაციისაკენ. იდენტიფიკაციის ყველა გამოვლენა (სიყვარული, ნდობა, მისადმი სინაზე) განამტკიცებს ბავშვის აზრს მისი განსაკუთრებულობის შესახებ, წამოსწევს პირადი მნიშვნელობის გრძნობას. განკერძოებულობის ყველა გამოვლენა (მტრობა, სიბოროტე, გულგრილობა), პირიქით, აღიქმება როგორც უარი მისი მხიშვნელოვნების აღიარებაში. იმას, ვინც მისი პერსონისადმი სიყვარულს ამჟღავნებს, ბავშვი უპასუხებს სინაზით, ყურადღებითა და სიყვარულით. ხატავს რა თემაზე: „ყველაზე ლამაზი“, ბავშვები ხშირად ხატავენ საყვარელი ახლობლების: დედის, მამის, ბებიის, ბაბუის, დის ან ძმის პორტრეტებს. ბავშვებმა ცუდი ოჯახიდან როგორც ულამაზო შეიძლება დახატონ ლოთი, შფოთისთავი ან ხულიგანი, მაგრამ უმეტეს შემთხვევაში არ იტყვიან, რომ ეს მათი ლოთი მამა ან უფროსი ძმაა. მხოლოდ გამარტავენ „ცუდია, როდესაც სვამენ. ეს აშინებს ბავშვებს და ეს საერთოდ ცუდია“.

ბავშვებისთვის დამახასიათებელია არა მხოლოდ ოჯახის წევრთა პორტრეტების ხატვა, არამედ ოჯახური ცხოვრების იმ სცენებისაც, რომლებიც ემოციურად შეურაცხყოფენ მათ. არც თუ იშვიათად ბავშვები იწყებენ საკუთარი ყოველდღიური ცხოვრების ილუსტრირებას, შეურევენ რა მას იმის გამოსახვას, რაც ჯერ არ არის, მაგრამ სურთ რომ იყოს. ამ შემთხვევაში ბავშვი ქმნის თავისი რეალური და წარმოსახული ცხოვრების შესახებ ნახატი მოთხრობების სერიას. მაგალითად, ხუთი წლის ირინა ხატავს სათამაშოების ყიდვის, აგარაკზე წასვლის სცენებს, რომლებიც ჯერ კიდევ წინაა. ყველა სცენაში მონაწილეობას იღებენ ძაღლები და ლეკვები. ეს პერსონაჟები გოგონას ფარული სურვილების გმირები არიან.

ავტოპორტრეტი. ბავშვები საკუთარ თავსაც ხატავენ. ავტოპორტრეტ-

ში ხშირად არის ასახული საკუთარი პერსონისადმი დადებითი დამოკიდებულება: პორტრეტზე გამოსახულს აცვია სასურველი ტანსაცმელი (კოხტა ტანსაცმელი ან ფორმა), იმყოფება სასურველ ადგილას, სასურველ მდგომარეობაში, საკუთარი პერსონის ასეთი ოპტიმისტური დახატვა შეესატყვისება ნორმალურად განვითარებადი ბავშვის ცენტრალურ პიროვნულ წარმოდგენას: მასში ნათლად არის წარმოდგენილი გარე სამყაროსადმი ნდობის და პირადი მნიშვნელობის გრძნობა. როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, პირველი, რაც თავს იჩენს ბავშვის თვითცნობიერებაში — ესაა აზრი მისი უდავო მნიშვნელობის შესახებ, რომელსაც იგი უმეტეს შემთხვევაში გამოხატავს სიტყვებით: „მე კარგი ვარ". აი ამ თავის „კარგობას" ბავშვი გამოხატავს თავის ნახატებში. კარგი — ე. ი. კარგად ჩაცმული, კარგი — ე. ი. აღჭურვილი ყველა პრივილეგიით, რომლებიც კარგს ეკუთვნის.

როდესაც ბავშვი იწყებს საკუთარი თავის ხატვას ყოველდღიური ცხოვრების რთულ სიტუაციებში ან სისტემატურად ხატავს თავის საშინელ სიზმრებს, ეს მისი ემოციურად არაკეთილსასურველი მდგომარეობის ნიშანია.

**ჩვენი უმცროსი ძმები.** ბავშვები ყოველთვის ემოციურად ეპყრობიან ცხოველებს და სურთ რომ ისინი ჰყავდეთ. მონგოლ ბავშვებს სურთ ჰყავდეთ ცხენი, რომელიც მონგოლური ცხოვრების წესის განუყოფელი ნაწილია. ცხენი მონგოლი ბიჭუნასა და გოგონას ოცნებაა. მრავალი ეროვნების ბავშვები ოცნებობენ ჰყავდეთ ძაღლი („ძაღლთან შეიძლება მეგობრობა", „ძაღლი ყველასგან დამიცავს"), კატა, აგრეთვე ცხოველები, რომლებიც საჭიროებენ განსაკუთრებულ მზრუნველობას (ციყვი, ზღვის გოჭი, ჩიტი).

ცხოველებისადმი საყოველთაო სიყვარულის მიუხედავად, ქალაქელი და სოფლელი ბავშვები სხვადასხვანაირად გამოხატავენ ცხოველებს თავიანთ ნახატებში. სოფლელი ბავშვები ხშირად გამოხატავენ ცხოველებს მათი ფუნქციური გამოყენების პროცესში: ცხენს ან ხარს მოაქვს ტვირთი, ვირს მიაქვს ბარგი. ქალაქელი ბავშვები არც თუ ისე იშვიათად ხატავენ თვითონ ცხოველებს, ადამიანის მიერ მათი გამოყენების გარეშე. მაგრამ ბავშვები თავიანთ ნახატებში ისწრაფვიან გადმოსცენ თავიანთი სიყვარული ცხოველებისადმი და სწრაფვა — ჰყავდეთ და მზრუნველობდნენ მათ.

**რეალური და წარმოსახული ბავშვის ნახატებში.** კიდევ ერთ ფაქტორს, რაც განაპირობებს ბავშვის ნახატების შინაარსის მიმართულობას, წარმოადგენს ბავშვის რეალურ და წარმოსახულ სინამდვილეზე ორიენტაციის ხარისხი. ნახატების შინაარსისეული მიმართულობის მიხედვით ჩვენ შეგვიძლია ბავშვები პირობითად დავყოთ: რ ე ა ლ ი ს ტ ე ბ ა დ და მ ე ო ც ნ ე ბ ე ე ბ ა დ: პირველნი ხატავენ საგნებს და ბუნების მოვ-

ლენებს, ადამიანთა ყოველდღიური ცხოვრების რეალურ ამბებს, მეორე — თავიანთ განუხორციელებელ სურვილებს, ოცნებებსა და ზმანებებს. ამასთან დაკავშირებით საჭიროა სპეციალურად აღინიშნოს, რომ რაც უფრო მეტი ასაკისაა ბავშვი, მით ხშირად არის წარმოდგენილი ნახატებში ოცნებები და სურვილები. ამის გარდა, შეიძლება მიუთითოთ ბავშვების ფანტასტიკური სამყაროსადმი სრულიად განსაკუთრებულ ინტერესზე. ვამპირები, ეშმაკები, ქაჯები, ალები, ჯადოქრები, ფერიები ზღაპრული პრინცესები და სხვა მრავალი პერსონაჟი, ისევე როგორც რეალური არსებები, განსაზღვრავენ ბავშვის სულის მოძრაობასა და გუნებ-განწყობილებას.

**ხატვაში ინდივიდუალური ერთგულება.** იმ შინაარსის გარდა, რომელიც განპირობებულია ბავშვის სქესობრივი სენზიტურობის ფაქტორით, ეროვნული კულტურისა და ოჯახის ღირებულებით, ორიენტაციებით, ბავშვის რეალურ და წარმოსახულ სინამდვილეზე ორიენტაციის ხარისხით, აუცილებელია მივუთითოთ ბავშვის ინდივიდუალურ ერთგულებაზე — გარკვეული დროის განმავლობაში ხატოს ერთი და იგივე საგანი.

თითოეულ ბავშვს უჩნდება რიგი საყვარელი თემებისა: ასე, მაგალითად, ხუთი წლის კირილე გატაცებით ხატავდა ქალების, კაცების, პრინცესების, ჯადოქრების და სხვა პირთა პორტრეტებს. დღეში მისი ხელიდან 20-25 ამგვარი ნახატი გამოდიოდა. ამავე დროს მას მოსწონდა პორტრეტში ორნამენტების ელემენტების შეტანა, რომელიც, მისი აზრით, ამკობდა ნახატს და აძლევდა „ჯადოსნურობას“ და უჩვეულობას. ამის გარდა, კირილე გატაცებით ხატავდა თვით ორნამენტებს. მოხატულობის შედგენა მისი საყვარელი საქმიანობა იყო. კირილეს ძმა ანდრეი ამჯობინებდა ბატალური სცენების ხატვას. ჰიანშველის მსგავს მეომართა უსაზღვრო რაოდენობა თავს ესხმის, ალყაში აქცევს, აფეთქებს, შეტევაზე გადადის, ზვერავს, ბომბავს და ჩადის მრავალ სხვა საგმირო და ეშმაკურ საქმეებს, რისი ღირსნიც ისინი არიან. ანდრეი ხატავს ბრძოლას ჰაერში, ხმელეთზე და ზღვაზე. გატაცებულია რა აფეთქებებით, გრიალით და ხმაურით, ის თავის სურათებს აძლევს შესაბამის სახელწოდებებს: „ყველგან ისვრიან“, „ბრძოლა ცაში და ხმელეთზე“, „ყველგან გრიალებს“, ანდრიუშას კიდევ ერთი საყვარელი თემაა ეშმაკები. ეს პერსონაჟები მუდმივად იმანჭებიან და ჩადიან ყოველგვარ ორნებს.

სხვა ძმები ანდრიუშა და სერიოჟა წლების განმავლობაში გატაცებულნი იყვნენ მანქანების ხატვით. მათი ნახატები — ესაა უამრავი „პობედა“, გამწევნი, თვითმცლელნი, ტროლეიბუსები და სხვა ამგვარი ტრანსპორტი, რომელიც შეიძლება დავინახოთ თვალნათლივ, ილუსტრაციებში ან ფოტოზე (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

**ომი და მშვიდობა ბავშვების ნახატებში.** სხვადასხვა ქვეყნის ბავშვების ნახატების გაანალიზებით, ასევე ჩვენი ქვეყნის ისტორიის სხვადასხვა პერიოდში შესრულებული ბავშვთა ნახატებით (რევოლუციამდელი, რევოლუციის შემდგომი, დიდი სამამულო ომის წლების, 50—80-იანი წლების) ჩვენ შესაძლებლობა მოგვეცა დაგვენახა, რომ ბავშვები თავიანთ ნახატებში ასახავენ მათი თანამედროვე საზოგადოების მოვლენებსა და ინტერესებს.

თანამედროვე ბავშვების ნახატები ომის თემაზე წარმოადგენენ თითქოს სიმბოლოებს, რომლებიც ასახავენ ომის ზნეობრივ შეფასებას. სვასტიკა, კრეისერები ზარბაზნების ცივი ლულებით, ფაშისტი, რომელიც ჰიტლერს ჰგავს, სამხედრო მუნდირში ჩაცმული ჩონჩხი, — ყველაფერი ეს ომის განზოგადებული საერთაშორისო სიმბოლოებია. ბავშვები თვითონ იგონებენ ახალ სიმბოლოებს, რომლებიც იმას მოწმობს, რომ ბავშვს შესწევს უნარი არა მხოლოდ მიითვისოს, თავისებური კონდენსირება გაუკეთოს და თვალსაჩინოდ ასახოს ერთაშორისი ურთიერთობების ისტორია, არამედ შეეხოს თანამედროვე სამყაროს საშიშროტო საკითხებსაც.

გამოფენაზე „ხიროსიმა-ნაგასაკი" (1979-1980), რომელიც ექსპონირებული იყო მოსკოვში, წარმოდგენილი იყო 1945 წლის 9 აგვისტოს მოვლენების თვითმხილველთა ნახატები. ამ დროს ცისფერი ზეციდან ადამიანთა ცხოვრებაში მოვიდა ხალხის მასობრივი მოსპობის ყველაზე მძლავრი იარაღი, რაც კი ოდესმე გამოუგონია ადამიანს.

მომხდარი ტრაგედიის პატარა თვითმხილველმა ხუთი წლის ოხირი სუტომუმ ამ დღეებში დახატა მზის და ხიროსიმაზე ჩამოგდებული ბომბის ხუთი სერათი. თითოეული ნახატი მოგვითხრობს მზისა და ბომბის დამოკიდებულების ცვლილებებს. პირველი გაელვება — ადრიანი მზე, უკვე სიწითლემდე გავარვარებული, — ასე იყო იმ დილით სინამდვილეში, — ეკიდა ცის სიმყუდროვეში, გვერდით კი — ატომური ბომბის წერტილი. შემდეგში წარმოუდგენელი სისწრაფით იცვლებოდა ამ ორი საგნის თანაფარდობა. ბომბი დიდდებოდა, ხოლო მზე ასეთივე სისწრაფით მცირდებოდა. მეხუთე სურათზე ბომბის აფეთქებამ თავისი წითელი მატერიით შეავსო მთელი სივრცე.

ამჟამად ჩვენი პლანეტის მრავალ კუთხეში ბავშვები ხატავენ სამხედრო აგრესიის, ძალადობისა და სიკვდილის საშინელებებს. მაგალითად: იუნესკოს ეგიდით 1979 წ. გაშოვიდა პალესტინელი ბავშვების ნახატების ალბომი, რომელიც ასახავს პალესტინელების ბრძოლას ისრაელის აგრესიის წინააღმდეგ.

ბავშვების ნახატები მოწმობს, რომ ომი მის ყველა გამოვლინებაში, აძრწუნებს ბავშვს. მთელი მსოფლიოს ბავშვები პროტესტს აცხადებენ ომის წინააღმდეგ.

ბავშვების ნახატებს შეუძლიათ დახმარების გაწევა სხვადასხვა ქვეყნის ადამიანების ცხოვრებისეული პოზიციის გაგებაში. ასე, მაგალითად, სხვადასხვა ხალხის ბავშვების ნახატებში ასახულია თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ სწრაფვა. პატარა ხუან მანუელ ვ. (5 წ. კუბა) ხატავს დღევანდელი დღის საშიშროების სიმბოლოს: „იანკი იმპერიალისტი".

ომისა და საშიშროების ბნელ სიმბოლოებს ფარავს დიდი რაოდენობით ნახატები, რომლებიც მშვიდობის სიმბოლიზაციას ახდენს. მშვიდობის მოთხოვნილებამ ამ ცნების გამომხატველი სიმბოლოების შექმნა განაპირობა. მოზრდილების მიერ მოფიქრებულ სიმბოლოებს იყენებენ ბავშვები. მრავალ საუკუნეებს გაუძლო ადამიანის მოდგომის კულტურის სიმბოლოებმა — მზემ, მტრედმა, ადამიანის გულმა, ზეთისხილის რტომ და ა. შ. რომლებიც წარმოადგენენ სპეციალურ სიმბოლიკას, რასაც ბავშვები იყენებენ ნახატებში.

ბავშვთა ნახატების შინაარსი ნათლად გვიჩვენებს, რომ ბავშვი მგრძნობიარედ რეაგირებს უფროსების ცხოვრების მოვლენებზე: თუ უფროსებს ახსოვთ წარსული, მაშინ იგი ბავშვის კუთვნილებაც ხდება. თუ უფროსები აღელვებულნი არიან მიმდინარე ამბებით, ბავშვიც აღელვებულია. ბავშვების ასობით ნახატების ანალიზის საფუძველზე ჩვენ შეგვიძლია დავამტკიცოთ: ბავშვების სოციალური რეაქცია მოზრდილი ადამიანების საზოგადოებრივი განწყობილების და ინტერესების ადექვატურია. ბავშვთა ნახატების ანალიზი საშუალებას გვაძლევს შევაფასოთ ისინი როგორც ეპოქის ჭეშმარიტი დოკუმენტები.

### § 3. პროდუქტიული ქცევის სხვა სახეების განვითარება

**კონსტრუქციული საქმიანობა.** კონსტრუირება — მიზანმიმართული პროცესია, რომლის შედეგად მიიღება გარკვეული რეალური პროდუქტი. ამ თვალსაზრისით კონსტრუქციული საქმიანობა ემსგავსება პროდუქტიული საქმიანობის სხვა სახეებს (ხატვა, ძერწვა). ამავე დროს კონსტრუირება აყენებს სპეციალურ მოთხოვნებს. ბავშვი ამ საქმიანობის პროცესში იწყებს გაგებას, რომ ამა თუ იმ სახის კონსტრუქციის შექმნისათვის არ არის საკმარისი ურთიერთს შეუერთოს ნებისმიერი დეტალი ნებისმიერი თანამიმდევრობით. საჭიროა გამოიყენოს საყრდენი დეტალები, თორემ კონსტრუქცია დაირღვევა.

კონსტრუირება ქცევის სულ სხვაგვარ ორგანიზაციას მოითხოვს, ვიდრე, მაგალითად, ხატვა. მაგალითად, ამწეს დათვალიერების დროს ბავშვი აღქმის დროს გამოყოფს იმას, რაც თვალში ხვდება: ისარს, რომელზეც ტვირთი ჰკიდია, კაბინას ოპერატორისთვის და ბორბლებს, რომლებზეც ამწე გადაადგილდება. ხატავს რა ამწეს, ბავშვი ისარს მიუხატავს კაბინას, კაბინას კი მიუხატავს ბორბლებს. სურათზე ეს არ გამოიყურება შეცდომად, რადგან გარეგნული მსგავსება და ამწეს დანიშნულება სრულიად მისაღებადაა გადმოცემული.

მაგრამ, გააჩნია რა ამწეს შესახებ მხოლოდ ისეთი წარმოდგენა, როგორც მან გადმოსცა ნახატში, ბავშვი ამწეს აგების დროს ამჟღავნებს თავის წარმოდგენის მცდარობას. მაგალითად, განიზრახავს რა მიამაგროს შვერილი პირდაპირ ამწეს, იგი მარცხს განიცდის — ამწე ინგრევა. ბორბლების კაბინაზე მიმაგრებით ბავშვმა კიდევ ერთი წარუმატებლობა განიცადა. კონსტრუქციული ქცევა ბავშვს აჩვენებს, რომ საგნის ნაწილები ურთიერთდაკავშირებულნი არიან არა მხოლოდ გარეგნულად, არამედ თვით საგნის შინაგანი ლოგიკით. თუ საგანი მაღალია და გამოშვერილი ნაწილები აქვს, მაშინ ისინი უნდა გაწონასწორდნენ მძიმე საფუძვლით. მაგალითად, ამწეს უნდა ჰქონდეს მძიმე საფუძველი — პლატფორმა.

პორბლები უფრო მყარად დაიჭერს ამწეს, თუ ისინი ერთმანეთისგან მოშორებით დამაგრდებიან პლატფორმის გვერდებზე.

*კონსტრუქციული ქცევა მოითხოვს მოქმედების თავის საკუთარ საშუალებებს, კონსტრუქციის გამოკვლევისა და აგების საკუთარ ხერხებს.*

კონსტრუირება ავითარებს საგნის ხედვის უნარს, ავითარებს მისი დანიშნულების წვდომის უნარს, საშუალებას იძლევა გაცილებით უფრო სრული წარმოდგენა მივიღოთ იმ დეტალების თვისებების შესახებ, რომლებისგახაც ეს საგანი უხდა აიგოს. აშენებს რა ნაგებობას. ბავშვი გამოცდილებით რწმუნდება, რომ ერთი სახის დეტალები მდგრადები არიან ნებისმიერ მდგომარეობაში, მეორენი — მხოლოდ გარკვეულ მდგომარეობაში, რომ დეტალების განსხვავებული შეთანხმება იძლევა განსხვავებულ სიმყარეს. ძნელია, მაგალითად, შექმნა მყარი ნაგებობა მხოლოდ ფირფიტებისგან, მაგრამ კუბურებისა და ფირფიტების ერთმანეთთან შეერთებით შეიძლება გაკეთდეს მყარი სახლი.

*კონსტრუირების პროცესში ბავშვი იგებს, რომ დეტალების გარკვეული ფორმისა და წონის მიღმა დგას გარკვეული კონსტრუქციული თვისებები,* მაგალითად, კუბი ერთნაირად მდგრადია, რომელ წახნაგზეც არ უნდა დაყენო, ხოლო ძელაკი მდგრადია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მას დადგამ რომელიმე გვერდითა წახნაგზე; ხოლო ვერტიკალურად დადგმული — კარგავს მდგრადობას. იმისათვის, რომ მაღალ არამდგრად სხეულს მდგრადობა მივცეთ, საჭიროა იგი ჩაიჭედოს მძიმე, მდგრად დეტალებს შორის.

გამოყოფენ კონსტრუქციული ქცევის შემდეგ ტიპებს: 1 (კონსტრუირება ნიმუშის მიხედვით, 2) კონსტრუირება პირობების მიხედვით, 3) კონსტრუირება ჩანაფიქრის მიხედვით.

**კონსტრუირების პირველი ტიპი — ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირება.** ბავშვების სთავაზობენ თავიანთ ნაგებობაში აღადგინონ გარკვეული საგანი, რომელიც ნიმუშის როლს ასრულებს. ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირება მიმდინარეობს სხვადასხვანაირად. უმარტივესი შემთხვევაა, როცა ბავშვის თვალწინ აგებენ ნიმუშს. ბავშვი ხედავს პატარა სახლის, თვითმფრინავის, სატვირთო მანქანის ან სხვა საგნის აგების პროცესს. ამასთანავე მას შესაძლებლობა აქვს კარგად გამოიყენოს დეტალები.

კონსტრუირების უფრო გართულებული სახეა, როცა ბავშვი ხედავს უკვე აწყობილ ნიმუშს. ამ შემთხვევაში ბავშვის წინაშე განსაკუთრებული ამოცანა დგას — გამოყოს აგებული ნიმუშიდან ცალკეული დეტალები. ამიტომ კონსტრუირების უმნიშვნელოვანესი ეტაპი *ნიმუშის გამოკვლევა* ხდება. გამოკვლევის პროცესში ბავშვს უყალიბდება ასაგები საგნის შესახებ უფრო სწორი წარმოდგენა. ნიმუშის გამოკვლე-

ვის ძირითადი პრინციპია დიდი, მთავარი ნაწილებისა და მათი ურთიერთმდებარეობის ანალიზი. ასე, მაგალითად, თუ ბავშვი სატვირთო მანქანის კონსტრუირებამდე ვერ მოახერხებს გამოყოს მისი ძირითადი ნაწილები: (მოტორი, კაბინა, ძარა, შასი) და კონსტრუირებას კი დაიწყებს უფრო უმნიშვნელო ნაწილებით, იგი თითქმის აუცილებლად მარცხს განიცდის. კონსტრუქციული ქცევა ბავშვისგან მოითხოვს ნიმუშის ძირითადი ნაწილების გამოყოფის უნარს.

დანაწევრებული ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირებას მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს მხოლოდ კონსტრუქციული ქცევის დაუფლების დასაწყისში, როცა ბავშვი იძენს გამოკვლევის პირველ ჩვევებს და ნიმუშის ძირითადი ნაწილის გამოყოფის უნარს. დანაწევრებული ნიმუშის მიხედვით ხანგრძლივ კონსტრუირებას შემდგომში აღარ მოაქვს უშუალო სარგებლობა, რადგან ბავშვმა რომელმაც ისწავლა ნიმუშის ზუსტი ასლის გადაღება, უკვე ამოწურა კონსტრუქციული ამოცანა.

მოქმედება, რომელიც შედგება მხოლოდ ნიმუშის ზუსტი ასლის გადაღებისგან, არ ავითარებს კონსტრუქციული ამოცანების შემოქმედებითი გადაჭრის უნარს. ამ მიზანს პასუხობს მთლიანი (ცალკეულ დეტალებად დაუნაწევრებელი) ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირება, როდესაც ბავშვმა გამორკვევის შედეგად უნდა დაადგინოს, თუ რომელი დეტალების დახმარებით შეიძლება აღადგინოს ნიმუში. მაგალითად, თუ ბავშვს აძლევენ ამოცანას ააგოს პატარა სახლი კუბურებისგან, ხოლო ნიმუშს წარმოადგენს მუყაოსგან შეწებებული მოდელი, მაშინ ბავშვის წინაშე თავისთავად აღმოცენდება იმ დეტალების შერჩევის ამოცანა, რომელთა დახმარებითაც შეიძლება შეიქმნას მოდელი.

ბავშვისგან კიდევ უფრო დიდ დაძაბულობას მოითხოვს ნიმუში, რომელიც ნახატის სახითაა მოცემული. აქ დგება ამოცანა ბრტყელი გამოსახულების საფუძველზე აღადგინოს სამგანზომილებიანი კონსტრუქცია. ასეთი ამოცანა ბავშვისგან მოითხოვს უნარს — გამოსახულების მიღმა დაინახოს რეალური სინამდვილე.

ამგვარად, ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირება — ბავშვის კონსტრუქციული ქცევის განვითარებაში აუცილებელი და საჭირო ეტაპია.

კონსტრუქციული საქმიანობის მეორე ტიპი — პირობების მიხედვით კონსტრუირება. კონსტრუირების ამ ტიპს თავისი სპეციფიკა აქვს: ბავშვი იწყებს კონსტრუქციის აგებას არა ნიმუშის მიხედვით, არამედ პირობების საფუძველზე, რომელიც წამოყენებულია თამაშის ამოცანებით ან აღმზრდელის მიერ.

პირობების მიხედვით კონსტრუირება ბავშვისგან მოითხოვს ქცევის ზუსტ ორგანიზაციას, იგი ხელს უწყობს შემოქმედების და ინიციატივის განვითარებას. მაგალითად, მიიღებს რა აღმზრდელისგან დავალებას — ააგოს სამშენებლო მასალისგან ბავშვთა ნახატების სტენდი (გამოფენო-

ბანას თამაშის დროს), ბავშვი ამავე დროს იღებს ამოცანას შეარჩიოს სამშენებლო მასალა იმდაგვარად, რომ მის მიერ აგებული სტენდი შეესატყვისებოდეს ნახატების ზომას, რათა სტენდი იყოს საკმაოდ მდგრადი, მისი ცალკეული დეტალები კი — ლამაზად შერჩეული ფორმისა და ფერის მიხედვით.

პირობების მიხედვით კონსტრუირება ასწავლის ბავშვს ანგარიში გაუწიოს პირობებს, აწესრიგებს ბავშვის ქცევას. მაგალითად, მიიღებს რა ამოცანას შემოარტყას ღობე ოთხ სახლს ისე, რომ ერთი სახლი (ყველაზე დიდი, მელიის სახლი) ღობით იყოს გამიჯნული დანარჩენი უფრო პატარა სამი სახლისგან (ბატების სახლები), ბავშვი ხვდება, რომ მას არა აქვს უფლება გადაადგილოს სახლები ერთი ადგილიდან მეორეზე, მიუმარჯვოს მათი მდებარეობა მშენებარე ღობეს.

სახლების განლაგების ამოცანა ბავშვისთვის მკაცრი პირობაა, რომელსაც უნდა შეესატყვისებოდეს მომავალი ღობე.

ბავშვებმა, რომლებმაც კარგად აითვისეს ღობის აშენების ახალი ხერხი, დაიწყეს ბოძების ჩასმით. მათში ნათლად იჩინა თავი წინასწარი დაგეგმვის მოქმედებამ, ისინი ხელის მოძრაობით ხაზავდნენ მოედანს, რომელიც უნდა შემოეღობათ, მონიშნავდნენ, სად უნდა ჩასმულიყო ბოძები, მხოლოდ ამის შემდეგ დგამდნენ მათ. ამავე დროს, ბავშვები ხშირად აკონტროლებდნენ საკუთარ თავს და აზუსტებდნენ ბოძების განლაგებას.

შემდეგ ბოძებს შორის აშენებდნენ ღობეს, რომელსაც უმეტეს შემთხვევაში აღნიშნავდენ ზუსტი, ტოლი ხაზებით. სწორად აგებული ღობე მიჯნავდა ბატების სახლებს მელიის სახლისგან. ხანდახან ბავშვები ცალკე შემოღობავდნენ მელიის სახლსაც — მეტი საიმედოობისთვის.

როგორც წესი, ეზოში შესასვლელს, სადაც ცხოვრობდნენ ბატები, ბავშვები აკეთებდნენ ეზოს შორეულ ნაწილში და მაგრად კეტავდნენ მის კარს (ნ. ნ. პოდიაკოვის დაკვირვებიდან).

პირობების მიხედვით კონსტრუირება ბავშვებში ავითარებს ვარირებისადმი ინტერესს.

სკოლამდელთათვის ძალიან საინტერესოა, ერთი და იგივე პირობებიდან გამომდინარე, მოგვცეს სხვადასხვაგვარი გადაწყვეტა: განსხვავებულად შემოღობოს სახლები, სხვაგვარად ააგოს ხიდები მდინარეზე, ააგოს სხვადასხვა ტიპის სახლები.

ბავშვს მოსწონს შექმნას მთელი რიგი თანდათან გართულებული ნაგებობები. მაგალითად, მაღალი და დაბალი, განიერი და ვიწრო, გრძელი და მოკლე, და ა. შ. სახლების აგება უყალიბებს ბავშვებს მოქნილ განზოგადებულ წარმოდგენებს სახლების სხვადასხვა ტიპების შესახებ და მათი აგების განზოგადებულ უნარებს. ეს ქმნის საფუძველს ნამდვილი შემოქმედებითი კონსტრუირებისათვის. ბავშვები ადვილად აშენებენ სწორედ ისეთ სახლებს, რომლებიც მათ სჭირდებათ რაიმე თამაშის დროს, ადვილად ახორციელებენ სხვადასხვაგვარ ჩანაფიქრს ნაგებობებში.

თუ ბავშვს აქვს კონსტრუირების მცირე გამოცდილება, თუ მან თავის დროზე არ ისწავლა ნიმუშის მიხედვით კონსტრუირება, მაშინ იგი, აგებს რა პირობების მიხედვით, დიდ სიძნელეებს აწყდება ნაგებობის აშენების დროს. როდესაც აუცილებელი ხდება რაიმე ახლის შექმნა, რომელიც შეესაბამება პირობებს, ბავშვი იწყებს ასეთი ნაცნობი ტიპის ნაგებობის სტერეოტიპულად (ჩვეულებისამებრ) აღდგენას, რომელიც ნაკლებად შეესატყვისება პირობებს — მასში ჯერ კიდევ არ ჩამოყალიბებულა ნაგებობის ტიპების შესახებ განზოგადებული წარმოდგენები, მათი შექმნის მოქნილი განზოგადებული უნარები.

**კონსტრუქტული საქმიანობის მესამე ტიპი — კონსტრუირება ჩანაფიქრის მიხედვით.** კონსტრუირების ამ ტიპს ბავშვისგან მოითხოვს თამაში. თამაშისთვის საჭიროა ნაგებობა არა მხოლოდ სპეციფიკური სამშენებლო მასალისგან (მაგალითად, კუბურები), არამედ ბავშვების ირგვლივ არსებული ნებისმიერი საგნებიდან — ავეჯისგან, ფიცრებისგან, ჯოხებისგან, ქოლგებისგან, ქსოვილის ნაჭრებისგან. თამაში ხშირად მოითხოვს ნაგებობების შექმნას, რომლებითაც სარგებლობა ბავშვს პირადად შეეძლება. ბავშვები აშენებენ სახლებს, რომლებში შესვლაც მათ უნდათ, რომლებში ძოთავსებაც სურთ. ისინი აგებენ გემებს და კარჭაპებს; რომლებითაც სანაოსნოდ გამგზავრება უნდათ.

თამაშში ნაგებობის გამოყენება დიდ პრაქტიკულ აზრს აძლევს ბავშვის კონსტრუირებას და ცვლის მის ხასიათს. ბავშვები იწყებენ კონსტრუირებას არა მხოლოდ იმისთვის, რომ მათი ნაგებობა ჰგავდეს რაიმე საგანს, არამედ იმისთვისაც, რომ ითამაშონ ამ ნაგებობებით.

ამგვარი განწყობა ბავშვებში იწვევს თვით კონსტრუირების პროცესისადმი სხვაგვარ დამოკიდებულებას. ბავშვები ისწრაფვიან ააგონ ისეთი ნაგებობა, რომ მისი თავისებურებები შეესატყვისებოდეს ჩაფიქრებულ თამაშს.

თამაშისთვის კონსტრუირება აერთიანებს ბავშვებს. კონსტრუირების პროცესში ისინი სწავლობენ ერთად განიხილონ აგების გეგმა, მივიდნენ საერთო გადაწყვეტამდე, სწავლობენ დაუქვემდებარონ თავიანთი სურვილები კონსტრუქციულ ჩანაფიქრს, რომელსაც მხარს უჭერს უმეტესობა, აგრეთვე დაიცვან თავისი შეხედულებები კონსტრუქციის უკეთესი ვარიანტის შესახებ. ბავშვები სწავლობენ უკვე აგებული ნაგებობების რეკონსტრუირებას და ა. შ.

ნიმუშის პირობების და ჩანაფიქრის მიხედვით კონსტრუირება — ეს არაა ეტაპები, რომლებიც თანამიმდევრობით ცვლის ერთმანეთს. კონსტრუირების ყველა ტიპი იცვლება ამოცანებისა და სიტუაციის მიხედვით. მაგრამ კონსტრუირებას თითოეული ეტაპი ავითარებს ბავშვებში სპეციფიკურ უნარებს.

ცალკე უნდა დაასახელოთ აპლიკაცია და ძერწვა. ესენი პროდუქტიული საქმიანობის კიდევ ორი სახეა. მათი ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა უახლოვდება სახვითი და კონსტრუქციული საქმიანობის მნიშვნელობას. იმის გამო, რომ ბავშვი აქტიურად არის დაკავებული ხატვით, კონსტრუირებით, ძერწვით და აპლიკაციით, მასში ვითარდება უნარი — წინასწარ წარმოიდგინოს რა უნდა გაკეთდეს, მას უვითარდება ქცევის დაგეგმვის უნარი.

### § 4. სასწავლო და შრომითი ქცევის ელემენტების განვითარება

სასწავლო და შრომითი ქცევა თავის განვითარებულ ფორმებში ყალიბდება სკოლამდელი ასაკის ფარგლებს გარეთ. სწავლა ქცევის წამყვანი ფორმაა სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის (ასევე მოზრდილთათვის, თუ ისინი აგრძელებენ განათლებას წარმოებისაგან მოწყვეტით). შრომა მოზრდილთა ქცევის ძირითადი სახეა. ქცევის თითოეულ სახეს რთული აგებულება აქვს და დიდ მოთხოვნებს უყენებს ადამიანის ფსიქიკას. მათი წარმატებით შესრულებისათვის აუცილებელია ისეთი ფსიქიკური თვისებები და უნარები, რაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვს ჯერ კიდევ არ ჩამოყალიბებია.

სისტემატური სწავლისა და შემდგომში საწარმოო შრომაში მონაწილეობისათვის მომზადება — სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სწავლებისა და აღზრდის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანაა. ეს მომზადება ძირითადად ხორციელდება თამაშში და ქცევის პროდუქტიულ სახეებში. მაგრამ უფროსები ბავშვების წინაშე სვამენ საკუთრივ სასწავლო და შრომითი ხასიათის ამოცანებს, თანდათან აღწევენ იმას, რომ ბავშვებმა ამგვარი დავალებების შესრულების პროცესში შეითვისონ გარკვეული ფსიქიკური მოქმედებებიც, რაც აუცილებელია სასწავლო და შრომითი საქმიანობისათვის.

სკოლამდელ ასაკში შრომისა და სწავლის ელემენტების განვითარების შეფასებისას არ უნდა გამოგვრჩეს მხედველობიდან, რომ ქცევის აზრი მოზრდილთათვის, რომელიც ორგანიზაციას უკეთებს მას, და ბავშვებისათვის ბევრ შემთხვევაში განსხვავებული აღმოჩნდება. ის, რომ ბავშვი სწავლების პროცესში ითვისებს გარკვეულ ცოდნას და ჩვევებს, ასრულებს მორიგის მოვალეობებს ან რგავს ყვავილებს, ჯერ კიდევ არ იძლევა საფუძველს დავასკვნათ, რომ მასში უკვე ჩამოყალიბდა (ელემენტარულ ფორმებშიც კი) სასწავლო და შრომითი ქცევა. გარკვეულ მომენტამდე ბავშვები ხელმძღვანელობენ თვითონ მოქმედების პროცესის ადმი ინტერესით, სურვილით დაემსგავსონ მოზრდილებს, დაიმსახურონ მოზრდილის მოწონება, ისე, რომ არ აცნობიერებენ იმ მნიშვნელობას, რომელიც აქვს მიღებულ ცოდნას ან მათ მიერ შესრულებული

შრომითი დავალებების შედეგებს. ასეთი გაცნობიერება კი სისტემატური სწავლისა და შრომის აუცილებელი პირობაა, სასწავლო და შრომითი მოქმედებების გაცნობიერებული შესრულება სკოლამდელ ასაკში მხოლოდ ჩამოყალიბებას იწყებს.

**სასწავლო ინტერესების გაჩენა და სასწავლო მოქმედებების შეთვისება.** სასწავლო ქცევის ძირითადი თავისებურება ის არის, რომ მისი მიზანია ახალი ცოდნის ჩვევებისა და უნარების შეთვისება და არა გარე შედეგის მიღწევა.

თუ ბავშვი ხატავს, გატაცებულია ხატვის პროცესით ან ისწრაფვის მიიღოს ლამაზი ნახატი, იგი დაკავებულია თამაშით ან პროდუქტიული ქცევით. მაგრამ, როცა ხატვის მეცადინეობებზე იგი თავის თავს უყენებს განსაკუთრებულ ამოცანას — ისწავლოს უკეთ ხატვა, მაგალითად, ისწავლოს სწორი ხაზების გავლება ან გამოსახულების სწორი შეფერადება, მისი მოქმედებები სასწავლო ხასიათს იძენს.

მართალია, ბავშვის მთელი ფსიქიკური განვითარება ხორციელდება სწავლების პროცესში, მისთვის იმ გამოცდილების გადაცემით, რომელიც წინა თაობებმა დააგროვეს. ცოდნისა და ჩვევების დიდ ნაწილს ბავშვები ითვისებენ მოზრდილებთან ურთიერთობის, მათი მოთხოვნების, რჩევებისა და მითითებების შესრულების დროს, აგრეთვე თამაშებში, ხატვასა და კონსტრუირებაში, სხვადასხვა საბაბით ყოველდღიურ ურთიერთობებში. სწავლება ჩასმულია მოზრდილის ბავშვთან ურთიერთობის სხვადასხვა ფორმებში.

მაგრამ ბავშვის განვითარებასთან ერთად იგი უფრო სისტემატურ ხასიათს იძენს. საზოგადოებრივი სკოლამდელი აღზრდის პირობებში ბავშვები სწავლობენ მეცადინეობებზე, რომლებიც ტარდება გარკვეული პროგრამის მიხედვით. ამ დროს მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს თამაშისეული ხერხებისა და პროდუქტიული დავალებების გამოყენება. ამასთან, მეცადინეობებზე ბავშვებს უყენებენ გარკვეულ მოთხოვნებსაც, რომლებიც ეხება შეთვისებული ცოდნისა და ჩვევების სისრულეს და ხარისხს, უფროსების მითითების ყურის გდებისა და შესრულების უნარს. მეცადინეობებზე სწავლების დიდი მნიშველობა აქვს სასწავლო ქცევის ელემენტების თავდაპირველი დაუფლებისათვის.

ბავშვის მიერ მიღებული მრავალგვარი ცნობები გარე სამყაროს შესახებ — ის, რასაც მას აჩვენებენ და უამბობენ მოზრდილები, ის რასაც იგი თვითონ ხედავს, — ბადებს ცნობისმოყვარეობას — ყველაფერი ახალისადმი ინტერესს. ცნობისმოყვარეობის ზრდა სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ვლინდება, კერძოდ ბავშვების შეკითხვების ხასიათის ცვლილებაში და მათი რაოდენობის ზრდაში. თუ სამი-ოთხი წლის ბავშვების შეკითხვების მხოლოდ მცირე ნაწილია მიმართული ახალი ცოდნის შეძენაზე, გაურკვევლის გარკვევაზე, უფროსი სკოლამდელი

ასაკისთვის ასეთი შეკითხვები ჭარბობენ, ამასთან ბავშვები ხშირად ინტერესდებიან სხვადასხვა მოვლენათა მიზეზებით, მათ შორის არსებული კავშირებით. „რატომ წვიმს?“; „რატომ სჭირდებათ მცენარეებს მორწყვა?“; „რატომ სინჯავს ექიმი ავადმყოფს კაკუნით?“; „საიდან ჩნდებიან ვარსკვლავები?“; „შესძლებს ტრაქტორი პატარა სახლის წაღებას?“; „თუ სახლს ბორბლებზე დავაყენებთ?“; „თუ მთელი წყალი ზღვაში ჩადის, მერე სად მიდის?“; — აი ექვსი წლის ბავშვის ჩვეულებრივი შეკითხვების მცირე სია.

მაგრამ ცნობისმოყვარეობა ჯერ კიდევ ვერ უზრუნველყოფს სწავლისათვის მომზადებას, ცოდნის სისტემატურ მიღებას. ამა თუ იმ მოვლენისადმი ინტერესი ბავშვს მალე უჩნდება, მაგრამ მალეც ქრება, იცვლება სხვა ინტერესით. შეკითხვების მოტანილი სიიდან უკვე ჩანს, რომ ბავშვს აინტერესებს მოვლენები, რომლებიც ეხება სინამდვილის სხვადასხვა სფეროს. სწავლა თავის განვითარებულ ფორმებში გულისხმობს მოვლენათა გარკვეული მხარეებისა და ტიპებისადმი მყარ ინტერესს, რომლებიც სხვადასხვა სასწავლო საგნების — მათემატიკის, მშობლიური ენის, ბიოლოგიის და ა. შ. შინაარს შეადგენს.

ცალკეულ შემთხვევებში სკოლამდელებში ადრე ელინდება დანაწევრებული და მყარი ინტერესები, რაც ცოდნის შეთვისების საოცარი წარმატების საწინდარია.

ედიკი რთულ საყოფაცხოვრებო პირობებში გაიზარდა. როდესაც იგი წლინახევრის იყო, მისი მამა მძიმედ გახდა ავად და მას შემდეგ დაინვალიდდა. დედა, რომელსაც ტექნიკური განათლება ჰქონდა, დროებით მუშაობდა სკოლაში მასწავლებლად; ხანდახან მოსწავლეები მასთან სახლში მოდიოდნენ. ოთხი წლის ასაკში, ყურს უგდებდა რა დედის საშინაო მეცადინეობებს, ედიკს მოულოდნელად სწავლის სურვილი აღეძრა და თავი იჩინა არაჩვეულებრივმა წარმატებებმა (სიარული და ლაპარაკი იმავე პერიოდში დაიწყო, როგორც სხვა ბავშვებმა).

სიცოცხლის მეხუთე წელს მოზრდილების მხრიდან სპეციალური ხელმძღვანელობის გარეშე და მათი სურვილის საწინააღმდეგოდაც კი ბავშვმა რამდენიმე თვის განმავლობაში ისწავლა კითხვა, წერა, თელა. ახალი ჩვევების დაუფლება მოხდა ძალიან სწრაფად. ედიკი ითხოვდა დაესახელებინათ მისთვის ასოები და ტიროდა, თუ უარს ეტყოდნენ. გაეცნო რა ანბანს, იგი უსასრულოდ იმეორებდა ასოების დასახელებას, სიამოვნებით პოულობდა მათ ყველგან. მშობლებმა ვერც კი შეამჩნიეს რა სწრაფად აჯგუფდა ედიკი მარცვლებს, ისე სწრაფად გაიარა მან სწავლების ეს ეტაპი.

არანაკლებ სიჩქარით ეცნობოდა ედიკი ციფრებს და არითმეტიკულ მოქმედებებს, თუ მას არ ეტყოდნენ, როგორც უნდა დაეთვალა შემდეგ, იგი ბრაზობდა, იტანჯებოდა, თუ მისი ცნობისმოყვარეობა არ კმაყოფილდებოდა.

ფიზიკურად სუსტი ბავშვის სწრაფი წინსვლა მეცნიერებებში აშინებდა დედას, მაგრამ ბიჭი დაუოკებლად ისწრაფოდა გონებრივი საზრდოსკენ, მოწყენილი იყო მეცადინეობის გარეშე. ბავშვს მიღებული ცოდნა უფრო ახარებდა, ვიდრე ტკბილეული ან სათამაშო

იმავე სკოლამდელ წლებში მათემატიკასთან ერთად იგი ერთდროულად მეცადინეობდა რუსულ ენაში, შეისწავლა ბრუნება და დიდი ინტერესით ადგენდა სიტყვათა ბრუნებას, გრამატიკის სახელმძღვანელოს წერაც კი დაიწყო. გეოგრაფიულ ატლას-

თან გაცნობამ გეოგრაფიისადმი ინტერესი გამოიწვია. იგი სწრაფად ეუფლებოდა გეოგრაფიულ ცნებებს და ისწავლა ასოებით დასახელება. უყვარდა მასშტაბურის ნამდვილ სიდიდეებში გადაყვანა. ყველა იმ ქალაქების პოვნა, რომლებიც მდებარეობდნენ გარკვეულ გრძედებსა და განედებზე (ნ. ს. ლეიტესის მასალების მიხედვით).

რა თქმა უნდა, ედიკის მსგავსი ბავშვები გამონაკლისია. ჩვეულებრივ კი საჭირო სიმყარის შემეცნებითი ინტერესები ბავშვებს აღმოუცენდებათ მხოლოდ სკოლამდელი ასაკის ბოლოს და მხოლოდ კარგად ორგანიზებული სწავლების პირობებში. ამაში ძირითად როლს თამაშობს სკოლამდელი სწავლების შ ი ნ ა ა რ ს ი.

გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ მათემატიკისადმი, ენისადმი, ცოცხალი და არაცოცხალი ბუნების მოვლენებისადმი ინტერესი ყველა ბავშვში საჭირო ხარისხით ვლინდება, თუ მეცადინეობებზე მათ ეძლევათ არა ცალკეული, დაქსაქსული ცნობები, არამედ ცოდნის გარკვეული ს ი ს ტ ე მ ა, რომელიც ბავშვის წინაშე შლის სინამდვილის თითოეული სფეროსათვის დამახასიათებელ მოვლენათა შორის ძირითად მიმართებებს.

მათემატიკის დარგში ესაა ზომის გასაზომთან, ნაწილის მთელთან, ერთეულის სიმრავლესთან მიმართება. ენაში — სიტყვის აგებულების მიმართება აზრთან, ცოცხალი სამყაროს სფეროში — ცხოველებისა და მცენარეების განსაკუთრებული აგებულების დამოკიდებულება მათი არსებობის პირობებისაგან და ა. შ.

როდესაც ბავშვები ეცნობიან ასეთ ზოგად კანონზომიერებებს ისინი უდიდესი ინტერესით ადევნებენ თვალყურს კერძო შემთხვევაში მათ გამოვლენას. მათ წინაშე იშლება გარე სამყაროს ახალი მხარეები და ისინი ხედავენ რომ სწავლა — ეს არის გზა საოცარი აღმოჩენებისაკენ.

ძ ყ ა რ ი და დ ა ხ ა ზ უ ლ ე ბ უ ლ ი შ ე მ ე ც ნ ე ბ ი თ ი ი ნ ტ ე რ ე ს ე ბ ი ბ ა ვ შ ვ ი ს ქ მ ნ ი ს ს წ ა ვ ლ ი ს, ა ხ ა ლ ი ც ო დ ნ ი ს გ ა მ უ დ მ ე ბ ი თ შ ე ძ ე ნ ი ს ს უ რ ვ ი ლ ს. სწავლის უნარი პირველ რიგში გულისხმობს სასწავლო დავალების აზრის იმაში დანახვას, რომ იგია დავალება, რომელიც სრულდება იმისათვის, რომ ისწავლონ, უნარს განასხვავო სასწავლო დავალებები პრაქტიკული, ცხოვრებისეული სიტუაციებისგან. ხდება ისეც, რომ სკოლამდელი, მოისმენს რა მათემატიკურ ამოცანას, ინტერესს იჩენს არა იმისადმი, თუ რა მოქმედების შესრულებაა საჭირო მისი გადაჭრისათვის, არამედ ამოცანის პირობებში აღწერილი სიტუაციისადმი. მაგალითად, იგი უარს ამბობს ამოცანის გადაჭრაზე: „დედამ შეჭამა ოთხი კამფეტი, შვილს კი მისცა ორი, რამდენი შეჭამეს მათ ერთად?“ აღშფოთებულია მასში აღწერილი „უსამართლობით“: „რატომ მისცა მან მიშას ასე ცოტა? კითხულობს ბავშვი — თანაბრად უხდა ყოფილიყო“. სხვა შემთხვევაში ბავშვი ცდილობს რაც შეიძლება მალე მიიღოს პასუხი და ამისათვის ალალბედზე იყენებს მისთვის ნაცნობი შეკრების და გამოკლების მოქმედებებს. ერთიც და მეო-

რეც სწავლების უუნარობის მაჩვენებელია. ბავშვმა უნდა გაიგოს, რომ სიტუაცია, რომელიც აღწერილია ამოცანის პირობებში, საჭიროა არა თავისთავად, არა როგორც ცხოვრებისეული შემთხვევის აღწერა, არამედ როგორც მასალა, რომელიც ემსახურება იმას, რომ ისწავლო ამოცანების გადაჭრა საერთოდ, რომ ამოცანის გადაჭრის აზრი პასუხის სწრაფ მიღებაში კი არ მდგომარეობს, არამედ ისევ და ისევ იმაში, რომ პირობებიდან გამომდინარე სწორად განსაზღვრო, თუ რა არითმეტიკული მოქმედებების გამოყენებაა საჭირო და ისარგებლო ამ უნარით შემდგომშიც.

უმცროს და საშუალო სკოლამდელ ასაკში ბავშვები, როგორც წესი, თანახმა არიან მიიღონ სასწავლო დავალებები მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ამ დროს შეძენილი ცოდნა და ჩვევები მაშინვე შეიძლება გამოყენებულ იქნას თამაშში, ხატვაში და მათთვის მიმზიდველ სხვა საქმიანობაში.

სპეციალურად ორგანიზებული სწავლების პირობებში უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში გამომუშავდება უნარი, მიიღოს სასწავლო დავალებები შეთვისებულის დაუყოვნებლივი რეალიზაციის შესაძლებლობასთან კავშირის გარეშე. შესაძლებელი ხდება სამომავლოდ ცოდნის შეძენა.

დაკვირვებები გვიჩვენებს რომ მთელი სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში დიდაქტიკური თამაშები უფრო ეფექტურ საშუალებებს წარმოადგენს ცოდნის შეძენისათვის, ვიდრე პირდაპირი სასწავლო მეცადინეობების ფორმა. მაგრამ თუ უმცროს და საშუალო სკოლამდელ ასაკში განსხვავება ძალიან დიდია, უფროს ასაკში იგი მნიშვნელოვნად მცირდება. ეს ბავშვის მიერ სასწავლო ამოცანების მიღების უნარის ზრდის ნათელი მაჩვენებელია.

სასწავლო დავალებების აზრის გაგება განაპირობებს იმას, რომ ბავშვები იწყებენ იმ მოქმედებების შესრულების ხერხებზე ყურადღების მიპყრობას, რომელსაც მოზრდილები აძლევენ, შეგნებულად ცდილობენ დაეუფლონ ამ ხერხებს. სკოლამდელები სწავლობენ საგნების მიზანდასახულ დაკვირვებას, აღწერას, შედარებას და დაჯგუფებას, მოთხრობების და სურათების შინაარსების დალაგებულად გადმოცემას, არითმეტიკული ამოცანების გადაჭრას, დათვლის ხერხებს და ა. შ. ძირითად მნიშვნელობას იძენს ამოცანის შესრულების სისწორე, მოზრდილთა მიერ წამოყენებულ მოთხოვნათა შესრულება. ამასთანავე ბავშვები ხშირად მიმართავენ მოზრდილს, სთხოვენ შეაფასონ ამა თუ იმ სასწავლო მოთხოვნების შესრულების სისწორე. მაგალითად, უფროსი სკოლამდელებისთვის სივრცითი მიმართებების (ნიმუშის მიხედვით მოხატულობის შედგენის დროს) ზუსტი აღდგენის სწავლების პროცესში ბავშვები ხშირად მიმართავდნენ აღმზრდელს: „შეხედეთ, სწორად გამოდის? — „საჭიროა რომ კუთხე კუთხესთან და ეს სამკუთხედი ამის პირისპირ იყოს. სწორია?“.

შეფასება, რომელსაც ბავშვების ნაშრომს აძლევს მოზრდილი, მის მიერ სხვადასხვა ბავშვის მუშაობის მსვლელობის და შედეგების შედარება, იწვევს იმას, რომ ბავშვი უფრო ზუსტად ამოწმებს თავის მოქმედებებს და აფასებს თავის ცოდნასა და უნარებს. ბავშვებში სასწავლო ამოცანების შესრულებასთან დაკავშირებით, ჩამოყალიბებას იწყებს თვითკონტროლის და თვითშეფასების ჩვევები. ხშირად უფროსი სკოლამდელები უხალისოდ ასრულებენ ამოცანებს, რომლებსაც ისინი აფასებენ როგორც ძალიან ადვილს, ისწრაფვიან მიიღონ ისეთი ამოცანები, რომლებიც მათი თვალსაზრისით უფრო შეესატყვისება ცოდნისა და უნარის მიღწეულ დონეს. აი, ბავშვების გამონათქვამები ნიმუშის მიხედვით მოხატულობის შედგენის დავალების მიღების დროს: „უი, ეს ადვილია! ეს ჩვენთვის არაფერი არ არის, არა, საშა?" მომეცით რამე უფრო ძნელი, ეს მე შემიძლია". „უი, რა ძნელია! ჩვენ დიდი ხანია გვინდოდა ასეთი მოხატულობის გაკეთება".

აფასებენ რა თავიანთ ცოდნას და უნარებს, ბავშვები ხშირად ცდებიან, კიდევ უფრო ძნელია მათთვის მუშაობის პროცესში თვითკონტროლი, მაგრამ თვითკონტროლის და თვითშეფასების გაჩენა მნიშვნელოვან ნაბიჯს წარმოადგენს სასწავლო ქცევის დაუფლებაში, რომელიც სასკოლო სწავლების პერიოდში მთავრდება.

**შრომითი ქცევის საწყისი ფორმების დაუფლება.** შრომითი ქცევა (იგულისხმება მწარმოებლური შრომა) — ეს არის საქმიანობა, რომელიც მიმართულია საზოგადოებრივად სასარგებლო პროდუქტების — ადამიანისათვის აუცილებელი მატერიალური და სოციალური ღირებულების შექმნაზე. როგორც თავისი შედეგებით, ისე თავისი ორგანიზაციით შრომა საზოგადოებრივ ქცევას წარმოადგენს. იგი, როგორც წესი, მიმდინარეობს კოლექტივში და საკუთარი მოქმედებების შრომის სხვა მონაწილეების მოქმედებებთან შეთანხმებულობის, საერთო მიზნის ერთობლივი მიღწევის უნარს გულისხმობს. ადამიანებმა უნდა იშრომონ იმისგან დამოუკიდებლად, თუ როგორია მისი ხასიათი და სურვილები მოცემულ მომენტში. შრომითი მოქმედებების მთელი მსვლელობა უნდა ექვემდებარებოდეს დასახული შედეგის მიღწევას. ამიტომ შრომის პროცესი ასე თუ ისე რთულია, დაკავშირებულია დაძაბულობასთან, ძალისხმევასთან, შინაგანი და გარეგანი წინააღმდეგობების დაძლევასთან.

შრომის თითოეულ სახეობაში მონაწილეობისათვის აუცილებელია გარკვეული ცოდნა, უნარები, ჩვევები, რომლებიც საშუალებას აძლევს ადამიანს მიიღოს მოცემული პროდუქტი.

შრომითი ქცევის ყველა ეს მოთხოვნა განსაზღვრავს ადამიანის ფსიქიკური თვისებებისადმი მოთხოვნათა წრეს, მწარმოებლურ შრომაში შეგნებული მონაწილეობა უპირველეს ყოვლისა გულისხმობს შრო-

მის საზოგადოებრივი მნიშვნელობის გაგებას, სურვილს, შეასრულოს ის მოქმედებები, რომელთა შედეგები სასარგებლოა სხვა ადამიანებისთვის. იგი აგრეთვე გულისხმობს სხვებთან ერთად მოქმედების უნარს, მოცემული პროდუქტის ერთობლივ შექმნას. შრომა აზროვნების განვითარებას გარკვეულ დონეს მოითხოვს, რომელიც საშუალებას იძლევა დაიგეგმოს საკუთარი მოქმედებები და გათვალისწინებულ იქნას მისი შედეგები.

განსაკუთრებით მაღალ მოთხოვნებს უყენებს შრომა ნებელობით თვისებებს — უნარს დაუქვემდებაროს მოქმედებები გარკვეულ მიზანს, ცნობიერად მოაწესრიგოს ისინი, დაძლიოს აღმოცენებული სიძნელეები, ეს ფსიქიკური თვისებები მათი განვითარებულ სახით აღემატება სკოლამდელ ბავშვის შესაძლებლობებს. მაგრამ ყველა ისინი ამა თუ იმ დონის ჩამოყალიბებას იწყებს სკოლამდელ ასაკში. მაგრამ ისევე, როგორც ცოდნის და უნარების შეთვისება სკოლამდელ ასაკში უმეტესად სასწავლო ამოცანების შესრულების გარეთ ხდება, შრომისათვის აუცილებელი თვისებების ფორმირებაც ბავშვებში უმეტესად შრომითი დავალებების შესრულების გარეთ ხდება. როდესაც ბავშვებს ამგვარ დავალებებს აძლევენ, ისინი ერთბაშად ვერ აცნობიერებენ მათ როგორც შრომითს, განსხვავებულს თამაშისგან, საგნობრივი ან პროდუქტიული მოქმედებისგან.

თავდაპირველად მწარმოებლურ შრომას ბავშვები ეცნობიან არა შრომითი დავალებების შესრულების დროს, არამედ მოზრდილთა შრომაზე დაკვირვებით, მოთხრობების, წიგნების მოსმენის, სურათების დათვალიერების მეშვეობით. ბავშვები იმეორებენ უფროსების შრომით მოქმედებებს და ურთიერთობებს თავიანთ თამაშებში და სწორედ ამ გზით იღებენ წარმოდგენებს შრომის აუცილებლობის, მისი საზოგადოებრივი მნიშვნელობის, მის კოლექტიური ხასიათის შესახებ. თამაშში, როგორც უკვე ვიცით, ყალიბდება მოქმედებათა განაწილების და შეთანხმებულობის პირველი ფორმები, მათი ერთობლივი შესრულების ჩვევები.

ქცევის პროდუქტიულ სახეებში სკოლამდელები სწავლობენ შეასრულონ მოქმედებები, რომლებიც მიმართულნი არიან მოცემული შედეგის მიღებაზე, ეუფლებიან გარკვეული მიზნის დასმის და მისი მიღწევის დაგეგმვის უნარს. სასწავლო ამოცანების შესრულება განაპირობებს ბავშვებში სავალდებულო მოთხოვნათა სისტემის შესატყვისად მოქმედების, თავისი ნამუშევრის კონტროლისა და შეფასების უნარების გამომუშავებას.

ყველაფერი ეს შრომითი მოქმედებების აუცილებელი კომპონენტებია, მაგრამ ისინი თითქოს გაბნეულნი არიან ქცევის სხვადასხვა სახეებში. გააერთიანო ისინი, ერთმანეთს დაუკავშირო შრომის საზოგადოებრივი მნიშვნელობის გაგება, თავისი მოქმედებების შეთანხმება სხვა ადამიანების მოქმედებასთან, შედეგიანობა და მიზანდასახულობა, სავალდებულო მოთხოვნებისადმი დაქვემდებარება — სწორედ ეს ნიშნავს

ჩამოუყალიბო ბავშვებს შრომითი ქცევის საწყისი ფორმები. ამგვარი გაერთიანების გზას წარმოადგენს ბავშვების მიერ შრომითი დავალებების შესრულებისათვის პირობების ორგანიზაცია. შრომით დავალებებს განეკუთვნება დავალებები, რომლებიც გულისხმობს ნათლად დასახული გარეგანი შედეგის მიღწევას, რომელსაც გარკვეული მნიშვნელობა აქვს სხვა ადამიანებისთვის. შედეგის მიღება სრულიად აუცილებელია და მოითხოვს გარკვეული ძალების დახარჯვას. ხოლო ამგვარი დავალებების შესრულება იქცევა შრომით მოქმედებად მხოლოდ იმ პირობებში, როცა ბავშვები აცნობიერებენ ამ შედეგის მიღების მნიშვნელობასა და აუცილებელობას, მიზანდასახულად ისწრაფვიან მისკენ.

შრომითი დავალებების სახეები, რომლებიც ბავშვებს ეძლევათ საბავშვო ბაღის პირობებში, საკმაოდ მრავალფეროვანია. ესაა უფროსების სხვადასხვა დავალებების შესრულება, მორიგის მოვალეობის შესრულება, ოთახის მცენარეებისა და ცხოველების მოვლა, საბავშვო ბაღის ნაკვეთზე მუშაობა, ქაღალდისგან. მუყაოსგან ნაბელავის დამზადება (იხ. მე-2 ფორმატი მარჯვნივ). ეს ამოცანები ბავშვისთვის იძენს ნამდვილ შრომით აზრს, სრულდება შრომითი მოქმედებების დახმარებით მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ბავშვის მუშაობას შესატყვისად ორგანიზაციას უკეთებენ და წარმართავენ მოზრდილები. შრომითი დავალებების შესრულებისათვის პირობების ორგანიზაცია მოიცავს: 1. ბავშვებისთვის შრომის აუცილებელ ხერხების სწავლებას, 2. მათში შესატყვისი უნარების და ჩვევების გამომუშავებას (კერძოდ. იარაღთან და მასალასთან მოპყრობის უნარს), 3. სამუშაოს აზრის, იმ მნიშვნელობის დეტალურ განმარტებას, რომელიც მას ენიჭება სხვა ადამიანისთვის, 4. ბავშვებისთვის დახმარების გაწევას მოქმედებების დაგეგმვასა და შეთანხმებაში.

შრომითი დავალებების ერთობლივი შესრულების დროს განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ბავშვების გაერთიანების ფორმას. ხშირად ხდება, რომ, მართალია, სამუშაოში მონაწილეობს რამდენიმე სკოლამდელი ან საბავშვო ბაღის მთელი ჯგუფიც კი, მაგრამ თითოეული ბავშვი მოქმედებს ცალკე და მის მიერ მიღებული შედეგები განიხილება და ფასდება სხვა ბავშვების მიერ მიღწეული შედეგებისგან დამოუკიდებლად. სხვა შემთხვევებში თითოეული ბავშვი ასრულებს თავის სამუშაოს ცალკე, სხვებისგან დამოუკიდებლად, მაგრამ ამ სამუშაოს თავიდანვე აძლევენ ბავშვს როგორც საერთო საქმის ნაწილს, და ცალკეული ბავშვების შრომის შედეგები ფასდება ჯგუფის მიერ მიღწეული საერთო შედეგების თვალსაზრისით.

ბავშვებში შრომითი საქმიანობის ჩანასახის ფორმირებისათვის უფრო

ეფექტურია მათი გაერთიანების ისეთი ფორმები, როცა საერთო დავალება იყოფა რამდენიმე ერთმანეთთან დაკავშირებულ კერძო დავალებებად, რომელთაგან თითოეულს ასრულებს ერთი ან ორი-სამი მონაწილე. აქ ჩნდება შუალედური შედეგები, რომლებიც გადაეცემა სამუშაოს ერთი მონაწილიდან მეორეზე. ვიდრე წინა ბავშვი (ან ბავშვების ჯგუფი) არ შეასრულებს საერთო დავალების თავის ნაწილს, შემდეგს არ შეუძლია შეუდგეს საქმეს, შეიძლება გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდეს მეორის სამუშაოს ხარისხისთვის და საერთო შედეგისთვის.

ასე, მაგალითად, ბავშვები რეცხავენ კუბურებს. ორი რეცხავს, ერთი წყალს ავლებს, ორი წმენდს და ერთი ალაგებს. თუ პირველი ორი ბავშვი თავის წინ სამუშაოს ასრულებს ცუდად, მესამემ ან უნდა მოათავოს მათ მაგიერ (მაშინ მან ფაქტიურად ხელახლა უნდა გარეცხოს კუბურები და შეაჩეროს სხვები), ან დატოვოს ისინი ჭუჭყიანი. შემდეგ ეტაპზე საქმიანობა დამოკიდებული იქნება იმაზე, როგორ შეასრულეს ამოცანა ბავშვებმა წინა ეტაპზე.

ბავშვების გაერთიანების ამგვარი ფორმა წინაპირობებს ქმნის იმისათვის, რომ მათ გააცნობიერონ თავიანთი მოქმედებების ერთობლივი ხასიათი, ისწავლონ ინდივიდუალური მოქმედების, როგორც საერთო საქმის რგოლის, განხილვა, წაუყენონ გარკვეული მოთხოვნები თანატოლის მოქმედებებს და თავისი საკუთარი მოქმედებების შედეგებს. ბავშვების შრომაში გაერთიანება იწვევს იმას, რომ ისინი სწავლობენ უკეთ დაგეგმვას, მათ უყალიბდებათ უნარი დაყონ შრომის მთელი პროცესი რამდენიმე თანამიმდევრულ რგოლად. ყველაფერი ეს თანდათან გარდაქმნის შრომით დავალებებს კოლექტიურ შრომით საქმიანობად. ჩვენ ვნახეთ, რომ პირველი პირობები ბავშვების ერთობლივ საქმიანობაში გაერთიანებისათვის იქმნება თამაშში. მაგრამ შრომითი დავალებების შესრულება განსხვავდება თამაშისგან. აქ მონაწილეთა შორის ურთიერთობათა ხასიათის რეგულირებას იწყებს აუცილებლობა, მიღებულ იქნას დასახული შედეგი, გარკვეული ხარისხის პროდუქტი, ე. ი. პირობა, რომელიც შრომითი მოქმედებებისთვის და არა თამაშისთვისაა დამახასიათებელი.

ბავშვთა გაერთიანების რთული ფორმები შრომითი დავალებების ერთობლივი შესრულების დროს და მასთან დაკავშირებული შრომითი საქმიანობის საწყისი ფორმების შეთვისება შესაძლებელი ხდება უკვე უფროს სკოლამდელ ასაკში. ამასთან ერთად, ამ ასაკში წმინდა შრომითი დავალებების შესრულების ეფექტურობა უფრო დაბალია, ვიდრე იმავე დავალებების შესრულების ეფექტურობა, როცა ისინი ჩართულნი არიან თამაშში. როდესაც ბავშვებს სთავაზობდნენ გარკვეულ დავალებებს, როგორც უშუალოდ შრომით დავალებებს და იმავე დავალებებს თამაშის მსვლელობაში, სადაც ისინი კისრულობდნენ მუშის როლს, სწორედ ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ბავშვების მოქმედება ყველაზე მეტად ემსგავსებოდა მოზრდილის ნამდვილ შრომას.

მაგრამ მნიშვნელოვანია არა ის, რომ ბავშვის შრომითი საქმიანობა გვაძლევდეს ნამდვილად მაღალ შედეგებს, არამედ ის, რომ ეს მოქმედებები გაცნობიერდეს ბავშვების მიერ როგორც შრომითი. სწორედ შრომითი მოქმედებების გაცნობიერება განსაზღვრავს ფსიქიკური განვითარების სპეციფიკას და ამზადებს ბავშვებს, როგორც საზოგადოების შეგნებულ წევრებს მომავალი ცხოვრებისთვის.

## კითხვები მესამე თავის გასამეორებლად

1. რა სიუჟეტი და შინაარსი აქვს სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა თამაშებს? როგორ იცვლება თამაშის ხასიათი სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში?
2. როგორია ბავშვთა შორის რეალურ ურთიერთობათა სპეციფიკა თამაშის სიტუაციაში?
3. რატომ უწოდებენ თამაშს ქცევის წამყვან ფორმას? რა ახალ წარმონაქმნებს ეყრება საფუძველი და როგორ ვითარდებიან ისინი თამაშში?
4. როგორია ქცევის პროდუქტული სახეების სპეციფიკა?
5. როგორ მიმდინარეობს სახვითი ქცევის განვითარება?
6. რას იძლევა სახვითი ქცევა ბავშვის ფსიქიკის განვითარებისათვის?
7. რას იძლევა კონსტრუქციული ქცევა ბავშვის ფსიქიკის განვითარებისათვის?
8. კონსტრუქციული ქცევის რა ტიპები იცით?
9. როგორია სკოლამდელის სასწავლო ქცევის ძირითადი თავისებურება?
10. როგორია სკოლამდელის შრომითი ქცევის სპეციფიკა?
11. რას იძლევა სკოლამდელი ასაკის ბავშვების განვითარებისათვის ჩართვა სასწავლო და შრომით საქმიანობაში.

## პრაქტიკული დავალებები

1. დააკვირდით უმცროსი, საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ერთსა და იმავე სიუჟეტურ თამაშს. რა წარმოადგენს თამაშის ძირითად შინაარსს თითოეულ მითითებულ ასაკში? (როგორ მიმდინარეობს თამაში? რა მოქმედებების შესრულებისკენ არიან მიმართულნი მოთამაშენი?). ახსენით, როგორ განსაზღვრავს თამაშის შინაარსის ცვლილება ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ხასიათს.
2. ჩაატარეთ მეცადინეობები ხატვაში, ძერწვასა ან კონსტრუირებაში. დააკვირდით, რა თვისებების განვითარებას მოითხოვს ქცევის პროდუქტიული ფორმები.
3. მოიფიქრეთ, რა უნდა გაკეთდეს, რომ უზრუნველვყოთ სკოლამდელის მიერ შრომითი დავალების წარმატებით შესრულება. შეამოწმეთ თქვენი მოსაზრებანი პრაქტიკაში — ორგანიზაცია გაუკეთეთ ჯგუფში საზოგადოებრივად სასარგებლო საქმიანობას. ახსენით ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, რამ უზრუნველყო ბავშვთა საქმიანობის წარმატება ან რა წარმოადგენდა საქმიანობის მიზნიდან ბავშვის ყურადღების გადატანის მიზეზს.

მეოთხე ქარი

# სკოლამდელის პიროვნების განვითარება

VIII თავი

## სკოლამდელის პიროვნების განვითარების პირობები

### § 1. მოზრდილის გავლენა სკოლამდელის პიროვნების განვითარებაზე

**პიროვნების განვითარების წანამძღვრები.** ბავშვი ვითარდება და ითვისებს ახალ ფსიქოლოგიურ თვისებებსა და ქცევის ფორმებს, რომელთა წყალობითაც იგი ადამიანთა საზოგადოების პატარა წევრი ხდება.

სკოლამდელ ასაკში შეიძინება ის შედარებით მდგრადი შინაგანი სამყარო, რომელიც საფუძველს გვაძლევს ბავშვს პიროვნება ვუწოდოთ, თუმცა, რასაკვირველია, პიროვნება, რომელიც ჯერ მთლიანად არ ჩამოყალიბებულა და რომელსაც შემდგომი განვითარებისა და სრულყობის შესაძლებლობა აქვს.

სკოლამდელი ბავშვის განვითარების პირობები არსებითად განსხვავდება წინა ასაკობრივი ეტაპის პირობებისაგან. მნიშვნელოვნად იზრდება მოზარდთა მიერ მისი ქცევისადმი წაყენებული მოთხოვნები. ცენტრალური მოთხოვნის ადგილს იკავებს საზოგადოებაში ქცევის ყველასათვის სავალდებულო წესებისა და საზოგადოებრივი მორალის დაცვა. გარე სამყაროს შემეცნების მზარდ შესაძლებლობებს ბავშვის ინტერესები მისთვის ახლობელი ადამიანების ვიწრო წრის ფარგლებს გარეთ გაჰყავს, პირველადი ათვისებისათვის მისაწვდომს ხდის ურთიერთობათა იმ ფორმებს, რომლებიც არსებობს მოზრდილ ადამიანებს შორის ქცევის სერიოზულ სახეებში (სწავლა, შრომა). ბავშვი ჩაერთვება თანატოლებთან ერთობლივ საქმიანობაში, სწავლობს თავის მოქმედებათა შეთანხმებას მათთან, ამხანაგების აზრისთვის ანგარიშის გაწევას. მთელი სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ხდება ბავშვის ქცევის ცვლილება და გართულება, რაც მაღალ მოთხოვნებს უყენებს არა მხოლოდ აღქმას, აზროვნებას, მეხსიერებას, არამედ საკუთარი ქცევის ორგანიზების უნარსაც.

ყველაფერი ეს თანდათანობით, ნაბიჯ-ნაბიჯ აყალიბებს ბავშვის პიროვნებას, ამასთან ყოველი ახალი ძვრა პიროვნების ფორმირებაში ცვლის პირობების გავლენას, ზრდის შემდგომი აღზრდის შესაძლებლობებს. პიროვნების განვითარების პირობები ისე მჭიდროდ გადაეხლართებიან თვით განვითარებას, რომ პრაქტიკულად მათი გამიჯვნა შეუძლებელია.

ბავშვის პიროვნების განვითარებას ორი მხარე აქვს. ერთი მათგანი მდგომარეობს იმაში, რომ ბავშვი თანდათანობით იწყებს გარე სამყაროს გაგებას და აცნობიერებს თავის ადგილს მასში, რაც წარმოშობს ქცევის მოტივების ახალ ტიპებს, რომელთა გავლენითაც ბავშვი ახორციელებს ამა თუ იმ საქციელს. მეორე მხარე — ესაა გრძნობებისა და ნებისყოფის განვითარება. ისინი უზრუნველყოფენ ამ მოტივების ქმედითობას, ქცევის მდგრადობას, მის გარე ვითარებათა ცვლილებისაგან გარკვეულ დამოუკიდებლობას.

ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე მოზრდილთა გავლენის ძირითადი გზა ესაა მათ მიერ იმ მორალურ ნორმათა შეთვისების ორგანიზაცია, რომლებიც ადამიანთა ქცევის რეგულირებას ახდენენ საზოგადოებაში. ამ ნორმებს ბავშვი ითვისებს ქცევის ნიმუშებისა და წესების გავლენით. ქცევის ნიმუშებს ბავშვებისთვის წარმოადგენენ უპირველესად თვით მოზრდილები — მათი საქციელი, ურთიერთობანი. ყველაზე არსებით ზეგავლენას ბავშვზე ახდენს უშუალოდ მის გარშემო მყოფ ახლობელ ადამიანთა ქცევა. მას მიდრეკილება აქვს მიბაძოს მათ, გადმოიღოს მათი მანერები, აიღოს მათგან ადამიანების, მოვლენების, ნივთების შეფასება. მაგრამ საქმე არ შემოიფარგლება ახლობელი ადამიანებით. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი მოზრდილთა ცხოვრებას ეცნობა მრავალი გზით — მათ შრომაზე დაკვირვებით, მოთხრობების, ლექსების, ზღაპრების მოსმენით, მისთვის სახიმუშოა იმ ადამიანების ქცევა, რომლებიც გარშემო მყოფთა სიყვარულს, პატივისცემასა და მოწონებას იწვევს. ბავშვისთვის ნიმუში შეიძლება იყოს აგრეთვე იმ თანატოლების ქცევა, რომლებიც მოწონებას იმსახურებენ და პოპულარობით სარგებლობენ ბავშვთა ჯგუფში. და, ბოლოს, საკმაო მნიშვნელობა აქვს ქცევის ნიმუშებს, რომლებიც წარმოდგენილია იმ ზღაპრული პერსონაჟების მოქმედებებში, რომლებიც დაჯილდოებულნი არიან ამა თუ იმ მორალური თვისებებით.

ბავშვის გარშემო მყოფ ადამიანთა ქცევის ფარგლებს გარეთ გამავალი ქცევის ნიმუშების შეთვისებაში გადამწყვეტი მომენტია ის შეფასება, რომელსაც სხვა ადამიანებს, ბავშვებს, მოთხრობებსა და ზღაპრების პერსონაჟებს აძლევენ ბავშვისთვის საყვარელი ადამიანები, რომელთა აზრი მისთვის ყველაზე უფრო ავტორიტეტულია.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვები დიდ ინტერესს ამჟღავნებენ ქცევის ნიმუშების მიმართ. ასე, მაგალითად, ისმენენ რა ზღაპარს ან მოთხრობას, ისინი აუცილებლად ცდილობენ გაიგონ ვინაა კარგი, ვინ ცუდი, ამ

მხრივ ვერ ითმენენ ვერავითარ გაურკვეველობას და ხშირად ცდილობენ ამ თვალსაზრისით შეაფასონ უსულო საგნებიც კი. მოისმინა რა ბავშვის ამბავი, რომელსაც ტყეში გზა დაებნა და რომელიც შეშის მჭრელმა გადაარჩინა, ხუთი წლის ბავშვი ამბობს, „ძია კარგია, მან ბავშვი იპოვნა, ტყე კი ცუდია, მან იგი დააბნია“. მოისმინა რა რუსული ზღაპრები ივანუშკა სულელზე, ოთხწლინახევრის ბავშვმა იკითხა: „დედა, სულელები კარგები არიან თუ ცუდები?“.

მოზრდილები ასწავლიან ბავშვს ქცევის წესებს. წესები, რომლებიც რთულდება სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში, ბავშვთა ყოველდღიური ქცევის ორგანიზაციას ახდენს და უზრუნველყოფს დადებით საქციელში ვარჯიშს. წაუყენებენ რა მოთხოვნებს და აფასებენ რა ბავშვის საქციელს, მოზრდილები ამით აღწევენ ბავშვების მიერ წესების შესრულებას. თანდათანობით თვით ბავშვები იწყებენ თავიანთი საქციელის შეფასებას, რისთვისაც ამოდიან წარმოდგენიდან იმის შესახებ, თუ როგორ ქცევას მოელიან მისგან გარშემო მყოფნი.

უმცროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვები ითვისებენ წესებს, რომლებიც დაკავშირებულია კულტურულ-ჰიგიენურ ჩვევებთან, რეჟიმის დაცვასთან, სათამაშოებთან მოპყრობის წესებს. ისინი უბრალოდ კი არ ემორჩილებიან მოზრდილთა მოთხოვნებს, არამედ თვითონ ცდილობენ დაეუფლონ წესს.

საბავშვო ბაღში ბავშვები მიმართავენ აღმზრდელს ჩივილით მათი თანატოლების მიერ ქცევის წესების დარღვევის გამო. ეს ჩივილი მეტწილად დაბეზღებას კი არ წარმოადგენს, არამედ თავისებურ თხოვნას დააღასტუროს წესი, მიუთითოს მის ყველასთვის სავალდებულობაზე.

ბავშვები სხედან სკამებზე, რომლებიც ნახევარწრედ არის განლაგებული ოთახის შუაში. მათ წინ ასეთსავე დაბალ სკამზე ზის აღმზრდელი წიგნით ხელში, ეხლა დაიწყება ზღაპრის კითხვა.

ბავშვებმა უკვე იციან, რომ შეიძლება ნებისმიერ თავისუფალ სკამზე დაჯდომა, იციან აგრეთვე, რომ სკამის ადგილიდან დაძვრა არ შეიძლება. მაგრამ ყველას უნდა ახლოს იყოს აღმზრდელთან. ყოველ მათგანს იზიდავს წიგნი ლამაზი ნახატებით. რომელიღაც ბავშვი თავს ვეღარ იკავებს, ჩასჩიდებს სკამს ორივე ხელს და აუდგომლად მიაჩოჩებს აღმზრდელისკენ, რამდენიმე ხმა ერთდროულად.

ვა! ვა! ის კი... თქვენსკენ მოდის. ის თქვენსკენ მოდის.

ლორიკი და ლუსია ხელებს სტაცებენ სკამებს, როგორც მათმა წესრიგის დამრღვევმა ამხანაგმა გააკეთა, მაგრამ ადგილზე რჩებიან. ისინი ყველაზე მეტად ყვირიან, მთელი სხეულით იწევენ წინ აღმზრდელისკენ. მათი გამომეტყველი პოზებიდან და მიმიკიდან ჩანს, თუ როგორი ძალისხმევის ხარჯზე ახერხებენ ლორიკი და ლუსია ადგილზე დარჩენას.

— ასე არ შეიძლება, — მშვიდად ამბობს აღმზრდელი, მიმართავს რა წესრიგის დამრღვევს, — ყველა თავის ადგილზე უნდა იჯდეს.

იგი აბრუნებს წესრიგის დამრღვევს თავის ადგილზე და ყველა მშვიდდება (ვ. ა. გორბაჩოვას დაკვირვებიდან).

ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვის განცხადება სხვა ბავშვის საქციელის შესახებ მიმართულია ახალი, უცნობი წესის გამორკვევაზე, აქვს შეკითვის ხასიათი, შეიძლება ასე გაიკეთო თუ არა.

დოდიკა ხელებს ესვამს მაგიდის გლუვ და ღაჯით დაფარულ ზედაპირს.

— ეს მე ციგურებით ვსრიალებ — მხიარულად ეუბნება იგი მასთან მიახლოებულ ტოლიას. ტოლია იღიმება, ცნობისმოყვარეობით უყურებს ამხანაგს. თავს მოაბრუნებს აღმზრდელისკენ. განაგრძობს ღიმილს, რამდენიმე წამით შეაჩერებს გაოცებულ მზერას მასზე. ისევ უყურებს დოდიკას. მიდის აღმზრდელთან.

— ი. ა! რას აკეთებს დოდიკა... — ყოყმანით ამბობს იგი და თავით ანიშნებს დოდიკის მხარეს. კითხვით შეჰყურებს ი. ა.-ს.

— ასე შეიძლება. — ამბობს აღმზრდელი.

ტოლია დოდიკის გვერდით დგება. იწყებენ ერთად თამაშს. მაგიდის ზედაპირზე ხახუნისაგან წარმოიშობა სპეციფიკური წრიპინი. ორივე ბიჭი მხიარულად იცინის (ვ. ა. გორბაჩოვას დაკვირვებიდან).

საშუალო და განსაკუთრებით უფროს სკოლამდელ ასაკში წინა პლანზე წამოიწევს სხვა ბავშვებთან ურთიერთობის წესების შეთვისება. ბავშვთა ქცევის გართულება იწვევს იმას, რომ ხშირად ჩნდება საჭიროება ანგარიში გაეწიოს ამხანაგის თვალსაზრისს, მის უფლებებსა და ინტერესებს. ბავშვებისთვის ადვილი არაა ურთიერთობის წესების შეთვისება და ისინი არც თუ იშვიათად პირველ ხანებში ფორმალურად, მოცემული კონკრეტული შემთხვევის თავისებურებათა გაგების გარეშე იყენებენ მათ. ურთიერთობათა წესების დაუფლება ხდება მხოლოდ გამოცდილების შედეგად, რომელსაც ბავშვები იღებენ ამ წესების შეცვლის დარღვევის და აღდგენის პრაქტიკაში.

**აღიარების პრეტენზია.** თავის თავისადმი როგორც „კარგისადმი“ ემოციური დამოკიდებულების ალმოცენებისა და თავის სქესთან პირველადი იდენტიფიკაციის შემდეგ ბავშვს უჩნდება ახალი სოციალურად აუცილებელი წარმონაქმნი — მისწრაფება შეესატყვისებოდეს მოზრდილთა მოთხოვნებს, მისწრაფება, იქნას აღიარებული. აღიარებისაკენ მისწრაფების პოზიტიურ მხარეს წარმოადგენს ზნეობრივი გრძნობა ანსინდისი. ადამიანთა შორის ყოველდღიურ ურთიერთობებში სინდისი წარმოგვიდგება სიტყვით „უნდა“. ვალდებულების გრძნობა, როგორც კაცობრიობის სულიერი კულტურის უმაღლესი მიღწევა, აღზრდის მეშვეობით კონკრეტულ პიროვნებას აყალიბებს. პიროვნების ზნეობრივ ფორმირებას ორგანიზაციას უკეთებს ცოდნა, რომელსაც ბავშვი იძენს; ქცევის ზნეობრივი ჩვეულებანი, რომელთაც ბავშვი იძენს გარშემო მყოფ ადამიანებთან ურთიერთობის პროცესში; სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში თავისი წარმატებისა და წარუმატებლობის ემოციური განცდა.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში იცვლება გაცნობიერებულობის ხარისხი, რომლითაც ბავშვები იწყებენ ქცევის წესების შესრულებას. უმცროსი და საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვები ეჩვევიან წესების შესრულებას და ხანდახან მეტისმეტ „წესრიგის სიყვარულსაც“ კი ამჟღავნებენ და არ თანხმდებიან მათ მცირედ დარღვევებზეც კი.

უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის წესების ჩვეულების გამო შესრულება იცვლება ცნობიერი შესრულებით, რომელიც დაფუძნებულია მათი მნიშვნელობის გაგებაზე. ამ პერიოდში სკოლამდელები არა მხოლოდ თვითონ იწყებენ წესრიგისადმი დამორჩილებას, არამედ თვალს ადევნებენ მათ შესრულებას სხვა ბავშვების მიერ.

ქცევის ნიმუშებისა და წესების შეთვისებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლამდელ ბავშვებში სიამაყისა და სირცხვილის გრძნობების განვითარებას, რომლებიც აიძულებს ბავშვს შეუფარდოს თავისი საქციელი მოზრდილთა შეფასებებს და მოლოდინებს. სკოლამდელი ბავშვი სიამაყის გრძნობას განიცდის არა მხოლოდ მოზრდილების მიერ მოწონებული მოქმედებების შესრულების გამო, არამედ საკუთარი დადებითი თვისებების (გამბედაობის, გულმართლობის, სხვისთვის გაზიარების მზაობის) გამოც. იგი თითქოს მიაზომებს თავის ქცევას დადებითად შეფასებულ ნიმუშებს, ესმის, რომ მათთან მსგავსება საფუძველს აძლევს იამაყოს თავისი თავით.

სირცხვილის გრძნობა, რომელიც ადრეულ ბავშვობაში, როგორც წესი, მიიღწევა მოზრდილის უშუალო ჩარევით, სკოლამდელს აღმოუცენდება უფრო იმ შემთხვევაში, როდესაც მას თვითონ ესმის, რომ მოიქცა არა ისე, როგორც მისგან მოელოდნენ: დაარღვია წესი, გადაუხვია დადებითად შეფასებული ნიმუშიდან. ბავშვს სცხვენია სიმხდალის, უხეშობის, სიხარბის, უზრდელობის და ა. შ. გამოვლენისა.

სკოლამდელ ასაკში, ისევე როგორც ადრეულ ბავშვობაში, შენარჩუნებულია მოზრდილზე ბავშვის ემოციური დამოკიდებულება. მოზრდილის ქცევა გამუდმებით განაპირობებს ბავშვის ქცევის აქტიურობას.

დადგენილია, რომ იმ შემთხვევაში, თუ მოზრდილი კეთილადაა განწყობილი ბავშვის მიმართ, მასთან ერთად უხარია მისი წარმატება და განიცდის წარუმატებლობას, ბავშვი ინარჩუნებს კარგ ემოციურ განწყობილებას, მზაობას — იმოქმედოს და დაძლიოს წინააღმდეგობანი წარუმატებლობის შემთხვევაშიც. მოზრდილთან დადებითი ურთიერთობის დამყარების პირობებში ბავშვი ნდობით ეკიდება მას, ადვილად შედის კონტაქტში გარშემო მყოფ ბავშვებთან და სხვა მოზრდილ ადამიანებთან.

მოზრდილის ბავშვის მიმართ გაუცხოებული დამოკიდებულება მნიშვნელოვნად ამცირებს მის სოციალურ აქტივობას: ბავშვი იკეტება თავის თავში, ხდება შებორკილი, გაუბედავი, მზადაა ატირდეს და თავისი აგრესია თანატოლებზე გადმოანთხიოს. ბავშვების უმრავლესობა

მოზრდილის მხრივ გაუცხოებული დამოკიდებულების პირობებში წყვეტს დაწყებულ მოქმედებას, ხდება უხალისო და გულგრილი, ბავშვების ნაწილს, პირიქით, შეუძლია გააძლიეროს მუშაობის ტემპი, მაგრამ, ამასთან, საქმიანობის პროდუქტიულობა მაინც მკვეთრად ეცემა. მოზრდილის ნეგატიური დამოკიდებულება, რომლის დემონსტრირებასაც იგი ახდენს ბავშვის წინაშე, იწვევს მასში ტიპურ რეაქციებს: ბავშვი ან ცდილობს დაძლიოს განკერძოების ბარიერი და დაამყაროს კონტაქტი მოზრდილთან, ან თვითონ ჩაიკეტება და გაურბის ურთიერთობას.

**სიყვარულის მოთხოვნილება.** დადგენილია, რომ ბავშვის მოთხოვნილება უყვარდეს სხვა ადამიანს და უყვარდეს სხვა ადამიანი წარმოგვიდგება როგორც უპირველესი, უმწვავესი მოთხოვნილება. განსაკუთრებული ადგილი უკავია ბავშვის სიყვარულს დედისადმი. ბავშვის ყველა მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ხორციელდება დედის მეშვობით, მასშია ბავშვის ყოველგვარი სიხარულის, დაცულობის გრძნობის და ემოციური კეთილდღეობის წყარო. ბავშვი საჭიროებს დედის მხრივ უშუალო გამოვლენებს და ყოველნაირად ცდილობს მიიპყროს მისი ყურადღება.

ანა სანიმუშო გოგონად ითვლებოდა. პიერი, მისი ძმა, საშინელი ბავშვი იყო. ანას ვერაფერს ვერ უსაყვედურებდი. იგი მშობელთა ყველა სურვილს სჯდებოდა, მაგრამ პიერის ოინები მთელ ოჯახს პირზე ეკერა, დედა და მამა ძირითადად მას იყვნენ გადაყოლილნი.

და უცებ ერთხელ — მოულოდნელობა: ანა გაჭირვეულდა. დედა გაუკვირდა მას, მაგრამ შეამჩნია გოგონას ძალზე კმაყოფილი სახე.

— მე ის მსიამოვნებს, შენ რომ მიჯავრდები! — უთხრა მან დედას.

— კი მაგრამ რატომ? — გაუკვირდა დედას.

— იმიტომ რომ, მაშინ მე მაქცევ ყურადღებას (ლ. ლერნუს მასალიდან).

ადრეული ასაკის ბავშვს ყველაზე უფრო დედა უყვარს, ან ის, ვინც მას ცვლის. მაგრამ მოგვიანებით, სკოლამდელ ასაკში, იგი უკვე ამჟღავნებს ბევრი ახლობელი ადამიანისადმი სიყვარულისა და აღიარების მოთხოვნილებას.

მოზრდილებთან დადებითი ურთიერთობების დამყარებისა და შენარჩუნების მოტივი ერთ-ერთი წამყვანია, ბავშვის სოციალური განვითარების განმსაზღვრელია. ბავშვის მოზრდილთან ურთიერთობა დიდადაა დამოკიდებული მოზრდილის მხრივ ურთიერთობის შინაარსზე.

მოზრდილი ადამიანის მხრივ დადებითი ემოციური ურთიერთობის პირობებში ბავშვი ნდობით ეკიდება ამ მოზრდილს, ისწრაფვის მიაღწიოს წარმატების საქმიანობაში, და შეასრულოს მისთვის ცნობილი ქცევის წესები. მოზრდილის გულღიაობა და კეთილგანწყობილება წარმოგვიდგება როგორც ბავშვის დადებითი სოციალური თვისებების განვითარების პირობა.

მოზრდილის მხრიდან განკერძოება, გაღიზიანებულობა და უყუ-

რადღებობაც კი იმისი საბაბი ხდება, რომ ბავშვი ცდილობს თავიდან აიცილოს უარყოფითი ემოციები და თავის თავში ჩაიკეტოს. მოზრდილის განკერძოებამ შეიძლება გამოიწვიოს ისეთი უარყოფითი თვისებების განვითარება, როგორიცაა გულჩათხრობილობა, აგრესიულობა, მატყუარობა, პირფერობა, მლიქვნელობა, მორჩილება.

ბავშვთან ურთიერთობაში მოზრდილი ფაქიზად უნდა ირჩევდეს ზემოქმედების ემოციურ ფორმებს. ბავშვზე ზემოქმედების დადებითი და უარყოფითი ფორმები სტიქიურად კი არ უნდა ჩნდებოდნენ (თვით მოზრდილის გუნება-განწყობილებასთან დაკავშირებით), არამედ უნდა გადაიქცნენ ურთიერთობის თავისებურ ტექნიკად, სადაც ძირითად ფონს შეადგენს დადებითი ემოციები, განკერძოება კი გამოიყენება როგორც ბავშვის გაკიცხვის ფორმა სერიოზული გადაცდომისათვის.

## § 2. ბავშვი თანატოლების ჯგუფში

**თანატოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება.** მნიშვნელოვან როლს სკოლამდელი ბავშვის პიროვნების განვითარებაში ასრულებს გავლენა, რომელსაც მასზე ახდენს თანატოლებთან ურთიერთობა. სიმპათია სხვა ბავშვების მიმართ, რომელიც ადრეულ ბავშვობაში აღმოცენდება, სკოლამდელთან გადაიზრდება თანატოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილებაში. ეს მოთხოვნილება კარგად გამოხატა ექვსი წლის ბავშვმა, რომელმაც დედის წინადადებაზე რომ ის შეცვლიდა მის ამხანაგს, უპასუხა. „მე ბავშვები მინდა, შენ კი არა ხარ ბავშვი".

ურთიერთობის მოთხოვნილება ვითარდება თამაშში ბავშვების ერთობლივი საქმიანობის საფუძველზე, შრომითი დავალებების შესრულების დროს და ა. შ.

საზოგადოებრივი სკოლამდელი აღზრდის პირობებში, როდესაც ბავშვი გამუდმებით იმყოფება სხვა ბავშვებთან, მრავალგვარ კონტაქტს ამყარებს მათთან, ყალიბდება ბავშვთა საზოგადოება, სადაც ბავშვი იძენს კოლექტივში მოქცევის, გარშემო მყოფებთან (რომლებიც დამრიგებლები კი არ არიან, არამედ მისი თანასწორი მონაწილენი) ერთობლივ ცხოვრებასა და საქმიანობაში ურთიერთობის დამყარების პირველ ჩვევებს.

თანატოლთა ჯგუფის გავლენა ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე უპირველეს ყოვლისა იმაში მდგომარეობს, რომ სწორედ თანატოლებთან ურთიერთობის პირობებში ბავშვი გამუდმებით ეჯახება აუცილებლობას— პრაქტიკაში გამოიყენოს სხვა ადამიანების მიმართ მოქცევის შეთვისებული ხორმები, შეუგუოს ეს ნორმები და წესები მრავალფეროვან კონკრეტულ სიტუაციებს. ბავშვების ერთობლივ საქმიანობაში განუწყვეტ-

ლიე აღმოცენდება სიტუაციები, რომლებიც მოითხოვს მოქმედებათა შეთანხმებას, კეთილმოსურნე ურთიერთობის გამოვლენას თანატოლების მიმართ. უნარს, უარი თქვა პირად სურვილებზე საერთო მიზნის მიღწევისათვის. ამ სიტუაციებში ბავშვები ძალიან ხშირად ვერ პოულობენ ქცევის საჭირო ხერხებს. არც თუ იშვიათად მათ შორის წამოიჭრება კონფლიქტები, როდესაც ყოველი მათგანი იცავს თავის უფლებებს და ანგარიშს არ უწევს თანატოლთა უფლებებს. აღმზრდელი ერევა კონფლიქტებში, აგვარებს მათ, ასწავლის ბავშვებს ქცევის ნორმების შეგნებულ შესრულებას.

**სხვებზე დამოკიდებულება და დამოუკიდებლობა.** ურთიერთობა და ერთობლივი საქმიანობა უზრუნველყოფს ბავშვების გ ა ვ ა რ ჯ ი შ ე ბ ა ს სწორ საქციელში, რომელიც სრულიად აუცილებელია იმისათვის, რომ ბავშვმა არა მხოლოდ იცოდეს ქცევის ნორმები, არამედ პრაქტიკულადაც ხელმძღვანელობდეს ამ ნორმებით.

ბავშვების პიროვნების განვითარებაზე, მათ მიერ ქცევის ნორმების შეთვისებაზე ბავშვთა საზოგადოების გავლენის სხვა გზას წარმოადგენს ჯგუფში შექმნილი ს ა ზ ო გ ა დ ო ე ბ რ ი ვ ი ა ზ რ ი.

სამი წლის ასაკის ბავშვთა ჯგუფში ჯერ კიდევ არ არსებობს საერთო აზრი ამა თუ იმ საგნის, მოვლენის, საქციელის შესახებ. ერთი ბავშვის აზრი ჩვეულებრივ გავლენას არ ახდენს სხვა ბავშვის აზრზე. მაგრამ ოთხი-ხუთი წლის ბავშვები იწყებენ თანატოლების აზრისთვის ანგარიშის გაწევას და ემორჩილებიან უმრავლესობის აზრს, მაშინაც კი, როდესაც იგი ეწინააღმდეგება მათ საკუთარ შთაბეჭდილებებსა და ცოდნას. უმრავლესობის აზრისადმი ასეთ დამორჩილებას ეწოდება კ ო ნ ფ ო რ მ უ ლ ო ბ ა. კონფორმულობა ვლინდება ცდაში, როდესაც რამდენიმე ბავშვს სპეციალურად წააქეზებენ, რომ მათ თქვან, მაგალითად, მაგიდაზე მდგომი შავი და თეთრი პირამიდების შესახებ, რომ ისინი ორივე თეთრია. ბავშვი, რომელიც ამ პირის შეკრაში არ მონაწილეობდა, მოისმენს რა ორი-სამი თანატოლის აზრს, შეკითხვაზე: „რა ფერისაა პირამიდები?“ პასუხობს: „ორივე თეთრია“.

ექვსი წლის ასაკში კონფორმულობა მნიშვნელოვნად ქვეითდება. კონფორმულობა სკოლამდელებთან წარმოადგენს გარდამავალ ეტაპს თავისი აზრის შეთანხმების უნარის დაუფლებაში. მაგრამ ზოგიერთ ბავშვს იგი განუმტკიცდება და შეიძლება პიროვნების უარყოფით თვისებად იქცეს.

**ურთიერთშეფასება.** შეფასებანი, რომლებსაც ბავშვი თავის ტოლებს აძლევს, თავდაპირველად წარმოადგენს აღმზრდელის შეფასებათა უბრალო განმეორებას. როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშვებს ჰკითხავენ: „ვინ არის თქვენ ჯგუფში ყველაზე კარგი?“, ისინი იძლევიან ასეთი ტიპის პასუხებს: „ლენა, იმიტომ რომ ის სწრაფად ჰამს“ ან „ვიტია, იმიტომ, რომ

ის ყოველთვის დამჯერია". მაგრამ თანდათანობით პასუხები სულ უფრო შინაარსიანი ხდება. დადებითად ფასდებიან ბავშვები, რომლებმაც ბევრი თამაში იციან, სათამაშოებს უზიარებენ ამხანაგებს, მფარველობენ სუსტებს და ა. შ.

ჯგუფის მხრივ შეფასება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვებისთვის დაწყებული ოთხი-ხუთი წლის ასაკიდან. ისინი ცდილობენ თავი შეიკავონ ისეთი საქციელისაგან, რომლებიც თანატოლების გაკიცხვას იწვევს და დაიმსახურონ მათი კეთილი დამოკიდებულება.

საბავშვო ბაღის ჯგუფში ყოველ ბავშვს უკავია გარკვეული მდგომარეობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, თუ როგორ ეპყრობიან მას ტოლები. ჩვეულებრივ გამოიყოფა ორი-სამი ბავშვი, რომლებიც ყველაზე მეტი პოპულარობით სარგებლობენ: ბევრს სურს მათთან იმეგობროს, მათ გვერდზე იჯდეს მეცადინეობებზე, მათ ბაძავდეს, ხალისით ასრულებენ მათ თხოვნას, უთმობენ სათამაშოებს. ამასთან ერთად არიან ჯგუფში სრულიად არაპოპულარული ბავშვებიც. მათთან იშვიათად არიან ურთიერთობაში, არ იღებენ თამაშებში, არ უნდათ მისცეს სათამაშოები. დანარჩენი ბავშვები განლაგდებიან ამ ორ „პოლუსს" შორის. პოპულარობის ხარისხი, რომლითაც ბავშვი სარგებლობს, მრავალ მიზეზზეა დამოკიდებული: მის ცოდნაზე, გონებრივ განვითარებაზე, ქცევის თავისებურებებზე, სხვა ბავშვებთან კონტაქტების დამყარების უნარზე, გარეგნობასა, ფიზიკურ ძალასა და გამძლეობაზე და ა. შ.

ბავშვის თანატოლების ჯგუფში მდგომარეობა გვიჩვენებს, რამდენადაა ბავშვი მიღებული ტოლების მიერ, რამდენადაა რეალიზებული ან შელახული თანატოლებს შორის აღიარების მისი პრეტენზია.

### § 6. გოგონები და ბიჭები

**მოზრდილთა როლი ბავშვის სქესობრივ იდენტიფიკაციაში.** ბავშვის თვითცნობიერების განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მის ურთიერთობას მოზრდილ ადამიანებთან, რომლებიც მიზანმიმართულად ან უნებლიეთ უმუშავებენ მას გარკვეულ დამოკიდებულებას ნივთების სამყაროსადმი, ყოველივე ცოცხალისადმი, ადამიანებისა და თავის თავისადმი. მოზრდილი ადამიანები ბავშვისთვის წარმოადგენენ თავისი თავის შესახებ ინფორმაციის მთავარ წყაროს. უფროსები ეხმარებიან ბავშვს გააცნობიეროს აგრეთვე საკუთარი სქესობრივი კუთვნილება.

აღრეული ბავშვობის ბოლოსთვის ბავშვი ითვისებს თავის სქესობრივ კუთვნილებას, მაგრამ ჯერ კიდევ არ იცის, რა შინაარსი უნდა იყოს ჩადებული სიტყვებში „გოგო" და „ბიჭი".

მოზრდილი ადამიანები შეგნებულად თუ უნებლიედ ასწავლიან ბავშვს მის სქესობრივ როლს საყოველთაოდ მიღებული სტერეოტიპების შესატ-

ყვი.ად არკვევენ მას იმაში, თუ რას ნიშნავს იყო გოგო და ბიჭი. ბიჭებს ნებას რთავენ გამოამჟღავნონ მეტი აგრესიულობა, წაახალისებენ აქტიურობას. ინიციატიულობას, გოგონებისგან კი მოელიან გულითადობას, მგრძნობიარობას და ემოციურობას.

ბავშვის ორიენტაცია თავისი სქესის ღირებულებაზე ყველაზე უფრო ხშირად ოჯახში ხდება. თვითოეული მშობელთაგანი თავისი სქესის ღირებულებითი ორიენტაციების მატარებელია: ისეთი ნიშნები, როგორიცაა გულითადობა, მგრძნობიარობა, უფრო მეტად ქალისთვისაა დამახასიათებელი; გამბედაობა, სიმტკიცე, თავდაჭერილობა — ვაჟკაცობის ნიშნებია.

ხალხთა კულტურაში არსებობს ბავშვების აღზრდის ფესვგადგმული შაბლონები. ბიჭს, თუნდაც სულ პატარას, ჩვეულებრივ ეუბნებიან: „ნუ ტირი, გოგო ხომ არა ხარ. შენ მამაკაცი ხარ". და ის სწავლობს ცრემლის შეკავებას. გოგონას ჰკუას არიგებენ: „ნუ ჩხუბობ, ღობეებზე და ხეებზე ნუ მიძვრები. შენ გოგო ხარ". და ცელქ გოგონას უხდება თავის შეკავება. იგი ხომ გოგოა! აქედან იწყება სქესობრივი ქცევის პოლარიზაცია.

მამაკაცური და ქალური ქცევის სტერეოტიპები შედის ბავშვის ფსიქოლოგიაში მამაკაცისა და ქალების ქცევაზე უშუალო დაკვირვების და აგრეთვე ხელოვნების მეშვეობით. პირველ რიგში ბავშვი აღმოაჩენს ქალისა და მამაკაცის გარეგნულ განსხვავებებს ტანსაცმელისა და მოქცევის მიხედვით. ხშირად ადამიანის ინდივიდუალურ თავისებურებებს ბავშვი იღებს როგორც გარკვეული სქესისთვის დამახასიათებელ ნიშნებს. ასე, მაგალითად, ხუთი წლის ნიკიტა ბაძავს ნაცნობ ახალგაზრდა მამაკაცს, რომელმაც დაინახა რა ბიჭუნას თვალებში გაღიმერთება, ხუმრობით უთხრა მას: „ნამდვილმა მამაკაცმა, ნიკიტა, უნდა გააკეთოს ასე" — და ძოხდენილად, თავის სწრაფი, ოდნავ შესამჩნევი მოძრაობით თმები უკან გადაიყარა, ნამდვილი მამაკაცის ამ ღირსებით მოხიბლულმა ნიკიტამ დაიწყო გაწუწყვეტელი თავის ქნევა.

ბავშვი ბაძავს ყველაფერს: ქცევის ფორმებს, რომლებიც გარშემომყოფთათვის სასარგებლოა, მოზრდილთა სტერეოტიპულ ქცევას, რომელიც მაინე სოციალურ ჩვეულებას წარმოადგენს (ლანძღვა, თამბაქოს მოწევა და სხვა). თუმცა ბავშვი პრაქტიკაში ჯერ არ იყენებს „ვაჟკაცობის ამ სიმბოლოებს", მაგრამ უკვე შეაქვს ისინი თამაშის სიუჟეტებში.

**სქესობრივი კუთვნილება და სათამაშო როლის არჩევა.** სკოლამდელ ასაკში ჩაისახება და ვითარდება განსხვავება გოგონებთან და ბიჭებთან ურთიერთობის მიმართულებაში, მჟღავნდება ე. წ. კეთილმოსურნე მიკერძოება თავისი სქესის ბავშვებისადმი: ბიჭები უფრო ხშირად ირჩევენ ბიჭებს, გოგონები — გოგონებს, ვითარდება თვითშეგნება და რო-

გორც მისი შემადგენელი ნაწილი თავისი თავის, როგორც ბიჭის, მამაკაცის ან როგორც გოგონას, ქალის გაცნობიერება.

ფსიქოლოგებმა გამოავლინეს, რომ თამაშებში ბავშვები ჯგუფდებიან სქესობრივი ნიშნის მიხედვით. მივმართოთ ხუთი-ხუთნახევარი წლის ბავშვებზე დაკვირვების მასალებს:

კოსტია სთავაზობს მიშასა და ანდრეის ავტოსადგომის აშენებას, მუშაობა დუღს: მიშა ეზიდება სამშენებლო მასალას, კოსტია და ანდრეი აშენებენ. გაჩაღებული მუშაობის დროს მათთან მიდის ლენა.

ლ ე ნ ა. მოვიფიქრე, აქ იცხოვრებენ თოჯინები.

ა ნ დ რ ე ი. შენ არაფერი გესმის, ეს ავტოსადგომია მანქანებისთვის.

ლ ე ნ ა. უკეთესია, თუ ეს სახლი იქნება თოჯინებისთვის.

ა ნ დ რ ე ი. ჩვენ ვაშენებთ, შენ ითამაშებ, ჩვენც გვინდა თამაში.

ლ ე ნ ა. ჩვენ ერთად ვითამაშებთ.

კ ო ს ტ ი ა. (მას ესმოდა ანდრეის და ლენას საუბარი): აბა რას ამბობ, ბიჭები თოჯინებით არ თამაშობენ. ხომ მართალია, ანდრეი?

ა ნ დ რ ე ი. (ლენას ბოდიშის ტონით). გესმის, შენ რომ ბიჭი იყო, მძღოლი იქნებოდი... ისე კი (გამოცოცხლდება), წადი, მარინა სტუმრად გიწვევს.

მოთამაშე ბავშვების სხვა ჯგუფი.

ლარისა და ტანია რაღაცას ჩურჩულებენ, კრიტიკულად ათვალიერებენ თოჯინების ტანსაცმელს, მტკიცე გადაწყვეტილებით ტანსაცმელს ხდიან თოჯინებს, დებენ მათ უარცლში: გოგონები იკეთებენ წინსაფრებს. დაიწყო რეცხვა. მათთან მიდის საშა.

ს ა შ ა. მეც მინდა გავრეცხო, მოდით ერთად, მე გავავლებ სარეცხს.

ლ ა რ ი ს ა და ტ ა ნ ი ა. (აღშფოთებულნი, თითქმის ერთად). შენ ხომ ბიჭი ხარ!

ლ ა რ ი ს ა. (დამრიგებლურად). ბიჭები არ რეცხავენ, ეს გოგონებმა უნდა აკეთონ, იმიტომ რომ თოჯინები მათია.

ბავშვების არა მხოლოდ კოლექტიური, არამედ მარტო თამაშებიც ხშირად განისაზღვრება ბავშვის სქესით. მოვიყვანოთ ბიჭის თამაშზე დაკვირვების ჩანაწერი.

ოლეგი ს. (6. 8). უყვარს და შეუძლია მარტო თამაში. მას ხელში აქვს საყვარელი სათამაშო — თვითმფრინავი, თვითონ — მფრინავია.

ო ლ ე გ ი. (ჩუმად, თავისთვის). მე ვარ როგორც ძია ვიტია, ისიც მფრინავია. ის ღონიერია და გულადი, მეც ასეთი ვიქნები, მეც ხომ მამაკაცი ვარ. ახლა გავფრინდები ძია ვიტიასთან, მერე კი მე მასთან ერთად ნამდვილი თვითმფრინავით გავფრინდები.

ასეთი შესავლის შემდეგ დგება სკამიდან, რთავს მოტორს და იწყებს ოთახში სირბილს, ხელში უჭირავს თვითმფრინავი და გამოსცემს ხმებს, ბაძავს თვითმფრინავის გუგუნს (ნ. ვ. პლისენკოს მასალების მიხედვით).

„ოჯახობანას“ თამაშის დროს ბავშვებს ურჩევნიათ თავისი სქესის შესატყვისი როლები.

თამაშში ვლინდება ბავშვის ემოციურობა და მუშავდება ქალთა და მამაკაცთა როლებისთვის შესატყვისი ქცევის მრავალგვარი ფორმა. გოგონები უკეთ ეგუებიან შექმნილ სიტუაციას, უფრო მშვიდად, სწრაფად და ადვილად შედიან ახალ პირობებში, ბიჭები უფრო აფეთქებადნი არიან, უფრო მეტად ხმაურობენ. როლურ თამაშში ბიჭი, ბაძავს რა

მოზრდილებს, კ-სრულობს მძღოლის, კოსმონავტის, ჯარისკაცის როლებს; გოგონები — დედის, ექ-მის, აღმზრდელის როლებს.

არჩეული სათამაშო როლები ასახავს სხვადასხვა სქესის ბავშვების სოციალურ მისწრაფებებს. ბიჭების ინტერესები კონცენტრირებულია ტექნ-კაზე, შეჯიბრის ხასიათს თამაშობებზე, რომლებშიც შეიძლება რეალიზებულ იქნას პრეტენზია გამარჯვებაზე, ლიდერობაზე. ბიჭების თამაშები უფრო დაშორებულია ოჯახური სფეროდან, ვიდრე გოგონათა თამაშები. ბიჭი ლიდერად აღ-არებს ძლიერ, გულად და ინიც-ატივიან თანატოლებს, გოგონების ინტერესები უფრო მეტად პიროვნებათა შორის ურთიერთობებზეა მიმართული. გოგონებს უყვართ თანატოლები, რომლებსაც უფრო რბილი ხასიათი აქვთ, უფრო მხიარულნი და დამთმობნი არიან.

**სქესობრივი კუთვნება და სათამაშოს არჩევა.** სათამაშოები წარმოგვიდგება როგორც თამაშისთვის საყრდენი მასალა, რომელიც ხელს უწყობს მისი სიუჟეტის განვითარებას, და მათ არჩევანში ასევე ვლინდება ბავშვების სქესობრივი კუთვნილება.

სპეციალურ ექსპერიმენტში ბავშვებს ეძლევათ სათამაშოთა ოთხი ნაკრებიდან ორის არჩევის სიტუაცია. მათ შესთავაზეს ოთხი ლანგარი შემდეგი საგნებით: მანქანა, ჰურჰელი, კუბურები, თოჯინა. ბავშვს თხოვდნენ დაესახელებინა ყველა სათამაშო, აეღო ორი ლანგარი ყველაზე უფრო მოწონებული სათამაშოებით და ეთამაშა. ბავშვის ყველა მოქმედება ფიქსირდებოდა. აღმოჩნდა, რომ სიცოცხლის მეოთხე წელს გოგონებსა და ბიჭებს შორის ხდება დიფერენციაცია სათამაშოსთვის უპირატესობის მინიჭების თვალსაზრისით, როგორც აღმოჩნდა, თამაშისთვის მანქანას და კუბურებს უმეტესწილად ბიჭები ირჩევდნენ, თოჯინასა და ჰურჰელს — გოგონები.

სათამაშოს არჩევა ასახავს ბავშვების ქმედით შეღწევას „მამაკაცური“ და „ქალური“ ქცევის სპეციფიკაში. ბიჭებმა მეტი იციან და მეტი შეუძლიათ ტექნიკის სფეროში, გოგონებმა — საოჯახო ყოფის სფეროში.

**ბავშვური ტრფიალება (შეყვარებულობა).** სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის ბავშვი შეიგნებს სქესობრივი კუთვნილის შეუქცევადობას და იწყებს თავისი ქცევის შესატყვისად აგებას. ამ დროს ბავშვებს აღმოუცენდებათ თავისებური დამოკიდებულება სხვა სქესის ზოგიერთი ბავშვისადმი. ეს დამოკიდებულებანი თავიდანვე ინდივიდუალიზებულია. ასე, მაგალითად, ბიჭს შეუძლია განიცადოს ცოცხალი და მღელვარე სიხარული თანატოლი ან უფრო მოზრდილი გოგონას დანახვისას, მას შეიძლება აღელვებდეს ოცნებები ამ გოგონაზე.

მოზრდილები პატივისცემით უნდა ეპყრობოდნენ ბავშვის მღელვარე გრძნობებს. აქ მოზრდილმა თავის თავს არ უნდა მისცეს ირონიის ან შემწყნარებლური ქედმაღლობის უფლება. მაგრამ ამავე დროს საჭირო

არაა ბავშვური ტრფიალის გაღვივება, პირიქით, უნდა ვეცადოთ, რომ გადავრთოთ ბავშვი რაღაც სხვაზე, რასაც შეუძლია დაიპყროს მისი გრძნობა და წარმოსახვა ახალი ძალით.

ბავშვური ტრფიალებისაგან უნდა განვასხვავოთ ბავშვების ლაპარაკი სიყვარულზე, ქორწინებაზე, ბავშვის შობაზე, ამ თემაზე ბავშვთა მსჯელობებში ასახულია მათი შემეცნებითი ინტერესი ადამიანთა ყოველდღიური ცხოვრებისადმი და ქალსა და მამაკაცს შორის პიროვნებათაშორისი ურთიერთობებისადმი.

**სხეულის ხატის ფორმირება.** სხეულის ხატი ბავშვს აღმოუცენდება ზოგადშემეცნებით ინტერესებთან დაკავშირებით, როდესაც იგი უცბად იწყებს ადამიანებისა და თავისი საკუთარი სხეულებრივი ორგანიზაციით დაინტერესებას. თავისი სქესობრივი კუთვნების გაცნობიერება ჩაერთვება საკუთარი „მე"-ს ხატის სტრუქტურაში. ესმის რა მოზრდილი ადამიანისგან: „შენ ბიჭი ხარ" ან „შენ გოგო ხარ", ბავშვი ახლებურად გაიაზრებს ამ სახელწოდებებს საკუთარ სქესობრივ თავისებურებებთან კავშირშიც. ბავშვი უშუალოა თავისი სხეულისა და სქესობრივი ორგანოების მიმართ ცნობისმოყვარეობაში. ასაკის მატების კვალობაზე სკოლამდელები იწყებენ უხერხულობის განცდას სხვა ადამიანების წინაშე გაშიშვლების გამო. უხერხულობის, სირცხვილის გრძნობა-ცივილიზაციის აღმზრდელობითი ზემოქმედების შედეგია.

ადამიანის სხეულის სიშიშვლისადმი დამოკიდებულება პრობლემაა ბავშვის ზნეობრივი აღზრდისა ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით. უმრავლეს შემთხვევაში თანამედროვე ბავშვები საკმაოდ ადრე ითვისებენ ბიჭისა და გოგოს სხეულის დამახასიათებელ ნიშნებს. ამასთან, ბავშვები ითვისებენ აგრეთვე მოზრდილთა დამოკიდებულებებს შიშველი სხეულისადმი. მშობელთა დამოკიდებულება თავიანთ სხეულთან ბევრად განსაზღვრავს მათი ქცევის ნიუანსებს, რომლებიც გავლენას ახდენს ბავშვის მოზრდილთან იდენტიფიკაციის ხასიათზე. თუ მშობლები უხერხულობას განიცდიან ტანსაცმლის გამოცვლისას, ეს უხერხულობის გრძნობა ბავშვსაც გადაეცემა. თუ მშობლები ბუნებრივად იქცევიან, მაშინ ბავშვს, როგორც წესი, არ აცბუნებს შიშველი სხეული. მაგრამ აქ საჭიროა გააზრებული ინდივიდუალური მიდგომა. ზოგიერთ ბავშვზე შიშველი მშობლები ამაგზნებლად მოქმედებენ. ბავშვს უჩნდება მიმართული ინტერესი მოზრდილთა შიშველი სხეულისა და გენიტალიებისადმი.

ცალკე უნდა აღინიშნოს ბავშვების მიერ ფიზიკური სქესის ნიშნების ხატვა. ბავშვები ხანდახან უხატავენ გენიტალიებს ცხოველებსა და ადამიანებს. ბავშვის მიერ გენიტალიების გამოხატვის თავისუფლება განპირობებულია ამის მიმართ მოზრდილთა გუნება-განწყობილებითა და დამოკიდებულებით. ცხოველთა გენიტალიებს ადვილად (შეკავების გარე-

შე) ხატავენ სოფლელი ბავშვები და იმ მხატვართა შვილები, რომლებიც შიშველ ნატურებთან მუშაობენ. ბიჭები მამრობით ცხოველებსა და მამაკაცებს უფრო ხშირად უხატავენ გენიტალიებს, ვიდრე გოგონები. ეს ფაქტი იმით შეიძლება აიხსნას, რომ ბავშვები იდენტიფიცირებას ახდენენ თავისი სქესის ფიზიკურ ხატთან. სკოლამდელი ასაკის ბევრ ბავშვს არა თუ წარმოდგენა არა აქვს ადამიანთა შორ-ს ფიზიკურ განსხვავებაზე, არამედ ვერც ხედავს ამ განსხვავებას, როდესაც შიშველ ნატურას უცქერის.

ბავშვებს ინდივიდუალურად თავაზობდნენ ნატურიდან დასახატად გაშიშვლებულ თოჯინებს (გოგონას და ბიჭს), რომელთა ფიზიკური იერი შეესატყვისებოდა გოგონას და ბიჭის ფიზიკურ კონსტიტუციას.

ზოგიერთი ბავშვი ცდილობს უყუროს თოჯინებს და ასე ხატოს. მაგრამ, ამასთან, ისინი უბრალოდ ვერ არჩევენ სქესის განმასხვავებელ ნიშნებს: მათ გრაფიკულ გამოსახულებაში თოჯინა გოგონა და თოჯინა ბიჭი არაფრით არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. ასე, მაგალითად, ოლეგი პ. (7 წლისაა) ამბობს: ამას წინათ ჩვენ ვძერწავდით გოგონას სახით და ვხატავდით კიდეც. მაგრამ, მე მგონია, ჩაცმულს ვხატავდით. შიშველები — ესე იგი პატარები, არა? თუ არ გამოგვიყვა? ისინი ერთმანეთს ჰგვანან — გოგო და ბიჭი. ხუჭუჭთმიანები და ეშმაკურად იღიმებიან. ერთმანეთს უნდა შევადაროთ გოგო და ბიჭი? მუქი თვალები ბიჭებს აქვთ, გოგონებს კი — ღია. ხასიათები სხვადასხვანაირი აქვთ: ნამდვილი მამაკაცი არ ტირის. სხვა განსხვავებას მე ვერ ვხედავ" (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

ზოგიერთი ბავშვი იმდენად „დაცულია" ოჯახური უსქესო აღზრდით, რომ არ აღიქვამს შიშველი ნატურის სქესობრივ განსხვავებას მაშინაც კი, როდესაც მას სთხოვენ სპეციალურად ყურადღებით დაათვალიეროს იგი, რათა სწორად გამოხატოს.

ბავშვების მეორე ნაწილი, რომლებმაც პირველად ნახეს გაშიშვლებული თოჯინა-გოგონა და თოჯინა-ბიჭი, აქვე აქცევს ყურადღებას განსხვავებას მათ ფიზიკურ იერში, ამასთან, მშვიდად შეუდგებიან გოგონასა და ბიჭის ხატვას. ცდილობენ რა გამოსახონ სქესობრივი ნიშნების განსხვავებაც, მეორენი, ცხვენიათ რა თოჯინების სიშიშვლისა, თვალებს დაბლა ხრიან. სპეციალურად უნდა აღინიშნოს, რომ რაც უფრო მეტია ბავშვის ასაკი, მით უფრო მეტია მათ შორის ისეთები, რომლებიც განიცდიან სირცხვილის უძლიერეს გრძნობას შიშველი თოჯინების დანახვაზე. ბავშვები იწყებენ ხითხითს, თავს მოაბრუნებენ, თვალებზე ხელებს იფარებენ. ასეთ ბავშვებს, როგორც წესი, არ სურთ შეთავაზებული ნატურის დახატვა.

**სექსუალური აღზრდა სკოლამდელ ბავშვობაში.** ადამიანის შიშველ სხეულთან დამოკიდებულება ქცევის იმ სტერეოტიპების გავლენის შედეგია, რომლებიც არსებობს ბავშვის ოჯახსა და მის უახლოეს გარემოცვაში. მოზრდილების მხრივ წიგნიერი, ზნეობრივი და გონიერი ხელმძღვანელობის დროს ბავშვს ჩამოუყალიბდება ჯანსაღი დამოკიდებუ-

ლება სქესობრივი განსხვავებისა და სქესთა შორის ურთიერთობის მიმართ.

ბავშვს შეუძლია შეკითხვები მისცეს მშობლებს და აღმზრდელებს სქესთა შორის განსხვავების, ბავშვის გაჩენის და ა. შ. შესახებ. ბევრი ბავშვი ერთმანეთს შორის მსჯელობს ამ საკითხებზე. სქესობრივი საკითხების მიმართ ასეთი ბუნებრივი ცნობისმოყვარეობა სწორად უნდა იქნას დაკმაყოფილებული მოზრდილების მიერ. ამიტომ სასარგებლოა თუ წინასწარ იქნება დაფორმირებული პასუხები ბავშვთა შესაძლო შეკითხვებზე. მოზრდილი სერიოზულად უნდა ეკიდებოდეს ამ პრობლემას, როგორც პიროვნების ზნეობრივი აღზრდის პრობლემას. ბავშვებთან სქესობრივ საკითხებზე მსჯელობისას მან უნდა დაიცვას სათანადო ტაქტი და მხედველობაში მიიღოს ყოველი ბავშვის ასაკი და ფსიქოლოგიური თავისებურებანი. ბავშვთან სიმართლე უნდა ითქვას, სირცხვილის გარეშე, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მას ჩამოუკაკლოთ ცოდნის მთელი მარაგი, რომელიც მოზრდილს აქვს.

აღმზრდელმა უნდა იცოდეს მშობელთა პოზიციის თავისებურებანი ბავშვთა სექსუალური აღზრდის საკითხებში და ცდილობდეს ჩაატაროს საგანმანათლებლო მუშაობა უპირველესად მშობლებთან, რომლებიც ამ პრობლემათა სფეროში ცრურწმენებით ხელმძღვანელობენ. ბუნებრივი, მშვიდი დამოკიდებულება სხეულებრივი მოქმედების, ბავშვის შიშველი სხეულის და მისი გენიტალიების მიმართ — ერთადერთი სწორი მიდგომაა სექსუალური აღზრდისადმი. ბავშვს თანდათანობით უჩნდება უხერხულობის გრძნობა სხვა ადამიანების წინაშე გაშიშვლების დროს. თავისი სხეულის უცხო თვალისგან დაცვის ბუნებრივ მოთხოვნილებას მოზრდილმა პატივი უნდა სცეს და შეძლებისდაგვარად გაუფრთხილდეს ბავშვის მორცხვობას.

### § 4. სკოლამდელიის ქცევა და პიროვნების განვითარება

მოზრდილებისა და თანატოლების ბავშვებზე გავლენა უმთავრესად ქცევის პროცესში ხორციელდება. ახდენენ რა ბავშვთა ქცევის ორგანიზებას მოზრდილები რჩევასა და მითითებას აძლევენ მათ თამაშის სიუჟეტის, ნახატების თაობაზე, აცნობენ გამოსახული ადამიანების ურთიერთობებს და მოქმედებებს, გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებენ თვით ბავშვების მოქმედებებსა და საქციელს, აფასებენ მათ, ეხმარებიან ქცევის პროცესში წარმოშობილი სიძნელეებისა და კონფლიქტების გადაწყვეტაში. მხოლოდ ერთობლივ საქმიანობაში ერთიანდებიან ბავშვები და ამყარებენ ერთმანეთთან სხვადასხვაგვარ ურთიერთობებს, რომლებიც ბავშვთა საზოგადოების საფუძველს შეადგენს და ხელს უწყობს მისი წევრების პიროვნების განვითარებას.

**თამაში სოციალურ ურთიერთობათა სკოლაა.** განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა პიროვნების გახვითარებისათვის აქვს თამაშს. კისრულობენ რა მოზრდილების როლს, იმეორებენ რა მათ მოქმედებებს და ურთიერთობებს, ბავშვები ეცნობიან მათთვის მისაწვდომ ქცევის წესებსა და მოტივებს, რომლებითაც მოზრდილები ხელმძღვანელობენ შრომით და საზოგადოებრივ საქმიანობაში, ერთმანეთთან ურთიერთობაში. ასე, მაგალითად, ასრულებს რა სახელოსნოში მუშის როლს. ბავშვი ცდილობს გაიმეოროს მისი პასუხისმგებლური დამოკიდებულება თავისი საქმისადმი, ექიმის როლის შესრულებისას — ზრუნვა და ყურადღებიანობა ავადმყოფის მიმართ და ა. შ.

თამაში იტაცებს ბავშვებს, აიძულებს ნამდვილად განიცადოს ის გრძნობები, რომლებსაც უნდა განიცდიდნენ განსახიერებული პერსონაჟები: სიმპათიას, თანაგრძნობას ავადმყოფებისა და ბავშვების მიმართ, უფროსებისადმი პატივისცემას და ა. შ. სიმპათიით, მფარველობით, სინაზით ეპყრობა ბავშვი თოჯინებსა და სათამაშო ცხოველებს, რომლებსაც თამაშში იყენებს.

თამაშისადმი ინტერესი, სურვილი კარგად ითამაშოს როლი იმდენად დიდია, რომ ამ პირობებში ბავშვები ასრულებენ ისეთ მოქმედებებს, რომლებიც თავისთავად მათთვის ძნელი შესასრულებელია, მიმზიდველობას მოკლებულია, ან თავს იკავებენ თამაშს მსელელობაში აღმოცენებული სხვა სურვილების დაკმაყოფილებისაგან. გამოსახავენ რა მოსწავლეებს, სკოლამდელები დიდი ხნის განმავლობაში და გულმოდგინედ ასრულებენ მოსაწყენ, ერთფეროვან საქმეს — ერთი და იგივე ასოების მრავალგზის გადმოწერას. თამაშობს რა მებუფეტის როლს რკინიგზაზე, ხუთი წლის გოგონა თვითონ არ ჭამს ნამცხვარს, რამდენადაც ეს ეწინააღმდეგება მგზავრების ინტერესებს.

მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ თამაშში მიღწეული წარმატება შეიძლება ბავშვების მიერ უშუალოდ იქნას გადმოტანილი სხვა პირობებში, მათ ყოველდღიურ მოქმედებაში. ხშირად შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ბიჭი, რომელიც ეხლახან ექიმის როლში ამჟღავნებდა ზრუნვას ავადმყოფი გოგონას მიმართ, რამდენიმე წუთის შემდეგ, რაც თამაში დაასრულა, არხეინად ართმევს იმავე გოგონას სათამაშოს და ყურადღებას არ აქცევს მის ცრემლებს.

ის მოქმედებები და ურთიერთობანი, რომლებსაც ბავშვები გაითამაშებენ მათ მიერ ნაკისრი როლების შესატყვისად, საშუალებას აძლევენ მათ უფრო ახლოს გაეცნონ მოზრდილთა ქცევის გარკვეულ მოტივებს, საქციელს, გრძნობებს. მაგრამ ჯერ კიდევ ვერ უზრუნველყოფს ბავშვების მიერ მათ შეთვისებას. თამაში აღზრდის ბავშვებს არა მხოლოდ თავისი სიუჟეტური მხარით, იმითაც, რაც მასში გამოისახება.

რეალურ ურთიერთობათა პროცესში, რომლებიც იშლება თამაშის შინაარსის განხილვის, როლების, სათამაშო მასალის განაწილების და ა. შ. დროს, ბავშვები სწავლობენ ნამდვილად გაითვალისწინონ ამხანაგის ინტერესები, უთანაგრძნონ მას, დაუთმონ, შეიტანონ თავიანთი წვლილი საერთო საქმეში. არც თუ იშვიათად ბავშვებს შორის აღმოცენდება კონფლიქტები თამაშის ორგანიზაციის ან ჩატარების ამა თუ იმ მომენტის გამო. ასეთი კონფლიქტების მიზეზად, ჩვეულებრივ, გამოდის თავისი გეგმებსა და მოქმედებების შეთანხმების უცოდინარობა. ამ შემთხვევაში დამხმარეა — აღმზრდელი.

ხალიჩაზე, რომელზეც სამშენებლო მასალა ყრია, თამაშობს ირა. ირა იწყებს გემის აშენებას. მას უერთდება ვლადეკი. აშენებენ ერთად, მოულაპარაკებლად. ჩუმად. ერთ აგურს მიუდგამენ მეორეს და იქმნება გემის გრძელი ჩონჩხი.

მოდის ვალია და გემის შუაში იწყებს აგურებისგან რაღაც კოშკის აგებას.

— არ გინდა, — ეუბნება ვლადეკი.

ვალია აგრძელებს შენებას.

— ასე არ უნდა, — გაღიზიანებით ეუბნება ვლადეკი, — აქ ხალხი დასხდება, წუ აკეთებ ასე...

— ის ისე არ აკეთებს. აქ ხალხი დაჯდება, ი. ა., — მიმართავს იგი აღმზრდელს, — თამაშში ჩვენ ხელს გვიშლის ვალია.

აღმზრდელი მიდის ხალიჩასთან, ჯდება მის გვერდით დაბალ სკამზე და კითხულობს:

— ვლადეკ, რითი გიშლის შენ ვალია?

აქ გემზე ხალხი იმგზავრებს, ის კი აშენებს.

— მაშ სად აქვთ მათ კაპიტნის ჯიხური? სად? განა კაპიტნის ჯიხურის გარეშე გემი არსებობს?

— რასაკვირველია, არ არსებობს. შენ ვალია, თავიდანვე აუხსნიდი ვლადეკს, რომ გემზე არსებობს კაპიტნის ჯიხური, ვლადეკი არ გაჯავრდებოდა, რომ შენ აშენებ. მართალია არა, ვლადეკ? — მიმართავს აღმზრდელი ბავშვს.

ვლადეკი უხმოდ უქნევს თავს.

— ეხლა სადღა დასხდება ხალხი, სად მოთავსდებიან მგზავრები თქვენ გემზე? — ეკითხება ი. ა. ვალიას.

— აი აქ ჩვენ დავდგამთ სკამებს მგზავრებისთვის. სულ უბრალოდ აი აქ დავდგამთ, — მხიარულად პასუხობს ვალიას მაგიერ თვით ვლადეკი, რომელმაც გამოსავალი იპოვნა მდგომარეობიდან, — მართალია არა, ვალია?

ვალია ამთავრებს კოშკურის აგებას და ვლადეკთან და ირასთან ერთად დგამს სკამებს შიგნით (ე. ა. გორბაჩოვას დაკვირვებიდან).

რაც უფრო რთულია თამაში, მოთამაშეების რაც მეტ რაოდენობას მოიცავს იგი და მათ შორის რაც უფრო მჭიდრო დამოკიდებულებებს გულისხმობს მისი შინაარსი, მით უფრო მნიშვნელოვანია მოთხოვნები, რომლებსაც იგი უყენებს ბავშვების ქცევას, მათ ურთიერთობას, მათი მოქმედების შეთანხმებულობას. ამიტომ თამაშების გართულების კვალობაზე იზრდება მისი მნიშვნელობა სკოლამდელი ბავშვების პიროვნების განვითარებისათვის.

თამაშების უმრავლესობაში როლები, რომლებსაც სხვადასხვა ბავშვი ასრულებს, არატოლფასოვანია. არსებობენ მთავარი (კაპიტნის, ექიმის, აღმზრდელის) და შეორეხარისხოვანი (მეზღვაურებისა და მგზავრების, სანიტრების და ავადმყოფების, მომსწრეებისა და ბავშვების) როლები. რამდენადაც მთავარ როლებს მინიჭებული აქვთ ყველაზე დიდი ავტორიტეტი, ისინი უფრო მეტად არიან მიმზიდველნი ბავშვებისთვის. როდესაც ბავშვი მარტო თამაშობს, სხვა პერსონაჟებს კი თოჯინები ანსახიერებენ, იგი აუცილებლად კისრულობს მთავარ როლს. როდესაც თამაშში რამდენიმე ბავში მონაწილეობს, ყველა მათ, ბუნებრივია არ შეიძლება მთავარი როლის პრეტენზია ჰქონდეთ. ჩვეულებრივ, საბავშვო ბაღის ჯგუფში გამოიყოფიან ბავშვები, რომლებიც იგონებენ თამაშებს და მათ ორგანიზებას ახდენენ, ხელმძღვანელობენ როლების განაწილებას, კარნახობენ სხვა ბავშვებს საჭირო მოქმედებებს. სწორედ ისინი, როგორც წესი, ასრულებენ მთავარ როლებს. თუმცა შეუძლიათ დაუთმონ, მისცენ სხვა ბავშვს ის როლი, რომელიც მას უნდა.

რეალურ ურთიერთობათა ხასიათი, რომლებიც ბავშვებს შორის ყალიბდება თამაშთან დაკავშირებით, მნიშვნელოვანწილადაა დამოკიდებული ასეთი „წინამძღოლების“ ქცევის თავისებურებებზე, იმაზე, თუ როგორი გზებით აღწევენ ისინი თავიანთ მოთხოვნათა შესრულებას, ერთ შემთხვევაში შეიძლება იყვნენ ბავშვები, რომლებიც ჯგუფში ყველაზე მეტი პოპულარობითა და სიყვარულით სარგებლობენ. რომლებსაც შეუძლიათ მოელაპარაკონ ტოლებს, გაითვალისწინონ მათი სურვილები, მოაწესრიგონ აღმოცენებული გაუგებრობა. სხვა შემთხვევაში, „წინამძღოლის“ სახით გამოდიან ბავშვები, რომლებიც თრგუნავენ სხვებს, ისწრაფვიან იმეთაუროს, განკარგულებები გასცენ, იყენებენ ფიზიკურ ზემოქმედებას.

ბავშვებს შორის თამაშში ისეთი ურთიერთობების ორგანიზება, რომლებიც დადებით გავლენას ახდენს ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე, დამოკიდებულია აღმზრდელზე. აუცილებლობის შემთხვევაში აღმზრდელმა უნდა უკარნახოს ბავშვებს თამაშის შინაარსი, თვალყური ადევნოს როლების განაწილებას (ხანდახან უბრალოდ საჭიროა ტაქტიანი ჩარევა), ყურადღება მიაქციოს იმას, რომ ბავშვები მოქმედებდნენ შეთანხმებულად. დიდი მნიშვნელობა აქვს რომ ბავშვები თანდათან გადადიოდნენ თამაშებზე, უფრო მეტი ანგარიში გაუწიონ ერთმანეთს. აღმზრდელის განსაკუთრებულ ყურადღებას მოითხოვენ ბავშვთა თამაშის „წინამძღოლები“, მათი ქცევის რეგულირება სხვა ბავშვების მიმართ.

**ქცევის პროდუქტიული სახეების გავლენა ბავშვის უნარების განვითარებაზე.** ბავშვის პიროვნების განვითარებას ხელს უწყობს ქცევის პროდუქტიული სახეები, შრომითი და სასწავლო დავალებების შესრულება. ქცევის

ამ სახეებში ყალიბდება მიმართულება იმ შედეგის მიღებაზე, რომლებსაც იწონებენ მოზრდილები და თანატოლები. ეს შედეგი შეიძლება იყოს ნახატი, კონსტრუქცია, წესრიგში მოყვანილი საცხოვრებელი ან დაბარული კვალი, არითმეტიკული ამოცანის ამოხსნა და ა. შ.

კარგი შედეგის მიღწევის აუცილებლობა ასწავლის ბავშვს თავისი მოქმედების დაგეგმვას, მათ მართვას და ამრიგად, მიჰყავს იგი ნებელობის, თავისი ქცევის მართვის უნარის განვითარებამდე. გარდა ამისა, ქცევის შედეგი წარმოადგენს საფუძველს სხვადასხვა ბავშვის მიერ მიღწეული წარმატებების შედარებისათვის. თუ პირველად ასეთ შედარებას ახდენენ მოზრდილები, მიიზიდავენ რა მასში ბავშვების ჯგუფს, შემდგომში ამას ასრულებს თვით ბავშვი, ეუფლება რა ამასთან თვითშეფასების ჩვევებს, თავისი საკუთარი თვისებებისა და მიღწევების გაცნობიერებას.

განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ისაა, რომ გარკვეული შედეგის მომცემი ქცევის ზეგავლენით, ბავშვებს უყალიბდებათ ქცევის ახალი მოტივები. შრომითი დავალებების შესრულების დროს ბავშვები სწავლობენ იმ სარგებელით ხელმძღვანელობას, რომელიც მათ მოაქვთ სხვა ადამიანებისთვის (ოჯახისთვის, თავისი ჯგუფისთვის და საერთოდ მთელი საზოგადოებისთვის).

სასწავლო დავალებათა შესრულება ხელს უწყობს ბავშვებს შემეცნებითი მოტივების, ცნობისმოყვარეობის განვითარებას, ახლის გაგების სურვილს და აგრეთვე, სინამდვილის იმ ცალკეული სფეროების შემეცნების ინტერესს, რომლებსაც ბავშვები ეცნობიან სწავლების პროცესში.

ქცევაში აღმოცენებული მოტივები პირობებს ქმნის ბავშვის ზოგადი და სპეციალური უნარების განვითარებისთვის. ქცევის შედეგზე მიმართულობა შრომისუნარიანობა — ყოველგვარი უნარის ერთ-ერთი ძირითადი კომპონენტთაგანია. შრომისუნარიანობა მნიშვნელოვნად უზრუნველყოფს მოქმედების წარმატებას ქცევაში, რაც წახალისდება საზოგადოებრივი აღიარებით. აღიარების პრეტენზიის დაკმაყოფილება აღძრავს ბავშვს ახალი წარმატებისათვის. ამრიგად, ყალიბდება ქცევის გარკვეული სახის შინაგანი განწყობა. ბავშვის ჩართვა ქცევის პროდუქტიულ სახეებში უნარების განვითარების პირობაა.

## IX თავი

# ქცევის მოტივების განვითარება და ბავშვის თვითშეგნების ჩამოყალიბება სკოლამდელ ასაკში

### § 1. სკოლამდელის ქცევის მოტივების შინაარსი. მოტივთა სისტემის ჩამოყალიბება

**ბავშვების ქცევის მოტივების ზოგადი დახასიათება.** ბავშვის ქცევის მოტივები არსებითად იცვლება სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში. უმცროსი სკოლამდელი უმეტესწილად მოქმედებს, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვი, მოცემულ მომენტში აღმოცენებული სიტუაციური გრძნობებისა და სურვილების გავლენით, რომლებიც გამოწვეულია სრულიად განსხვავებული მიზეზებით, და ამასთან, სულაც არ აცნობიერებს იმას, თუ რა აიძულებს მას განახორციელოს ესა თუ ის საქციელი. უფროსი სკოლამდელის საქციელი გაცილებით უფრო გაცნობიერებული ხდება. ბევრ შემთხვევაში მას შეუძლია საესებით გონივრულად აგვიხსნას, რატომ მოიქცა მოცემულ შემთხვევაში ასე და არა სხვანაირად.

სხვადასხვა ასაკის ბავშვების მიერ შესრულებულ ერთსა და იგივე საქციელს ხშირად სრულიად განსხვავებული აღმძრელი მიზეზები აქვს. სამი წლის ბავშვი ქათმებს ნამცეცებს უყრის, რათა ნახოს, როგორც გამორბიან და კენკავენ ისინი, ექვსი წლის ბიჭი კი — რომ მიეხმაროს დედას საოჯახო საქმიანობაში.

ამასთან, შეიძლება გამოიყოს მოტივების ზოგიერთი სახე, რომელიც ტიპურია საერთოდ სკოლამდელი ასაკისთვის და ყველაზე მეტ გავლენას ახდენს ბავშვების ქცევაზე. უპირველეს ყოვლისა ესაა მოტივები, რომლებიც დაკავშირებულია მოზრდილთა სამყაროს მიმართ ბავშვთა ინტერესთან. მათ მისწრაფებასთან იმოქმედონ, როგორც მოზრდილებმა. სურვილი — ჰგავდეს მოზრდილს, ხელმძღვანელობას უწევს ბავშვს როლურ თამაშში, არც თუ იშვიათად მსგავსი სურვილი შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც საშუალება, რომლის მეოხებითაც შესაძლებელია მივაღწიოთ ბავშვის მიერ ამა თუ იმ მოთხოვნის შესრულებას ყოველდღიურ ქცევაში. „შენ ხომ დიდი ხარ, დიდები კი თვითონ იცვამენ“ — ეუბნებიან ბავშვს, რათა აღუძრან მას დამოუკიდებლობის გრძნობა. „დიდები არ ტირიან“ — ძლიერი არგუმენტია, რომელიც აიძულებს ბავშვს შეიკავოს ცრემლები.

მოტივების მეორე მნიშვნელოვანი ჯგუფი, რომელიც გამუდმებით ვლინდება ბავშვის ქცევაში, ესაა სათამაშო მოტივები, დაკავშირებული თვით თამაშის პროცესისადმი ინტერესთან. ეს მოტივები აღმოცენდებიან თამაშის ქცევის დაუფლების პროცესში და გადაეხლართებიან

შას'ში ბავ'შვთა მისწრაფებას — იმოქმედონ როგორც მოზრდილმა ადამიანებმა. გადიან რა თამაშის ქცევის ფარგლებს გარეთ, ისინი თავის ელფერს აძლევენ ბავშვის მთელ ქცევას და ქმნიან სკოლამდელი ბავშვების განუმეორებელ სპეციფიკას. ბავშვს შეუძლია ყოველი საქმე გადააქციოს თამაშად. ძალიან ხშირად, მაშინ, როდესაც უფროსებს ჰგონიათ, რომ ბავშვი დაკავებულია სერიოზული საქმით ან ბეჯითად სწავლობს რამეს, იგი სინამდვილეში თამაშობს, ქმნის თავისთვის წარმოსახვით სიტუაციას. ასე, მაგალითად, ერთ ფსიქოლოგიურ გამოკვლევაში ბავშვებს სთავაზობდნენ ოთხი საგნის — ადამიანის, ლომის, ცხენის და ოთხთვალას გაძოსახულებათაგან გამოეყოთ „ზედმეტი". ამ პირობებში ბავშვები ზედმეტად თელიდნენ ლომს და თავის არჩევანს ასაბუთებდნენ ასე: „ძია შეაბამს ცხენს ოთხთვალაში და გაემგზავრება. მაგრამ რად უნდა მას ლომი? ლომს შეუძლია შეჯამოს ისიცა და ცხენიც, ის უნდა გაიგზავნოს ზოოპარკში".

სკოლამდელი ბავშვის ქცევაში დიდი მნიშვნელობა აქვს მ ო ზ რ დ ი ლ ე ბ თ ა ნ და ს ხ ვ ა ბ ა ვ შ ვ ე ბ თ ა ნ დ ა დ ე ბ ი თ ი ურ თ ი ერ თ ო ბ ე ბ ი ს დ ა მ ყ ა რ ე ბ ი ს ა და შ ე ნ ა რ ჩ უ ნ ე ბ ი ს მოტივებს. კარგი დამოკიდებულება გარშემო მყოფთა მხრივ აუცილებელია ბავშვებისთვის. სურვილი დაიმსახუროს მოზრდილთაგან მოფერება, მოწონება, შექება წარმოადგენს მისი ქცევის ერთ-ერთ ძირითად ბერკეტს. ბავშვთა მრავალი მოქმედება აიხსნება სწორედ ამ სურვილით. მოზრდილებთან დადებითი ურთიერთდამოკიდებულებისადმი მისწრაფება აიძულებს ბავშვს ანგარიში გაუწიოს მათ აზრს და შეფასებებს, შეასრულოს მათ მიერ დადგენილი ქცევის წესები.

თანატოლებთან კონტაქტების განვითარების კვალობაზე სულ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება მისადმი მათი დამოკიდებულება. როდესაც სამი წლის ასაკის ბავშვი პირველად მოდის საბავშვო ბაღში, მას შეუძლია პირველი თვეების განმავლობაში თითქოსდა არ შეამჩნიოს სხვა ბავშვები, იგი ისე მოქმედებს, თითქოს ისინი საერთოდ არ არსებობენ. მას შეუძლია, მაგალითად, სკამი გამოაცალოს სხვა ბავშვს, თუ თვითონ უნდა დაჯდომა. მაგრამ შემდგომში მდგომარეობა იცვლება. ერთობლივი საქმიანობის განვითარება და ბავშვთა საზოგადოების ჩამოყალიბება იწვევს იმას, რომ ტოლების დადებითი შეფასების და მათი სიმპათიის დამსახურება ქცევის ერთ-ერთი ქმედითი მომენტთაგანი ხდება. ბავშვები გახსაკუთრებით ცდილობენ დაიმსახუროს იმ თანატოლების სიმპათიები, რომლებიც მათ მოსწონთ და რომლებიც პოპულარობით სარგებლობენ ჯგუფში.

სკოლამდელ ბავშვობაში ვითარდებიან თ ა ვ მ ო ყ ვ ა რ ე ო ბ ი ს ა და თ ვ ი თ დ ა ძ ტ კ ი ც ე ბ ი ს მოტივები. მათი ამოსავალი პუნქტია ადრეული ბავშვობისა და სკოლამდელი ასაკის მიჯნაზე აღმოცენებული თა-

ვის თავის გამოცალკევება სხვა ბავშვებისგან, მოზრდილისადმი როგორც ქცევის ნიმუშისადმი მიდგომა: მოზრდილები არა მარტო დადიან სამუშაოდ, ასრულებენ შრომის ბავშვების აზრით საპატიო სახეებს, სხვადასხვაგვარ ურთიერთობას ამყარებენ ერთმანეთთან. ისინი აგრეთვე აღზრდიან მას, უყენებენ მოთხოვნებს და აიძულებენ მათ შესრულებას. ბავშვი იწყებს პრეტენზიის განცხადებას იმაზე, რომ მას პატივს სცემდნენ და უგონებდნენ სხვები, ყურადღებას აქცევდნენ, ასრულებდნენ მის სურვილებს.

თვითდამტკიცებისადმი მისწრაფების ერთ-ერთი გამოვლენაა ბავშვთა პრეტენზია თამაშში მთავარი როლების შესრულებაზე. საგულისხმოა, რომ ბავშვებს, როგორც წესი, ძალიან არ უყვართ აიღონ თავის თავზე ბავშვების როლები. ყოველთვის გაცილებით უფრო მიმზიდველია პატივისცემითა და ავტორიტეტით აღჭურვილი მოზრდილის როლი.

სამი-ხუთი წლის ბავშვებთან თვითდამტკიცება მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმასაც, რომ ისინი თავიანთ თავს მიაწერენ მათთვის ცნობილ ყველა დადებით თვისებას, და სულაც არ ადარდებთ სინამდვილესთან მათი შესატყვისობა, აზვიადებენ თავიანთ გულადობას, ძალას და ა. შ. კითხვაზე: „ღონიერია იგი?“ ბავშვი პასუხობს, რომ რასაკვირველია, ღონიერია, მას ხომ „სპილოს აწევაც შეუძლია“.

თვითდამტკიცებისაკენ სწრაფვას გარკვეულ პირობებში შეუძლია გამოიწვიოს უარყოფითი გამოვლენები პირველობისა და ჯიუტობის ფორმით.

6, 0, 3. გოგონა შურა, რომელზეც, როგორც იტყვიან, მშობლები გაგიჟებული არიან, აწვალებს მათ განუწყვეტელი პირველობით. „არ ვიცით, — წერს დედა, — რითი მოვინადიროთ მისი გული: შეუსრულებ ერთს, მოითხოვს სხვას. არ შეელის არც მოფერება, არც თხოვნა, არც დაშინება, არც დასჯა, ზის სადილად, არაფრის ჭამა არ უნდა; ან უცებ რაღაც მოუნდება — მიეცი და მორჩა, საიდან მოუტანო? ავადმყოფობისაგან ხომ არ არის ასეთი პირველი? გვირჩიეთ რამე“.

7, 0, 8. უცებ ყოველგვარი მიზეზის გარეშე, როდესაც საჭიროა სასეირნოდ წასვლა, მიშა უარს ამბობს ჩაცმაზე. არავითარ დარწმუნებას არ შეუძლია გასტეხოს მისი პირველობა. რაც მეტსა სთხოვ და მოითხოვ, მით უფრო ღეიდება პირველობა, მიშა წევა იატაკზე, ყვირის და ფეხებს ატყაპუნებს.

6, 0, 10. უბრალო რამის გამო მანია გაჯირეულდა, გაებუტა ყველას და მთელი დღე ზის წარბშეკრული, მგელივით იცქირება და არავის არ ელაპარაკება (ე. ა. არკინის მასალების მიხედვით).

ბავშვების პირველობა ძალიან გვაგონებს ნეგატივიზმის გამოვლენას, რომელიც შეინიშნება მრავალ ბავშვთან სამი წლის კრიზისის პერიოდში. არც თუ იშვიათად პირველობა ამ პერიოდში ბავშვისადმი არასწორი მიდგომის, ურთიერთობაში ალმოცენებული უარყოფითი ფორმების განმტკიცების შედეგია. მაგრამ პირველობის ფსიქოლოგიური ბუნება განსხვავდება ქცევის „კრიზისული“ ფორმებისგან, რომლებშიც

ბავშვი ცდილობს დაამტკიცოს თავისი დამოუკიდებლობა. ჰირვეულობა — ესაა თავის თავზე ყურადღების მიქცევის, მოზრდილის ჯობნის საშუალება. ჰირვეულები, როგორც წესი, ხდებიან დასუსტებული, უინიციატივო ბავშვები, რომლებსაც არ ძალუძთ სხვა გზებით, კერძოდ, თანატოლებთან ურთიერთობაში დაიკმაყოფილონ თვითდამტკიცებისაკენ მისწრაფება.

სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში ხდება მოტივების ახალი სახეების ჩამოყალიბება, რომლებიც ბავშვის ქცევის გართულებასთან არიან დაკავშირებულნი. მათ განეკუთვნება შ ე მ ე ც ნ ე ბ ი თ ი და შ ე დ ა რ ე ბ ი თ ი მოტივები.

უკვე სამი-ოთხი წლის ასაკის ბავშვს შეუძლია სული ამოხადოს გარშემო ყოფით კითხვებით: „ეს რაა?“ „მაშ როგორ?“ „რისთვის?“ და ა. შ. მოგვიანებით ჰარბობს კითხვა „რატომ?“ ხშირად ბავშვები არა მხოლოდ კითხულობენ, არამედ ცდილობენ თვითონ მოძებნონ პასუხი, გამოიყენონ თავისი პატარა გამოცდილება გაუგებრის ასახსნელად, ხანდახან კი „ექსპერიმენტიც“ ჩაატარონ. კარგადაა ცნობილი, თუ როგორ უყვართ ბავშვებს სათამაშოების „გამოშიგვნა“, რათა გაიგონ „რა აქვთ მათ შიგნით“.

ამ ფაქტებს ხშირად თვლიან სკოლამდელი ასაკის ბავშვისთვის დამახასიათებელი ცნობისმოყვარეობის მაჩვენებლად. მაგრამ სინამდვილეში ბავშვთა შეკითხვები ყოველთვის სრულიადაც არ გამოხატავს მათ შემეცნებით ინტერესს, მისწრაფებას მიიღონ რაღაც ახალი ცნობები გარე სამყაროს შესახებ. შეკითხვებს დიდი ნაწილი მიზნად ისახავს მიიქციოს მოზრდილის ყურადღება, ჩაითრიოს იგი ურთიერთობაში, გაუზიაროს აღმოცენებული განცდები. ბავშვები ხშირად არ უცდიან და ბოლომდე არ უსმენენ პასუხებს თავიანთ შეკითხვებზე, არ აცლიან მოზრდილებს და გადადიან ახალ შეკითხვებზე. მხოლოდ თანდათანობით, მოზრდილთა გავლენით, რომლებიც ასწავლიან ბავშვს, აძლევენ სხვადასხვა ცოდნას (ამასთან მისაწვდომად და დასაბუთებულად პასუხობენ მათ შეკითხვებზე), ბავშვი სულ უფრო ინტერესდება გარემოთი, მიისწრაფის გაიგოს რაღაც ახალი.

უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვები ხშირად ისმენენ უფროსების ახსნა-განმარტებებს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მიღებული ცოდნა სჭირდებათ მათ თამაშში, ხატვაში ან სხვა პრაქტიკულ საქმიანობაში გამოსაყენებლად. მათი მცდელობა, მიხვდნენ ამა თუ იმ მოვლენათა მიზეზებს, ან მათ მიერ ჩატარებული „ექსპერიმენტები“ ასევე ჩვეულებრივ დაკავშირებულია სიძნელეებთან, და მხოლოდ უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის ხდება ცოდნისადმი ინტერესი ბავშვის მოქმედების დამოუკიდებელი მოტივი და მიმართულებას აძლევს მის ქცევას.

სამი-ოთხი წლის ბავშვი თავის მიღწევებს არ ადარებს თანატოლების

მიღწევებს. თვითდამტკიცებისაკენ მისწრაფება და სურვილი დაიმსახუროს მოზრდილის შექება გამოიხატება არა იმაში, რომ გააკეთოს რამე სხვაზე უკეთ, არამედ დადებითი თვისებების თავის თავისადმი უბრალო მიწერაში ან იმ მოქმედებათა შესრულებაში, რომლებიც მოზრდილს ღადებით შეფასებას იმსახურებს. ასე, მაგალითად, სკოლამდელები, რომლებსაც შესთავაზეს ეთამაშნათ დიდაქტიკური თამაში და განუმარტეს, რომ გამარჯვებული საჩუქრად მიიღებს ვარსკვლავს, ამჯობინებდნენ ყველა მოქმედება შეესრულებინათ ერთობლივად და არა რიგრიგობით (როგორც ამას თამაშის პირობები მოითხოვდა), თავს ვერ იკავებდნენ, რომ არ ეკარნახათ თანატოლისთვის, თუ მათთვის ცნობილი იყო სწორი პასუხი. რაც შეეხება ვარსკვლავს, მას მოითხოვდა ყოველი ბავშვი, მიუხედავად მის მიერ მიღწეული შედეგისა.

თანატოლებთან ერთობლივი მოქმედების განსაკუთრებით წესებიანი თამაშების განვითარება ხელს უწყობს იმას, რომ თვითდამტკიცებისაკენ მისწრაფების საფუძველზე ჩნდება მოტივების ახალი ფორმა — სწრაფვა გაიმარჯვო, იყო პირველი. თითქმის ყველა სამაგიდო სათამაშო, რომლებსაც აძლევენ საშუალო და განსაკუთრებით უფროს სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს, და სპორტული თამაშების დიდი ნაწილი დაკავშირებულია შეჯიბრთან. ზოგიერთ თამაშს პირდაპირ ასე ეწოდება: „ვინ უფრო მოხერხებულია?" „ვინ უფრო სწრაფია?" „ვინაა პირველი?" და ა. შ. უფროს სკოლამდელებს შეჯიბრის მომენტი შეაქვთ ჰოქმედების ისეთ სახეებში, რომლებიც თავისთავად არ გულისხმობს შეჯიბრს. ბავშვები გამუდმებით უდარებენ ერთმანეთს თავის მიღწევებს, უკვირთ ტრაბახი, მწვავედ განიცდიან ხელის მოცარვას, წარუმატებლობას.

ქცევის მოტივების განვითარებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვთ ზნეობრივ მოტივებს, რომლებიც გამოხატავენ ბავშვის სხვა ადამიანთან დამოკიდებულებას. ეს მოტივები იცვლებიან და ვითარდებიან სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ზნეობრივი ნორმებისა და ქცევის წესების შეთვისებასთან დაკავშირებით, თავისი საქციელის სხვა ადამიანებისთვის მნიშვნელობის გაგების კვალობაზე. თავდაპირველად ქცევის საზოგადოდ მიღებული წესების შესრულება ბავშვისთვის გამოდის როგორც მხოლოდ საშუალება მოზრდილებთან დადებითი ურთიერთდამოკიდებულებების შენარჩუნებისათვის, რომლებიც ამას მოითხოვენ. მაგრამ რამდენადაც მოწონება, მოფერება, შექება, რომლებსაც ბავშვი იმსახურებს კარგი ქცევისათვის, ანიჭებს მას სასიამოვნო განცდებს, თანდათანობით თვით წესების შესრულება აღიქმება მის მიერ როგორც რაღაც დადებითი და სავალდებულო. უმცროსი სკოლამდელები ზნეობრივი ნორმების მიხედვით იქცევიან მხოლოდ იმ მოზრდილების ან ბავშვების მიმართ, რომლებთანაც სიმპატიით არიან განწყო-

ბილნი. ასე, მაგალითად, ბავშვი უწყილადებს სათამაშოებს, ტკბილეულს თანატოლს, რომლის მიმართაც სიმპათიით არის განწყობილი. უფროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვების ზნეობრივი ქცევა გავრცელებას იწყებს ადამიანთა უფრო ფართო წრეზე, რომელსაც მათთან არა აქვთ უშუალო კავშირები. ეს დაკავშირებულია ბავშვების მიერ ზნეობრივი ნორმებისა და წესების შეგნებაზე, მათი საყოველთაო სავალდებულოების, მათი ნამდვილი მნიშვნელობის გაგებაზე. თუ ოთხი წლის ბავშვი შეკითხვაზე — რატომ არ შეიძლება ამხანაგებთან ჩხუბი? უპასუხებს: „ჩხუბი არ შეიძლება, თორემ მოახვედრებ პირდაპირ თვალში“ (ე. ი. ბავშვი ითვალისწინებს საქციელის უსიამოვნო შედეგს და არა თვით საქციელს), სკოლამდელი პერიოდის ბოლოსათვის პასუხები უკვე სხვა ხასიათისაა; ამხანაგებთან ჩხუბი არ შეიძლება, იმიტომ რომ სირცხვილია მათი წყენინება“.

სკოლამდელი ბავშვობის ბოლოსთვის ბავშვს ესმის ზნეობრივი ნორმების შესრულების მნიშვნელობა როგორც საკუთარ ქცევაში, ასევე მის მიერ ლიტერატურული პერსონაჟების საქციელის შეფასებაში. ხუთი წლის ბორიამ, მოისმინა რა ლევ ტოლსტოის მოთხრობა „კურკა“ თქვა: „მას შერცხვა და ტირილი დაიწყო. მან მამას ტყუილი უთხრა. ეს არაა კარგი“.

ქცევის ზნეობრივ მოტივებს შორის სულ უფრო მეტ ადგილს იკავებენ საზოგადოებრივი მოტივები — სურვილები გააკეთო რაღაც სხვა ადამიანისთვის, მოუტანო მათ სარგებელი. უკვე მრავალ უმცროს სკოლამდელს შეუძლია შეასრულოს მარტივი დავალებები, რათა სიამოვნება მიანიჭოს სხვა ადამიანებს: მოზრდილის ხელმძღვანელობით დაამზადოს ალამი პატარებისთვის საჩუქრად, ხელსახოცი — საჩუქრად დედას. მაგრამ ამისათვის საჭიროა, რომ ბავშვები ნათლად წარმოიდგენდნენ იმ ადამიანებს, ვისთვისაც ამზადებენ ნივთს, სიმპათიით, თანაგრძნობით იყვნენ მათ მიმართ განწყობილნი. ასე, მაგალითად, იმისათვის, რომ პატარა სკოლამდელებმა შესძლონ ალმებზე მუშაობის ბოლომდე მიყვანა, ალმზრდელმა ნათელ, ხატოვან ფორმაში უნდა მოუთხროს მათ პატარა ბავშვების შესახებ, რომლებიც ბაგებში იზრდებიან, მათ უმწეობაზე, იმ სიამოვნებაზე, რომელიც მათ შეუძლია მიანიჭოს ალამმა.

სხვებისთვის საკუთარი ინიციატივით სამუშაოს შესრულებას ბავშვები იწყებენ გაცილებით გვიან — ოთხი-ხუთი წლის ასაკიდან. ამ პერიოდში ბავშვებს უკვე ესმით, რომ მათ საქციელს შეუძლია სარგებლობა მოუტანოს გარშემო მყოფთ. როდესაც უმცროს სკოლამდელებს ეკითხებიან, თუ რატომ ასრულებენ ისინი მოზრდილთა დავალებებს, ისინი ჩვეულებრივ უპასუხებენ: „მე მომწონს“, „დედამ დამავალა“. უფროს სკოლამდელებთან ამავე შეკითხვებზე პასუხები სულ სხვა ხასიათისაა: „ვეხმარები იმიტომ, რომ დედას და ბებიას მარტო უჭირთ“, „მე მიყ-

ვარს დედა, ამიტომ ვეხმარები", „იმიტომ რომ მიეხმარო დედას და ყველაფერი შემეძლოს". სხვადასხვა სკოლამდელი ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვები თამაშშიც, სადაც ყოველი ბავშვის მოქმედებაზე დამოკიდებულია იმ გუნდის წარმატება, რომელსაც იგი ეკუთვნის, სხვადასხვანაირად იქცევიან. უმცროსი სკოლამდელები და ნაწილი საშუალო სკოლამდელებისა ზრუნავენ მხოლოდ თავის წარმატებაზე, მაშინ როდესაც საშუალო სკოლამდელების ნაწილი და ყველა უფროსი სკოლამდელი მოქმედებს იმისათვის, რათა უზრუნველყოს მთელი გუნდის წარმატება.

უფროს სკოლამდელებთან შეიძლება დავაკვირდეთ იმ ზნეობრივი ნორმების საესებით გაცნობიერებულ შესრულებას, რომლებიც დაკავშირებულია სხვა ადამიანების დახმარებასთან.

ერთ-ერთ საბავშვო ბაღში ბავშვები გროედებიან სასეირნოდ. დაახლოებით ექვსი წლის ბიჭუნა მზრუნველობით ეხმარება გოგონას. შეუკრა პალტო, გაუკეთა თავსაფარი, ჩააცვა ხელთათმანებ; მოკიდა ხელი და დადგა გასასვლელთან. ერთ-ერთმა მოზრდილმა ჰკითხა: „ეგ შენი დაა?". ბავშვმა გაკვირვებით შეხედა და უპასუხა: „არა, და არაა! უბრალოდ პატარაა, — და დასძინა — პატარებს უნდა დაეხმარო" (ი. რ. კლიუჩარიოვას დაკვირვებიდან).

**მოტივების თანდაქვემდებარება.** ქცევის მოტივთა ცვლილებანი სკოლაძდელი ბავშვობის განმავლობაში მხოლოდ იმაში კი არ მდგომარეობს, რომ იცვლება მათი შინაარსი, ჩნდება მოტივთა ახალი სახეები. მოტივების სახეებს შორის ყალიბდება თანადაქვემდებარება, იერარქია: ზოგიერთი მათგანი ბავშვთათვის, სხვებისგან განსხვავებით იძენს უფრო მეტ მნიშვნელობას.

უმცროსი სკოლამდელის ქცევა გაურკვეველია, არა აქვს ძირითადი ხაზები, ღერძი, ბავშვმა ეს-ესაა გაუნაწილა თანატოლს საჩუქარი, ახლა კი უკვე ართმევს მას. მეორე თავგამოდებით ეხმარება დედას ოთახის დალაგებაში, ხუთი წუთის შემდეგ კი უკვე ჭირვეულობს, არ უნდა ჩაიცვას რეიტუზი. ეს იმიტომ ხდება, რომ სხვადასხვა მოტივები ცვლიან ერთმანეთს და სიტუაციის ცვლილებასთან დაკავშირებით ქცევას ხელმძღვანელობს ხან ერთი, ხან მეორე მოტივი.

მოტივთა თანადაქვემდებარება წარმოადგენს ყველაზე უფრო მნიშვნელოვან ახალ წარმონაქმნს სკოლამდელის პიროვნების განვითარებაში. მოტივების წარმოქმნილი იერარქია გარკვეულ მიმართულებას აძლევს მთელ ქცევას. მისი განვითარების კვალობაზე ჩნდება საშუალება შეფასდეს არა მხოლოდ ბავშვის ცალკეული ქცევები, არამედ აგრეთვე მისი ქცევა მთლიანად როგორც კარგი ან ცუდი. თუ ქცევის მთავარ მოტივად ხდება საზოგადოებრივი მოტივები, ზნეობრივი ნორმების დაცვა, ბავშვი, უმეტეს შემთხვევაში, იმოქმედებს მათი ზეგავლენით, არ გაჰყვება საწინააღმდეგო სურვილებს, რომლებიც მას უბიძგებს, რომ,

მაგალითად, აწყენინოს სხვას ან მოატყუილოს. პირიქით, ბავშვში მოტივების სიჭარბემ, რომლებიც ვიძულებთ მიიღოს პირადი სიამოვნება, მოახდინოს სხვებთან შედარებით თავისი ნამდვილი ან მოჩვენებითი უპირატესობის დემონსტრირება, შეიძლება გამოიწვიოს ქცევის წესების სერიოზული დარღვევები. აქ საჭირო გახდება სპეციალური აღმზრდელობითი ღონისძიებები, მიმართულნი პიროვნების საფუძვლების არასასურველი ჩამოყალიბების გარდაქმნისაკენ. რასაკვირველია, მას შემდეგ, რაც აღმოცენდა მოტივთა თანადაქვემდებარება, ბავშვი ყველა შემთხვევაში აუცილებლად არ ხელმძღვანელობს ერთი და იგივე მოტივებით. ასეთი რამ არ ხდება მოზრდილებთანაც კი. ყოველი ადამიანის ქცევაში აღმოჩნდება მრავალი განსხვავებული მოტივი. მაგრამ თანადაქვემდებარებას მივყავართ იქამდე, რომ ეს სხვადასხვაგვარი მოტივები ჰკარგავენ თანასწორუფლებიანობას, განლაგდებიან სისტემაში. ბავშვს შეუძლია უარი თქვას მიმზიდველ თამაშზე მისთვის უფრო მნიშვნელოვანი, თუმცა შესაძლოა უფრო მოსაწყენი საქმის გამო, რომელსაც იწონებს მოზრდილი. თუ ბავშვმა მარცხი განიცადა მისთვის რაიმე მნიშვნელოვან საქმეში, ამისი კომპენსაცია არ ხერხდება „სხვა გზით“ მიღებული სიამოვნებით. ასე, მაგალითად, ბავშვს, რომელიც თავს ვერ აბამს ამოცანას, ეუბნებიან, რომ ის მაინც ყოჩაღია; ამასთან იგი როგორც სხვა ბავშვები, იღებს კარგ კანფეტს. მაგრამ იგი იღებს კანფეტს ყოველგვარი სიამოვნების გარეშე და გადაჭრით უარს ამბობს მის შეჭმაზე, მისი წუხილი სულაც არ შემცირდა: „წარუმატებლობის გამო მიღებული კანფეტი მისთვის „მწარე“ გახდა.

### § 2. თვითშეგნება და თვითშეფასება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან

**თვითშეგნებისა და თვითშეფასების განვითარების თავისებურებანი.** ჩვენ ვნახეთ, რომ სკოლამდელ ასაკში ქცევის მოტივების განვითარების ერთ-ერთ ძხარეს წარმოადგენს ბავშვების ცნობიერების ამაღლება. ბავშვი სულ უფრო და უფრო მეტ ანგარიშს აბარებს თავის თავს თავისი ქცევის აღმძრელი ძალების და შედეგების შესახებ. ეს შესაძლებელი ხდება იმასთან დაკავშირებით, რომ სკოლამდელს უვითარდება თვითშეგნება — გაგება იმისა, თუ რას წარმოადგენს იგი, რა უნარებითაა აღჭურვილი, როგორ დამოკიდებულებაში არიან მასთან გარშემო მყოფნი და რითია ეს ურთიერთობა გამოწვეული. განსაკუთრებით ნათლად თვითშეგნება ვლინდება თვითშეფასებაში, ე. ი. იმაში თუ როგორ აფასებს ბავშვი თავის მიღწევებს და წარუმატებლობას, თავის თვისებებსა და შესაძლებლობებს.

თვითშეგნების განვითარების წანამძღვარია სხვა ადამიანებისაგან თავისი თავის გამოყოფა, რაც ხდება უკვე ადრეული ბავშვობის ბოლოს.

მაგრამ, შედის რა სკოლამდელ ასაკში, ბავშვი აცნობიერებს მხოლოდ თვით ფაქტს, რომ არსებობს. ნამდვილად კი არაფერი არ იცის თავისი თავის, თავისი თვისებების შესახებ. მიისწრაფვის რა იყოს ისეთი, როგორიც მოზრდილია, ადრეული ასაკის ბავშვი ვერ ითვალისწინებს თავის რეალურ შესაძლებლობებს. ეს საკმაოდ თვალნათლივ მჟღავნდება სამი წლის კრიზისის პერიოდში.

თავისი თავის შესახებ რამდენადმე დასაბუთებული და სწორი შეხედულება არა აქვს არც უმცროს სკოლამდელს, რომელიც უბრალოდ მიიწერს ყოველგვარ დადებით, მოზრდილების მიერ მოწონებულ თვისებებს, და ხშირად არც კი იცის, თუ რაში მდგომარეობს ისინი. როდესაც ერთ ბავშვს, რომელიც ამტკიცებდა, რომ იგი აკურატულია, ჰკითხეს, თუ რას ნიშნავს ეს, მან უპასუხა: „მე არ მეშინია“. სხვა ბავშვები, რომლებიც ასევე ამაყობენ თავისი აკურატულობით, ამ შეკითხვაზე პასუხობენ: „არ ვიცი“.

*იმისათვის, რომ ისწავლოს თავისი თავის სწორი შეფასება, ბავშვმა თავდაპირველად უნდა ისწავლოს სხვა ადამიანების შეფასება*, რომლებსაც მან შეუძლია უცქიროს თითქოსდა გარედან. ეს კი, როგორც უკვე ვიცით, სრულიადაც არ ხდება ერთბაშად. ამ პერიოდში, აფასებს რა თანატოლს, ბავშვი უბრალოდ იმეორებს აზრს, რომელსაც მის შესახებ გამოთქვამენ მოზრდილები. იგივე ხდება თვითშეფასების დროსაც („მე კარგი ვარ, იმიტომ რომ დედა ასე ამბობს“).

ბავშვის მიერ სხვა ადამიანების, მათი საქციელის და თვისებების დამოუკიდებელი შეფასება თავდაპირველად განსაზღვრულია ამ ადამიანებთან მისი ურთიერთობით. ეს ვლინდება, კერძოდ, მოთხრობების, ზღაპრების პერსონაჟების საქციელის შეფასებაში. „კარგი“, დადებითი გმირის ყოველი საქციელი ფასდება როგორც კარგი, „ცუდისა“ — როგორც ცუდი. ძაგრამ თანდათან პერსონაჟების საქციელისა და თვისებების შეფასება გამოეყოფა მათ მიმართ ზოგად დამოკიდებულებას და აგებას იწყებს სიტუაციისა და იმ მნიშვნელობის გაგებაზე, რომელიც ამ საქციელს და თვისებებს აქვს. ბავშვი ისმენს ზღაპარს „კოშკი“ და პასუხობს შეკითხვებზე: „კარგად მოიქცა დათვი, თუ ცუდად?“ — „ცუდად“. — „რა გააკეთა მან ცუდი?“ — „იმიტომ რომ დაანგრია კოშკი“. — „შენ შოგწონს დათვი თუ არა?“ — „მომწონს. მე მიყვარს დათუნიები“.

ქცევის ნორმებისა და წესების შეთვისების თაობაზე ისინი იქცევიან იმ საზომებად, რომლებსაც ბავშვი სხვა ადამიანის შეფასებაში იყენებს. მაგრამ ამ საზომების თავისი თავისადმი მისადაგება გაცილებით ძნელია. განცდები, რომლებიც მოიცავს ბავშვს, უბიძგებს მას ამა თუ იმ საქციელისაკენ, საშუალებას არ აძლევს მას მიუდგომლად შეაფასოს

ისინი. ასეთი შეფასება შესაძლებელი ხდება მხოლოდ თავისი საქციელის, თვისებების სხვათა შესაძლებლობებთან, საქციელთან, თვისებებთან შედარების საფუძველზე. თავისი თავის სხვა ბავშვთან შედარების უნარს ბავშვი ეუფლება უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის და ეს ხდება საფუძველი სწორი თვითშეფასებისათვის.

უფროსი სკოლამდელები საკმაოდ სწორად აცნობიერებენ თავიანთ ღირსებებსა და ნაკლს, ითვალისწინებენ მათდამი დამოკიდებულებებს გარშემო მყოფთა მხრივ. ამას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს პიროვნების შემდგომი განვითარებისათვის, ქცევის ნორმების ცნობიერი შეთვისებისათვის, დადებითი ნორმებისადმი დამორჩილებისათვის. ამასთან ერთად ბავშვი იმის უნარსაც იძენს, რომ განზრახულად ისარგებლოს გარშემო მყოფთა დამოკიდებულებით მისი ამა თუ იმ თვისებების, საქციელის მიმართ. ამ ასაკში ბავშვები, როგორც წესი, მშვენივრად აცნობიერებენ სიჯიუტეს, როგორც ქცევის ნორმების დარღვევას და შეგნებულად ამყღავნებენ სიჯიუტეს მხოლოდ იმ მოზრდილთა მიმართ, რომლებიც დათმობაზე მიდიან, დედასთან ურთიერთობაში ბავშვს შეუძლია ითამაშოს ბავშვის როლი, წინ წამოწიოს ბავშვური თვისებები, რომლებიც მასში სიყვარულსა და გულის აჩუყებას იწვევენ, და ამ გზით მიაღწიოს ყოველგვარ სიამოვნებას.

ამ ასაკში ბავშვს შეუძლია ტყუილი თქვას თავის სასარგებლოდ, შურდეს და, ესმის რა შური როგორც ნაკლი, დამალოს იგი გარშემო მყოფთაგან. ამასთან სკოლამდელს არ შეუძლია დიდხანს იყოს კოორდინირებული თავის უარყოფით მხარეებზე ისევე, როგორც ღირსებებზე, თუმცა ბავშვის რეფლექსი გარკვეულ დონემდეა განვითარებული, მაგრამ იგი უფრო მეტად ძიმართულია გარემოზე, ვიდრე თავის თავზე.

**თავისი თავის შეცნობა დროში.** განსაკუთრებით უნდა გაესვას ხაზი სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ცხოვრებას დროში. ჯერ კიდევ ადრეულ ასაკში პაწია, "ეიცხობს რა თავის თავს, როგორც რაღაც თვითღირებად ინდივიდუალობას (მე — პეტია — კარგი — ბიჭი), იწყებს აქტიურ დაინტერესებას თავისი პერსონით წარსულში („მიამბე, როგორი ვიყავი პატარა"), ეპყრობა რა თავის თავს ამ წარსულში გაგებით, სიმპათიით და შემწყნარებლობით. ამასთან იგი ცდილობს დაინახოს თავის თავი მომავალშიც („როცა მე დიდი ვიქნები"..:) დადებითი თვისებების შარავანდით. სკოლამდელ ასაკში თავისი თავისადმი ეს ინტერესი დროში (წარსულში, აწმყოში, მომავალში) იზრდება და ღრმავდება. ეხლა ის უკვე არა მხოლოდ მიმართავს შოზრდილს, მოუთხროს მის შესახებ წარსულში, არამედ თვითონ იხსენებს თავისი თავის შესახებ. თავის თავზე წარსულში იგი უფრო ადვილად მსჯელობს ობიექტურად (ეს ხომ მაშინ იყო, როდესაც იგი პატარა იყო), რაც საშუალებას აძლევს მას გამოთქვას თავისი თავის შესახებ აგრეთვე კრიტიკული შენიშვნებიც. თავისი თავის

შესახებ მოძავალში იგი მსჯელობს სრულიად წარმოუდგენელი მოვლენების ახდენის იმედით, მისი მომავალი ნათელია: მასში ხომ მან ვერ მოასწრო რაიმე ცუდი საქციელი ჩაედინა. ბავშვისთვის მისი წარსული, ხაძდვილი და მომავალი წარმოდგება როგორც შესაძლებლობა, შეიცნოს თავისი თავი ცხოვრებაში, შეაფასოს თავისი თავი წარსულში და წარმოიდგინოს მომავალში. პერსპექტივა, რომელიც ბავშვის წინაშე იშლება ცხოვრებაში, მისი მონაპოვარი ხდება და თავისებურად განსაზღვრავს მისი პიროვნების განვითარებას, ახლობელ მოზრდილთან ერთად ბავშვი მიზახდასახულობას აძლევს თავს მომავლისათვის. რასაკვირველია, იგი იქნება კარგი (კეთილი) და წარმატებული. იქნება ნამდვილი — ღონიერი, მტკიცე ხებისყოფის, ჭკვიანი, თუ იგი ბიჭია, და მიმზიდველი (ლამაზი), კეთილგონიერი, თუ იგი გოგონაა. იგი, რასაკვირველია, ყოველთვის იზრუნებს თავის ახლობლებზე, ყოველთვის ეყვარება დედა. იგი ისე გააკეთებს, რომ მსოფლიოში იყოს მშვიდობა და არ იყოს ომი, რომ ყველა ჯანმრთელი და ბედნიერი იყოს. იგი გახდება კოსმონავტი და ყოვლისშემძლე ჯადოქარიც კი. ხორმალურად განვითარებული ბავშვი აღსავსეა კეთილი სურვილებით მომავლისადმი, რაც მას საფუძველს აძლევს დადებითი თვითშეფასებისათვის და მისწრაფებისათვის — იყოს კარგი გარშემოყოფთათვის უკვედღეს.

## X თავი

## პიროვნების ზნეობრივი თვისებების ჩამოყალიბება

### § 1. პოზიტიური ღირებულებები და ნეგატიური წარმონაქმნები პიროვნების განვითარებაში

**ბავშვის პიროვნების ზნეობრივი განვითარების პირობები.** ბავშვის პიროვნების ზნეობრივი განვითარება განისაზღვრება შემდეგი წარმომქმნელებით: ხორმების ცოდნით, ქცევის ჩვეულებებით, ხეობრივი ნორმების მიმართ ემოციური დამოკიდებულებითა და თვით ბავშვის შინაგანი პოზიციით.

პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა ბავშვის, როგორც სოციალური არსების, განვითარებისათვის აქვს ქცევის ნორმატივების ცოდნას. ადრეული და სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ბავშვი გარშემო მყოფ ადამიანებთან (მოზრდილებთან, თანატოლებთან და სხვა ასაკის ბავშვებთან) ურთიერთობის მეშვეობით ითვისებს ქცევის სოციალურ ნორმებს. ნორმების შეთვისება, ჯერ ერთი, გულისხმობს, რომ ბავშვი თანდათა-

ხობით იწყებს მათი მნიშვნელობის გაგებას და გააზრებას. მეორე, ნორმების შეთვისება გულისხმობს აგრეთვე, რომ ბავშვს სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის პრაქტიკაში უმუშავდება ქცევის ჩვეულებანი. ჩვეულებაში წარმოდგენილია ემოციურად განცდადი აღმძვრელი ძალა: როდესაც ბავშვი ჩვეულებრივი ქცევის დარღვევით მოქმედებს, ეს მასში დისკომფორტის შეგრძნებას იწვევს. მესამე, ნორმების შეთვისება გულისხმობს, რომ ბავშვი გახიმსჭვალება გარკვეული ემოციური დამოკიდებულებით ამ ნორმების მიმართ.

ზნეობრივი ნორმებისა და მათი შესრულებისადმი განსჯითი და ემოციური დამოკიდებულება ბავშვს უვითარდება მოზრდილებთან ურთიერთობის მეშვეობით. მოზრდილი ეხმარება ბავშვს გაიაზროს გარკვეული ზნეობრივი ქცევის რაციონალურობა და აუცილებლობა, თავისი დამოკიდებულებით ბავშვის საქციელისადმი მოზრდილი სანქციას აძლევს ქცევის გარკვეულ ტიპს, მოზრდილზე ემოციური დამოკიდებულების ფონზე ბავშვს უვითარდება აღიარების პრეტენზია.

**მოზრდილის მხრივ აღიარების პრეტენზია.** აღიარების პრეტენზია ადამიანის მოთხოვნილებათაგან ერთ-ერთი ყველაზე უფრო ნიშნიერია. იგი აგებულია მისწრაფებაზე, მიიღოს მაღალი შეფასება თავისი მიღწევებისა, რომლებიც უპასუხებს საზოგადოების სოციალურ მოთხოვნებს.

სკოლამდელ ასაკში ქცევის მოტივები განიმსჭვალება ახალი სოციალური შინაარსით. ამ პერიოდში გარდაიქმნება მთელი მოტივაციურ-მოთხოვნილებისეული სფერო, მათ შორის თვისებრივად იცვლება აღიარების მოთხოვნილების გამოვლენა. ბავშვები უკვე მალავენ თავიანთ პრეტენზიას, აშკარა თავის ქება შეიმჩნევა ძალიან იშვიათ შემთხვევაში. აღიარების არარეალიზებულ პრეტენზიას, შეუძლია მიგვიყვანოს ქცევის არასასურველ ფორმებამდე, როდესაც ბავშვი გახზრახ იგონებს ტყუილს ახ ტრაბახობს.

**4, 5, 4.** კირილემ იპოვა ორი სოკო. იგი შეაქებს. მას უნდა კიდევ იპოვოს, მაგრამ სოკოს მონახვა ადვილი არაა.

კირილე. დედა, მე ვხედავ რაღაც მოყვითალოა. მეგონა ზეთიანაა. დავიხარე, ვხედავ — ფოთოლია (დაურწმუნებლად აგრძელებს) ფოთლის ქვეშ კი იყო სოკო.

— რატომ მოიგონე ტყუილი სოკოს შესახებ?

კირილე. (დარცხვენილი). მომინდა, რომ ის იქ ყოფილიყო. ოდნავ მოგუიანებით.

კირილე. მოვნახე სოკო, მაგრამ ჭიანი აღმოჩნდა. გადავაგდე.

ტონზე ვატყობ, რომ ტყუილს ამბობს.

— რატომ მოიგონე ეს ამბავი?

კირიუშკამ გაიცინა და გაიქცა (ვ. ს. მუხინას დღიურებიდან).

აღიარების მოთხოვნილება იმაშიც მჟღავნდება, რომ ბავშვი ფხიზლად ადევნებს თვალს, თუ უყურაღღების რა წილს უთმობენ მას და რა წილს — მის თანატოლს ან ძმას.

4, 5, 11. საწოლში ვაწვენ ანდრიუშას და ვეუბნები: „დაიძინე, ჩემო პატარა ბეკეკავ".

კ ი რ ი ლ ე. დედა, მეც მითხარი ასე.

— დაიძინე, ჩემო კარგო, ჩემო პატარავ.

კ ი რ ი ლ ე. არა, როგორც ანდრიუშას.

— დაიძინე ჩემო პატარა ბეკეკავ.

კ ი რ ი ლ ე. აი ასე, (კმაყოფილი გადაბრუნდება გვერდზე).

სკოლამდელი ასაკის ბავშვი მიისწრაფვის იმისკენ, რომ მოზრდილები კმაყოფილნი იყვნენ მისით, და თუ დაიმსახურა გაკიცხვა, ყოველთვის სურს მოზრდილთან გაფუჭებული ურთიერთობის გამოსწორება.

4, 10, 6. ა ნ დ რ ი უ შ ა. დედა, კირილკამ სახეში ჩუსტი ჩამარტყა. — ესეც შენ, კირილე, მოდი ჩაჯექი სავარძელში.

ა ნ დ რ ი უ შ ა. დედა, შენ მას ძალიან დასჯი?

— აი დავამთავრებ საქმეებს და მერე მოველაპარაკები მას. ნახევარი საათის შემდეგ მივდივარ კირილთან, რომელიც წყნარად უცდის თავის ხვედრს.

— კირილე, მოდი ჩემთან.

ანდრიუშა დაინტერესებული მიდის: „რას გაუკეთებს მას"?

— წადი ითამაშე.

წავიყვანე კირილე ჩემს ოთახში.

— რატომ მოექეცი ასე საძაგლად? გაიხადე აბა ჭოში, და მე ჩაგარტყამ, როგორც შენ ჩაარტყი ანდრიუშას.

კ ი რ ი ლ ე. დედიკო, არ გინდა. მე არ მინდა. ეს ცუდია.

აი ხედავ, თვითონ ყველაფერი გესმის და ასე საძაგლად კი იქცევი. არ იფიქრო, გეთაყვა, რომ მე ასე ჩავიდენდი. მე არ მინდა ვიყო ისეთი საძაგელი, როგორც შენ.

გავშორდი კირილს. დავჯექი თავჩაქინდრული.

კ ი რ ი ლ ე. შენ რა, დედა?

— არაფერი მე ძალიან დაღონებული ვარ. მეგონა კირიუშა ყოველთვის კარგი იქნებოდა, შენ კი? როგორ მაწყენინე?!

კ ი რ ი ლ ე. დედიკო, მე აღარ ვიზამ.

— ასე შენ ხშირად ამბობ.

ვზივარ თავჩაქინდრული. ნამდვილად შეწუხებული ვარ.

კ ი რ ი ლ ე. დედიკო, ნუ ზიხარ ასეთი. მე მინდა, რომ შენ ჩემით იამაყო. მე ვეცდები (თვალები ცრემლებით აევსო, მაგრამ მიტრიალდა და შეუმჩნეველად მოიწმინდა).

— წადი, წადი.

კირილე წავიდა, მობრუნდა: „რატომ ზიხარ ასეთი სევდიანი?" დაბრუნდა ჩემთან

კ ი რ ი ლ ე. დედიკო, აი ნახავ მე არ მინდა შენ გაწყენინო. შენ იამაყებ ჩემით (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

აღიარების მოთხოვნილება სკოლამდელ ასაკში მჟღავნდება ბავშვის მისწრაფებაში განმტკიცდეს თავის მორალურ თვისებებში. ბავშვი ცდილობს თავისი ქცევის პროექცია მოახდინოს სხვა ადამიანების მომავალ-

რეაქციებზე, ამასთან მას უნდა, რომ ადამიანები მისი მადლიერნი იყვნენ, აღიარებდნენ მის კარგ საქციელს.

S. J. ჰილდამ ჩააწება რეეულში სურათები, რომელიც უნდოდა ეჩუქებინა ვისმე თუ ისე ახლო ნაცნობი გოგონასათვის, ამასთან იგი მსჯელობდა „ჩემ მხრივ კარგია, რომ მე ამას ვაკეთებ, როდესაც ადამიანები რაღაცას მაჩუქებენ ხოლმე, ისინი ჩემ კარგს აკეთებენ. მეც როდესაც ვაჩუქებ, კარგს ვაკეთებ. მაგრამ ჩემ მხრივ ეს უფრო უკეთესია, იმიტომ რომ ადამიანები ზე მიცნობენ, მე კი ვაჩუქებ უცნობ ადამიანებს. რომლებსაც ადრე არ ვიცნობდი" (კ. შტერნის დღიურიდან).

აღიარების პრეტენზიის რეალიზაციის მოთხოვნილება იმაში ელინდება, რომ ბავშვები სულ უფრო ხშირად მიმართავენ მოზრდილებს ქცევის შედეგებისა და პირადი მიღწევების შესაფასებლად. ამ შემთხვევაში ბავშვისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მხარდაჭერა. არ შეიძლება ბავშვს თავს დავატეხოთ ასეთი ტიპის რეპლიკები: „შენ ვერ შეძლებ ამის გაკეთებას, „შენ ეს არ გამოგივა", „ხელს ნუ მიშლი ფუჭი შეკითხვებით" და ა. შ. მოზრდილის ასეთმა უპატივცემულო რეპლიკებმა შეიძლება მიიყვანოს ბავშვი თავის შესაძლებლობებში დარწმუნებულობის დაკარგვამდე. ბავშვს შეიძლება გამოუმუშავდეს არასრულფასოვნების კომპლექსი, თავისი უსუსურობის გახცდა. არასრულფასოვნების კომპლექსი, ადამიანის ერთ-ერთი ყველაზე უფრო ძნელი მორალური ნაკლოვანებათაგანია, რომელიც აფერხებს მის ურთიერთობას სხვა ადამიანებთან, ქმნის მძიმე შინაგან გუნება-განწყობილებას.

**ნეგატიური პიროვნული წარმონაქმნების წარმოშობა.** ზნეობრივ განვითარებაში, ისევე როგორც ყველა სხვაში, მიმდინარეობს დაპირისპირებულობათა ბრძოლა. ჩვენი ცხოვრებისეული გამოცდილება ხშირად უშვებს იმის უშუალო დაკვირვების შესაძლებლობას, თუ ადამიანური კულტურის როგორი ღირებულებანი განსაზღვრავს პიროვნების პოზიტიურ მიღწევებს, როგორ მიმდინარეობს დაპირისპირებულობათა ბრძოლა და როგორ ჩნდება პიროვნებაში ნეგატიური წარმონაქმნები. ნეგატიური წარმონაქმნები — ქცევის ე. წ. ასოციალური ფორმები და პიროვნების შესატყვისი თვისებები — არსებითად ასევე წარმოადგენენ მისი გარკვეული განვითარების პროდუქტს და მათ სპეციალური შესწავლა ესაჭიროებათ.

სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში ბავშვების განვითარება სრული არ იქნება, თუ ბავშვს არ ამოძრავებს მოთხოვნილება, იქნას აღიარებული. მაგრამ ამავე მოთხოვნილების რეალიზაციას შეიძლება თან სდევდეს ისეთი ნეგატიური წარმონაქმნები, როგორიცაა, მაგალითად, სიცრუე—ჭეშმარიტების განზრახული დამახინჯება გამორჩენის მიზნით, ან შური—ჯავრის გრძნობა, გამოწვეული სხვისი კეთილდღეობით, მიღწევე-

ბით. რასაკვირველია, სიცრუე შეიძლება თან სდევდეს აღიარების სოციალურ მოთხოვნილებას, მაგრამ იგი არ წარმოადგენს თვით ამ მოთხოვნილების აუცილებელ კომპონენტს. ოსტოგენეზში, მაშინ როცა ბავშვის მხიბლავი პოზიცია ესესაა ჩამოყალიბებას იწყებს საზოგადოებრივად დადგენილი მოქმედების ფარგლებში, შესაძლოა გამოვლინდეს სიცრუე. ნეგატიური პიროვნული წარმონაქმნების აღმოცენების ერთ-ერთ მიზეზს წარმოადგენს სოციალურად მოუმწიფებელი ინდივიდის აღიარების მოთხოვნილების დაუკმაყოფილებლობა.

ყოველდღიურ ცხოვრებაში ბავშვი გამუდმებით ეჯახება სხვადასხვაგვარ სიტუაციებს, რომელთაგანაც ზოგიერთს იგი ადვილად წყვეტს ქცევის მორალურ ნორმებთან შესატყვისობაში, სხვები კი წესების დარღვევისა და სიცრუის პროვოცირებას უწყობს ხელს, ისინი ობიექტურად არსებობენ: ესაა პრობლემური სიტუაციები, რომლებშიც მორალური ნორმები და ბავშვის იმპულსური სურვილები ერთმანეთს არ ემთხვევიან. მოხდება რა ფსიქოლოგიურად ასეთ სიტუაციაში, ბავშვს შეუძლია გადაჭრას იგი შემდეგნაირად:

1. დაიცვას წესი;

2. დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნილება და ამით დაარღვიოს წესი. მაგრამ არ დამალოს იგი უფროსებისგან;

3. მოახდინოს თავისი მოთხოვნილების რეალიზაცია წესის დარღვევით. დაამალოს რეალური ვითარება, რათა თავიდან აიცილოს გაკიცხვა. ქცევის მესამე ტიპი გულისხმობს სიცრუის გაჩენას.

**ბავშვების ექსპერიმენტული შესწავლა არჩევის („ორმაგი მოტივის") სიტუაციაში.** სკოლამდელ ასაკში ბავშვის თვითდამტკიცება სულ უფრო ხშირად იღებს დისციპლინის დამრღვევ ფორმებს. არაერთმნიშვნელოვან სიტუაციებში („ორმაგი მოტივაციის" სიტუაციაში) ბავშვთა უშუალო იმპულსური სურვილებისა და მოზრდილთა მოთხოვნების ურთიერთშეჯახება ხდება, და მაშინ არღვევს წესებს. „ორმაგი მოტივაციის" სიტუაციაში ბავშვთა ქცევის შესწავლისათვის შეიქმნა ექსპერიმენტული მოდელი, რომელშიც ერთმანეთს ეჯახებიან ბავშვის უშუალო იმპულსური სურვილები და მოზრდილის მოთხოვნები. ბავშვს ერთსა და იმავე დროს ჰქონდა სურვილი დაერღვია მოზრდილის ინსტრუქცია და შეესრულებინა იგი: არ ჩაეხედა უმეთვალყუროდ მიტოვებულ სასურველ კოლოფში (ექსპერიმენტი „იდუმალი კოლოფი"); უკანონოდ (წესების დარღვევით) არ მიეთვისებინა მოწონებული ნივთი (ექსპერიმენტი „არაჩვეულებრივი დამალობანა"); უკანონოდ პრეტენზია არ განეცხადებინა მასზე, რაც უფლებით არ ეკუთვნოდა („ექსპერიმენტი „ლატარეა").

ექსპერიმენტში მონაწილეობდა სკოლამდელი ასაკის ყველა ბავშვი კვლევის მასალის ანალიზმა გვიჩვენა, რომ მისწრაფება აღიარებულ იქნას მოზრდილის მიერ ბავშვისთვის განსაკუთრებულ პიროვნულ აზრს

იძენს. უკვე სამ-ოთხ წელში ბავშვების ნახევარზე მეტი ცდილობს თავი შეიკავოს ცდუნებისაგან. ხუთი-ექვსი წლის ასაკში იმ ბავშვთა პროცენტი, რომლებიც იხსტრუქციას ასრულებენ, საკმაოდ მაღალია. თუმცა ინსტრუქციის დაცვა მათთვის ადვილი არაა — თვალნათლივ ჩანს, მოტივთა ბრძოლა ბავშვებში. ასე, მაგალითად, „იდუმალი კოლოფის" ექსპერიმენტში ექსპერიმენტატორის ოთახიდან გასვლის შემდეგ ბავშვები სხვადასხვანაირად იქცევიან: ზოგს თვალი უჭირავს კარზე, წამოხტება სკამიდან, ათვალიერებს კოლოფს, ეხება მას, მაგრამ თავს იკავებს იმისგან, რომ გახსნას და შიგ ჩაიხედოს; სხვები ცდილობენ სულაც არ უყურონ კოლოფს და აიძულებენ თავის თავს სხვაგან გაიხედონ: მესამეხი — სასურველ ძოქმედებებს გაითამაშებენ სიმბოლურად. ასე, მაგალითად, ხუთი წლის მიტიამ, დარწმუნდა რა, რომ მას ვერავინ ვერ ხედავს, მთელი თავისი ყურადღება მიაპყრო კოლოფს. იგი თითებს უცაცუნებდა მას, უკრავდა სახურავზე, როგორც პიანინოს კლავიშებზე, ხურავდა კოლოფს. შემდეგ სიმბოლურად „ახადა" კოლოფს თავი „ამოიღო" რაღაც და „ჩაიდო" პერანგის ჯიბეში. მიიხედ-მოიხედა, „ჩაყო ხელი" ჯიბეში, „ამოიღო" ეს რაღაც და დაიწყო მისი „ლოკვა", ბავშვი „ლოკავდა" წარმოსახულ ტკბილეულს. მას შემდეგ, რაც გამოჩნდა ექსპერიმენტატორი, მიტიამ ამაყად მოახსენა, რომ მას არ ჩაუხედია კოლოფში.

უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვისთვის მეტისმეტად ძნელია მოზრდილის დამოკიდებულება ძის გამარჯვებასთან თავის თავზე. ბავშვებს უხარიათ, როდესაც მათ მოუწონებენ რამეს და შესამჩნევად უფუჭდებათ გუნება, როდესაც მათი მოხსენებისადმი („მე არ ჩავიხედე კოლოფში") მოზრდილები ინდიფერენტულნი რჩებიან.

მაგრამ სკოლამდელ ასაკში საკმაო რაოდენობითაა ისეთი ბავშვებიც, რომლებიც არღვევენ მოზრდილის ინსტრუქციას. ამასთან აღმოჩნდა, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვს შეუძლია დაარღვიოს ინსტრუქცია და გულმშვიდად თქვას, რომ გახსნა კოლოფი. ამავე დროს ხუთი-ექვსი წლის ბავშვები, იხსტრუქციას რომ დაარღვევენ, ცდილობენ დამალონ ეს. იტყვიან რა ტყუილს, ისინი ცდილობენ მოზრდილის წინაშე თავისი გულწრფელი ალალმართლობის დემონსტრირება მოახდინონ, მაგალითად, „უცოდველი" თვალებით შეჰყურებენ მოზრდილებს თვალებში. ხუთი წლის ბავშვების უმრავლესობა ინსტრუქციის დარღვევის შემდეგ აშკობინებს თქვას ტყუილი. ექვსი წლის ბავშვებიც. დაარღვევენ რა ინსტრუქციას, ასევე ტყუიან.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ფსიქოლოგიური თავისებურებების ექსპერიმენტულმა შესწავლამ ორმაგი მოტივაციის მოცემულ სიტუაციაში შესაძლებლობა მოგვცა გამოგვევლინა ბავშვთა ქცევის სამი ძირი-

თადი ტიპი: დისციპლინებული, არადისციპლინებული გულმართალი, არადისციპლინებული ცრუ.

ქცევის დისციპლინებული ტიპი გვხვდება ყველა ასაკობრივ ჯგუფში. ამასთან, სკოლამდელი სხვადასხვაგვარად ასრულებს უფროსის ინსტრუქციას. სამი-ოთხი წლიდან ბავშვები იწყებენ იმ სიტუაციიდან „ყურადღების გადატანის“ ხერხის გამოყენებას, რომელიც ინსტრუქციის დარღვევისაკენ უბიძგებს. ხუთი-შვიდი წლის ბავშვები იძენენ რა თავის შეკავების ძყარ უნარს, ნაკლებად განიცდიან ასეთი ხერხების მოთხოვნილებას. ასაკის მატების კვალობაზე შეინიშნება ქცევის დისციპლინებული ტიპის ძოტივაციის შეცვლა. თუ პატარები უფრო ხშირად იცავენ ინსტრუქციას გაკიცხვის შიშით ან მოზრდილებთან ემოციური იდენტიფიკაციის სურვილით, უფროსი სკოლამდელები იცავენ დისციპლინას ქცევის წესების შესრულების აუცილებლობის შეგნების გამო.

მივმართოთ „იდუმალი კოლოფის“ ექსპერიმენტის ოქმებს.

დიანა ტ. (3, 4) ექსპერიმენტატორის არყოფნაში ყოველი მხრიდან ათვალიერებს კოლოფს, აქეთ-იქით იყურება, უყურებს კარს, შემდეგ ამოიღებს ბაფთას და იწყებს ამ ბაფთით თამაშს. დრო და დრო შეხედავს კოლოფს, იწვდის მისკენ ხელებს, მაგრამ შემდეგ ისევ იღებს ბაფთას.

ლიონია მ. (4, 6) ექსპერიმენტატორის არყოფნაში ადგება, ყოველი მხრიდან ათვალიერებს კოლოფს, დადის მის გარშემო, იხრება, თითქმის ცხვირით ეხება მას, მაგრამ ხელს არ ახლებს. შემდეგ ჯდება, წრიალებს სკამზე, ისევ მიტრიალდება სახით კოლოფისკენ, ხელებს მაგიდის ქვეშ მალავს.

პაველკა პ. (5,8) ექსპერიმენტატორის წასვლის შემდეგ აქეთ-იქით იცქირება, დაჟურგბს ხელებს, ხტება სკამზე, ხელებით წვდება კოლოფს, მაგრამ სწრაფად მოიშორებს ხელებს.

ვოვა პ. (5, 8) ექსპერიმენტატორის არყოფნაში მშვიდად ზის, შემდეგ იწყებს სიმღერას. შემდეგ ხელს უსვამს მაგიდას, უახლოვებს მას კოლოფს და აშორებს.

ქცევის არადისციპლინებული გულმართალი ტიპი ვლინდება ყველა ასაკობრივ ჯგუფში. ამ ტიპის გამოვლენას უმცროს და უფროს სკოლამდელ ასაკში თავისი თავისებურებანი აქვს, უმცროსი სკოლამდელი ასაკი ხასიათდება გულმართალ-იმპულსური ქცევით, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვები, რომლებმაც მოზრდილის ინსტრუქცია დაარღვიეს, ადვილად აღიარებენ თავის „დანაშაულს“.

ვოვა ტ. (3, 8) ექსპერიმენტატორის არყოფნაში გახსნა კოლოფი და დაიწყო იმისი დათვალიერება, რაც შიგ იყო, ამასთან, არ განიცდიდა რაიმე შესამჩნევ შეშფოთებას. კითხვაზე: „შენ ჩაიხედე კოლოფში?“ — დადებითად უპასუხა

საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვები ინსტრუქციის დარღვევისას უმეტესწილად ემოციურ სიძნელეებს განიცდიან: ისინი დარცხვენილნი არიან თავის თავის წინაშეც კი, აღელვებულნი. მოზრ-

დილის გამოჩენისას შეცბუნებულნი აღიარებენ, რომ დაარღვიეს მოთხოვნა.

ქცევის არადისციპლინებული ცრუ ტიპი შეიძლება აღმოცენდეს ყოველ სკოლამდელ ასაკში, მაგრამ ყველაზე თვალნათლივ იგი წარმოდგენილია ხუთი-ექვსი წლის ასაკში.

ირა ტ. (5, 6) ექსპერიმენტატორის არყოფნაში კარში გაიხედა, შემდეგ დაბრუნდა მაგიდასთან და გახსნა კოლოფი. ექსპერიმენტატორის შეკითხვაზე: „შენ გახსენი, კოლოფი?" — უპასუხა: „არა".

გენეზისში ქცევის არადისციპლინებული გულმართალი ტიპი შემცირების ტენდენციას ავლენს, შეიმჩნევა ამ ტიპის გადაადგილება დისციპლინებული გულმართალი ან არადისციპლინებული ცრუ ტიპისაკენ, ე. ი. ასაკის მატების კვალობაზე ხდება ქცევის უკიდურესი ტიპების განმტკიცება (გ. ნ. ავხაჩის მასალიდან);

**ბავშვური სიცრუე.** ტყუილი, როგორც განზრახ დამახინჯებული ჭეშმარიტება, მაშინ ვლინდება, როდესაც ბავშვს ესმის მოზრდილების მიერ გამოცხადებული გარკვეული წესებისადმი დამორჩილების აუცილებლობა. ასეთი სიტუაციები ბავშვისთვის ხდება „ორმაგი მოტივაციის" სიტუაციები. აქვს რა პრეტენზია იმისა, რომ აღიარებულ იქნას მოზრდილის მიერ, ბავშვი, რომელიც წესს დაარღვევს, ხშირად მიმართავს სიცრუეს. ტყუილი შეიძლება აღმოცენდეს როგორც პრეტენზიის მოთხოვნილების თანმხლები შედეგი, იმიტომ, რომ ბავშვის ნებელობითი სფერო საკმარისად არაა განვითარებული იმ ქცევათა თანამიმდევრული შესრულებისათვის, რომლებსაც აღიარებამდე მივყავართ. სიცრუე (ტყუილი) აღმოცენდება როგორც თავისუფალი ქცევის უკმარობის კომპენსაცია.

რეალურ პრაქტიკაში ბრძოლა ისეთ უარყოფით მოვლენებთან, როგორიცაა სიცრუე, ხშირად დაიყვანება იმაზე, რომ მოზრდილები ცდილობენ დააქვეითონ ბავშვის პრეტენზიის დონე იმით, რომ დაიჭირონ იგი ტყუილში: „შენ მატყუარა ხარ!" უხეშად მხილება ტყუილისა, რომელიც წარმოშობილია როგორც აღიარების პრეტენზიის განუხორციელებელი რეალიზაციის საშუალება, ვერ მიგვიყვანს დადებით შედეგებამდე. მოზრდილმა უნდა შესძლოს გამოუცხადოს ბავშვს ნდობა და გამოთქვას თავისი დარწმუნებლობა იმაში, რომ შემდგომში იგი აღარ დაიძდაბლებს თავს სიცრუით, ბავშვის აღზრდაში აქცენტი უხდა კეთდებოდეს არა აღიარების პრეტენზიის დაქვეითებაზე, არამედ ამ მოთხოვნილებისთვის სწორი ძიძართულების მიცემაზე. აუცილებელია მოინახოს იმ ნეგატიური წარმონაქმნების მოხსნის გზები, რომლებიც თან ახ-

ლავს ბავშვის პრეტენზიებს. ბავშვის პრეტენზიების შინაარსში უნდა შევიდეს ნეგატიური კომპონენტების გაცნობიერებული დაძლევა.

სიცრუე გახვითარებას იწყებს, თუ ბავშვს არ ჩამოუყალიბდა სხვა ადამიანების მიმართ გულმართალი ურთიერთობების მოთხოვნილება, თუ პატიოსნება არ გახდა თვისებად, რომელიც ამაღლებს ბავშვის მნიშვნელობას სხვა ადამიანების თვალში.

**თანატოლთა შორის აღიარების პრეტენზია.** წარმოიშობა რა მოზრდილთან ურთიერთობის პროცესში, აღიარების მოთხოვნილება შემდგომში გადაიტანება თანატოლებთან ურთიერთობაზეც. ამ შემთხვევაში აღიარების მოთხოვნილება განვითარებას იწყებს პრინციპულად ახალ საფუძველზე: თუ მოზრდილი მიისწრაფვის მხარი დაუჭიროს ბავშვს მის მიღწევებში, თანატოლები რთულ ურთიერთობაში შედიან ერთმანეთთან, სადაც გადახლართულია ურთიერთმხარდაჭერისა და შეჯიბრის მომენტები. რაძდეხადაც სკოლამდელ ასაკში წამყვან მოქმედებას წარმოადგენს თამა'ში, პრეტენზიები პირველ რიგში მუშავდება თვითონ თამაშში და რეალურ ურთიერთობებში თამაშის გამო.

თამაშში აღიარების მოთხოვნილება ვლინდება ორ პლანში: ერთი მხრივ, ბავშვს უხდა „იყოს როგორც ყველა", მეორე მხრივ — „უკეთესი, ვიდრე ყველა". ბავშვები ორიენტირებას ახდენენ თანატოლთა მიღწევებზე და ქცევის ფორმებზე. მისწრაფება „იყოს, როგორც ყველა" გარკვეულწილად სტიმულს აძლევს ბავშვის განვითარებას და ამაღლებს მას საერთო-საშუალო დონემდე.

აღიარების პრეტენზია შეიძლება გამოვლინდეს აგრეთვე მისწრაფებაში „იყოს უკეთესი, ვიდრე სხვები". ამ სახის პრეტენზიის მოთხოვნილება ვლინდება თამა'შში გარკვეული სტატუსისა და როლის პრეტენზია'ში. მაგრამ ეს პრეტენზიები დაფარულია თავისუფალი დაკვირვებისათვის. ამიტომ, სახამ დავიწყებდეთ მსჯელობას ბავშვისთვის მნიშვნელოვან როლზე მისი პრეტენზიის შესახებ, აუცილებელია გავაანალიზოთ უკიდურეს შემთხვევაში ბავშვის ქცევის ორი შემადგენელი: მისი პრეტენზია მნიშვნელოვან როლზე და ამ პრეტენზიის რეალიზაციის შესაძლებლობის გაცნობიერების უნარი. ამ საკითხის კვლევისათვის გამოყენებულ იქნა ბავშვის თოჯინა — დუბლიორით შეცვლის მეთოდი, რომლის საშუალებითაც გამოირკვა, როგორ აცხადებენ ბავშვები პრეტენზიას ყველასათვის მნიშვნელოვან როლზე.

გამოკვლევა ტარდებოდა სიუჟეტურ-როლური თამაშის ბუნებრივ პირობებში. შეისწავლებოდნენ ხუთი-შვიდი წლის ასაკის სოციომეტრიის ყველა სტატუსის ბავშვები. ექსპერიმენტისთვის ყალიბდებოდა ჯგუფის სამი ტიპი, ერთი ჯგუფი შედგებოდა მხოლოდ და მხოლოდ „ვარსკვლავებისგან", მეორე — მხოლოდ არაპოპულარულებისგან, მესამე აგებული იყო ნებისმიერი რეალური ჯგუფის იერარქიის ტიპზე (ამ ჯგუფს შეად-

გვხვდნენ „ვარსკვლავები“, პოპულარული და არაპოპულარული ბავშვები). ყოველ ჯგუფს, რომელიც ხუთი ბავშვისგან შედგებოდა, ექსპერიმენტატორი უყვებოდა როლების შესახებ მომავალ თამაშში. ამასთან, იგი განსაკუთრებით ხაზს უსვამდა მთავარი როლის მნიშვნელობას.

პირველი მოსამზადებელი ეტაპი. ექსპერიმენტატორი ახალწილებდა როლებს ჯგუფების ყველა ტიპში. ბავშვებს უნდა გაეთამაშებინათ მოცემული სიუჟეტი.

მეორე მოსამზადებელი ეტაპი. ექსპერიმენტატორი ხელმეორედ ახალწილებდა იმავე როლებს და უტოვებდა მათ იმავე შემსრულებლებს. ამჯერად თამაში მიმდინარეობდა თოჯინა-დუბლიორების მეშვეობით. ყოველმა ბავშვმა იცოდა თავისი თოჯინა და ყველამ იცოდა ერთი მეორის თოჯინები. (თოჯინები შეირჩეოდნენ ბავშვის ხასიათისა და სქესის მიხედვით, გარდა ამისა, ყოველ თოჯინას ჰქონდა სამკერდე ნიშანი — ფოტო ბავშვის პორტრეტით, რომელსაც იგი ცვლიდა). ბავშვებს უხდა გაეთამაშებინათ მოცემული სიუჟეტი თოჯინების საშუალებით.

მესამე — ძირითადი ეტაპი. როლების განაწილების უფლება ეძლეოდა ყოველ მოთამაშეს. როლების განაწილება ხდებოდა თოჯინა-დუბლიორებს შორის მოწმეების გარეშე, ე. ი. თამაშის დაინტერესებული მონაწილეების არყოფნაში. ექსპერიმენტი მდგომარეობდა შემდეგში. საექსპერიმენტო ოთახში ხუთ საბავშვო სკამზე იჯდა ხუთი თოჯინა-დუბლიორი. ყოველი ბავშვი შემოდიოდა ოთახში, რათა გაენაწილებინა როლები თოჯინა-დუბლიორებს შორის. ამისათვის, მას უნდა გადაესვა თოჯინები რიგში დალაგებული სკამებიდან ისეთ ადგილზე, რომელიც თამაშში როლის სიმბოლიზაციას ახდენდა.

კვლევის შედეგებმა დაგვანახა, რომ თოჯინებით შეცვლამ გამოავლინა როლზე ბავშვის ჭეშმარიტი პრეტენზია თამაშში. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ თუ როლს განზრახ ენიჭება განსაკუთრებული მნიშვნელობა, ბავშვების დიდი უმრავლესობა პრეტენზიას აცხადებს მასზე. პრეტენზია არაა დამოკიდებული ბავშვის სტატუსზე ჯგუფში და მის რეალურ შესაძლებლობებზე უხელმძღვანელოს მოთამაშე თანატოლებს.

მისწრაფება „იყოს უკეთესი, ვიდრე სხვები“ ქმნის წარმატების მოტივს, წარმოადგენს ნებელობის განვითარებისა და რეფლექსის ფორმირების, ე. ი. თავისი ღირსებებისა და ნაკლოვანებების გაცნობიერების უხარის განვითარების ერთ-ერთ პირობათაგანს.

სკოლამდელ ასაკში თანატოლებთან ურთიერთქმედების პროცესში აღიარების განვითარებადი მოთხოვნილება გამოიხატება თანატოლთა ჯგუფში ყველასთვის მნიშვნელოვანი ადგილის პრეტენზიაში. მაგრამ ეს მოვლენა არ ძევს ზედაპირზე, რამდენადაც მნიშვნელოვან ადგილზე პრეტენზიას ბავშვი მეტწილად უმალავს გარშემო მყოფთ. იმ პირობებში,

სადაც სოციალური განვითარება ჯერ კიდევ არ ამაღლებულა ცხოვრებისეული პოზიციის დონემდე, პრეტენზიები ანაზღაურდება პიროვნებათაშორისი ურთიერთობების დონეზე. აქ ბავშვის პიროვნების პოზიტიურ ძიძგვევებს შეიძლება თან სდევდეს ისეთი ნეგატიური წარმონაქმნები, როძლებიც აღმოცენდება თვით აღმზრდელების მოლოდინის საწინააღძდეგოდ. მათ საფუძველს წარმოადგენს იგივე პრეტენზიები („იყო, როგორც ყველა“ და „იყო უკეთესი, ვიდრე ყველა სხვა“), რომელთა რეალიზაციაც ქცევის უკვე სხვა ფორმებით ხდება.

ჩატარდა ექსპერიმენტი „ბუნებრივ ჯგუფთან ყალბ სიტუაციაში“. შასალების ახალიზმა შესაძლებლობა მოგვცა დაგვედგინა, რომ მისწრაფებას „იყო, როგორც ყველა“ შეუძლია მიგვიყვანოს კონფორმულ ქცევამდე.

ექსპერიმენტში მონაწილეობდა ბავშვების ჯგუფი. ამავე ჯგუფში შედიოდა გამოსაცდელიც. მთელი ჯგუფი იღებდა ერთ ინფორმაციას, გამოსაცდელი კი — სხვას. მაგალითად, ექსპერიმენტი ფაფით. (9/10 ფაფისა იყო ტაბილი, 1/10 — მლაშე). ექსპერიმენტატორი თავაზობდა ბავშვებს რიგრიგობით გაესინჯათ ფაფა და ეთქვათ, ტაბილია იგი თუ არა (ყველა იღებდა ტაბილ ფაფას, გამოსაცდელი — მლაშეს). არასწორი პასუხის ექსპერიმენტული პროვოცირების ასეთი გადაწყვეტა ინარჩუნებს ჯგუფის ქცევის სრულ ბუნებრიობას, რომელიც ზემოქმედებას ახდენს გამოსაცდელზე ჯგუფის დარწმუნებულობა აიძულებს გამოსაცდელს თავისი შეგრძნებების საწინააღმდეგოდ შეუერთდეს ჯგუფს და „იყოს, როგორც ყველა“.

როგორც აღმოჩნდა, უმცროსი სკოლამდელები (სამი-ოთხი წელი) ჩვეულებრივ ცუდ ორიენტირებას ახდენენ თანატოლების გამონათქვამებზე, პირველ რიგში ისინი გამოდიან თავისი აღქმიდან. ბავშვების პასუხები რომ შეესატყვისება იმას, რასაც ისინი გრძნობენ, და არა იმას, რასაც სხვა ბავშვები ამბობენ, აიხსნება არა ქცევის არჩევის დაძოუკიდებლობით, არაძედსხვაბავშვებზეორიენტაციის უქონლობით. და თუ უმცროსი სკოლამდელები მიჰყვებიან ჯგუფს, ეს ხდება იმის შედეგად, რომ ბავშვი, რომელმაც გულისყური ვერ მიაპყრო მოზრდილის შეკითხვებს, რადგან დაკავებული იყო რაღაცით (მაგალითად, ეთამაშებოდა თავის თითებს ან გართული იყო მაგიდაზე ლაჭით) და არ უღრმავდებოდა შეკითხვის შინაარსს, იძლევა ექორეაქციას, ამასთან იგი ემოციურად მშვიდია.

ხუთი-ექვსი წლის ასაკში ბავშვები იწყებენ თანატოლების აზრზე აქტიურ ორიენტირებას. მათი ახსნა-განმარტება იმის თაობაზე, თუ რატომ იმეორებენ სხვების მიბაძვით იმას, რაც სინამდვილეში არაა, ფრიად ერთშნიშვნელოვანია: „იმიტომ, რომ ბავშვებმა ასე თქვეს“, „მათ ასე თქვეს“. ამასთან ბავშვი განიცდის შფოთვას. ამ დროს სიუჟეტში თამაშები აყალიბებს ზოგად დამოკიდებულებას თანატოლებთან,

როგორც ურთიერთობას პარტნიორთან, რომლის აზრს ბავშვმა აუცილებლად უნდა გაუწიოს ანგარიში.

შემდეგი ასაკობრივი ჯგუფია ექვსი-შვიდი წლის ბავშვები. კარგად ხატხობ თახატოლებს შორის ისინი უკვე ამჟღავნებენ დაძოუკიდებლობის ტენდენციას. მაგრამ უცხოთა შორის ისინი, როგორც წესი, კონფორმულები არიან. ამასთან, ექსპერიმენტის შემდეგ, როდესაც ისინი მიჰყვებოდნენ სხვებს თავიანთი ცოდნის საწინააღმდეგოდ, ისინი ცდილობდნენ ეჩვენებინათ მოზრდილისთვის, რომ სინამდვილეში კარგად იციან, თუ როგორ უნდა ყოფილიყო სწორი პასუხი. ასე, მაგალითად, ბიჭი ამბობს: „რატომ პასუხობდნენ ისინი ასე სულელურად? მლაშეს შესახებ ამბობდნენ ტკბილიაო, ლურჯზე — წითელიო". — „შენ კი რატომ ამბობდი ასე? „მე? მე, როგორც ყველა".

მისწრაფებამ „იყოს, როგორ ყველა" ქცევის ხაზის არჩევის სიტუაციაში შეიძლება გამოიწვიოს კონფორმიზმი როგორც პიროვნული მახასიათებელი. თუმცა მისწრაფებას „იყოს უკეთესი, ვიდრე ყველა" შეიძლება თან სდევდნენ ნეგატიური კომპონენტები.

**ბავშვური შური.** სკოლამდელ ასაკში თამაშში მთავარ როლზე, სპორტულ შეჯიბრში გამარჯვებაზე და სხვა ანალოგიურ სიტუაციაში პრეტენზიის რეალიზაციისას ბავშვთა ურთიერთობებში შეიძლება აღმოცენდეს შური. იგი გამოწვეულია იმით, რომ სკოლამდელებთან პირველ რიგში წამოწეულია გარეგანი სოციალური ურთიერთობანი და სოციალური იერარქია („ვინაა მთავარი").

ლიდერობის პრეტენზია შეისწავლებოდა ბავშვის შენაცვლებით თოჯინა-დუბლიორით (იხ. ზემოთ). როგორც აღმოჩნდა, ხუთი-შვიდი წლის ბავშვები დაუფარავად ამჟღავნებდნენ ლიდერობის პრეტენზიას მხოლოდ ექსპერიმენტის განსაკუთრებულ სიტუაციაში.

თითოეული ბავშვის მიერ როლების განაწილებისას დაინტერესებული თანატოლების თახდასწრებით ბავშვთა ნაწილი მთავარ როლს სთავაზობს სხვას უსიტყვოდ, ნაწილი ბავშვებისა თავის უფლებაა აცხადებს მთავარ როლზე. როლების განაწილებისას უმეტესობა შემქმედებს გაშუალებულად: ბავშვი, იყენებს რა როლების განაწილების უფლებას, ირჩევს სხვას, მაგრამ ამასთან ცდილობს შეიპიროს იგი, რომ, თავის მხრივ, იგი მას აირჩევს.

ბავშვების ერთმანეთთან ურთიერთობის გამოცდილება იწვევს თვითანალიზისა და რეფლექსიის უნარების განვითარებას. ამ უნარების ჩამოყალიბების ფონზე განვითარებას იწყებს ბავშვის პრეტენზია თანატოლებს შორის. მაგრამ თავის პრეტენზიას მნიშვნელოვან ად-

გილზე სხვებს შორის ბავშვი ავლენს განსაკუთრებულ, მისთვის კეთილსასურველ პირობებში.

ბავშვების ქცევაზე დაკვირვებას მათ მიერ როლების განაწილების დროს მივყავართ დასკვნამდე, რომ თავისი პრეტენზიების დაუფარავი გამოცხადება მთავარ როლზე დამოკიდებულია არა იმდენად ადგილის შინაგან პრეტენზიაზე, რამდენადაც ამ ადგილის მიღების შესაძლებლობის იმედზე. დამატებით რესურსებად, რომლებიც ამაგრებს ბავშვში თავისი პრეტენზიის წარმატების დარწმუნებულობას და აქვეითებს უარის მიღების რისკს, შეიძლება მოგვეელინოს სრულიად განსხვავებული ფაქტორები: თუ თამაშის ორგანიზება ხდება ბავშვის ტერიტორიაზე, ეს ვითარება მისთვის ხდება დამატებითი შანსი მის სასარგებლოდ. თუ როლების განაწილებას ესწრება დაინტერესებული მოზრდილი, ყოველ ბავშვს უჩნდება მოლოდინი, რომ მოზრდილი დაეხმარება მათ თითოეულის პრეტენზიის დაკმაყოფილებაში; თვით თამაშის სიუჟეტს შეუძლია უპირატესობა მიანიჭოს ბიჭებს ან გოგონებს და ა. შ.

ბავშვს ეშინია რისკის, იგი გაურბის იმის შესაძლებლობას, რომ მას უარი ეთქვას და არ მიიღოს მისთვის მნიშვნელოვანი ადგილი. მაგრამ მნიშვნელოვანი ადგილის პრეტენზია თანატოლთა შორის იძენს მისთვის პიროვნულ აზრს. საუკეთესო ადგილზე პრეტენზიის ჩახშობა წარმოშობს შურს.

იყო ცდა დაკვირვებოდნენ შურის აღმოცენებას „ფორტუნის თამაშის" სპეციალურად აგებულ სიტუაციაში. ამ მიზნით შეარჩევდნენ ჯგუფებს სამ-სამი ბავშვის შედგენილობით. ექსპერიმენტი ტარდებოდა ხუთი, ექვსი და შვიდი წლის ბავშვებზე. რულეტის ტრიალით ბავშვები ავროეებდნენ ქულებს, რომლებიც განსაზღვრავდა მათი კოჭის მოძრაობას ფინიშისკენ. მათ მიაჩნდათ, რომ წარმატება განსაზღვრულია მათი იღბლიანობით. სინამდვილეში ექსპერიმენტატორი წყვეტდა, ვინ უნდა ყოფილიყო წარმატებული.

ინტერესს მოკლებული არაა, რომ ბავშვი, რომელსაც მუდამ ბედი წყალობდა, ძალიან მალე აღმოჩნდებოდა ხოლმე განსაკუთრებულ მდგომარეობაში ორი უიღბლოს მიმართ. ორნი ერთიანდებოდნენ იღბლიანის წინააღმდეგ. ისინი გამოთქვამდნენ ყოველგვარ უკმაყოფილებას მის მიმართ, იხსენებდნენ მის წინანდელ დანაშაულებს მათ წინაშე და ზოგადი ხასიათის მის უწესო საქციელს. როგორც კი ექსპერიმენტატორი ცვლიდა სიტუაციას და წარმატება ხვდებოდა მეორეს, ძალიან სწრაფად ხდებოდა ბავშვებს შორის ურთიერთობათა გადაჯგუფება — ახალი იღბლიანი ხვდებოდა ემოციური იზოლაციის სიტუაციაში.

პრეტენზიის მქონე ბავშვისთვის ძნელია აღიარებულთან ერთად განიცადოს გამარჯვების სიხარული. ამასთან ერთად, სკოლამდელი ასაკის ზოგიერთი ბავშვი (ოთხი, ხუთი და ექვსი წლისა) ამჟღავნებს თანაგრძ-

ნობის უნარს საკუთარი მიღწევის პირობებში. წარმატებას მიღწეული ბავშვის თანაგრძნობა წარუმატებლის მიმართ ქმნის სოლიდარობის განსაკუთრებულ ატმოსფეროს: ამ სიტუაციის ყველა მონაწილე უფრო ყურადღებიანი, კეთილმოსურნე ხდება ერთმანეთის მიმართ. მაგრამ შეჯიბრის სიტუაციაში ბავშვები ხშირად ამჟღავნებენ აგრეთვე ქცევის ისეთ ნეგატიურ ფორმებს, როგორიცაა შური, ღვარძლიანობა, ქედმაღლობა, აბუჩად აგდება, ბაქიაობა.

— შენ უბრალოდ ბედი გწყალობს! — შურით ამბობს სუთი წლის ალიონა — უსინდისო ხარ, ნატაშკა, და მეტი არაფერი!

— ვერ მოარტყამ, ვერ მოარტყამ! მე ხომ ვამბობდი! — ღვარძლიანად ამბობს ექვსი წლის ვოვა (დ. მ. რიტვინას და ი. ს. ჩეტვერმუხინას მასალებიდან).

იმისათვის, რომ თავიდან აიცდინოს სხვისი წარმატება, ბავშვს შეუძლია აწარმოოს თავისებური სიმბოლური მოქმედებანი. ეს მოქმედებები სრულდება თავისებური ბავშვური — „ჯადოსნობის“ ფორმით: „ვერ მოარტყამ, ვერ მოარტყამ!“ „აცდა! აცდა!“.

**ბავშვის ემოციური განწყობილება ჯგუფში.** თანატოლების ჯგუფში მდგომარეობა არსებით გავლენას ახდენს ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე. მასზეა დამოკიდებული, რამდენად მშვიდად, დაკმაყოფილებულად გრძნობს თავს ბავშვი, რამდენად ითვისებს თანატოლებთან ურთიერთობის ნორმებს.

„ვ ა რ ს კ ვ ლ ა ვ ი“ (ისევე როგორც „უპირატესნი“) ჯგუფში იმყოფება გულწრფელი თაყვანების ატმოსფეროში. „ვარსკვლავად“ ბავშვი ხდება სილამაზის, მიმზიდველობის, სიტუაციის სწრაფად შეფასების უნარის გამო, იმიტომ, რომ უყოყმანოდ შეუძლია ითავოს პასუხისმგებლობა, არ ეშინია რისკის და ა. შ. მაგრამ განსაკუთრებით დიდად პოპულარული ბავშვები შეიძლება „დაავადნენ“ ზედმეტი თვითდაჯერებულობით, ყოყოჩობით.

„უგულებელყოფილი“, „იზოლირებული“ ბავშვები ხშირად გრძნობენ თანატოლების დაუინტერესებლობას ან კი ქედმაღლურ შემწყნარებლობას (დაე, იყოს!“). ასეთებს თამაშში იღებენ უფერულ როლებზე. ამ ბავშვებს უგროვდებათ წყენა და მზაობა აღსდგნენ ჯგუფში ცხოვრების თავსმოხვეული პირობების წინააღმდეგ. სხვა შემთხვევაში ეს ბავშვები ეძებენ გზებს „ვარსკვლავთან“ ურთიერთობის დასამყარებლად პირფერობის, საჩუქრების, უსიტყვო მორჩილების მეშვეობით. „იზოლირებული“ განიცდის „ემოციურ შიმშილს“ თანატოლებთან ურთიერთობაში. მისი გრძნობები გამძაფრებულია: მას შეუძლია გაალმერთოს ვინმე ჯგუფიდან მისი მამაცობისათვის (რეალური და მყარი ან ეფემერული) ან შეიძულოს თავისი პერსონის აბუჩად აგდებისათვის.

რატომ ჩნდებიან ბავშვთა ჯგუფებში „იზოლირებულები“? იქნებ,

ბავშვთა ჯგუფის ბუნებაა ისეთი, რომ მას უბრალოდ სჭირდება გარიყული, რათა დანარჩენებმა იგრძნონ თავიანთი უპირატესობა და განმტკიცდნენ თავის სრულფასოვნებაში? არა, ეს ასე არაა. ბავშვთა პიროვნებათაშორისი ურთიერთობის ხანგრძლივმა შესწავლამ გვიჩვენა, რომ იზოლირებულები შეიძლება არც კი იყვნენ.

როგორლა ჩ ნ დ ე ბ ი ან ბავშვთა ჯგუფში „იზოლირებულები“?

განსაკუთრებული ადგილი ბავშვების ცხოვრებაში უკავია თამაშს, რომლის მიზანია—საკუთარი ძალის გამოცდა, თავისი ფასის შეცნობა და არა მხოლოდ ეს, არამედ — რევანში! რევანში. რადაც არ უნდა დაჯდეს. ამიტომ მნიშვნელობა აქვს იმას, „ვინაა უკეთესი“ და „ვინაა კიდევ უფრო უკეთესი“: „მე უფრო გრძელი ნაბიჯი მაქვს!“ „მე ყველაზე უფრო ზუსტი ვარ.“ „მე შემიძლია ყველაზე შორს გადავაფურთხო!“ „მე ყველაზე სწრაფი ვარ!“ „მე ყველაზე მარჯვე ვარ!“ „მე ყველაზე გულადი ვარ!“ ასე. ბრძოლაში მოიპოვება აღიარება თავის გარემოში, ბავშვთა საზოგადოებაში. ბავშვთა კეთილდღეობა დამოკიდებულია არაა მხოლოდ იმაზე, თუ როგორ აფასებენ მათ მოზრდილები, არამედ აგრეთვე თანატოლების აზრზე მათ შესახებ.

ბავშვებს თავისი ბავშვური საზოგადოების წევრების შეფასების მკაცრი წესები აქვთ და ისინი, სამწუხაროდ, არა ყოველთვის და არა ყველაფერში ემთხვევა მოზრდილთა შეხედულებებს. მოზრდილთათვის ხშირად მოულოდნელია, რომ „ვარსკვლავად“ ხდება არა ის, რომლის იმედიც მათ ჰქონდათ.

„იზოლირებულებად“ ხდებიან მრავალი მიზეზის გამო. ერთი ბავშვი ხშირად ავადმყოფობს, იშვიათად დადის საბავშვო ბაღში და ბავშვები ვერ ასწრებენ მის გაცნობას, თვითონ ისიც არავის არ იცნობს, იგი ყოველთვის ახალია. მეორეს ფიზიკური ნაკლი აქვს — ბინძურია. ცხვირიდან ცინგლები ჩამოდის; მსუქანია — არ შეუძლია სწრაფი სირბილი — და ასევე არაა მიღებული ბავშვთა საზოგადოებაში, უარყოფილია. მესამე წინათ არაბდროს ყოფილა საბავშვო ბაღში — ურთიერთობა არ ჰქონია სხვა ბავშვებთან, არა აქვს არც ურთიერთობის ჩვევები, არც სათამაშო ხერხები და ასევე არაა მიღებული ბავშვთა ჯგუფში. მიზეზები, რომლის გამოც ბავშვი „იზოლირებული“ აღმოჩნდება, მრავალია, შედეგი ერთი— სოციალური განვითარება არასრულფასოვნად ხორციელდება. ნაკლები პოპულარობის ბავშვი, რომელსაც თავისი თანატოლების თანაგრძნობის იმედი არა აქვს, ხშირად ხდება ეგოცენტრული. გულჩათხრობილი, განკერძოებული. ასეთი ბავშვი დაიწყებს წყენას, ჩივილს, ტრაბახს და ეცდება სხვის დათრგუნვას, სიყალბეს და სიცრუეს. ასეთი ბავშვი ცუდ მდგომარეობაშია, მაგრამ სხვებიც ცუდად არიან მასთან.

სოციალიზაციის ეს დაავადება არ უნდა გადაიქცეს ქრონიკულ მდგომარეობად, პიროვნების ასოციალურ თვისებებად. არაპოპულარულ

ბავშვს სჭირდება დახმარება, რათა მან თანატოლებს შორის აღიარების პრეტენზიის რეალიზაცია მოახდინოს. საჭიროა თავისებური სოციალური თერაპიის ჩატარება, რათა თავიდან იქნას აცილებული ბავშვის არასწორი განვითარება, რათა ხელი შეეუწყოთ მისი აქტიურობის ჩამოყალიბებას.

მოცემულ შემთხვევაში სოციალური თერაპია უნდა გამოდიოდეს ორი ძირითადი დებულებიდან. ჯერ ერთი, ბავშვთა კოლექტივში აუცილებელია გარკვეული სოციალური მიკროკლიმატის შექმნა, უნდა შეირჩეს სხვადასხვა მეცადინეობა, რომლებშიც ყოველ ბავშვს შეეძლება აღიარებაზე თავისი პრეტენზიის რეალიზაცია. მეორე, არაპოპულარულ ბავშვებს სპეციალურად უნდა განვუვითაროთ ურთიერთობის სოციალური ჩვევები.

ჯგუფში, სადაც არიან არაპოპულარული ბავშვები, ტარდებოდა სპეციალურად ორგანიზებული თამაშები, რომლებშიც გამარჯვებული გამოდიოდა არაპოპულარული ბავშვი. თამაშები შეირჩეოდა თითოეული არაპოპულარული ბავშვის თავისებურებათა გათვალისწინებით. მოზრდილი წაშახალისებელი დამოკიდებულების დემონსტრირებას ახდენდა არაპოპულარული ბავშვის მიმართ: უპირატესობას ანიჭებდა მას, აღტაცებას გამოხატავდა მის მიმართ. გარდა ამისა, აღმზრდელი წაახალისებდა არაპოპულარულ ბავშვებს საქმიანობის ყველა სახეში — მორიგეობისათვის, ქარგი ხატვისათვის, აპლიკაციისათვის და ა. შ. არაპოპულარულ ბაშვთა დაჯილდოება წახალისების დემონსტრირებას მოზრდილი ახდენდა ხუთი-შვიდი დღის განმავლობაში.

სოციალური თერაპიის ასეთმა უბრალო ხერხმა მოგვცა სწრაფი და ფრიად მნიშვნელოვანი წარმატება. არაპოპულარულები გახდნენ ემოციურად უფრო გაწონასწორებულები და თანატოლებთან ურთიერთობაში უფრო აქტიურები. მათ დაიწყეს უფრო ინტენსიური ურთიერთობის დამყარება სხვა ბავშვებთან და მათ წინაშე თავიანთი მიღწევების დემონსტრირება. მათი სტატუსი საოცრად შეიცვალა სხვა ბავშვთა თვალში: შემთხვევათა დიდ უმრავლესობაში ხუთწლიანი არაპოპულარულები „ვარსკვლავები“ გახდნენ. ექვსწლიანთა უმეტესობა არაპოპულარულიდან მოხვდა უპირატესთა თანრიგში (ტ. ნ. სჩასტნაიას მასალებიდან).

ცხადია, ბავშვთა ჯგუფში პოპულარობის მოპოვება მხოლოდ მოზრდილის წახალისების ხარჯზე არ იქნება მუდმივი. უფრო მყარი პოპულარობა უნდა განმტკიცდეს ბავშვის რეალური მიღწევებით თანატოლებთან მისი ყოველდღიური ურთიერთობის პირობებში.

აღმზრდელისგან მოითხოვება დიდი მუშაობა, მიმართული ბავშვთა ურთიერთობის რეგულირებაზე, ჯგუფში საერთო კეთილგანწყობილების ატმოსფეროს შექმნა, იმ მდგომარეობათა გათანაბრება, რომლებიც სხვადასხვა ბავშვს უკავია ჯგუფში.

### §2. ეთიკური ეტალონების როლი ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბებაში

ეთიკური არჩევნის სიტუაციის ექსპერიმენტული აგება. ადამიანურ კულტურაში ისტორიულადაა გამომუშავებული ეთიკური შეფასების განზოგადებული ეტალონები. ეთიკური ეტალონები წარმოგვიდგება რო-

გორც კეთილის და ბოროტის პოლარული ურთიერთდაკავშირებული კატეგორიები. როგორც ზემოთ უკვე ითქვა, ეთიკური ეტალონების მნიშვნელობას ბავშვი წვდება მოზრდილთან ან სხვა ბავშვთან ერთობლივი განსჯით, ან ემოციური ურთიერთობის მეშვეობით. თვით ბავშვის ზნეობრივი აღზრდა დიდადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად აქვს მას განვითარებული უნარი შეუფარდოს თავისი მოქმედებანი ეთიკურ ეტალონებს.

ბავშვის ფსიქოლოგიაში არსებობს ბავშვის პიროვნების ზნეობრივ თავისებურებათა ფორმირების ეფექტური მეთოდები. ფრიად პროდუქტიულია მეთოდი, როდესაც ბავშვი ჩაყენებულია ისეთ პირობებში, სადაც იგი იძულებულია თავისი რეალური მოქმედებანი შეუფარდოს ეთიკურ ეტალონებს. ექსპერიმენტის პროგრამის შესატყვისად ბავშვები ეცნობოდნენ ორ პოლარულ ეთიკურ ეტალონს და ვარჯიშობდნენ ზნეობრივი შეფასებით ორი საწინააღმდეგო კონკრეტული მოქმედების მათდამი სწორ მიკუთვნებაში (ერთ სიტუაციაში ბავშვს თანაბრად უნდა გაენაწილებინა სათამაშოები თავისსა და კიდევ ორ სხვა ბავშვს შორის). თანაბარი განაწილება ობიექტურად გაჰხატავს ბავშვის მიერ ამ სათამაშოებზე სხვა ბავშვების თანაბარი უფლების აღიარებას და წარმოგვიდგება როგორც ეთიკურად დადებითი მოქმედება (სამართლიანი). თავის სასარგებლოდ სათამაშოების არატოლფასი გაყოფა ნიშნავს სხვა ბავშვების ამ სათამაშოებზე უფლების იგნორირებას და წარმოგვიდგება როგორც ეთიკურად უარყოფითი მოქმედება (უსამართლო).

პოლარულ ეთიკურ ეტალონებად გამოიყენებოდა ბურატინო და კარაბასი ა. ტოლსტოის ზღაპრიდან „ოქროს გასაღები ან ბურატინოს თავგადასავალი“. ეს პერსონაჟები ბავშვებს წარმოუდგებოდნენ როგორც ქცევის ორი საწინააღმდეგო ზნეობრივი ეტალონის მატარებლები.

მაფორმირებელ ექსპერიმენტში მონაწილეობდნენ ბავშვები, რომლებიც შესარჩევ ცდებში თავისთვის ყოველთვის სათამაშოების მეტ ნაწილს იღებდნენ და ნაკლებს უტოვებდნენ სხვებს.

ცდების პირველ სერიაში ბავშვებს უნდა გაენაწილებინათ სათამაშოები ბურატინოსა და კარაბასის მაგიერ. ბავშვები ბურატინოს მაგიერ სათამაშოებს ანაწილებდნენ სამართლიანად, რადგანაც იგი წარმოგვიდგება როგორც დადებითი ზნეობრივი ეტალონის მატარებელი („ბურატინო ყოველთვის თანაბრად ყოფს, იგი კეთილია და სამართლიანი“); კარაბასის მაგიერ ყოფდნენ უსამართლოდ, რამდენადაც იგი წარმოგვიდგება როგორც უარყოფითი ზნეობრივი ეტალონის მატარებელი („კარაბასი ხარბობს, თავისთვის მეტს იღებს“).

შეორე სერიაში თვით ბავშვის უსამართლო მოქმედება სხვა ბავშვების მიერ ესადაგებოდა კარაბასის სახეს ე. ი. უარყოფით ეტალონს. ბავშვების უმეტესობა, მხილებული არასწორ (უსამართლო) ქცევაში,

სასტიკად ილაშქრებს კარაბასთან შედარების შესაძლებლობის წინააღმდეგ, კატეგორიულად უარყოფს თავის მიერ და კარაბასის მიერ განაწილების იგივეობას.

მესამე სერიაში ბავშვს თვითონ უნდა დაედგინა თავისი უსამართლო განაწილების უარყოფით ეტალონთან შესატყვისობა.

იურა კ-ს ცდის ოქმი.

ექსპერიმენტატორი. რატომ გაანაწილე ასე სათამაშოები?
• უ რ ა. მე ჩემთვის მეტი ავიღე, ბავშვებს კი ნაკლები დავუტოვე.
ექსპერიმენტატორი. რატომ?
იურა. ისე, უბრალოდ.
ექსპერიმენტატორი. შენ ვისებურად გაანაწილე?
იურა. (თავს დახრის) არ მახსოვს.
ექსპერიმენტატორი. ბურატინო გახსოვს?
იურა. დიახ. იქ კიდევ კარაბას-ბარაბასი იყო.
ექსპერიმენტატორი. შენ ვისებურად?
იურა — დიდხანს ჩუმადაა.
ექსპერიმენტატორი. შენ მოქმედებდი როგორც ვინ?
იურა. მე? როგორც მინდოდა.
ექსპერიმენტატორი. შენ გამოგივიდა როგორც ბურატინოს თუ როგორც კარაბასს?
იურა. თავდახრილია, ხანდახან შეხედავს ექსპერიმენტატორს. ჩუმადაა.
ექსპერიმენტატორი. არ შეგიძლია მიპასუხო?
იურა. უარყოფის ნიშნად თავს აქნევს.
ექსპერიმენტატორი. ბავშვები რას იტყოდნენ, რომ ენახათ?
იურა გაჩუმებულია.
ექსპერიმენტატორი. ბურატინო ასე გაანაწილებდა?
იურა. არა.
ექსპერიმენტატორი. კარაბასი?
იურა. დიახ.
ექსპერიმენტატორი. მაშ ბავშვები რას იტყოდნენ.
იურა დიდხანს გაჩუმებულია.
ექსპერიმენტატორი. შენ რაღას იტყვი, შენ როგორც ვინ გაანაწილე სათამაშოები?
იურა. (ძალიან ჩუმად) ბურატინომ (ს. მ. იაკობსონის მასალებიდან),

ბავშვის ქცევაში მომხდარი ძვრა აიხსნება იმით, რომ მოზრდილის დახმარებით, მაგრამ ფსიქოლოგიურად დაშოუკიდებლად, ბავშვი ადგენს თავისი ქცევის შესატყვისობას უარყოფით ელემენტებთან, ამავე დროს ბავშვის გარშემო მყოფნი მის მიმართ თავისი დადებითი დამოკიდებულების და იმის მოლოდინის დემონსტრირებას ახდენენ, რომ იგი შეესატყვისება დადებით ეთიკურ ეტალონს.

ზნეობრივი შემფარდებლური მოქმედებების დაუფლება იწვევს იმას, რომ ბავშვისთვის აუტანელი ხდება თავისი საქციელის უარყოფითი მოდელის მოქმედებათა იდენტურობის გაცნობიერება. ემოციურად ნეგატიური დამოკიდებულება უარყოფითი მოდელისადმი ბავშვის ნებისყოფის ორგანიზაციას ახდენს და მიჰყავს იგი მისწრაფებამდე, უფრო დადებით მოდელს შეესატყვისებოდეს.

დადებითი პიროვნული თვისებების ჩამოყალიბება ბავშვის რეალური საქციელის ზნეობრივ ეტალონებთან შეფარდების მეშვეობით ეფექტური იქნება, თუ მოზრდილი მიმართავს ბავშვს ნდობისა და კეთილმოსურნე კილოთი, გამოხატავს რა დარწმუნებულობას იმაში, რომ ეს ბავშვი არ შეიძლება არ შეესატყვისებოდეს დადებით მოდელს. თუ მოზრდილი ბავშვის მომავალ ქცევას უტოლებს ქცევის დადებით ეტალონს, ეს სასურველ ძერებს იწვევს ბავშვის პიროვნების შემდგომ განვითარებაში.

**პიროვნული აზრი და პოლარულ ეტალონებთან იდენტიფიკაცია.** თავის თავისადმი ემოციურად დადებითი დამოკიდებულება („მე კარგი ვარ“), რომელიც ყოველი ნორმალურად განვითარებადი ბავშვის პიროვნების სტრუქტურის საფუძველია, ბავშვის ორიენტაციას ახდენს პრეტენზიაზე — შეესატყვისებოდეს დადებით ეთიკურ ეტალონს. ინდივიდუალურ ემოციურ დაინტერესებას იმით, რომ იყოს თვითპატივისცემისა და გარშემო მყოფთა პატივისცემის ღირსი, მივყავართ იმის აუცილებლობის გაგებასა და ემოციურობის მოთხოვნილებამდე — შეესატყვისებოდეს დადებით ზნეობრივ ეტალონს.

ქცევის დადებითი ეტალონისადმი შესატყვისობის მოთხოვნილება აღმოცენდება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვისათვის ესა თუ ის საქციელი ან ქცევის ესა თუ ის ფორმა იძენს გარკვეულ პიროვნულ აზრს. თუ ბავშვი უკმაყოფილოა თავისი თავით, ამაში უკვე გარშემო მყოფთა შემწყნარებლური დამოკიდებულების წყალობით თავის თავს სიყვარულითა და ლმობიერად ეპყრობა, მისი ახლებურად აღზრდა უკიდურესად ძნელია. ამასთან, ბავშვს ცუდი რეპუტაციის მეშვეობით შეუძლია თავისთვის გარკვეული უპირატესობის მიღება.

სამი წლის ანდრიუშა აღტაცებით უყურებს ფანჯრიდან ბავშვებს, რომლებიც სანარცხე ორმოსთან ფუსფუსებენ. ბიჭებს ამოაქვთ იქიდან ველოსიპედის თვალი, თოკები, ფიცრები, ცარიელი ჭილები.

დედა ეუბნება ანდრიუშას: „ესენი ცუდი ბიჭები არიან. ისინი სანარცხეში იქ-ჭებიან“.

ფანჯრიდან ბავშვების ცქერა, რომლებსაც სიხარულით ამოაქვთ სანაგვედან ყოველგვარი ნაყარ-ნუყარი, გრძელდება რამდენიმე საღამო გამუდმებით. დედა ყოველთვის ეუბნება ანდრიუშას იმის შესახებ, რომ ესენი ცუდი ბიჭები არიან.

საბოლოოდ, როდესაც ანდრიუშას ისევ ჩამოსვამენ ფანჯრის რაფიდან, რათა მი-

სი ყურადღება მოაცილონ ბიჭების ფუსფუსს სანერცხის გარშემო, იგი ამბობს: „როგორ მინდა ვიყო ცუდი ბიჭი!“ (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

როდესაც ბავშვების ასაკი მატულობს და მათ ესმით უარყოფითი ეთიკური ეტალონის არსი, ისინი მაინც ინარჩუნებენ ინტერესს ნეგატიური საქციელისადმი. ეხლა ეს ინტერესი გამოიხატება არა გულახდილ განცხადებაში („როგორ მინდა ვიყო ცუდი ბიჭი“), არამედ გაშუალებულად. ზოგიერთი ბავშვი (განსაკუთრებით ბიჭები) სკოლამდელ ასაკში შინაგანად ორიენტაციას ქცევაში უარყოფით ზნეობრივ ეტალონზე ახდენენ. თავიანთ რეალურ ქცევაში ისინი სოციალური მოლოდინების შესატყვისად იქცევიან, მაგრამ, ამასთან, ხშირად ემოციურად იდენტიფიცირდებიან ქცევის უარყოფითი ფორმის მქონე ხალხთან (ან პერსონაჟებთან). არც თუ იშვიათად ეს იმიტომ ხდება, რომ ადამიანურ კულტურაში ადამიანურ მანკიერებათა და სისუსტის მატარებელი უარყოფითი პერსონაჟების შეფასების დროს გამოსჭვივის შემწყნარებლური დამოკიდებულების, მსუბუქი არაშეურაცხმყოფელი ირონიისა და მხიარულების ემოცია.

ხუთი-ექვსი წლის ასაკში ანდრიუშა გატაცებული იყო ასეთი პერსონაჟებით, როგორიცაა ეშმაკი, რომელიც ყოველგვარ ხრიკებს აწყობს. მისი საყვარელი წიგნებია ქან ეფელის „სამყაროსა და ადამიანის შექმნა“ და „ადამისა და ევას რომანი,“ რომლებშიც ეშმაკი წარმოგვიდგება, როგორც ფრიად უარყოფითი პერსონაჟი. შეშფოთებლურ-დადებითი ავტორისეული დამოკიდებულება იმ უარყოფითი ეტალონური ქცევის მატარებლის მიმართ აღიქმება ბავშვის მიერაც. ანდრიუშა გულახდილად აღტაცებულია ეშმაკის ქცევით, რომელიც აშკარად არ შეესატყვისება დადებით ეტალონურ ქცევას.

ანდრიუშას საერთოდ ძალიან უყვარს ოჯახში ალიაქოთის შეტანა, დაპირებას იძლევა, რომ მომავალში შეეცდება არ ჩამოუვარდეს ეშმაკებსა და ხულიგნებს.

5, 11, 3. კირილე ყურადღებით უყურებს სატელევიზიო გადაცემას მოცარტზე, მას აწუხებს შავი კაცი, რომელმაც მოცარტს შეუკვეთა „რექვიემი“. ანდრიუშა მოცილდა ტელევიზორს. ცოტა ხნის შემდეგ საკუთარი ინიციატივით განაცხადა: „მე ასეთი გადაცემები არ მიყვარს! აი. „ოპერაცია ი“ — ეს მე მაინტერესებს. მე მიყვარს ასეთი სასაცილო სურათები“. გაჩუმდა. ცოტა ხნის შემდეგ: „რადგანაც მე მიყვარს ყურება ხულიგნების შესახებ, მე თვითონ გავხდები ლოთი და ხულიგანი!“ (ვ. ა. მუხინას მასალებიდან).

ბავშვებისთვის ეტალონური ქცევის ემოციურად გამომსახველი ნიმუშები წარმოდგება ხელოვნების ნაწარმოებებში. ხელოვნების (ლიტერატურული, გრაფიკული, ფერწერითი და ა. შ.) ნაწარმოებთა გმირებთან ურთიერთობის მეშვეობით ბავშვი ემოციურად იდენტიფიცირდება ამ გმირების ქცევის ეტალონურ ფორმებთან. მისი გადამდები ძალა ისეთია, რომ ბავშვს შეუძლია ემოციური იდენტიფიცირება იმ ეტალონურ სახესთან, რომელმაც მიუხედავად გმირის ზნეობრივი პოზიციისა, თავისი მხატვრული გამომსახველობით მასზე დიდი გავლენა მოახდინა.

ბავშვის მიერ ამა თუ იმ პერსონაჟის შეფასება უფრო ხშირად გაშუალებულია გარშემო მყოფ ადამიანთა დამოკიდებულებით. ახლობელ მოზრდილთან ურთიერთობის პროცესში ხდება პირველი ზნეობრივი ეტალონების შეთვისება. თავდაპირველად ბავშვი იქცევა ზნეობრივად არა იმიტომ, რომ აცნობიერებს გარკვეული წესების შესრულების საზოგადოებრივ მნიშვნელობას, არამედ იმიტომ, რომ მას გაუჩნდა მოთხოვნილება ანგარიში გაუწიოს ადამიანთა აზრს და შეასრულოს მასთან დაკავშირებული მათი მოთხოვნები. თუ გარშემო მყოფნი ბავშვს თვლიან კარგად, ამით ისინი თითქოს წარმართავენ ბავშვს მისი დაღებითი სახის მიმართულებით. აქედან, ერთი მხრივ, წარმოიშობა სურვილი არ დაარღვიოს ეს სახე ახლობელთა თვალში, მეორე მხრივ კი — მიმდინარეობს ამ სახის მითვისება და მისი მეშვეობით თავისი თავის შეცნობა.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვი სწავლობს ერთმანეთს შეუფარდოს ქცევის ეტალონური სახის თავისეული გაგება და საკუთარი ქცევა. თავისი ზნეობრივი „მე-ს“ ეტალონურ სახესთან და სხვა ადამიანების „მე“-სთან შეფარდება ბავშვისგან მოითხოვს დიდ ემოციურ და გონებრივ დატვირთვას. მაგრამ, ამასთან, იგი მზადაა იხუმროს კიდეც თავის რეფლექსურ ძიებათა შესახებ.

4, 11, 20. ანდრეი ცელქობს.

ანდრიუშას ცელქობაზე კირილე რეაგირებს მხიარული კომენტარებით: „წინათ მე კარგი ვიყავი, ანდრიუშა კი ცუდი, ცელქობდა. იგი ჩემგან იღებდა მაგალითს და კარგი გახდა, მე კი ანდრიუშასგან ვიღებდი მაგალითს და უარესი გავხდი. შემდეგ მე მაგალითს ვიღებდი ანდრიუშასგან და ისევ კარგი გავხდი. ეხლა ანდრიუშაა უარესი. შემდეგ კი ჩვენ ისევ, ალბათ, უნებლიეთ შევიცვლებით. მაგრამ მაშინაც კი, როცა მე ცუდი ვიქნები, სინამდვილეში უკეთესი ვიქნები, იმიტომ რომ პირველი კარგი მე ვიყავი“ (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

როგორ კრიტიკულადაც არ უნდა აფასებდეს ბავშვი თავის ქცევას, მაინც მისი შეფასების საფუძვლად ძევს ჯერ კიდევ ადრეულ ბავშვობაში აღმოცენებული თავისი თავის ემოციურად დადებითი შეფასება.

**ზნეობრივი საქციელისადმი მისწრაფების განვითარება.** ქცევის ორიენტირებად ბავშვისთვის ხდებიან თანატოლებიც, რომლებიც პოპულარობით სარგებლობენ ბავშვთა ჯგუფში. მორალური ეტალონების შეთვისება მიმდინარეობს ჯგუფში მათთან ურთიერთობის პროცესში, სადაც ბავშვი გამუდმებით ეჯახება აუცილებლობას პრაქტიკაში გამოიყენოს ქცევის შეთვისებული ნორმები სხვა ადამიანების მიმართ, შეუგუოს ეს ნორმები და წესები სხვადასხვა კონკრეტულ სიტუაციას. სოციალური განვითარება სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანი სწავლობს თავისი ქცევის არჩევას კონკრეტულ სიტუაციასთან დაკავშირებით.

მოზრდილებისა და თანატოლების მხრივ ბავშვზე ზემოქმედება უმ-

თავრესად ხორციელდება ქცევის პროცესში. ასე, მაგალითად, თამაშის დროს როლის შესრულებისას ქცევის ნიმუში, რომელსაც იგი შეიცავს, ამავე დროს ხდება ეტალონი, რომელსაც ბავშვი ადარებს თავის ქცევას, აკონტროლებს მას. მაგრამ, რამდენადაც ბავშვის თამაშის ძირითად შინაარსს წარმოადგენს მოზრდილთა შორის არსებული ქცევის ნორმები, თამაშში ბავშვი თითქოს გადადის ადამიანური ქცევის უმაღლესი ფორმების განვითარებულ სამყაროში, ადამიანურ ურთიერთობათა განვითარებულ სამყაროში.

მისწრაფება მოიქცეს დადებითი ზნეობრივი ეტალონის მიხედვით სკოლამდელ ასაკში გაშუალებულია სხვა ადამიანების მხრივ აღიარების პრეტენზიით. იმ შემთხვევაში, თუ მოხსნილია სოციალური კონტროლი, ბავშვი ხშირად მზადაა იმოქმედოს სიტუაციურად წარმოშობილი სურვილის შესატყვისად. შეკითხვა: „რას გააკეთებ უჩინარ კაცად რომ გადაიქცე?" — აყენებს ბავშვს სიტუაციაში, სადაც ჩნდება სოციალური კონტროლის უკონლობის ილუზია.

ექსპერიმენტში ამ შეკითხვაზე პასუხის დროს ბავშვთა უდიდესი უმრავლესობა (ხუთ-შვიდი წელი) ლაპარაკობდა წესების დარღვევის მზაობაზე. აცნობიერებენ რა თავის დამოკიდებულებას მოზრდილებისგან, უჩინარი კაცის როლში ბავშვები ცდილობენ თავი დააღწიონ მათ კონტროლს: „მე რომ უჩინარი გავხდე, ვისეირნებ სადაც მინდა", „ერთი ჩავჯდები ტრამვაიში", უჩინარობის სიტუაციაში სკოლამდელები ადვილად არღვევენ წესებს, ცელქობენ (მ. ჟურავლიოვას და ი. კლიმენკოს მასალებიდან),

ასრულებს რა ეტალონის შესატყვის ზნეობრივ ქცევას, ბავშვი მოელის მოზრდილის მხრივ დადებით შეფასებას, რამდენადაც მოწონება გახამტკიცებს მისი აღიარების პრეტენზიას. გარშემო მყოფთა მხრივ მოწონების მოლოდინში ბავშვი შეიძლება ორიენტირებულ იქნას იმაზე, რომ თავისი ღირსების სპეციალური დემონსტრირება მოახდინოს.

5, 2, 0. ბავშვებმა ვახშმობენ. კირილე პირველი ამთავრებს. დესერტად მათ ბანანები მოელით. „აბა, წადი და აირჩიე, რომლებიც მოგეწონება", — სთავაზობს მამა. კირილე ადგილიდან არ იძვრის „შენ რა, არ გინდა ბანანები?"

კირილე ნელა დგება, იღებს იმ პორციას, რომელიც რამდენადმე ნაკლებია და სანსლავს ბანანებს. როდესაც შეჰამა წავიდა დასაბანად, ჩუმად მეუბნება: „მე ის თეფში ავიღე, რომელზეც უარესი ბანანები ეწყო, უკეთესები ანდრიუშას დაუტოვე". — „მერე რა, შენ კარგი ძმიკო ხარ".

კრიუშამ ბოლო დროს დაიწყო ტკბილისადმი სიხარბის გამომჟღავნება. კირილემ გაიგო ამის გამო ჩემი გაკიცხვის აზრი. ბებია გვიამბობს, რომ კირილე ეხლა ყოველთვის კითხულობს: „სადაა ნაკლები?" — და იღებს ნაკლებ პორციას (ვ. ს. მუხინას მასალებიდან).

ახდენს რა ორიენტაციას ამა თუ იმ საქციელის მოზრდილის მიერ შეფასებაზე, ბავშვი არსებითად იძყოფება მორალური განვითარების მხოლოდ პირველ ეტაპზე. აქ მას შეიძლება აღმოუცენდეს ქცევის დეწონსტრაციული ფორმები, როდესაც ბავშვი ყველაფერს აკე-

თებს იმისათვის, რომ დაიმსახუროს მოწონება. იგი განზრახ ახდენს თავისი სიკარგის დემონსტრირებას. ყველაფერი შესაძლებელი უნდა გაკეთდეს იმისათვის, რომ მოზრდილის მხრივ დადებით შეფასებებზე ბავშვის ორიენტაციები გადატანილ იქნას ქცევაზე. ბოლოს და ბოლოს სწორედ თვით ზნეობრივ ქცევაში უნდა ჰპოვებდეს ბავშვი დაკმაყოფილებას.

თავაზიანობის ჩვევის განვითარების პირობა. თავაზიანობაზე ორიენტაცია, როგორც ურთიერთობის ზნეობრივი ღირსება, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ვითარდება შემდეგნაირად: სკოლამდელთა უმრავლესობამ, დაწყებული ოთხი წლის ასაკიდან, კარგად იცის თავაზიანი მოპყრობის ფორმები, შეუძლია გაიგოს თავაზიანობის ზნეობრივი შინაარსი. მაგრამ თავაზიანობა სხვადასხვაგვარად წარმოდგება სხვადასხვა სიტუაციაში. თავაზიანობა, როგორც სიუჟეტურ-როლებიანი თამაშის ელემენტი, უფრო მაღლა დგას თავაზიანობის გამოვლენაზე თამაშისას „მაღაზიაში".

გამყიდველი (ნინო პ. 4 წ. 7 თვის): იქნებ კიდევ გენახათ ეს კაბა?

მყიდველი (ოქსანა ლ. 5 წლის): მოითმინეთ, გეთაყვა, ახლავე ვნახავთ.

თანატოლებთან რეალურ ურთიერთობებში სკოლამდელები ხმარობდნენ თავაზიან სიტყვებს ძირითადად ურთიერთის დაინტერესების, ერთმანეთზე დამოკიდებულების პირობებში. რეალურ ურთიერთობებში თავაზიანი სიტყვები იხმარება ან მთხოვნელურ, პირფერულ ტონში, ან დაჭაპულ მომთხოვნელ ტონში. ასე, მაგალითად, სლავა ს. (4წ. 4თ.) დამცირებით ეღიჟინება: „პეტია, მოგეცი ჩვენ, გეთაყვა, თუნდაც ერთი კუბუსა"... პეტია ლ, (4წ, 10 თვისა) მედიდურად: „ჩვენ თვითონ არ გვყოფნის... აჰა აიღე ეს" (ვ. ა. როდიონოვას მასალებიდან).

რეალურ ურთიერთობებში თავაზიანი სიტყვებით ურთიერთს მიმართავენ უპირატესად დაინტერესებულობის სიტუაციაში. ემოციური დაძაბულობის შემთხვევაში თავაზიანობა ადვილად ირღვევა. სპეციალური ექსპერიმენტები ხსნის ბავშვის მიერ თავაზიანობის „დაკარგვის" დინამიკას თითქოსდა თამაშში პარტნიორის მხრივ წარმატებისათვის მოსალოდნელი საშიშროების სიტუაციაში.

ექსპერიმენტში მონაწილეობს ორ-ორი ბავშვისგან შემდგარი ორი გუნდი. ექსპერიმენტის მსვლელობაში გამოსაცდელს უზრუნველყოფილი აქვს წარმატება, მის პარტნიორს კი — დამარცხება. პრიზის დაკარგვის საშიშროება ახლავს წარმატებულ პარტნიორს, იგი პკარგავს კონტროლს თავის თავზე და თავაზიანობას იეიწყებს.

პარტნიორის პირველ მცდელობაზე და მის პირველ მარცხზე იურა ფ. (6წ. 2 თვისა) იმედითა და თანაგანცდით: „ჯერ არაფერია" იქნება ჩემმა ტანიამ მიიღოს (პრიზი)?!" მეორე მარცხიან მცდელობაზე: „როგორ ასვრი?" კუსავით მიღრღაე, ტანკა!" მესამე მცდელობაზე: „ჰა, ის (მოწინააღმდეგე) მოიგებს, ტანკა". უკმაყოფილოდ და წყენით: „ჰა, რა მოგდის? სად მიხვალ? სრულა არ იცი თუ...?" (ვ. ა. როდიონოვას მასალებიდან).

თავაზიანობა და თანაგანცდა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან თამაშში ან საერთო საქმეში პარტნიორის მარცხის შემთხვევაში ხშირად უთმობს ადგილს ბრაზს და უხეშობას. ბავშვში სხვის მიმართ თავაზიანობის, დაზოგვის მოთხოვნილების აღზრდა წარმატებული იქნება მხოლოდ მაშინ, თუ ბავშვს არა მხოლოდ ავუხსნით თავაზიანობის ზნეობრივ აზრს, არამედ მასთან ურთიერთობაში ყოველთვის დავიცავთ თავაზიანობის ნორმებს, მხოლოდ ამ შემთხვევაში თავაზიანობა საჩვენებელი ქცევიდან გადაიქცევა მტკიცე ჩვევად.

## XI თავი

## გრძნობათა განვითარება

### § 1. სკოლამდელის გრძნობათა თავისებურებანი

**ემოციების ტყვეობაში.** სკოლამდელ ასაკში, ისევე, როგორც ადრეულ ბავშვობაში, გრძნობები ბატონობს ბავშვის ცხოვრების ყველა მხარეზე და თავის ელფერსა და გამომხატველობას აძლევს მათ. პატარა ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია თავისი განცდების მართვა, იგი თითქმის ყოველთვის გრძნობების ტყვეობაშია.

4, 0, 0. რუდი, ჩაუჩით გულმოდგინედ ცდილობს მიაჭედოს ლურსმნით ჯოხზე ნაჭრის ალამი. ლურსმანი არ ეჭედება, მიუხედავად ბავშვის მრავალგზის მცდელობისა და ეი რუდი სლუკუნებს შეკავებული ცრემლებით, არ წყვეტს ლურსმნის ჩაჭედებას და ლურსმნით ხელში წარმოთქვამს შემდეგ სიტყვებს: „რა არის ეს? რა არის ეს? ისევ გამოვარდა! ეს რა უმსგავსობაა!“ ცრემლები, სლუკუნი, თამამის შეწყვეტა. „ეს მართლაც უმსგავსობაა!“ მტირალი ხმით ამბობს იგი, იწყებს ისევ მიჭედებას, მაგრამ ასევე წარუმატებლად. მაშინ ტანჯული ხმით წამოიძახებს. „ამის მოთმენა ხომ შეუძლებელია! ამის მოთმენა პირდაპირ შეუძლებელია!“ ტიროდა და ისევ იწყებდა ჩაჭედებას (ნ. ნ. ლადიგინა-კოტცის დაკვირვებიდან),

გრძნობის გარეგან გამოხატვას ბავშვთან უფრო მძაფრი, უშუალო და თავისუფალი ხასიათი აქვს ვიდრე მოზრდილ ადამიანთან. ბავშვის გრძნობა სწრაფად და მკვეთრად აგიზგიზდება და ასევე სწრაფად ქრება; დაუოკებელი მბიარულება ხშირად ცრემლებით იცვლება.

**სიყვარულისა და მოწონების მოთხოვნილება.** ბავშვის განცდებს ყველაზე უფრო ძლიერი და მნიშვნელოვანი წყარო ესაა მისი ურთიერთობა სხვა ადამიანებთან—მოზრდილებთან და ბავშვებთან. როდესაც გარშემომყოფნი ალერსიანად ეპყრობიან ბავშვს, აღიარებენ მის უფლებებს, ყურადღებას აქცევენ მის მიმართ, იგი განიცდის ემოციურ კეთილდღეობას—დარწმუნებულობის და დაცულობის გრძნობას. ჩვეულებრივ, ამ პირობებში, ბავშვი მხნე და ხალისიანია. ე მ ო ც ი უ რ ი კ ე თ ი ლ დ ღ ე-

ობა ხელს უწყობს ბავშვის პიროვნების ნორმალურ განვითარებას, დადებითი თვისებების გამომუშავებას, კეთილმოსურნე დამოკიდებულებას სხვა ადამიანებთან.

გარშემო მყოფთა მოქცევა ბავშვისადმი გამუდმებით იწვევს მასში სხვადასხვაგვარ გრძნობებს—სიხარულს, სიამაყეს, წყენას და ა. შ. ბავშვი, ერთი მხრივ, მწვავედ განიცდის ალერსს, შექებას, მეორე მხრივ — მიყენებულ წყენას, მის მიმართ გამოვლენილ უსამართლობას.

სკოლამდელებს ახლობელი ადამიანებისადმი, უპირველეს ყოვლისა მშობლების, დების, ძმების მიმართ, აქვთ სიყვარულის, სინაზის გრძნობა, ხშირად ავლენენ მათდამი მზრუნველობას, თანაგრძნობას.

3, 0, 4. დედამ ფეხი წამოკრა ერთი ოთახიდან მეორეში გამავალ საფეხურს. გიუნტერი პირველ რიგში ცდილობს უშველოს მას ადგომაში, შემდეგ სულს უბერავს ნატკენ ადგილს და ამბობს შემფოთებით: „ეხლა უკეთაა?“ რომ არ ეჩვენებინა ბავშვებისთვის ფეხის ძლიერი ტკივილი, დედა მეორე ოთახში გაიქცა. გიუნტერი მიათრევს კარებთან სკამს, აფორთხდება ზედ, აწვება სახელურს და ისევ ეკითხება ნახი ტონით: „ეხლა უკეთ გაქვს?“ შემდეგ ბრუნდება დაცემის ადგილზე და მიაქცევს იქ მდგარი ყუთრო, რომელსაც უბედურების მიზეზად თელის, თან ამბობს, რომ არ უნდა კიდევ რომ გამეორდეს (კ. შტერნის დაკვირვებიდან).

სიყვარული და სინაზე სხვა ადამიანების მიმართ დაკავშირებულია აღშფოთებასა და რისხვასთან იმათ წინააღმდეგ, ვინც ბავშვის თვალში წყენა მიაყენა მათ, ბავშვი გაცნობიერებულად აყენებს თავის თავს იმ ადამიანის ადგილზე, ვინც უყვარს, და ამ ადამიანის მიერ განცდილ ტკივილს ან უსამართლობას განიცდის როგორც საკუთარს.

ეჭვიანობა. როდესაც სხვა ბავშვი (საყვარელი ძმა და დაც კი) სარგებლობს, როგორც სკოლამდელს ეჩვენება, მეტი ყურადღებით, მას ეჭვიანობის გრძნობა უჩნდება.

4, 2, 15. ეკითხულობ წიგნს. ვუჩვენებ სურათებს კირიელს, შემდეგ ანდრეის (ის ავადაა, წევს ლოგინში), ცოტა ხნის შემდეგ კირიუშა მსუბუქად მეკაჭება ხელზე.

— კირილე, არ გაბედო!

— მაშ რატომ უყურებს ის ასე დიდხანს.

— ის ხომ ავადაა, მე მას ვუკითხავ, შენ შეგიძლია ითამაშო, თუ არ გსურს მოსწენა.

— მე წაგარღმეეთ წიგნს (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

3, 6, 15. როდესაც გიუნტერს ჯერ კიდევ არ შეეძლო თხილამურებით სირბილი, ერთხელ კვირა დღეს ჰილდა მამასთან ერთად დარბოდა. გიუნტერი ისე იყო აღელვებული, თვალები ცრემლებით ჰქონდა სავსე, რომ ჰილდას აქვს რაღაც „კარგი“, მას კი არა. მე ვანუგეშებდი მას დაპირებით, რომ საღამოს ვუჩვენებ დიდსურათებიან წიგნს. გამბიარულებულმა, მან მოზეიმე იერით შეატყობინა ეს თავის დას და დაემატა, რომ ის ვერ ნახავს სურათებს. მე ავუხსენი მას, რომ იგი არაფერს დაკარგავს, თუ ჰილდაც დათვალიერებს სურათებს, მაგრამ მან ტირილით წამოიძახა: „მაშასადამე ჰილდა ორჯერ მიიღებს კარგს, მე კი მხოლოდ ერთხელ...“ (კ. შტერნის დღიურებიდან).

**თანაგრძნობა.** გრძნობები, რომლებიც ბავშვს აღმოუცენდება სხვა ადამიანების მიმართ, ადვილად გადაიტანება მის მიერ მხატვრული ნაწარმოებების—ზღაპრების, მოთხრობების პერსონაჟებზეც: იგი არანაკლებ თანაუგრძნობს წითელქუდას უბედურებას, ვიდრე რეალურ უბედურებას. მას შეუძლია ისევ და ისევ მოისმინოს ერთი და იგივე ისტორია, მაგრამ მისგან გამოწვეული გრძნობები ამის გამო არ სუსტდება, პირიქით, უფრო ძლიერდება: იგი ესისლხორცება ზღაპარს, მის პერსონაჟებს აღიქვამს როგორც ნაცნობებსა და ახლობლებს. სკოლამდელების ყველაზე უფრო მკაფიო გრძნობა მოთხრობების ან ზღაპრების მოსმენისას — ესაა თანაგრძნობა ყველას მიმართ, ვინც გაჭირვებაში ჩავარდა.

4, 3, 0. საშა ათვალიერებს ზღაპრის „მგელი და შვიდი ბეკეკას", ილუსტრაციებს. სადაც გამოსახულია, თუ როგორ მივიდა მგელი სამჭედლოში, რათა გადაეჭედა ხმა, რომ დაწვრილებოდა, გაჯავრებული კიცხავს მჭედელს, რომ დათანხმდა გაეკეთებინა მგლისთვის „ბეკეკას ხმა", და ლაპარაკობს იმაზე, რომ ის რომ მჭედელი ყოფილიყო და მასთან მგელი მოსულიყო, იგი „უყეფა კბილს დააძრობდა, რათა ბეკეკები არ შეეჭამა".

4, 6, 0. ტანია ათვალიერებს ილუსტრაციებს, რომლებშიც გამოხატულია, თუ როგორ შეევარდა მგელი თოკნებთან; თანაგრძნობით აღნიშნავს: „რატომ გაუღეს ბეკეკებმა კარი მგელს, გამოეღოთ ცოტაზე, გაეხედათ ნაპრალში და მაშინვე იცნობდნენ, რომ ის მათი დედა არაა" (ტ. ა. რეპინას დაკვირვ.),

ბავშვის განსაკუთრებულ თანაგრძნობას იწვევენ დადებით გმირები, მაგრამ ხანდახან მას შეუძლია შეიბრალოს არამზადაც, თუ იგი დიდ გასაჭირში მოხვდა. უფრო ხშირად ბავშვები აღშფოთებულნი არიან უარყოფითი პერსონაჟების საქციელით, ისწრაფვიან დაიცვან მათგან საყვარელი გმირი.

გრძნობები, რომლებსაც ბავშვი ზღაპრის მოსმენისას განიცდის, პასიური მსმენელიდან მას გადააქცევს მოვლენების აქტიურ მონაწილედ. იგი შეძრწუნებულია მოსალოდნელი მოვლენებით, შეშინებული მოითხოვს, რომ დახურონ წიგნი და აღარ გააგრძელონ კითხვა, ან თვითონ იგონებს მისი თვალსაზრისით უფრო მისაღებ ვარიანტს იმ ნაწილისა, რომელიც მას აშინებს, ამასთან ბავშვი ხშირად კისრულობს გმირის როლს.

ზღაპრების ილუსტრაციების დათვალიერებისას სკოლამდელები ხშირად ცდილობენ უშუალოდ ჩაერთონ მოვლენათა მსვლელობაში; სვრიან ან კაწრავენ უარყოფითი მოქმედი პირების გამოსახულებას ან გმირისათვის საფრთხის შემქმნელ ვითარებას. ერთმა ოთხი წლის გოგონამ ამოკაწრა ბორკილები, „გაათავისუფლა" სურათზე გამოსახული პრომეთე.

სხვა ადამიანებთან ურთიერთობა, მათი ქცევა სკოლამდელის გრძნობათა მნიშვნელოვანი, მაგრამ, რასაკვირველია, არა ერთადერთი წყაროა.

სიხარული, სინაზე, თანაგრძნობა, გაოცება, რისხვა და სხვა განცდები შეიძლება აღმოუცენდეს ბავშვს ცხოველების, მცენარეების, სათამაშოების, ბუნების საგნებისა და მოვლენების მიმართ. ეცნობა რა ადამიანის მოქმედებებს და განცდებს, ბავშვს მიდრეკილება აქვს მიაწეროს ისინი საგნებსაც. იგი თანაუგრძნობს გადატეხილ ყვავილს ან ხეს, აღშფოთებულია წვიმით, რომელიც სელს უშლის სეირნობაში, ბრაზობს ქვაზე, რომელიც მოხვდა.

**შიშის სახეები.** ბავშვთა გრძნობებს შორის განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს შიშის განცდას. შიშის ჩასახვა ყველაზე უფრო ხშირად ხდება არასწორი აღზრდისა და მოზრდილთა დაუფიქრებელი ქცევის შედეგად. მეტად ტიპურია შემთხვევა, როდესაც მოზრდილები სასოწარკვეთილებაში ვარდებიან უმნიშვნელო საბაბის გამოც, რომელიც, მათი ახრით, რაიმე საფრთხით ემუქრება ბავშვს. მოზრდილთა ასეთი ქცევა ბავშვს დაძაბული შფოთვის და შიშის მდგომარეობას უქმნის. მაგალითად, რაიმე ცხოვრებისეულ ეპიზოდს, რომელიც სწორი დაჭოკიდებულების შემთხვევაში უკვალოდ ჩაიელიდა, მოზრდილები გადააქცევენ საშიშ მოვლენად და ამის გამო მას შეიძლება მძიმე შედეგები მოჰყვეს. შიში შეიძლება შთაგონებულ იქნას მოზრდილების მიერ იმ შემთხვევებშიც, როდესაც ბავშვი სედავს მათში შიშის გამოვლენას. ამრიგად, ბავშვებს უკვე ეშინიათ ჭექა-ქუხილის, თაგვების, სიბნელის. ზოგიერთ ადამიანს დასაშვებად შიაჩნია ბავშვების დაშინება, ოღონდ მათს მორჩილებას მიაღწიოს („მოდი აქ, თორემ დეიდა წაგიყვანს!", „არ დაბრუნდები და აი ძია პორტფელში ჩაგსვამს!").

შიშის განცდა ხშირად აღმოცენდება მოზრდილის ზემოქმედების გარეშეც. როდესაც, ბავშვი რაიმე ახალს, უჩვეულოს ხვდება, მას, გაკვირვებისა და ცნობისმოყვარეობის გარდა შეიძლება გაუჩნდეს მწვავე, მშფოთვარე მდგომარეობა. შიშის გამომწვევი ერთ-ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს ნაცნობი სახის უჩვეულო შეცვლა: როდესაც სახე დაფარულია პირბადით, თავზე ჩამოცმულია კაპიშონი და ა. შ. უჩვეულო, გაურკვეველ სიტუაციაში ბავშვს ძალიან ხშირად მოიცავს ხოლმე ძლიერი ღელვა. ამ მხრივ ტიპურია სიბნელის შიში. სიბნელის შიში მეტწილად აიხსნება იმით, რომ იგი ფარავს ყველა ნაცნობ საგანს, ყოველი უმნიშვნელო ხმაური არაჩვეულებრივად გვეჩვენება. თუ ბავშვს ერთხელ მაინც შეეშინდა სიბნელეში, შემდგომში თვით სიბნელე იქნება მისი შიშის წყარო. შიშის ხშირი განცდები გავლენას ახდენს ბავშვის ფიზიკურ და ფსიქიკურ განწყობილებაზე, ამიტომ მოზრდილებმა უნდა აღზარდონ და განუმტკიცონ ბავშვს თავისუფლებისა და შეუპოვრობის გრძნობა.

შიშის ამ ფორმებისგან პრინციპულად განსხვავდება შიში სხვის გამო, როდესაც თვითონ ბავშვს არაფერი ემუქრება, მაგრამ იგი განიცდის

შიშს იმათ გამო, ვინც უყვარს. ასეთი შიში წარმოადგენს თანაგრძნობის განსაკუთრებულ ფორმას, და მისი გამოვლენა მოწმობს, რომ ბავშვს უვითარდება თანაგანცდის უნარი.

### § 2. გრძნობათა განვითარების ძირითადი მიმართულებანი

**გრძნობათა განვითარების დინამიკა.** თუმცა სამი-ოთხი წლის სკოლამდელის გრძნობები მკვეთრია, მაგრამ ჯერ კიდევ ძალიან სიტუაციური და არამდგრადია. ასე, მაგალითად, ბავშვის სიყვარული დედისადმი, რომელიც დრო და დრო აგიზგიზდება, უბიძგებს ბავშვს ბოეხვიოს, აკოცოს, უთხრას ნაზი სიტყვები, მაგრამ იგი არ შეიძლება იყოს ცოტად თუ ბევრად მუდმივი წყარო ქცევებისა, რომლებიც გაახარებენ დედას, დააკმაყოფილებენ მას. ბავშვს ჯერ კიდევ არ შესწევს ხანგრძლივი თანაგრძნობისა და სხვებზე, თუნდაც ძალიან საყვარელ ადამიანებზე, ზრუნვის უნარი.

ა. ვ. ო. დედის შეეძლოდ ყოფნამ გაორმაგებული სინაზე გამოიწვია ჰილდას ცხრივ: მას ებრალებოდა იგი: „საწყალი დედა", ეკითხებოდა ხომ არ მოეტანა მისთვის წყალი, ეხვეოდა და კოცნიდა უფრო ხშირად, ვიდრე ჩვეულებრივ... ერთხელ საღამოს კი თქვა ამკარად კმაყოფილი და მზიარული ტონით: „დედა, ხვალ თუ შენ ისევ ავად იქნები, მაშინ მე შენ გაგიკეთებ პატარა-პატარა ნაჭრებს" (ბუტერბროდებს) (კ. შტერნის დღიურიდან).

აქ შეუძლოდ გამხდარი დედის მიმართ სინაზემ ადგილი დაუთმო მოზრდილის როლის შესრულებას, ავადმყოფზე ზრუნვის შესაძლებლობის გამო სიამოვნებას.

უმცროსი და საშუალო სკოლამდელების გრძნობები თანატოლების მიმართ, რომლებიც ოჯახის წევრები არიან, ჩვეულებრივ დიდი ხანგრძლივობით არ გამოირჩევიან. საბავშვო ბაღში ბავშვების მეგობრულ გამოვლენაზე დაკვირვებამ დაგვანახა, რომ შემთხვევათა დიდ უმრავლესობაში ბავშვი ვითარებისდა მიხედვით მეგობრობს რიგ-რიგობით მრავალ ბავშვთან. ასეთი მეგობრობა დაფუძნებულია არა მყარ ურთიერთობაზე თანატოლთან, არამედ იმაზე, რომ ბავშვი მასთან ერთად თამაშობს აქ კი ერთ მაგიდასთან ზის.

სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ბავშვის ვრძნობები იძენს გაცილებით მეტ სიღრმესა და მდგრადობას. უფროს სკოლამდელებთან უკვე შეიძლება ნახოთ ნამდვილი ზრუნვის გამოვლენა ახლობელი ადამიანების მიმართ, ქცევა, მიმართული იმაზე, რომ დაიცვან ისინი შეწუხებისა და წყენისაგან.

ერთხელ მე სახლში დავბრუნდი ჩვეულებრივზე უფრო გვიან, — მიამბო ერთმა დედამ — ბავშვებს სძინავთ. მაგიდაზე ორი ჭიქაა რძის კვალით და პურის ნამცეცები, სანოლებთან სკამებია მათზე წესიერად დაწყობილი ტანსაცმლით. მე დავისარე, რათა

მეცნიერ ბავშვებისთვის და შეეწინააღმდეგოს, რომ ლოყები კბილის ფხვნილით აქვთ მოთხვრილი. ბიჭით ვეუბნები: „ვასია, შენ რატომ არ დაიბანე, მთლად ფხვნილში ხარ?“ მას ცრემლიერად გაუბრწყინდა თვალები: „მე განგებ მოვითხოვე შენ რომ გენახა, რომ შე კბილები გაეიხეხა.“ ძან აუხსნა დედას, რომ ჰიქებიც განგებ არ აიღეს მაგიდიდან: დაე დამშვიდებული იყოს, რომ მათ დალიეს მათთვის დატოვებული რძე (ი. რ. კლიჩარიოვას მასალებიდან).

უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვისთვის ტიპური ხდება მუდმივი მეგობრობა ტოლებთან, თუმცა შენარჩუნებულია დიდი რაოდენობა ცვალებადი მეგობრობის შემთხვევებისაც. ბავშვებს შორის მეგობრობის დამყარების დროს ძირითად მნიშვნელობას ეხლა იძენს არა გარე სიტუაცია, არამედ მათი სიმპატია ურთიერთისადმი, დადებითი დამოკიდებულება თანატოლის ამა თუ იმ თვისების, მისი ცოდნის და უნარის მიმართ („ვოვამ ბევრი თამაში იცის...“ „მასთან მშიარულად ხარ“, „იგი კეთილია“).

**გრძნობები და გონება.** სკოლამდელ ბავშვობაში გრძნობათა განვითარების ერთ-ერთი ძირითადი მიმართულებათაგანია მათი „გონიერების“ ზრდა. დაკავშირებული ბავშვის გონებრივ განვითარებასთან. ბავშვი იწყებს გარე სამყაროს შემეცნებას, ეცნობა თავისი საქციელის შედეგებს, ერკვევა იმაში, თუ რა არის კარგი და რა — ცუდი.

არსებობს გავრცელებული აზრი იმის შესახებ, რომ პატარა ბავშვები ხშირად უგრძნობლები, უფრო მეტიც, სასტიკები არიან ცხოველების მიმართ. მართლაც, ჩვენ გვაოცებს გულცივობა, რომლითაც ბავშვი ხანდახან ცხოველს ეპყრობა. იგი ჭყლეტს ბუზს, ფეხს აბიჯებს და სრესს ხოჭოს, ფრთებს აგლეჯს პეპელას, ყელში ხელს უჭერს კნუტს. ეს ტოვებს სრული წინააღმდეგობის შთაბეჭდილებას იმასთან შედარებით, თუ როგორი თანაგრძნობით და სიბრალულით ეპყრობა იგი მრავალ შემთხვევაში ცხოველებს. მაგრამ ხშირად გულცივობა, ხანდახან მოჩვენებითი სისასტიკე სხვა არაფერია, თუ არა გაგების უქონლობა. ბავშვის ცნობისმოყვარეობა, რომელსაც სურს წვდეს ყოველი საგნის შინაგან მხარეს, შერწყმული წმინდა ბავშვურ უდარდელობასთან შედეგების მიმართ, იწვევს გამოვლენებს, რომლებსაც ჩვენ ვაფასებთ როგორც უგულობასა და სისასტიკეს.

გრძნობათა „გონიერების“ განვითარება მოიცავს არა მხოლოდ გრძნობებს, რომლებიც ეხება ადამიანებს, ცხოველებს, მოვლენებს, არამედ გრძნობებსაც, დაკავშირებულს ბავშვის საკუთარ ქცევასთან. უკვე სამი წლის ბავშვს სიამოვნებს მოზრდილთა ქება, წუხს გაკიცხვა. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვს უჩნდება სიამაყისა და სირცხვილის გრძნობები, რომლებიც დამოკიდებულია იმ შეფასებაზე, რომელსაც მოზრდილები მის ქცევას აძლევენ. მაგრამ ეს განცდებიც ჯერ კიდევ არ განეკუთვნება თვით

ქცევებს, არამედ მათ შეფასებას სხვა ადამიანების მიერ. ნორმების წესების შეთვისება, თვითშეფასების ჩამოყალიბება, რომელიც სკოლამდელ ბავშვებში ხდება, იწვევს იმას, რომ თვით შესრულება ან შეუსრულებლობა ამ ნორმებისა განიცდება ბავშვის მიერ, იწვევს მასში სიხარულს, სიამაყეს ან, პირიქით, წყენას, სირცხვილს იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ბავშვი მარტოა თავის თავთან და მისი საქციელის შესახებ არავინ არაფერი იცის.

**კომიკური.** ბავშვის გრძნობების ცვლილება მის მიერ სიტუაციის გაგებასთან დაკავშირებით კარგად ჩანს სკოლამდელებთან კომიკურის გრძნობის განვითარების მაგალითზე. ეს გრძნობა ბავშვს უჩნდება მაშინ, როდესაც იგი შეეჯახება რაიმე შეუსაბამობას, მოულოდნელს, რაც მოვლენათა ჩვეულებრივ მსვლელობას არღვევს. უმცროსი სკოლამდელების კომიკურის გრძნობა ვლინდება მხიარულ სიცილში, იგი აღმოცენდება, როდესაც ბავშვები ხედავენ პეტრუშკას სასაცილო ჟესტებს. ესმით გადაბრუნებული სიტყვები, ამჩნევენ ადამიანის გარეგნობაში, ტანსაცმელში შეუსაბამობას (მაგალითად, ბავშვის ქუდს მოზრდილი ადამიანის თავზე). ისინი თვითონაც ხუმრობენ, არქმევენ საგნებს სხვა სახელებს, იგონებიან, სიტყვებს აბრუნებენ. კომიკურის გრძნობას უფროსი სკოლამდელები ამჟღავნებენ გაცილებით უფრო რთულ სიტუაციებში, ამჩნევენ შეუსაბამობას ადამიანთა ქცევაში, ნაკლოვანებებს მათ ცოდნასა და უნარებში. ისინი დასცინიან მგლის სიტუტუცეს, რომელიც ეშმაკმა მელამ გაასულელა, გულუბრყვილო არვიციას და ა. შ. ბავშვთა ხუმრობაში ჩნდება ფარული აზრი, მცდელობა „გამოიჭიროს" მოსაუბრე პასუხში, რომელიც სინამდვილეს არ შეესატყვისება. ასე, მაგალითად, ექვსი წლის ანდრიუშა ეკითხება დედას: „დედა, კოზი ჩაიძირება?" — „რასაკვირველია". „ხის კოზი?".

**მშვენიერი.** განვითარების ანალოგიურ გზას გაივლის სკოლამდელ ბავშვობაში აგრეთვე სილამაზის გრძნობა, რომელსაც იწვევს ბავშვში საგნები, ბუნების მოვლენები, ხელოვნების ნაწარმოებები. სამი-ოთხი წლის სკოლამდელებისთვის ლამაზი — ესაა კაშკაშა, მბრწყინავი სათამაშო, მოხდენილი კოსტიუმი და ა. შ. უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის ბავშვი იწყებს სილამაზის შემჩნევას რიტმულობაში, ფერთა და ხაზთა ჰარმონიულობაში, მუსიკალური მელოდიის განვითარებაში, ცეკვის პლასტიკურობაში. უფროს სკოლამდელში ძლიერ განცდებს იწვევს ბუნების მოვლენების, პეიზაჟების, სადღესასწაულო მსვლელობის სილამაზე. რაც უფრო უკეთ ერკვევა ბავშვი გარემოცვაში, მით უფრო მრავალფეროვანი და რთული ხდება მასში მშვენიერების გრძნობის წარმომქმნელი მიზეზები.

**გრძნობათა გამოვლენა.** სკოლამდელ ბავშვობაში არსებითად იცვლება ბავშვის გრძნობათა გარეგანი გამოვ-

ლ ე ნ ა ც. ჯერ ერთი, ბავშვი თანდათანობით ეუფლება უნარს გარკვეულ დონემდე შეიკავოს გრძნობების მძაფრი, მკვეთრი გამოხატვა. სამი წლის ბავშვისგან განსხვავებით ხუთი-ექვსი წლის სკოლამდელს უნარი შესწევს შეიკავოს ცრემლები, არ გამოამჟღავნოს შიში და ა. შ. მეორე, იგი ითვისებს გრძნობათა „ენას" — გამოხედვის, ღიმილის, მიმიკის, ჟესტის, პოზის, მოძრაობების, ხმის ინტონაციის საშუალებით განცდათა უფაქიზესი ელფერების გამოსახვის საზოგადოებაში მიღებულ ფორმებს.

თუმცა გრძნობათა ყველაზე უფრო მკვეთრი გამოვლენანი (ტირილი, სიცილი, ყვირილი) დაკავშირებულია ტვინის თანდაყოლილ მექანიზმებთან; ბათ მხოლოდ ჩვილობის პერიოდში აქვთ უნებლიე ხასიათი. შემდგომში ბავშვი სწავლობს მათ მართვას და არა მარტო მათ დათრგუნვას, არამედ საჭიროების შემთხვევაში, ატყობინებს რა გარშემო მყოფთ თავის განცდებს და ზემოქმედებს რა მათზე, ცნობიერად გამოყენებასაც. რაც შეეხება უფრო ფაქიზი გამომხატველობითი საშუალებების მთელ სიმდიდრეს, რითიც სარგებლობენ ადამიანები თავიანთი გრძნობების გამოსახატავად, ისინი საზოგადოებრივი წარმოშობისა არიან და ბავშვი ეუფლება მათ მიბაძვის გზით.

## XII თავი

## ნებისყოფის განვითარება

### § 1. ნებელობითი მოქმედებების როლი სკოლამდელის ქცევაში

**ნებელობის როგორც ქცევის მმართველის აღმოცენება.** სკოლამდელი ასაკი წარმოადგენს ნებელობის როგორც თავისი ქცევის, თავისი შინაგანი და გარეგანი მოქმედების ცნობიერი მართვის აღმოცენების ასაკს. აღზრდისა და სწავლების პროცესში ბავშვს მოზრდილთა და თანატოლთა მოთხოვნების გავლენით უყალიბდება შესაძლებლობა დაუქვემდებაროს თავისი მოქმედება ამა თუ იმ ამოცანას, გადალახოს სიძნელეები მიზნის მიღწევის გზაზე. იგი ეუფლება უნარს კონტროლი გაუწიოს თავის პოზას, მაგალითად, წყნარად იჯდეს მეცადინეობის დროს, როგორც ამას აღმზრდელი მოითხოვს, არ იტრიალოს, არ წამოხტეს ხოლმე. თავისი სხეულის მართვა ადვილი მისაღწევი არ არის ბავშვისთვის. თავდაპირველად ეს განსაკუთრებული ამოცანაა, რომელიც მოითხოვს თავის თავზე გარეგან კონტროლს; ბავშვს შეუძლია იმყოფებოდეს შედარებით გაუნძრევლად მხოლოდ იმ დროის განმავლობაში, როდესაც ის უყურებს თავისი ხელების, ფეხების, სხეულის მდგომარეობას, რათა ისინი არ გამოვიდნენ მისი კონტროლიდან. მხოლოდ თანდათანობით, კუნთური შეგ-

რძნებების საფუძველზე ბავშვები გადადიან თავისი სხეულის მდგომარეობის კონტროლზე.

სკოლამდელი იწყებს თავისი აღქმის, მეხსიერების, აზროვნების მართვას. როდესაც სამი წლის ბავშვს აჩვენებენ სურათს, რომელზეც გამოსახულია ბავშვები საციგურაო მოედანზე, და სთხოვენ მონახოს, რომელმა მათგანმა დაკარგა ხელთათმანი (ხელთათმანი გდია თოვლზე, ვრთი მოციგურავე კი დახატულია უხელთათმანოდ), მას არ შეუძლია ამისი გაკეთება. დავალების შესასრულებლად აუცილებელია თანამიმდევრობით დაათვალიეროს ყველა ფიგურა, ბავშვის მზერა კი მოუწესრიგებლად გადაინაცვლებს ერთიდან მეორეზე, მოგვიანებით ბავშვი მოზრდილების დახმარებით ეუფლება ნებისმიერ აღქმას და იწყებს მსგავსი ამოცანების წარმატებით გადაჭრას, საგნებისა და გამოსახულებების სისტემატურად დათვალიერების, თავისი მზერის მართვის გზით.

დამახსოვრებისა და გახსენების პროცესის მართვა შესაძლებელი ხდება, როდესაც ბავშვი დაახლოებით ოთხი წლისაა და იგი იწყებს თავისი თავის წინაშე სპეციალური ამოცანის დასახვას—დაიმახსოვროს მოზრდილის დავალება, ლექსი, რომელიც მოეწონება და ა. შ.

საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების აზროვნებითი მოქმედების მართვა შეიმჩნევა, როდესაც, ცდილობენ რა ამოხსნან თავსატეხი, ისინი მოსინჯავენ ნაწილების ერთ მთელად გაერთიანების სხვადასხვა ვარიანტს, თანამიმდევრობით გადადიან ერთი ვარიანტიდან მეორეზე.

ქცევის ცნობიერი მართვა სკოლამდელ ბავშვებში მხოლოდ იწყებს ჩამოყალიბებას. ნებისმიერი მოქმედებები თანაარსებობენ უნებლიე იმპულსურ მოქმედებებთან.

**ნებელობითი მოქმედებების გენეზისი.** სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში იცვლება როგორც თვით ნებისმიერი მოქმედებანი, აგრეთვე მათი კუთრი წონა ქცევის საერთო სურათში. უმცროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ქცევა თითქმის მთლიანად შედგება იმპულსური საქციელებისგან, ნებელობის გამოვლენა შეიმჩნევა მხოლოდ ხანდახან, ამისათვის განსაკუთრებით კეთილსაშურველ ვითარებაში. საშუალო ასაკის სკოლამდელთან ასეთი გამოვლენების რაოდენობა მატულობს, მაგრამ მათ ჯერ კიდევ არ უჭირავთ რამდენადმე მნიშვნელოვანი ადგილი ქცევაში. მხოლოდ უფროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვი იძენს შედარებით ხანგრძლივი ნებელობითი ძალისხმევის უნარს, თუმცა ამ მხრივ ძლიერ ჩამორჩება სასკოლო ასაკის ბავშვებს. ამრიგად, სკოლამდელისთვის დამახასიათებელია ნებელობითი მოქმედებების გაჩენა და განვითარება, მაგრამ მათი გამოყენების სფერო და მათი ადგილი ქცევაში შეზღუდული რჩება.

ბავშვის ნებისყოფის განვითარება მჭიდროდაა დაკავშირებული სკოლამდელ ასაკში ქცევის მოტივების ძიმდინარე ცვლილებებთან, მოტივთა ურთიერთდაქვემდებარების ფორმირებასთან. სწორედ გარკვეული მიმართულების გაჩენა, წინა პლანზე მოტივთა ჯგუფის წამოწევა, რომლებიც ბავშვისთვის ყველაზე მეტად მნიშვნელოვანი ხდება, იწვევს იმას, რომ ბავშვი ცნობიერად მიისწრაფის დასახული მიზნისკენ, არ ემორჩილება სხვა, ნაკლებად მნიშვნელოვან მოტივებთან დაკავშირებული სურვილების ხელშეშლელ ზემოქმედებას.

### § 2. ნებელობითი მოქმედების განვითარების მიმართულებანი

სკოლამდელის ნებელობითი მოქმედებების განვითარებაში შეიძლება გამოიყოს სამი ერთმანეთთან დაკავშირებული მხარე. ესენია: ჯერ ერთი, მოქმედებათა მიზანმიმართულობის განვითარება, მეორე, მოქმედებათა მიზანსა და მათ მოტივებს შორის კავშირის დამყარება და, მესამე, მოქმედებათა შესრულებაში მეტყველების მზარდი მარეგულირებელი როლი.

**მიზნისკენ მისწრაფება.** მიზანმიმართული მოქმედების შესრულება აღინიშნება უკვე ჩვილობის ხანაში. როდესაც, მაგალითად, ბავშვი მიცოცავს მისი ყურადღების მიმპყრობ სათამაშოსკენ, როცა, სურს რომ მისწვდეს, სათამაშო გამოდის მიზნის როლში და მოქმედება მიმართულია მასზე. მაგრამ ასეთი მიზანმიმართულობა ჯერ კიდევ ვერ ხდის მოქმედებას ნებისმიერად. თვითონ საგანი თითქოს იზიდავს ბავშვს, იწვევს მასში სურვილს, იმოქმედოს, მაშინ როცა ნამდვილი ნებისმიერი მოქმედებისათვის დამახასიათებელია მიზნის დამოუკიდებელი დასახვა ან სხვა ადამიანის (დედის, აღმზრდელის, სხვა ბავშვის) მიერ დასმული მიზნის მიღება. მიზანმიმართულობა, მიმდინარე არა გარედან (საგნიდან) არამედ შიგნიდან (ბავშვიდან, მისი სურვილებისა და ინტერესებიდან), ჩამოყალიბებას იწყებს ადრეულ ასაკში და, როგორც ვიცით, ვლინდება უფრო მიზანთა დასახვაში, ვიდრე მათ მიღწევაში, საქმის ბოლომდე მიყვანაში: ძალიან ხშირად გარეგანი ვითარებანი გადაიტანს ბავშვის ყურადღებას სხვა რამეზე და უარს ათქმევინებს მიზანზე.

სკოლამდელ ბავშვობაში თანდათანობით ყალიბდება აღმოცენებული მიზნის შენარჩუნების უნარი. ერთ-ერთ ექსპერიმენტში ორიდან შვიდი წლის ასაკამდე ბავშვებს ავალებდნენ გაეგორებინათ ვიწრო მოედანზე ბურთი დაწინწკულ ხაზამდე ორივე ხელის სუსტი კვრით. ბავშვებს უხდებოდათ დაკუზულებს ეარათ ბურთის კვალდაკვალ, თითქმის არ გაეშვათ ხელი. როდესაც ბავშვი გაივლიდა ნახევარ გზას, მის შესახვედრად გზავნიდნენ ლამაზ სათამაშო მანქანას. ორი წლის ასაკის ბავშვების უმე-

ტესობა წყვეტდა ბურთის გორებას და იწყებდა მანქანით თამაშს. ითამაშებდა რა რამდენიმე ხანს, ზოგიერთ ბავშვს გაახსენებდა ბურთი და მაინც მიაგორებდა მას ხაზამდე, სხვები ბურთს უკვე აღარ უბრუნდებოდნენ. დავალება შეასრულა ბავშვების მხოლოდ ნახევარმა, ამასთან, თითქმის ყველა მათგანის ყურადღება გადაინაცვლებდა ბურთის გორებიდან მანქანით თამაშზე. სამი წლის ბავშვებმა გამოავლინეს გაცილებით მეტი გამძლეობა. ბავშვების თითქმის 80% შეასრულა დავალება. ყურადღების გადატანა მათთან ხდებოდა გაცილებით იშვიათად, ვიდრე ადრეული ასაკის ბავშვებთან. ხუთი წლიდან დაწყებული ყველა ბავშვი მოაგორებდა ბურთს ბოლომდე; ყურადღების გადახრას იშვიათად ჰქონდა ადგილი.

ეს დავალება შედარებით მარტივი იყო და მიზანი სწრაფად მიიღწეოდა. მიზნის შენარჩუნების შესაძლებლობა სკოლამდელებთან პირდაპირაა დამოკიდებული დავალების სიძნელესა და მისი შესრულების ხანგრძლივობაზე. როდესაც ბავშვებს შესთავაზეს სხვადასხვა ფერის კოვებით გარკვეული თანამიმდევრობით შეევსოთ ჰადრაკის დაფის 156 უჯრა, დავალება ვერ შეასრულა ოთხი წლის ვერც ერთმა ბავშვმა. ბოლომდე დავალებას ასრულებდა მხოლოდ ხუთი-ექვსი წლის ბავშვების ნაწილი. მაგრამ უჯრების რაოდენობის შემცირებამ (64-მდე) მაშინვე მისაწვდომი გახადა დავალება ოთხი წლის ბავშვებისთვისაც კი.

თუ სკოლამდელების წინაშე სახავენ მიზანს, რომელიც მოქმედებათა შედარებით რთულ სისტემას მოითხოვს, მაგალითად, დააწებონ სხვადასხვა ფერის გეომეტრიული ფიგურები გარკვეული ნახატის მიხედვით, ბავშვს არ შეუძლია შეასრულოს დავალება ბოლომდე იმის შესახებ დამატებითი შეხსენებების და მითითებების გარეშე, თუ რისი გაკეთება მოუწევს მას ყოველ მომდევნო ეტაპზე. დავალების დანაწევრება თანამიმდევრულ რგოლებად, დავალების შესრულების მსვლელობაში მიზნის შიღწევის ხერხების შეხსენება არა მხოლოდ ეხმარება ბავშვს მოახდინოს თავისი მოქმედების ორგანიზება, არამედ ამაღლებს კიდეც მოქმედებათა ზოგად მიზანმიმართულობას, აყალიბებს უნარს შეასრულოს ისინი დამოუკიდებლად და თანამიმდევრულად. საბავშვო ბაღის ჯგუფებში ბავშვებთან მეცადინეობის ორგანიზების დროს მხედველობაში უნდა იქნას მიღებული ეს ასაკობრივი თავისებურება.

სკოლამდელ ასაკში დიდი მნიშვნელობა აქვს მიზანმიმართული მოქმედებების ფორმირებისთვის წარმატებებსა და მარცხს დავალების შესრულებისას. უმცროს სკოლამდელებთან წარმატება ან მარცხი ჯერ კიდევ არსებითად არ მოქმედებს სიძნელეების გადალახვასა და მიზნის შენარჩუნების ხანგრძლივობაზე. მარცხი მიზნის მიღწევაში მათ არ ანაღვლებთ. საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს მარცხი მოქმედების შესრულებისას უკარგავს მიზნის მიღწევის სტიმულს; მაგრამ თუ მოქმე-

დება წარმატებულია, ბავშვები ცდილობენ სამუშაო ბოლომდე მიიყვანონ. ასვეე იქცევა უფროსი სკოლამდელების უმეტესობაც, თუმცა ზოგიერთი მათგანი სხვახარად უდგება საქმეს — მიისწრაფვის რადაც არ უნდა დაუჯდეს გადალახოს სიძნელეები, თხოულობს მისცენ მას შესაძლებლობა კიდევ ერთხელ სცადოს თავისი ძალები, ჯიუტად უარს ამბობს დანებებაზე. გამოკვლევაში, სადაც უფროს სკოლამდელებს აძლევდნენ ორ ამოცანა-თავსატეხს და პირველი მცდელობების შემდეგ მარტო ტოვებდნენ, უზრუნველყოფდნენ რა ფარული დაკვირვებების შესაძლებლობას, მათი უმეტესობა უბრუნდებოდა წარმატებით გადაჭრილ დავალებას, და მხოლოდ ზოგიერთი მათგანი მიმართავდა იმ ამოცანას, რომელიც მისთვის ძნელი აღმოჩნდა.

უფროსი სკოლამდელების ნაწილში სიძნელეების გადალახვის გამოყენილ მისწრაფებაში ჩანს მიზანმიმართულობის ახალი, უფრო მაღალი დონე, რომელიც დამახასიათებელია უკვე სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის.

მოქმედებებში, რომლებსაც მიმართულებას ბავშვის გრძნობები და სურვილები აძლევს, მიზანი და მოტივი ერთმანეთს ემთხვევა. ეს ნიშნავს, რომ მოქმედების პირდაპირი შედეგი არის სწორედ ის, რისთვისაც იგი სრულდება. თუ ჩვილი ბავშვი მიიწევს სათამაშოსკენ, ეს ხდება თვით სათამაშოსადმი ინტერესის გამო, იმისთვის, რომ იგი ხელში ჩაიგდოს. მიაღწევს რა მიზანს — ხელს სტაცებს სათამაშოს, ბავშვი ამით იკმაყოფილებს არსებულ მოტივს. მოტივისა და მიზნის დამთხვევა დამახასიათებელია აგრეთვე სკოლამდელი ასაკის მოსწავლეთა მრავალი მოქმედებისთვის. როდესაც ბავშვი ხატავს, ჩვეულებრივ იგი ხელმძღვანელობს ინტერესით მისი ხელიდან გამოსულ გამოსახულებათა მიმართ; აგებს რა კუბურებისაგან, იგი გამოდის სურვილიდან ააშენოს ლამაზი სახლი.

სკოლამდელ ბავშვობაში აღმოცენებული თავისი ქცევის მართვის შესაძლებლობა დაკავშირებულია ახალი ტიპის მოქმედებათა გაჩენასთან, რომელთა მიზანი არ ემთხვევა მოტივს. იგივე ნახატის გაკეთება ბავშვს შეუძლია იმისთვის, რომ დაიმსახუროს უფროსის შექება. იგი აშენებს სახლს, რათა შემდეგ მასში ჩაასახლოს თოჯინები. ესლა მოქმედებათა პირდაპირი შედეგების (სურათის, კონსტრუქციის მიღება) მიღმა მკაფიოდ გამოიკვეთება მისი უფრო შორეული შედეგები, რომლებიც თვით ბავშვის ინტერესებსა და სურვილებს შეესატყვისება. ამასთან, შესაძლოა ორი შემთხვევა. ერთ-ერთ მათგანში უფრო შორეული მოტივი, რისთვისაც სრულდება მოქმედება, შეუთავსდება შესატყვის მოტივს — თვით მოქმედებისა და მისი შედეგის ინტერესს. დიახ, ბავშვი ხატავს, რომ დაიმსახუროს აღმზრდელის შექება, მაგრამ ამასთან ერთად მას აინტერესებს თვით ხატვის პროცესი. აქ დამატებითი მოტივი აძლიერებს, ამაგრებს პირდაპირ ინტერესს საქმისადმი, ხელს უწყობს მისი შესრუ-

ლების ხარისხს. მეორე შემთხვევა გაცილებით ძნელია ბავშვისთვის, — როდესაც მეტად თუ ნაკლებად დაშორებული მიმზიდველი შედეგების მიღებისათვის უნდა შესრულდეს მოქმედება, რომელიც თავისთავად უინტერესო, არამიმზიდველია. სწორედ ესაა შემთხვევა, რომელიც ნებისყოფის გამოვლენას მოითხოვს.

უფროს სკოლამდელებთან მოქმედებათა შესრულება, რომელთა მიზანი და მოტივი ერთმანეთს არ ემთხვევა, შესაძლოა მხოლოდ იმ პირობებში, როდესაც თვით ეს მოქმედება არაა რთული, მოტივი კი ძალზე დაშორებული. ასეთ მოქმედებებს განეკუთვნება, მაგალითად, სათამაშოთა მომზადება შემდგომი თამაშისათვის.

3. 10, 0. ოლიას დავალებას აძლევენ ნახატები გააკეთოს ჭაღალდის ფურცელში. სამუშაოს გაგრძელებაზე უარის თქმის შემდეგ, მისი გაგრძელება შესაძლებელი იქნებოდა, თუ ამ მოქმედებას თამაშში ჩავრთავდით. ეხლა ოლიას სთავაზობენ ხვრიტოს ჭაღალდის ფურცელი და დაამზადოს ზეწრები, საბნები, რომ შემდეგ გამოიყენოს ისინი თოჯინებთან თამაშში. გოგონა მაშინვე შეუდგა საქმეს, მუშაობს დიდხანს, იმის გარდა, რაც ექსპერიმენტატორმა შესთავაზა, თავისი ინიციატივით აკეთებს კიდევ რამდენიმე ხივთს თოჯინასთვის (ბალიშს, ხალიჩას) (ნ. ი. ნეპომნიაშაიას დაკვირვებებიდან).

აღწერილ ექსპერიმენტში ბავშვი ნათლად წარმოიდგენს, როგორ ითამაშებს თოჯინით, დააწვენს მას ზეწარზე, დაახურავს საბანს და ა. შ. თუ მოტივსა და მიზანს შორის კავშირი ნაკლებად ნათელია, შემდგომი სიამოვნების დაპირებას არ შეუძლია აიძულოს ბავშვი შეასრულოს არამიმზიდველი მოქმედებანი. ასე, მაგალითად, ბავშვები არ ასრულებენ მოზრდილის დავალებას აალაგონ სათამაშოები, რათა შემდგომ განთავისუფლებულ ადგილზე შესაძლებელი იყოს რაიმეს თამაში.

უმცროს სკოლამდელებს უფრო მეტად აქვთ შენარჩუნებული ქცევის სიტუაციურობა, მოქმედებებზე უშუალოდ აღქმულის გავლენა. ეს იმაში მჟღავნდება, რომ ბავშვისთვის ისეთ მნიშვნელოვან მოტივს, როგორიცაა ახალი წარმატება სათამაშოს მიღება, შეუძლია აიძულოს იგი შეასრულოს არამიმზიდველი მოქმედება (კოლოფებში გაანაწილოს მოზაიკის ბურთულები) მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვი ამ სათამაშოს კი არ ხედავს, არამედ წარმოიდგენს მოზრდილის მონაყოლის საფუძველზე. საკმარისია სათამაშო ბავშვის წინ დავდოთ, რომ მოტივისა და მიზნის ურთიერთობა მისთვის გაქრეს. სათამაშო, რომელიც მისაწვდომ ფარგლებშია, იმდენად იპყრობს ბავშვის ყურადღებას, რომ მას არ შეუძლია გააგრძელოს არამიმზიდველი მოქმედება და ცდილობს მიიღოს სასურველი საგანი უფრო პირდაპირი გზით (მაგალითად, შეეხვეწოს მოზრდილს მისცეს მას სათამაშო).

უმცროსი სკოლამდელი, ხშირად კი საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის დამახასიათებელია შემდეგი: იმ პირობებში, როდესაც საჭიროა შესრულდეს რაიმე უინტერესო საქმე, რომელიმე უფრო შო-

რეული მოტივის გავლენით, ბავშვები უბრალოდ უარს კი არ ამბობენ დავალების შესრულებაზე, არამედ სახეს უცვლიან მას, ხდიან რა ამით თამაშს თავისთვის საინტერესოს; როდესაც, მაგალითად, ბავშვმა მოზრდილის მოთხოვნით უნდა აალაგოს სათამაშოები (მოტივს ამ შემთხვევაში წარმოადგენს მოწონების დამსახურება) იგი იწყებს ალაგებას, მაგრამ მალე ან ცვლის მას თამაშით, ან შეაქვს თავის მოქმედებაში თამაშის მომენტები.

4, 3, 0. ვოვა თავს ანებებს დავალებას მუშაობის დაწყებიდან ხუთი წუთის შემდეგ. ექსპერიმენტატორი მოითხოვს საქმის ბოლომდე მიყვანას. ვოვა აგრძელებს სათამაშოების ალაგებას, მაგრამ, ამასთან ერთად, მათთან ახორციელებს ცალკეულ სათამაშო მოქმედებებს: არწევს თოჯინას და შემდეგ ისვრის უყუში, თან ამბობს: „აი ის ეშმაკი სად დაიმალა!“ ატარებს მანქანას, შედგამს უყუთებს შორის და აცხადებს: „მოვედით გარაჟში“, აწყობს კოლოფებს — აშენებს კოშკს.

3, 11, 0. ოლიასთან ცალკეული სათამაშო მოქმედებები დალაგების დაწყების მომენტიდან მყლავნდება მალე. ისინი მთლიანად განისაზღვრება იმ საგნებით, რომლებიც მას ხელში ხვდება დალაგების დროს: იღებს რა სათამაშო სავარცხელს, იგი თმას ივარცხნის და დებს უყუში; კოზისა და თეფშის დანახვაზე იგი ჯერ ურევს კოზით თეფშში და მხოლოდ ამის შემდეგ ალაგებს ამ სათამაშოებს. შემდეგ ცალკეული მოქმედებები გადადის თამაშში: ოლია ხარშავს სადილს, აპმევს თოჯინას. შეხსენებაზე იგი აგრძელებს დალაგებას, მაგრამ გამუდმებით ჩართავს სათამაშო მომენტებს. თანდათანობით თამაში სულ უფრო ჭაღდება. ოლია მიდის საექსპერიმენტო მოედნიდან, რათა აიღოს სხვა სათამაშოები; დალაგებას აღარ აგრძელებს (ნ. ი. ნეპომნიაშჩაიას დაკვირვებიდან).

**მოტივების მნიშვნელობა.** სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ბავშვი აღზრდის გავლენით თანდათანობით ეუფლება უნარს დაუქვემდებაროს თავისი მოქმედებები მოტივებს, რომლებიც მნიშვნელოვნადაა დაშორებული მოქმედების მიზნიდან, კერძოდ საზოგადოებრივი ხასიათის მოტივებს (მოამზადოს საჩუქრები პატარებისთვის, დედისთვის). მაგრამ თუ მოქმედება შედარებით რთულია და ხანგრძლივი, საშუალო და უფროსი ასაკის სკოლამდელებსაც კი, როგორც დაკვირვებამ გვიჩვენა, ახსოვთ მოტივი და უქვემდებარებენ მათ თავის მოქმედებებს მხოლოდ უფროსის თანდასწრების შემთხვევაში, რომელმაც დაავალება მისცა. თუ მოზრდილი ოთახიდან გავა, ბავშვები იწყებენ ისეთი მოქმედებების შესრულებას, რომლებიც არ შეესატყვისება დავალებას, ან სულაც თავს ანებებენ მათ შესრულებას. ეს აიხსნება იმით, რომ მოზრდილი ბავშვებისთვის წარმომადგენლობს პატარებს, დედას და ა. შ. რომელთათვისაც სრულდება დავალება. თავის ნებაზე მიშვებულები, ისინი ჩქარა კარგავენ მოტივს, აღარ ფიქრობენ მასზე. ის რომ უფროსის თანდასწრებას აქვს სწორედ ასეთი მნიშვნელობა ბავშვების მოქმედებათა ორგანიზებაში (იგი უბრალოდ არ მოქმედებს თავისი ავტორიტეტით) ელინდება იმ შემთხვევაში, როდესაც მოზრდილი მიდის და თავის მაგიერ ტოვებს ერთ-ორ ბავშვს, რომლებიც შიკრიკის როლს ასრულებენ და დამზადე-

ბული საჩუქრები უნდა გადასცენ ბავშვებს. შიკრიკების იქ ყოფნა საშუალებას აძლევს მათ ტოლებს შეინარჩუნონ მოტივი და შეასრულონ სამუშაო ბოლომდე. მეტიც, ასეთივე მნიშვნელობა შეიძლება შეიძინოს საგანმაც — ყუთმა, რომელიც მოზრდილმა წასვლის წინ დატოვა მაგიდაზე, აუხსნა რა ბავშვებს, რომ ამ ყუთით გაეგზავნებათ ბავშვებს დამზადებული სათამაშოები.

ამრიგად, თუმცა მოქმედების დაქვემდებარება შედარებით შორეული მოტივისადმი, კავშირის დამყარება ამ მოტივსა და მიზნის — მოქმედების უშუალო შედეგს შორის აღმოცენდება სკოლამდელ ასაკში, მაგრამ იგი ყალიბდება არა მთლიანად, მოითხოვს გარე ვითარებებით განმტკიცებას.

განსაკუთრებულ მოთხოვნებს ბავშვის ნებისყოფას უყენებს სიტუაციები, რომლებშიც ერთმანეთს ეჯახება სხვადასხვა მიმართულებებით მოქმედი ორი მოტივი. ბავშვისთვის აუცილებელია არჩევანი მოახდინოს ორ შესაძლო გადაწყვეტას შორის. ამ სიტუაციაში მიმდინარეობს მოტივთა ბრძოლა, რომელიც მთავრდება ერთ-ერთი მათგანის გამარჯვებით.

როდესაც ჩვენ ადრეული ასაკის ბავშვების ქცევის თავისებურებებს ვეცნობოდით, ვნახეთ, რომ მათთან შესაძლოა შინაგანი კონფლიქტები, რომლებიც აღმოცენდება საწინააღმდეგო აღმძვრელების შეჯახების შედეგად. მაგრამ ყველაზე უფრო ხშირად ბავშვი მოქმედებს ცნობიერი არჩევის გარეშე, უფრო ძლიერი აღმძვრელის გავლენით. არჩევის სიტუაცია ადრეული ბავშვისთვის ძალიან ძნელია და როდესაც იგი ამ სიტუაციაში ხვდება, იგი უბრალოდ უმწეოა მიიღოს რაიმე გადაწყვეტილება. როდესაც ბავშვს თავაზობენ რამდენიმე სათამაშოდან აირჩიოს ის, რომელიც ყველაზე უფრო მოსწონს, იგი ათვალიერებს სათამაშოებს, დიდხანს ყოყმანობს, და, ბოლოს, იღებს ერთ-ერთ მათგანს. მაგრამ თუ ეხლა ბავშვს უბრძანებენ გავიდეს არჩეული სათამაშოთი მეორე ოთახში, იგი უარს ამბობს ამაზე, დებს სათამაშოს ადგილზე და გაფაციცებით იწყებს სხვა სათამაშოების გადარჩევას.

სათამაშოების არჩევის სიტუაციაში სხვანაირად იქცევიან სკოლამდელი ასაკის ბავშვები. უმცროს სკოლამდელებთანაც კი შეიმჩნევა არჩევისადმი ძშვიდი, საქმიანი მიდგომა. მერყეობა ხანმოკლეა. ბავშვები ასაბუთებენ თავიანთ არჩევანს და იღებენ იმას, რაც მათ მოცემულ მომენტში არა აქვთ და რომელიც მათ უნდათ რომ ჰქონდეთ. ეს იმისი მაჩვენებელია, რომ სკოლამდელებს რამდენადმე უკვე შეუძლიათ აწონდაწონონ თავიანთი მისწრაფებანი, ცნობიერად მისცენ უპირატესობა ერთ-ერთ მათგანს. მაგრამ ასეთ გაცნობიერებას სკოლამდელი ამჟღავნებს მხოლოდ ყველაზე მარტივ შემთხვევებში, მაშინ, როცა საქმე გვაქვს ერთგვაროვან სურვილებს შორის არჩევანთან (აიღოს ერთი ან მეორე სათამაშო). ბავშვისთვის გაცილებით ძნელია გონიერი გადაწყვეტილება

მიიღოს სიტუაციაში, სადაც ერთმანეთს ეჯახება, ერთი მ[illegible]რივ, ზნეობრივი ნორმები, ქცევის წესები, რომელთაც ბავშვი უკვე იცნობს, მეორე მხრივ — სიტუაციური სურვილება.

ბავშვების ქცევა სიტუაციაში, სადაც მათ უკრძალავდნენ შეეხოთ მიმზიდველი საგნისთვის, გვიჩვენებს, რომ უმცროსი სკოლამდელები ხშირად ისევე იქცევიან, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვები, ვერ ძლევენ აღმოცენებულ სურვილს. ამასთან, სამი-ოთხი წლის ასაკის ბავშვების მნიშვნელოვანი საწილი არ ემორჩილება ცდუნებას. ამ ასაკის ბავშვებს მოზრდილთა გავლენით შეიძლება გაუჩნდეთ ეანზრახვა მოიქცნენ გარკვეული სახით — არ ითხოვონ მაღაზიაში სათამაშოების ყიდვა, არ მოითხოვოს ადგილი ტროლეიბუსში, ითხოვონ სათამაშოები სხვა ბავშვებს და ა. შ. ასეთი განზრახვანი არსებით გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევაზე. ჩვენ ხშირად შეგვიძლია ვნახოთ, როგორ ცდილობს პატარა ბავშვი დაძლიოს რაიმეს მოთხოვნის იმპულსური სურვილი. ამ დროს იგი ოხრავს, თვალს მოაცილებს ცდუნებას.

გადაწყვეტილების გონიერი მიღების შესაძლებლობანი არსებითად მატულობს უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის. ისინი ეფუძნებიან ბავშვის ჩამოყალიბებაში მყოფი მოტივების ურთიერთდაქვემდებარებას: გადაწყვეტილება უკვე განისაზღვრება არა მოცემულ მომენტში ძლიერი მოტივით, არამედ უფრო მნიშვნელოვანი მოტივით. ეს იწვევს თავდაჭერილობის, სიტუაციური სურვილების, გრძნობების და მათი გამოვლენის შეკავების უნარის განვითარებას, აკაუებს ბავშვის ნებელობას. მაგრამ უფროს სკოლამდელებთანაც ნებისმიერი მოქმედება, დაკავშირებული არჩევანთან, მოტივთა ბრძოლასთან, ყოველთვის არ მთავრდება გადაწყვეტილებით უფრო მნიშვნელოვანი მოტივის სასარგებლოდ, ეს დამოკიდებულია ბავშვის ინდივიდუალურ თავისებურებებზე და იმ სიტუაციის თავისებურებებზე, რომელშიც არჩევანი ხდება, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობათაგანი, რომელიც ბავშვის გადაწყვეტილებაზე ახდენს გავლენას — ესაა სხვა ადამიანების, მოზრდილებისა თუ ტოლების დასწრება, მათი შეფასება. როდესაც ბავშვი მარტო რჩება, იგი გაცილებით იშვიათად იკავებს თავის უშუალო სურვილებს, ვიდრე მაშინ, როცა იგი თანატოლების კოლექტივში ან მოზრდილთა საზოგადოებაშია.

**დაგეგმვა.** ნებელობითი მოქმედებების შესრულება დამოკიდებულია ვერბალურ დაგეგმვასა და რეგულირებაზე. სწორედ სიტყვიერ ფორმაში აყალიბებს ბავშვი თავისთვის, თუ რისი გაკეთება უნდა, თავის თავთან განიხილავს შესაძლო გადაწყვეტებს მოტივთა ბრძოლის შემთხვევაში, და უბრძანებს თავის თავს მიაღწიოს მიზანს. მეტყველება არც თუ უცებ იძენს ამ მარეგულირებელ მნიშვნელობას ბავშვის ქცევაში. საკუთარი მოქმედებებისათვის სიტყვიერი მიმართულების მიცემისა და რეგულირების უნარს ბავშვი ეუფლება იმის საშუალებით, რომ თავისი თავის მიმართ იყენებს

ქცევის მართვის ისეთ ფორმებს, რომლებსაც წინათ მის მიმართ იყენებდნენ მოზრდილები.

სკოლამდელი ბავშვობის დასაწყისში ბავშვს, თუმცა უკვე კარგად ესმის მეტყველება და ფართოდ იყენებს მას გარშემო მყოფებთან ურთიერთობაში, ჯერ კიდევ არ შეუძლია სიტყვიერი ინსტრუქციის მიხედვით რამდენადმე რთულ მოქმედებათა შესრულება. მოზრდილთა მითითებებმა შეიძლება ბიძგი მისცეს მას დაიწყოს ან შეწყვიტოს მოქმედება. რაც შეეხება ბავშვის საკუთარ მეტყველებას, იგი ამ დროს თან ახლავს მოქმედებას და გამოხატავს მის შედეგებს, მაგრამ ჯერ კიდევ ვერ გეგმავს და ვერ არეგულირებს მოქმედებას. ბავშვს შეუძლია სიტყვების საშუალებით აღნიშნოს მოქმედების მიზანი (დახატოს ძია, ააშენოს სახლი, ითამაშოს ექიმობანა), მაგრამ იგი არასდროს სიტყვიერად განსაზღვრავს, როგორ შეასრულებს დასახულ მოქმედებას.

საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვისთვის მოზრდილების ვერბალური მითითებანი იძენს უფრო მყარ მნიშვნელობას. შეიცნობს რა ინსტრუქციას და გაიგებს რა მას, ბავშვი ეაშინვე სწორად ასრულებს მოქმედებას (მაგალითად, როცა საჭიროა, ხელს აბერს ღილაკს, როცა საჭირო არაა — არ აბერს), არ საჭიროებს ცალკეულ მითითებებს ყოველი მოძრაობისათვის. ბავშვის საკუთარი მეტყველება უკვე გამოიყენება მოქმედების დაგეგმისა („დავხატავ ტყეს, დავხატავ ბეერ ხეს, შემდეგ კი კურდღელს") და ხელმძღვანელობისათვის. ამასთან, ბავშვი, მიმართულებას აძლევს რა საკუთარ მოქმედებებს, როგორც წესი, ლაპარაკობს ხმამაღლა, მაგრამ საკუთარ მოქმედებათა ვერბალური რეგულირება ბავშვებთან ჯერ კიდევ ძალზე არასრულყოფილია. მნიშვნელოვანწილად ამით აიხსნება ის სიძნელეები, რომლებსაც ბავშვები აწყდებიან, როდესაც უნდათ დამოუკიდებლად შეინარჩუნონ მოქმედების მოტივი და მიზანი. გასაგებია გარეგანი საშუალებების მნიშვნელობაც, რომლებიც შეასწენებს ბავშვს, რისთვის რას აკეთებს (მაგალითად, ყუთს, რომლითაც საჩუქრებს გაუგზავნიან პატარებს). უფროსი სკოლამდელი იძენს უნარს შეასრულოს მოზრდილების გაცილებით უფრო რთული ვერბალური ინსტრუქციები. თავისი მოქმედებების სიტყვიერი დაგეგმვისას მას უკვე უმეტეს შემთხვევაში შეუძლია არ მიმართოს ხმამაღალ მეტყველებას, არამედ ადგენს გეგმას და ხელმძღვანელობას უწევს თავის მოქმედებებს ჩუმად, თავისთვის. მაგრამ გართულებულ შემთხვევებში, მაგალითად, ძლიერი სურვილის შეკავებისას, ექვსი წლის ბავშვებიც ხშირად ხელმძღვანელობენ თავის თავს ხმამაღლა.

### შეკითხვები მეოთხე თავის გასამეორებლად

1. როგორია სკოლამდელის პიროვნების განვითარების პირობები?
2. რამდენად მოქმედებენ გარშემო მყოფი მოზრდილები სკოლამდელის პიროვნების

განვითარებაზე? მოზრდილების გავლენის როგორი ფორმები განაზღვრავს სკოლამდელის პიროვნების განვითარებას?

3. როგორ მოქმედებს ბავშვის პიროვნების განვითარებაზე თანატოლებთან ურთიერთობა?

4. როგორია სკოლამდელის ქცევის მოტივების ჩამოყალიბება?

5. რა წარმოადგენს უველაზე მნიშვნელოვან ახალწარმონაქმნს სკოლამდელის პიროვნების განვითარებაში?

6. როგორ უვითარდება სკოლამდელს თვითშეგნება და თვითშეფასება?

7. როგორია სკოლამდელების გრძნობათა თავისებურებანი?

8. როგორია სკოლამდელის გრძნობათა განვითარების ძირითადი მიმართულებანი?

9. როგორია სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ნებისყოფითი მოქმედებების სპეციფიკა?

10. რა განსაზღვრავს ნებელობის განვითარებას სკოლამდელ ასაკში?

## პრაქტიკული დავალებანი

1. მოიფიქრეთ შეკითხვების სისტემა, რომლებიც საშუალებას მოგვცემს წარმოდგენა შეექმნათ სკოლამდელის თვითშეფასებაზე. ჩაატარეთ საუბარი თქვენთვის საინტერესო ბავშვთან ამ კითხვების მიხედვით. შეამოწმეთ ბავშვის თანატოლების ჯგუფში თავისუფალი ქცევა, დაკვირვების გზით. განსაზღვრეთ, რამდენად შეესაბამება მისი თვითშეფასება მის რეალურ ქცევას.

2. ჩაატარეთ სკოლამდელებთან საუბარი იმის შესახებ, თუ [illegible] არის კარგი და რა არის ცუდი". ოქმში ჩაიწერეთ ბავშვთა პასუხები თქვენთვის საინტერესო საკითხებზე. მოიფიქრეთ, როგორ შექმნათ კონფლიქტური სიტუაცია, რომელშიც [illegible] იქნება შეამოწმდეს ბავშვთა პასუხების შესატყვისობა რეალურ ქცევასთან.

3. დააკვირდით სკოლამდელების გრძნობათა თავისებურებებს. დაახასიათეთ თქვენთვის საინტერესო ბავშვის სომპატიები. შეამოწმეთ მისი სიმპატიების სიძლიერე ორი კვირის, ერთი თვის შემდეგ. დააკვირდით ბავშვის ემოციურ მდგომარეობათა შეცვლას რამდენიმე ხნის განმავლობაში. შეადარეთ ერთმანეთს უმცროსი, საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების გრძნობათა თავისებურებები.

4. მოიფიქრეთ, როგორი სიტუაციები შეიძლება შეიქმნას, რომლებიც ბავშვის ნებელობით ძალისხმევას მოითხოვს. საშუალო და უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვებზე შეამოწმეთ, როგორი მოტივი (ინდივიდუალური თუ კოლექტიური) იქნება მეტ ეფექტს მოქმედების შედეგებისათვის.

მეხუთე კარი

# სკოლამდელის გონებრივი განვითარება

## XIII თავი

## მეტყველების განვითარება სკოლამდელ ასაკში

### § 1. ენის პრაქტიკული დაუფლება და მეტყველების გაცნობიერება

სკოლამდელ ასაკში ფართოვდება ბავშვთა ურთიერთობის სფერო. ხდებიან რა უფრო დამოუკიდებელნი, ბავშვები გადიან ეიწრო ოჯახური კავშირების ფარგლებს გარეთ და ურთიერთობას ამყარებენ ადამიანების უფრო ფართო წრესთან, განსაკუთრებით თანატოლებთან. ურთიერთობათა სფეროს გაფართოება ბავშვისგან მოითხოვს ურთიერთობის საშუალებათა (რომელთაგანაც ძირითადია მეტყველება) სრულყოფილ დაუფლებას. მეტყველების განვითარებას მაღალ მოთხოვნებს უყენებს აგრეთვე ბავშვის მოქმედება, რომელიც სულ უფრო რთულდება.

მეტყველების განვითარება რამდენიმე მიმართულებით მიმდინარეობს: სრულყოფილი ხდება მისი პრაქტიკული გამოყენება სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში, ამასთან ერთად, მეტყველება ფსიქიკური პროცესების გარდაქმნის საფუძველი, აზროვნების იარაღი ხდება.

სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის აღზრდის გარკვეულ პროცესში ბავშვი იწყებს არა მხოლოდ მეტყველების გამოყენებას, არამედ აცნობიერებს კიდეც მის აგებულებას, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს წერა-კითხვის შემდგომი დაუფლებისათვის.

**მეტყველების ლექსიკისა და გრამატიკული წყობის განვითარება.** სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ზრდას აგრძელებს მეტყველების ლექსიკური მარაგი. ადრეულ ბავშვობასთან შედარებით სკოლამდელი ბავშვის ლექსიკა იზრდება, როგორც წესი, სამჯერ. ამასთან, ლექსიკის ზრდა უშუალოდ დაკავშირებულია ცხოვრებისა და აღზრდის პირობებზე. ინდივიდუალური ვარიაციები აქ უფრო მეტია, ვიდრე ფსიქიკური განვითარების ნებისმიერ სხვა სფეროში.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ლექსიკა სწრაფად იზრდება არა მხოლოდ არსებითი სახელების, არამედ ზმნების, ნაცვალსახელების, ზედსართა-

ვების, რიცხვითი სახელების და შემაერთებელი (მაჯგუფებელი) სახელების ხარჯზე. თავისთავად ლექსიკური შემადგენლობის ზრდას არ ექნებოდა დიდი მნიშვნელობა, ბავშვი პარალელურად რომ არ ეუფლებოდეს გრამატიკის კანონების მიხედვით სიტყვების წინადადებებში გაერთიანების უნარს. სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში შეითვისება დედაენის მორფოლოგიური სისტემა, ბავშვი ძირითადად პრაქტიკულად ითვისებს ბრუნებისა და უღლების ტიპებს. ამავე დროს ბავშვები ეუფლებიან რთულ წინადადებებს, მაჯგუფებელ კავშირებს, აგრეთვე გავრცელებული სუფიქსების უმრავლესობას.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვები არაჩვეულებრივად იოლად აწარმოებენ სიტყვებს, სხვადასხვა სუფიქსების დამატებით, უცვლიან მათ აზრს:

ბავშვის ენობრივი ქცევა მოცემულ შემთხვევაში გვიჩვენებს, რომ სიტყვის მიღმა იგი რეალურ საგანს ხედავს. ასე, მაგალითად, თუ მოზრდილი ინდივიდი დიდი ცხოველია (დათვი), მისი შვილი პატარაა, ამიტომ „დათუნიაა“, მაგრამ თუ მოზრდილი ინდივიდი პატარა ცხოველია (ბუზი), მაშინ მისი შვილიც „ბუზია“, ე. ი. ისეთივე პატარაა — ამიტომ კნინობითი სუფიქსის საჭიროება აღარ არსებობს. ბუზი ისედაც პატარაა.

ენის შეთვისება განისაზღვრება თვით ბავშვის განსაკუთრებული აქტივობით ენის მიმართ. ეს აქტივობა ვლინდება სიტყვათწარმოებაში და სიტყვათცვლილებებში, რომლებსაც ბავშვი აგებს არსებულ სიმუშების მიხედვით, სკოლამდელი ასაკი წარმოადგენს პერიოდს, რომელშიც მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული ერთმანეთთან ენობრივი მოვლენების მიმართ.

სიტყვათა აზრზე, სიტყვებით აღნიშნულ სინამდვილეზე ორიენტაციასთან ერთად სკოლამდელები მისი მნიშვნელობისგან დამოუკიდებლად დიდ ინტერესს ამჟღავნებენ სიტყვის ბგერითი ფორმის მიმართ. ისინი ხშირად განზრახ სახეს უცვლიან სიტყვებს, „იგონებენ“ ახლებს, გატაცებით ვარჯიშობენ რითმების შეთხზვაში. ასე, მაგალითად, ხუთი წლის ბიჭი აღტაცებული ადგენს ამის მსგავს რითმებს: „კარი, სარი. ბჯარი. ხარი, კარამ, ბარამ“. შეთხზული სილაბური ლექსის შინაარსი ხშირად იკარგება ბავშვის ყურადღების არედან, მას აინტერესებს თვითონ რითმები. ბავშვი რითმავს თამაშის დროს:

ქაცს მოჰყავდა ხარი,
ველში ეჭირა სარი.
კარა, ბარა, ღარი,
ოთახში გაველო კარი.

ბავშვის მეტისმეტი აქტივობა ენის მიმართ გამოიხატება ლექსის ფორმით, მაგრამ ეს სინამდვილეში ძალზე შორსაა პოეტური შემოქმედებისაგან.

სიტყვების ბგერით ფორმებზე ორიენტირება გამოიხატება არა მხო-

ლოდ ლექსთაწყობაში. უკვე უმცროსი სკოლამდელები იღებენ რა მხედველობაში საწყის ფორმას, იწყებენ სიტყვების შეცვლას. უფროს სკოლამდელებთან უკვე აღარ გვაქვს „ორმაგი" ბრუნების შემთხვევები. სიტყვის ბგერით ფორმაზე ორიენტაციის გაჩენა ბავშვთან, ხელს უწყობს დედაენის მორფოლოგიური სისტემის შეთვისებას. ენის ბგერითი გარსი ძალიან ადრე ხდება ბავშვის მანიპულირების საგანი.

სასკოლო ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვი უკვე იმდენად ეუფლება გრამატიკის რთულ სისტემას ენაში მოქმედ სინტაქსური და მორფოლოგიური რიგის ყველაზე უფრო ფაქტზ კანონზომიერებათა ჩათვლით, რომ შესათვისებელი ენა მისთვის ნამდვილად დეღაენა ხდება.

როგორც ენის აზრობრივ მხარეზე ორიენტაცია, ასევე ორიენტაცია მის ბგერით მხარეზე ხორციელდება სიტყვათა პრაქტიკული გამოყენების და შეცვლის პროცესში და გარკვეულ მომენტამდე არაა დაკავშირებული მეტყველების გაცნობიერებასთან, რომელიც გულისხმობს სიტყვის ცნებრასა და მის შინაარსს შორის კავშირის გაგებას. მაგრამ, თანდათანობით, განვითარებაში მყოფი ენობრივი ალღო და მასთან დაკავშირებული გონებრივი მუშაობა ენაზე, იწვევს მეტყველების გაცნობიერების მცდელობას. ბავშვის ცხოვრების მეხუთე წელს ჩნდება სიტყვის მნიშვნელობის გააზრებისა და მისი წარმოშობის ახსნის მცდელობა. ბავშვი ცდილობს შეუპირისპირის სიტყვები სხვა თანამდებერად სიტყვებს. აქ აზრობრივი გახმარტება. უპირველეს ყოვლისა, მიჰყვება ბგერით შეპირისპირებას, ამიტომ ეტიმოლოგიის (თავდაპირველი მნიშვნელობა, სიტყვის წარმოშობა) ახსნის ცდები ყოველთვის ვერ მთავრდება წარმატებით.

მეტყველების საკმაოდ ღრმა გაცნობიერება სკოლამდელს უყალიბდება მხოლოდ სპეციალური სწავლების პირობებში.

**ფონემატური სმენის განვითარება.** ფონემატური სმენა ბავშვს უვითარდება უშუალო სამეტყველო ურთიერთობის საფუძველზე. უკვე ადრეული ბავშვობის ბოლოსთვის ბავშვები კარგად ახდენენ იმ სიტყვების დიფერენცირებას, რომლებიც განსხვავდებიან თუნდაც ერთი მკღერი ან ყრუ ბგერით ან მაგარი და რბილი ბგერით. ამრიგად, პირველადი ფონემატური სმენა ძალიან ადრე საკმაოდაა განვითარებული. მაგრამ სიტყვის ბგერითი ანალიზი, სიტყვის დანაწევრება მის შემადგენელ ბგერებად და ბგერათა წყობის დადგენა სიტყვაში, ბავშვს არ შეუძლია სკოლამდელი ასაკის ბოლომდეც. სამეტყველო ურთიერთობა არ აყენებს ბავშვის წინაშე ამოცანებს, რომელთა გადაწყვეტის პროცესში შეძლებდნენ განვითარებას ანალიზის ეს უფრო მაღალი ფორმები. ამიტომ, ხუთი-ექვსი წლის ბავშვისთვის ძნელია უმარტივესი სიტყვების ანალიზი, რომლებიც შეიცავენ, მაგალითად, სამ ბგერას (თხა, სია, სკა და ა. შ.). ბავშვებისთვის სიტყვების ბგერითი ანალიზის სწავლებამ დაგვანახა, რომ გარკვეულ პირობებში უმცროს სკოლამდელებსაც კი შეუძლიათ გამოჰყონ

პირველი და უკანასკნელი ბგერა სიტყვაში, საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის კი ეს ამოცანა არ წარმოადგენს რაიმე სიძნელეს. სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის ანალიზისას ბავშვი იწყებს სიტყვების განსაკუთრებულად წარმოთქმას — იმ ბგერის ინტონაციური გამოყოფით, რომელიც შემდეგ ცალკე უნდა იქნას დასახელებული. მაგალითად, სიტყვას ხარი ბავშვები წარმოთქვამენ ხ-ხ-ხარი, თუ უნდა გამოყოს პირველი ბგერა, და ხარ-რ-რ-ი, თუ გამოსაყოფია, ვთქვათ ბოლოს წინა. სკოლის პირველ წლის ასაკიდან ბავშვებს შეუძლიათ აწარმოონ სიტყვის სრული ბგერითი ანალიზი, თუ ისინი დაეუფლებიან გარკვეულ მოქმედებას — ცალკეული ბგერების ხაზგასმულ გაწელვას. ასეთი ხერხი საშუალებას აძლევს ბავშვებს თავისუფალი ორიენტაცია მოახდინონ სიტყვის ბგერით შემადგენლობაში. ასე, მაგალითად, მეცადინეობაზე შურა არქვეს სიტყვა „სპილოს". ახლენს რა ინტონირებას, იგი სწორად ასახელებს პირველ და მეორე ბგერას, მაგრამ, როდესაც ჯერი მესამე ბგერაზე მიდგება, ეიღაც უკარნახებს „ე". ბავშვი მიუბრუნდება ჯგუფს და ეუბნება: „არა" „ე" კია არა „ი" „ე"... რომ ყოფილიყო, იქნებოდა სპელო, აქ კი სპილოა. ამრიგად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვს შეუძლია ისწავლოს სიტყვების წარმოთქმა ბგერითი შემადგენლობის გამოვლენის მიზნით, ამავე დროს უარს ამბობს სიტყვების წარმოთქმის საზოგადოებაში ჩამოყალიბებულ ფორმებზე. სიტყვების ბგერითი ანალიზის წარმოების უნარი ხელს უწყობს კითხვასა და წერის წარმატებით დაუფლებას.

**მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერება.** მეტყველების პრაქტიკული დაუფლებისგან განსხვავებით, რომელიც სკოლამდელ ბავშვობაში ფრიად წარმატებით მიმდინარეობს, თვით სამეტყველო სინამდვილის (როგორც დამოუკიდებლად არსებული სინამდვილის) გაცნობიერება და მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერება მნიშვნელოვნად ჩამორჩება. ურთიერთობის პროცესში ბავშვი დიდხანს ორიენტაციას ახდენს არა მეტყველების სიტყვიერ შემადგენლობაზე, არამედ საგნობრივ სიტუაციაზე, რომელიც განსაზღვრავს მისთვის სიტყვების გაგებას. მაგრამ წერა-კითხვის დაუფლებისათვის ბავშვისთვის აუცილებელია ისწავლოს მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერება, სპეციალური სწავლების გარეშე ბავშვები წინადადებას ექცევიან, როგორც ერთიან აზრობრივ მთელს, ერთიან აზრობრივ კომპლექსს, რომელიც აღნიშნავს მთლიან სიტუაციას, რეალურ მოქმედებას ან მოვლენას (ამბავს).

ექსპერიმენტატორი. (ამბობს წინადადებას). „დედამ მოიტანა მარწყვი". რომელი სიტყვები ვთქვი მე?

ნატაშა. (5. 0. 8). დედამ მოიტანა მარწყვი.

ექსპერიმენტატორი. რომელია აქ პირველი სიტყვა?

ნატაშა. დედამ მოიტანა მარწყვი.

ექსპერიმენტატორი. ეს შენ იმეორებ წინადადებას, პირველი სიტყვა კი რომელია?

ნატაშა. დედამ მოიტანა მარწყვი.

ექსპერიმენტატორი. (ამბობს წინადადებას) „დღეს ცუდი ამინდია". რომელია პირველი სიტყვა.

ლიუსია. (4, 10, 0). დღეს ცუდი ამინდია.

ექსპერიმენტატორი. არის კიდევ სიტყვები?

ლიუსია. კი.

ექსპერიმენტატორი. რომელი?

ლიუსია. როგორ დაემალნენ წვიმას გოგონა და ბიჭი. (სურათზე, რომელიც ბავშვმა შესთავაზეს, ბავშვები წვიმას თავს აფარებენ ქოლგაში).

ექსპერიმენტატორი. (ამბობს წინადადებას). „ვალოდია იწმენდს კბილებს", რომელია პირველი სიტყვა?

ლიუსია. ვალოდია იწმენდს კბილებს.

ექსპერიმენტატორი. ეს ყველაფერი ერთი სიტყვაა?

ლიუსია. (ფიქრობს) არა.

ექსპერიმენტატორი. კიდევ რომელი სიტყვებია?

ლიუსია. ფხვნილი კიდევ ჯაგრისით (ს. ნ. კარპოვას გამოკვლევებიდან).

ზოგიერთი ბავშვი ცდილობს დაანაწევროს წინადადება ინტონაციურ-აზრობრივ ჯგუფებად. ბავშვები, რომლებმაც იციან ასოები ან უკვე შეუძლიათ ცოტა კითხვა, სიტყვების ანალიზის დროს წინადადებაში ანაწევრებენ მოცემულ წინადადებებს ბგერებად ან მარცვლებად, ზოგიერთ შემთხვევაში ისინი გამოჰყოფენ ცალკეულ სიტყვებსაც.

ექსპერიმენტატორი. (წინადადებას წარმოთქვამს). „ბებია სწრაფად ქსოვს წინდას". კატია, რომელი სიტყვები ვთქვი მე?

კატია. (5, 5, 0). ბებია სწრაფად ქსოვს წინდას.

ექსპერიმენტატორი. რომელია პირველი სიტყვა?

კატია. ბებია.

ექსპერიმენტატორი. რომელია მეორე სიტყვა?

კატია. სწრაფად ქსოვს წინდას.

ექსპერიმენტატორი. სულ რამდენი სიტყვაა?

კატია. ორი.

ექსპერიმენტატორი. (წარმოთქვამს წინადადებას). „გოგონა იცინის". ნატაშა რომელი სიტყვები გითხარი მე შენ?

ნატაშა. (6, 1, 0). გოგონა იცინის.

ექსპერიმენტატორი. რომელია პირველი სიტყვა?

ნატაშა. „გა" და „ვა".

ექსპერიმენტატორი. ვინ იცინის?

ნატაშა. გოგონა.

ექსპერიმენტატორი. გოგონა პირველი სიტყვაა, მეორე რომელი იქნება?

ნატაშა. თქვენ.

ექსპერიმენტატორი. არის კიდევ სიტყვები?

ნატაშა. არა. (ს. ნ. კარპოვას გამოკვლევიდან).

იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი იწყებს კითხვას, იგი იწყებს აგრეთვე მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერებას. მაგრამ

სტიქიური ფორმირებისას მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის ვაცნობიერების უნარი ყალიბდება ძალიან ნელა. ამ უნარის ჩამოყალიბებას მნიშვნელოვნად აჩქარებს სპეციალური სწავლება, რომლის წყალობითაც სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის ბავშვები იწყებენ წინადადებიდან სიტყვების ზუსტად გამონაწევრებას.

## § 2. მეტყველების ფუნქციების განვითარება

**საკომუნიკაციო ფუნქცია.** მეტყველების ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქციათაგანი, რომელიც სკოლამდელ ასაკში ვითარდება, — ესაა საკომუნიკაციო ფუნქცია, ანუ ურთიერთობის ფუნქცია. უკვე ადრეული ბავშვობის ასაკში ბავშვი იყენებს მეტყველებას, როგორც ურთიერთობის საშუალებას, მაგრამ იგი ურთიერთობას ამყარებს მხოლოდ ახლობელ ან კარგად ნაცნობ ადამიანებთან. ურთიერთობა ამ შემთხვევაში აღმოცენდება კონკრეტული სიტუაციის გამო, რომელშიც ჩართულნი არიან მოზრდილები და თვითონ ბავშვი. ურთიერთობა კონკრეტულ სიტუაციაში ამა თუ იმ მოქმედებათა და საგნების თაობაზე ხორციელდება სიტუაციური მეტყველების საშუალებით. ეს მეტყველება წარმოადგენს შეკითხვებს, რომლებიც წარმოიშობა ქცევასთან ან ახალ საგნებთან და მოვლენებთან დაკავშირებით, პასუხებს შეკითხვებზე, და, ბოლოს, გარკვეულ მოთხოვნებს.

სიტუაციური მეტყველება სავსებით გასაგებია თანამოსაუბრეთათვის, მაგრამ ჩვეულებრივ გაუგებარია გარეშე პირისთვის, რომელიც არ იცნობს სიტუაციას. ბავშვის მეტყველებაში სიტუაციურობა შეიძლება წარმოდგენილი იყოს მრავალგვარი ფორმით. მაგალითად, სიტუაციური მეტყველებისთვის ტიპურია ნაგულისხმევი ქვემდებარის ამოვარდნა. იგი მეტწილად შეიცვლება ნაცვალსახელით. მეტყველებაში ყოველ წუთს გაისმის „ის“, „ეს“, „ისინი“, ამასთან, კონტექსის მიხედვით, შეუძლებელია დადგინდეს ვის (ან რას) ეხება ეს ნაცვალსახელი. ზუსტად ასევე ჭარბადაა მოცემული ზმნიზედა და სიტყვიერი შაბლონები, რომლებიც სრულიადაც არ აზუსტებს მის შინაარსს. მითითება „იქ“ წარმოგვიდგება, მაგალითად, როგორც მითითება ფორმის მიხედვით, მაგრამ არა არსებითად.

3, 4, 0. გალია. იქ იყო ქუჩაზე შორს დროშა. იქ იყო წყალი. იქ სისველე იყო. ჩვენ მივდიოდით დედასთან ერთად. იქ იყო სისველე. მათ უნდოდათ სახლში წასვლა, წვიმა კი ცრიდა. იმიტომ რომ მას უნდა ჰქონა, სტუმრები...

(ამ ნაამბობის შინაარსი იმაში მდგომარეობს, რომ გალია და მისი ძმა დედასთან ერთად წაიდნენ დემონსტრაციის სანურებლად, დაიწყო ცრემლება, დედა ბავშვებთან ერთად დაბრუნდა შინ, აუხსნა გალიას, რომ მათ ტუმრები უცდიან და იმას ჰქონა უნდა) (ა. მ. ლეუშინას მასალების მიხედვით).

ბავშვის პარტნიორი დიალოგში მოელის მისგან გარკვეულ, გამომბატებელ მეტყველებას, მოითხოვს სამეტყველო კონტექსის აგებას, რომელიც ნაკლებადაა დამოკიდებული სიტუაციაზე. გარშემო მყოფთა გავლენით ბავშვი იწყებს სიტუაციური მეტყველების გადაკეთებას მსმენელისთვის უფრო გასაგებ მეტყველებად. თანდათანობით, უსასრულოდ განმეორებადი ნაცვალსახელების მაგიერ, ბავშვი სმარობს არსებით სახელებს, რომლებსაც გარკვეული სინათლე შემოაქვთ. უფროს სკოლამდელებს უჩნდებათ ტიპური სამეტყველო კონსტრუქცია: ბავშვს პირველად შემოაქვს ნაცვალსახელი („ის), შემდეგ კი, გრძნობს რა თავისი თხრობის ბუნდოვნებას, ნაცვალსახელს განმარტავს არსებითი სახელით; „იგი (ვოვონა) წავიდა“. „ის (ძროხა) ავად გახდა“. „ის (მგელი) თავს დაესხა“, „ის (ბურთი) გაგორდა“ და ა. შ. ეს არსებითი მომენტია ბავშვის მეტყველების განვითარებაში. თხრობის სიტუაციური ხერხი თითქოს გადაწყვეტილია მსმენელზე ორიენტირებული განმარტებებით. შეკითხვები თხრობის შინაარსის შესახებ სამეტყველო განვითარების ამ ეტაპზე იწვევს უფრო დაწვრილებითი და გასაგები პასუხის გაცემის სურვილს.

ურთიერთობის ფარგლების გაფართოების და შემეცნებითი ინტერესების ზრდის კვალობაზე, ბავშვი ეუფლება კონტექსტურ მეტყველებას. კონტექსტური მეტყველება საკმაოდ ამომწურავად აღწერს სიტუაციას იმისათვის, რომ გასაგები იყოს ამ სიტუაციის უშუალო აღქმის გარეშე. წიგნის შინაარსის, საინტერესო ფაქტის მოყოლა ან საგნის აღწერა არ შეიძლება გაიგოს მსმენელმა ნათელი გადმოცემის გარეშე. ბავშვი თვითონ თავის თავს უყენებს მოთხოვნებს და ცდილობს შეასრულოს ისინი მეტყველების აგებისას.

ეუფლება რა კონტექსტური მეტყველების აგების კანონებს, ბავშვი თავს არ ანებებს სიტუაციური მეტყველებით სარგებლობას. სიტუაციური მეტყველება არ წარმოადგენს დაბალი რანგის მეტყველებას. უშუალო ურთიერთობის პირობებში მას მიმართავენ აგრეთვე მოზრდილებიც. დროთა განმავლობაში ბავშვი ურთიერთობის პირობებთან და ხასიათთან დაკავშირებით, სულ უფრო სრულყოფილად და თავის ადგილზე იწყებს ხან სიტუაციური, ხან კონტექსტური მეტყველების გამოყენებას.

კონტექსტურ მეტყველებას ბავშვი ეუფლება სისტემატური სწავლების გავლენით. საბავშვო ბაღში მეცადინეობებზე ბავშვებს უხდებათ უფრო განყენებული შინაარსის გადმოცემა, ვიდრე სიტუაციურ მეტყველებაშია, მათ უჩნდებათ ახალი სამეტყველო საშუალებებისა და ფორმების მოთხოვნილება, რომლებსაც ბავშვები მიითვისებენ მოზრდილთა მეტყველებიდან. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ამ მიმართულებით მხოლოდ პირველ ნაბიჯებს დგამს. კონსტექსტური მეტყველების შემდგომი განვითარება მიმდინარეობს სასკოლო ასაკში.

ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებულ ტიპად ითვლება განმარ-

ტ ე ბ ი თ ი მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ა. უფროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უჩნდება მოთხოვნილება აუხსნას თანატოლს მომავალი თამაშის შინაარსი, სათამაშოს მოწყობილობა და მრავალი სხვა. ხშირად უმნიშვნელო გაუგებრობაც კი იწვევს ერთმანეთით უკმაყოფილებას, კონფლიქტებს და გაუგებრობებს მოლაპარაკესა და მსმენელს შორის. განმარტებითი მეტყველება მოითხოვს გადმოცემის გარკვეულ თანამიმდევრობას, შთავარი კავშირებისა და ურთიერთობების გამოყოფას და ჩვენებას სიტუაციაში, რომელიც თანამოსაუბრემ უნდა გაიგოს. გამართული მეტყველების განმარტებით ტიპს არსებითი მნიშვნელობა აქვს როგორც ბავშვთა კოლექტიურ ურთიერთობათა ჩამოყალიბებისათვის ასევე მათი ეროვნული განვითარებისთვისაც. მეტყველების ეს ტიპი სკოლამდელ ასაკში მხოლოდ იწყებს განვითარებას, ამიტომ ბავშვისთვის ძალიან ძნელია მოზრდილის ახსნა-განმარტების ბოლომდე მოსმენა. ბავშვი ჩაერთვება მას მაშინ, როდესაც დაიწყოს თამაში, ყურადღებას ვეღარ აქცევს თამაშის პირობებისა და წესების განმარტებას.

მ ა რ ი ნ ა. (ქ, 2, 0) და იგორი (ბ, 4, 0) სხდებიან ლომონოსოვის.

მ ა რ ი ნ ა. აი, პეგალითად, ვდებ თევზს და პეპელას... (უყურებს კოვებს, ცალის თავის გაღაწყვეტილებას). აი, დავდებ ხოჭოს და ზღარბს... შენ შეგიძლია დადო ზღარბი... ერთნაირი. გაიგე?

იგორი თანხმობის ნიშნად თავს უკრავს.

მ ა რ ი ნ ა. ხელ-ხელი ავიღოთ (ანაწილებს კოვებს, იწყებს თამაშს). ვინ იცნობა პირველი?

მ ა რ ი ნ ა. (ძეორე სელის შემდეგ უყურებს იგორს). რა? (ლიბს) არ არაფერს ზღარბი არ ვქაქვს? მიდი, დაღე ზღარბი!

ი გ ო რ ი. მე არა მაქვს.

მ ა რ ი ნ ა. მამალი გაქვს?

ი გ ო რ ი. მე წიწილა მაქვს.

მ ა რ ი ნ ა. წიწილის დადება არ შეიძლება (ეძებს თავის კოვებს შორის საჭიროს, დებს ხოჭოებს).

ი გ ო რ ი. მე არა მაქვს.

მ ა რ ი ნ ა. თუ შენ არა გაქვს, მე მივდივარ (დებს კოვიზე კოვს და ისევ მიმართავს იგორს). მიდი, მე არა მაქვს.

ი გ ო რ ი. ზღარბი? მე არა მაქვს.

მ ა რ ი ნ ა. მეც არა მაქვს (უყურებს დარჩენილ კოვებს — ისინი თანაბარია, ისიც გაჩუმებულია).

ი გ ო რ ი. ყაიმია (ნ. ნ. მოდიაკოვისა და ნ. ი. კუზინას მასალებიდან).

გამართულ განმარტებით მეტყველებას, რომელიც აუცილებელია ერთი ბავშვის მიერ მეორის ახალი თამაშის სიტუაციაში ჩასართველად, სკოლამდელები ძალიან ხშირად ცვლიან სიტუაციური მეტყველებით. სკოლამდელისთვის ძნელია ააგოს მეტყველება იმგვარად, რომ განმარტოს, რატომ უნდა გაკეთდეს ასე და არა სხვანაირად. თავის ახსნა-განმარტებას თავს უყრის მხოლოდ იმის შემსრულებლურ მოქმედებაზე, რომლის ჩართვაც სურს თამაშში. იმ შემთხვევაში, როდესაც მოზრდილები ქმნიან

სპეციალურ პირობებს, რომლებიც უფროსი სკოლამდელისგან მოითხოვს ვახსნას განმარტების აზრი, ბავშვს უჩნდება მისწრაფება გააგებინონ სხვას ახსნილის შინაარსი.

რიტა (6, 4, 0) მიმართავს ლენას (6, 2, 0): „შენ გექნება აი ეს კოჭი (აჩვენებს კოჭს)... იგი გაყოფილია შუაზე. კი არ იშლება, უბრალოდ ხოლია. აი აქ იქნება ზღარბი, აქ კი — წიწილა (აჩვენებს ორიენ ბოლოს) აი თუ ამას (აჩვენებს სერიოჟაზე) — აქვს ზღარბი ან წიწილა, იგი ზღარბს მიაღგამს ზღარბს. თუ წიწილა, ის მიაღგამს წიწილას. შემდეგ მას ექნება იმ მხარეს პეპელა, შენ (მიმართავს ლენას) პეპელა გაქნებ. აი ასე ითამაშებთ. ლენა თუ შენ, არ გექნება... აი აქ პეპელა და აქაც პეპელაა, შენ კი არ გექნება არც ერთი პეპელა, შენ გამოტოვებ სვლას და ის კი ორჯერ იქნის. თუ იმას არ ექნება, მაშინ ის გამოტოვებს სვლას. და როგორ იგებენ: აი, შენ თუ ორი კოჭი გაქვს, მას კი ექვსი... უი, არა, ერთი, ის მოიგებს, შენ კი არა. ვისაც ნაკლები კოჭები დარჩება ის მოიგებს. ეხლა აიღეთ კოჭები (ნ. ნ. პოდიაკოვის და ნ. ი. კუზინას მასალებიდან).

**მგეგმავი ფუნქცია.** ჩვენ უკვე ვიცით, რომ სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ბავშვის მეტყველება გადაიქცევა მისი პრაქტიკული ქცევის დაგეგმვისა და რეგულირების საშუალებად. ამაში მდგომარეობს მეტყველების მეორე ფუნქცია. ამ ფუნქციის შესრულებას მეტყველება იწყებს იმასთან დაკავშირებით, რომ იგი ერწყმის ბავშვის აზროვნებას.

ბავშვის აზროვნება ადრეულ ბავშვობაში ჩართულია მის პრაქტიკულ საგნობრივ ქცევაში. რაც შეეხება მეტყველებას, იგი ამოცანის გადაწყვეტის პროცესში გამოდის როგორც მიმართვა მოზრდილისადმი დახმარების მისაღებად. ადრეული ბავშვობის ბოლოსათვის ბავშვთა მეტყველებაში, რომლებმაც ხელი მოჰკიდეს რაიმე ამოცანის გადაწყვეტას, ჩნდება ბრაიალი სიტყვა, რომლებიც თითქოს არავისადმი არაა მიმართული ნაწილობრივ ესაა წაბუბუნებული, გამომსახველი ბავშვის დამოკიდებულებისა იმის მიმართ, რაც ხდება, ნაწილობრივ-სიტყვები, რომლებიც აღნიშნავენ მოქმედებებს და მათ შედეგებს (მაგალითად, ბავშვი იღებს ჩაქუჩს, აკაკუნებს და თავის მოქმედებას კომენტარს უკეთებს შემდეგნაირად: „ტუკ-ტუკ. ჩავაჭედე. ვოვამ ჩააჭედა!“).

ბავშვის მეტყველებას, რომელიც აღმოცენდება ქცევის პროცესში და მიმართულია თავისი თავისადმი, ეწოდება ე გ ო ც ე ნ ტ რ უ ლ ი მ ე ტ ყ ვ ე ლ ე ბ ა. სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ეგოცენტრული მეტყველება იცვლება. მასში ჩნდება გამოთქმები, არა მხოლოდ მაკონტანტირებელი იმისა, რასაც ბავშვი აკეთებს, არამედ რომლებიც წინ უსწრებს და მიმართულებას აძლევს მის პრაქტიკულ მოქმედებას. ასეთი გამოთქმები გამოხატავს ბავშვის ხატოვან აზრს, რომელიც წინ უსწრებს პრაქტიკულ ქცევას. უფროსი სკოლამდელი ასაკისათვის ეგოცენტრული მეტყველება კლებულობს. ბავშვი, თუ ამ დროს იგი არაფერს არ მიმართავს, უმეტეს შემთხვევაში სამუშაოს ასრულებს ჩუმად. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მისი აზროვნება უკვე აღარ მიმდინარეობს მეტყველებითი ფორმით.

ეგოცენტრული მეტყველება განიცდის ინტერიორიზაციას, იქცევა შინაგან მეტყველებად და ამ ფორმით ინარჩუნებს თავის მგეგმავ ფუნქციას. ამრიგად, ეგოცენტრული მეტყველება წარმოადგენს შუალედურ საფეხურს ბავშვის გარეგან და შინაგან მეტყველებას შორის.

**ნიშნური ფუნქცია.** როგორც ზემოთ იქნა ნაჩვენები, ბავშვი თამაშში, ხატვაში და პროდუქტიული მოქმედების სხვა სახეებში აღმოაჩენს, რომ საგანი — ნიშანი შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც ამჟამად აქ არარსებული საგნის შემნაცვლებელი, გრაფიკული აგება — ნიშანი — როგორც აღმნიშვნელი და გამომსახველი[1].

მეტყველების, როგორც ქცევის ნიშნური ფორმის, განვითარება არ შეიძლება გაგებულ იქნას სხვა ფორმების განვითარებასთან მისი შეფარდების გარეშე, თამაში და ხატვა უზრუნველყოფს ვარჯიშს რეალური საგნების შემნაცვლებლების სიმბოლურ წარმოდგენაში. თამაშში ბავშვი აღმოაჩენს შემნაცვლებელი საგნის ნიშნურ აზრს, ხატვაში კი გრაფიკულ აგებათა ნიშნურ აზრს. ერთი სიტყვა-სახელით არარსებული საგნისა და მისი შემნაცვლებლისა ან საგნისა და გრაფიკული აგების დასახელება ავსებს სიტყვის მნიშვნელობას ნიშნური აზრით. ნიშნური აზრის წვდომა ხდება აგრეთვე საგნობრივ მოქმედებაში (ბავშვი თანდათანობით ეუფლება საგანთა ფუნქციურ დანიშნულებას), სიტყვა, რჩება რა ერთსა და იგივე თავის დასახელებაში, იცვლის თავის ფსიქოლოგიურ შინაარსს. სიტყვა უკვე ატარებს თავის თავში ნიშნურ ფუნქციას როგორც თავისებურ ხიშახს, რომელსაც გარკვეული მნიშვნელობა აქვს და გამოიყენება იმის შესახებ გარკვეული იდეალური ინფორმაციის შენახვისა და გადაცემისათვის, რაც სიტყვიერი აღნიშვნის მიღმა ძევს.

## ᲧᲐ ᲗᲐᲕᲘ

## 1/ ᲡᲙᲝᲚᲐᲛᲓᲔᲚᲘᲡ ᲡᲔᲜᲡᲝᲜᲣᲠᲘ ᲒᲐᲜᲕᲘᲗᲐᲠᲔᲑᲐ

სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდი წარმოადგენს ბავშვის ინტენსიური სენსორული განვითარების — საგნებისა და მოვლენების გარეგან თვისებებსა და ურთიერთდამოკიდებულებებში, დროსა და სივრცეში მისი ორიენტაციის სრულყოფის პერიოდს.

---

[1] აღმნიშვნელი: ინდივიდუალური პირობითი ნიშნები-გრაფიკული აგება, რომელიც ბავშვის მიერ გამოიყენება სიტუაციის მიხედვით და თავის მატერიალურ საფუძველში არაფერი აქვს საერთო აღსანიშნავ საგანთან. გამომსახველი: ნიშანი-ასლები ან იკონიკური ნიშნები-გრაფიკული აგება, რომელიც გარკვეულწილად მსგავსია გამოსახვისათვის, თავის მატერიალურ სტრუქტურაში იმეორებს საგნის უმნიშვნელოვანეს **გრძნობად თვისებებს** — ფორმას, ფერს, პროპორციებს და ა. შ.

აღიქვამს რა საგნებს და მოქმედებებს ამ საგნებით, ბავშვი იწყებს მათი ფერის, ფორმის, სიდიდის, წონის, ტემპერატურის, ზედაპირის თვისებების და სხვ. სულ უფრო ზუსტ შეფასებას. მუსიკის აღქმისას იგი სწავლობს ყური უგდოს მელოდიას, გამოჰყოს ბგერათა ურთიერთმიმართება სიმაღლის მიხედვით, ჩაწვდეს რიტმიკულ მონახაზს, მეტყველების აღქმისას — გაიგოს უფაქიზესი განსხვავებანი მსგავსი ბგერების წარმოთქმაში. მნიშვნელოვნად იხვეწება ბავშვის უნარი, განსაზღვროს მიმართულებანი სივრცეში, საგანთა ურთიერთგანლაგება, მოვლენათა თანამიმდევრობა და მათი გამყოფი დროის მონაკვეთები.

სკოლამდელის სენსორული გახვითარება შეიცავს ორ ურთიერთდაკავშირებულ მხარეს — საგნებისა და მოვლენების სხვადასხვაგვარი თვისებებისა და ურთიერობების შესახებ წარმოდგენების შეთვისებას და აღქმის ახალი მოქმედებების დაუფლებას, რომლებიც გარე სამყაროს უფრო სრული და დანაწევრებული აღქმის საშუალებას იძლევა.

### § 1. საგანთა თვისებებში ორიენტირების განვითარება

**სენსორული ეტალონები და სკოლამდელების მიერ მათი შეთვისება.** უკვე ადრეულ ბავშვობაში ბავშვს უგროვდება საგანთა მრავალფეროვანი თვისებების შესახებ წარმოდგენების მარაგი, და ამ წარმოდგენათაგან ზოგიერთები იწყებს იმ ნიმუშების როლის შესრულებას, რომელთაც ბავშვი ადარებს ახალი საგნების თვისებებს მათი აღქმის პროცესში.

სკოლამდელ ბავშვობაში ხდება ისეთი საგნობრივი ხატების გამოყენებიდან, რომლებიც ბავშვის საკუთარი სენსორული გამოცდილების განზოგადების შედეგს წარმოადგენს, გადასელა საყოველთაოდ მიღებული სენსორული ეტალონების გამოყენებაზე. სენსორული ეტალონები — ესაა თვისებათა და მიმართებათა ყველაძირითადი სახის — ფერის, ფორმის, საგნის სიდიდის, სივრცეში მათი მდებარეობის, ბგერის სიმაღლის, დროის შუალედების ხანგრძლივობის და ა. შ. შესახებ კაცობრიობის მიერ შემუშავებული წარმოდგენები. ისინი წარმოიშვა კაცობრიობის ისტორიული განვითარების მსვლელობაში და გამოიყენება ადამიანის მიერ ნიმუშების, ზომების სახის, რომელთა საშუალებითაც ადგენენ და აღნიშნავენ შესატყვის თვისებებს და მიმართულებებს. ასე, მაგალითად, ფორმის აღქმის დროს ეტალონებად გვევლინება წარმოდგენები გეომეტრიულ ფიგურებზე (წრეზე, კვადრატზე, სამკუთხედზე და ა. შ.), ფერის აღქმისას — წარმოდგენები სპექტრის შვიდ ფერზე, თეთრ. და შავ ფერზე. ბუნებაში არსებობს ფერებისა და

ფორმების უსასრულო მრავალფეროვნება, კაცობრიობამ შესძლო მათი წესრიგში მოყვანა, დაიყვანა რამდენიმე ტიპურ სახესხვაობაზე, რაც საშუალებას იძლევა აღვიქვათ გარე სამყარო თითქოსდა საზოგადოებრივი გამოცდილების პრიზმიდან. ნებისმიერი ფერი შეიძლება განსაზღვრულ იქნას როგორც ან ერთ-ერთი სპექტრული ფერის ელფერი (მეწე წითელი, ან როგორც მათი შეხამების შედეგი (მოწვანო-მოყვითალო), ანდა ბოლოს, როგორც შეუღებავი ნაჭერი და თეთრ ფერს შორის [illegible] ფერი). ზუსტად ასევე, ნებისმიერი საგნის ფორმა შეიძლება ან დაყვანილ იქნას გარკვეულ გეომეტრიულ ფიგურასზე (ოვალური, სწორკუთხოვანი), ან აღნიშნულ იქნას როგორც სივრცეში გარკვეულ მდგომარეობაში მყოფი რამდენიმე ასეთი ფიგურის შერწყმა (მაგალითად, თოვლის პაპა შეიძლება გამოვხატოთ ერთიმეორეზე დადგმული წრეებით) და საქმე აქ არა მხოლოდ სიტყვიერ აღნიშვნაშია: ჩვენ სწორედ რომ აღვიქვამთ საგანთა თვისებებს, როგორც ჩვენთვის ცნობილ ნიმუშებს სახესხვაობას და შერწყმას.

ეტალონების ყოველი სახე წარმოადგენს ცალკეული ნიმუშების არა უბრალო გროვას, არამედ სისტემას, რომელშიც მოცემული თვისების სახესხვაობანი განლაგებულია ამა თუ იმ თანამიმდევრობით, დაჯგუფებულია ასე თუ ისე და განსხვავდება მკაცრად განსაზღვრული ნიშნებით.

მსკოლამდელების მიერ სენსორული ეტალონების შეთვისება იწყება იქიდან, რომ ბავშვები ეცნობიან ცალკეულ გეომეტრიულ ფიგურებს და ფერებს საბავშვო ბაღის პროგრამის შესატყვისად. ასეთი გაცნობა უმთავრესად მიმდინარეობს პროდუქტიული მოქმედების სხვადასხვა სახის დაუფლების პროცესში. მაშინაც კი, როდესაც ბავშვს სპეციალურად არ ასწავლიან საყოველთაოდ მიღებული ეტალონების შესატყვის თვისებათა სახესხვაობის გამოყოფას, თვით მასალა, რომლითაც ბავშვი მოქმედებს ხატვის, კონსტრუირების, მოზაიკის აწყობის, აპლიკაციის დროს, შეიცავს აუცილებელ ნიმუშებს. ასე, მაგალითად, როდესაც ბავშვი ხატავს, იგი ხმარობს საღებავებს, რომელთა ფერები შერჩეულია მზის სპექტრის ფერების შესატყვისად; როდესაც იგი კონსტრუქციებს აგებს კუბურებისაგან, იგი სარგებლობს სხვადასხვა ზომის სამკუთხოვანი, სწორკუთხოვანი, კვადრატული ელემენტებით; მოზაიკებში, მასალებში აპლიკაციისათვის წარმოდგენილია სხვადასხვა ფერის წრეები, სამკუთხედები, კვადრატები და ა. შ.

როდესაც მოზრდილები ეხმარებიან ბავშვს ხატვაში, აშენებაში, ისინი აუცილებლად ასახელებენ ძირითად ფორმებს და ფერებს.

სენსორული ეტალონების შეთვისება, ისევე როგორც საგანთა თვისებების შესახებ ნებისმიერი წარმოდგენების ფორმირება, წარმოებს აღქმის მოქმედებათა შედეგად, რომლებიც მიმართულია ფორმის, ფერის,

სიდიდეთა შეფარდების და სხვა იმ თვისებებისა და მიმართულებების გარკვევაზე, რომლებმაც ნიმუშების მნიშვნელობა უნდა შეიძინოს. მაგრამ ეს არაა საკმარისი. აუცილებელია კიდევ, რომ ბავშვმა სხვა ყველა დანარჩენთაგან გამოჰყოს თვისებათა ის ძირითადი სახესხვაობანი, რომლებიც მიიღება ეტალონებად, დაიწყოს მათთან მრავალგვარი საგნების თვისებათა შედარება.

საყოველთაოდ მიღებული ეტალონების დაუფლებისათვის აუცილებელი პირობები პირველად მოქმედების პროდუქტიულ სახეებში იქმნება. როდესაც ბავშვის წინაშე აყენებენ ამოცანას ნახატში, კონსტრუქციაში, აპლიკაციაში გამოსახოს ესა თუ ის საგანი, იგი ცდილობს ამ საგნის თავისებურებანი შეაჯაროს არსებული მასალის თავისებურებებთან. ეს აიძულებს ბავშვს მრავალგზის გამოიკვლიოს საგანი, იწვევს საღებავთა ფერების, კუბურების ფორმის, მოზაიკის ელემენტების დამახსოვრებას. აგებენ რა სხვადასხვა საგნის გამოსახულებებს, ბავშვები იყენებენ ერთსა და იგივე საღებავებს, კუბურებს, მოზაიკის ელემენტებს, მათი თვისებები შეუდარდება მრავალი საგნის თვისებებს და თანდათან იღებს ნიმუშების, ეტალონების მნიშვნელობას.

სპეციალურად ორგანიზებული სენსორული აღზრდის გარეშე ბავშვები ჩვეულებრივ თავდაპირველად ითვისებენ მხოლოდ ზოგიერთ ეტალონს, მაგალითად წრისა და კვადრატის ფორმებს, წითელ, ყვითელ, მწვანე და ლურჯ ფერებს, რადგან ამ ფორმებსა და ფერებს ხვდებიან სხვებზე უფრო ხშირად. სკოლამდელები გაცილებით უფრო გვიან იძენენ წარმოდგენებს სამკუთხედებზე, სწორკუთხედზე, ოვალზე, ნარინჯისფერზე, ცისფერზე, იისფერზე.

როდესაც შეთვისებულია მხოლოდ ზოგიერთი ეტალონი, ბავშვი ძალიან მკაფიოდ და ზუსტად აღიქვამს საგანთა იმ თვისებებს, რომლებიც ამ ეტალონებს ემთხვევა, მაგრამ სამაგიეროდ თვისებათა სხვა სახესხვაობანი, რომლებისთვისაც ეტალონები ჯერ შეთვისებული არაა, აღიქმება არაზუსტად, ხშირად კი შეცდომით. ნაკლებად ცნობილ თვისებებს ბავშვები თითქოს მოარგებენ შეთვისებულ ეტალონებს, უტოლებენ მათ; ხდება საგნის თვისებების თავისებური გენერალიზაცია. ასე, მაგალითად, ბავშვი, რომელსაც წარმოდგენა აქვს კვადრატზე, მაგრამ წარმოდგენა არა აქვს ტრაპეციასა და სწორკუთხედზე, ტრაპაციასა და სწორკუთხედს აღიქვამს როგორც კვადრატებს, თუ ისინი ძალიან არ განსხვავდებიან კვადრატისაგან. ზუსტად ასევე, აქვთ რა წარმოდგენა ყვითელ და წითელ ფერებზე, მაგრამ არა აქვთ წარმოდგენა ნარინჯისფერზე, ბავშვებს მიდრეკილება აქვთ ნარინჯისფერი საგნები აღიქვან როგორც ყვითელი ან წითელი. ის, რომ შეთვისებული ეტალონები გავლენას ახდენს არა მხოლოდ დასახელებაზე. არამედ, პირველ-ყოვლისა, თვისებების თვით აღქმაზე, ვლინდება ცდებში, როდესაც ბავშვებს ავალებენ ჩუმად შეარჩიონ ფერით

ზუსტად ნიმუშის მსგავსი ობიექტები. სამი წლის სკოლამდელები მრავალ შემთხვევაში ყვითელი ნიმუშის მიხედვით არჩევენ მხოლოდ ყვითლებს, ნარინჯისფერის მიხედვით კი — ნარინჯისფერსაც და ყვითელსაც; ლურჯი ნიმუშის მიხედვით ისინი ირჩევენ მხოლოდ ლურჯებს, ცისფერის მიხედვით — ცისფერსაც და ლურჯსაც. განსაკუთრებით ნათლად ეს ვლინდება იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვებს ჯერ აჩვენებენ ნიმუშს, შემდეგ კი მალავენ მას და არჩევანი უნდა მოხდეს მეხსიერების მიხედვით. ეს ფაქტები არ შეიძლება აიხსნას იმით, რომ ბავშვები ვერ ანსხვავებენ ყვითელს ნარინჯისფერისგან, ლურჯს ცისფერისგან. ნაცნობი ფერის ნიმუშის მიხედვით არჩევანი სწორად ხდება, ნაკლებად ნაცნობი ფერის ნიმუშის მიხედვით — შეცდომით. მიზეზი იმაში მდგომარეობს, რომ მიიღებენ რა, მაგალითად, ყვითელ ნიმუშს, ბავშვები მაშინვე უფარდებენ მას უკვე არსებულ ეტალონს და აღიქვამენ, როგორც ყვითელს. ამის შემდეგ ისინი გადაარჩევენ ყვითელ ობიექტებს, სხვებს კი, დეტალური გამოკვლევის გარეშე, უბრალოდ გადააგდებენ, როგორც „არა ისეთებს". ნარინჯისფერი ნიმუში ბავშვს ძნელ მდგომარეობაში აყენებს. მას არა აქვს წარმოდგენა ნარინჯისფერის შესახებ, და იგი მის მაგიერ გამოიყენებს ყველაზე უფრო შესაფერისს არსებული ეტალონებიდან — ყვითელს. ამის გამო ბავშვი ირჩევს ნიმუშის შესაფერის ნარინჯისფერს და მასთან შეუფერებელს, მაგრამ ნაცნობი ეტალონის მსგავს ყვითელ ობიექტებს.

მოქმედების პროდუქტიული სახეების გართულება იწვევს იმას, რომ ბავშვი თანდათანობით შეითვისებს ფორმისა და ფერის სულ ახალ და ახალ ეტალონებს და დაახლოებით ოთხი-ხუთი წლისათვის ეუფლება მათ შედარებით სრულ ნაკრებს.

ძალიან ძნელად ითვისებენ ბავშვები წარმოდგენებს საგნის სიდიდეზე. სიდიდის საყოველთაოდ მიღებული ეტალონები ფორმისა და ფერის ეტალონებისაგან განსხვავებით ატარებს პირობით ხასიათს. ესაა ზომები, შეგნებულად დადგენილი ადამიანების მიერ (სანტიმეტრი, მეტრი). ზომათა სისტემა მისი გამოყენების ხერხები, როგორც წესი, არ შეითვისება სკოლამდელ ბავშვობაში. სიდიდის აღქმა სკოლამდელ ბავშვებს უვითარდებათ სხვა საფუძველზე — წარმოდგენებს მ ი მ ა რ თ ე ბ ა თ ა შესახებ ისინი ითვისებენ საგნებს შორის სიდიდის მიხედვით. ამ ურთიერთმიმართებებს აღნიშნავენ სიტყვებით, რომლებიც გვიჩვენებს, თუ რა ადგილი უკავია საგანს სხვა საგნებს შორის (დიდი, პატარა, ყველაზე დიდი და ა. შ.). ჩვეულებრივ, სკოლამდელი ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვებს აქვთ წარმოდგენა სიდიდის მიხედვით ურთიერთმიმართებაზე მხოლოდ ერთდროულად აღქმულ ორ საგანს შორის (მეტი — ნაკლები). ბავშვს არ შეუძლია განსაზღვროს იზოლირებული საგნის სიდიდე, რადგანაც ამისათვის საჭიროა მეხსიერებაში აღადგინოს მისი ადგილი სხვა

საგნებს შორის. უმცროს და საშუალო სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს უჭირდებათ წარმოდგენები სამ საგანს შორის სიდიდის მიხედვით მიმართებაზე (დიდი, ნაკლები, სულ პატარა). მათ შეუძლიათ განსაზღვრონ როგორც დიდი ან პატარა ზოგიერთი მათთვის ცნობილი საგანი, მიუხედავად იმისა შეუდარდება ეს საგანი სხვებს, თუ არა („სპილო დიდია", „ბუზი პატარაა").

ფორმის, ფერის ცალკეული ეტალონების შეთვისებიდან ხუთი-ექვსი წლის ბავშვი გადადის მათ შორის მიმართებების, იმ ნიშნების შეთვისებაზე, რომელთა მიხედვითაც საგნები შეიძლება იცვლებოდეს. მოზრდილთა დახმარებით, სპეციალურად ორგანიზებულ მოქმედებაში ბავშვები ითვისებენ, რომ ერთი და იგივე ფორმა შეიძლება ვარირებდეს კუთხეთა — სიდიდის, ღერძების ან გვერდების შეფარდების მიხედვით, რომ ფორმები შეიძლება დაჯგუფდეს — გაიყოს სწორხაზოვნებად და მრუდხაზოვნებად. ამასთან, ფორმის სენსორული ეტალონების სისტემა განსხვავდება გეომეტრიული ფიგურების მეცნიერული კლასიფიკაციისაგან, რომელსაც მათემატიკა იძლევა. ასე, მაგალითად, თუ გეომეტრიაში წრე წარმოგვიდგება, როგორც ოვალის კერძო შემთხვევა, კვადრატი კი — როგორც სწორკუთხედის კერძო შემთხვევა, როგორც სენსორული ეტალონები ყველა ეს ფიგურა — „თანაბარუფლებიანია", რადგანაც ყველა ისინი ერთნაირად გვაძლევს წარმოდგენას საგნების გარკვეული ჯგუფის ფორმის შესახებ.

ფერების შესახებ წარმოდგენათა სრულყოფას მივყავართ სპექტრის ფერთა ტონების შეთვისებამდე. ბავშვი იგებს ყოველი ფერის ცვალებადობას სინათლის მიხედვით. იმას, რომ ფერები ჯგუფდებიან თბილ და ცივ ფერებად, ეცნობა ფერების რბილ და კონტრასტულ შეხამებას.

სიდიდის შესახებ წარმოდგენები მდიდრდება, როდესაც ბავშვი ადარებს ერთ საგანს სხვადასხვა სიდიდის სხვა საგნებს. სიდიდის ზოგადი ეტალონების გარდა ბავშვებს უყალიბდებათ წარმოდგენები მისი ცალკეული განზომილებების — სიგრძის, სიგანის, სიმაღლის შესახებ.

ყველა ამ წარმოდგენას ბავშვები ითვისებენ პრაქტიკული მოქმედების პროცესში, გარემოში ყოველდღიური ორიენტირებისას და იშვიათად შეიძლება იქნას გაცნობიერებული და სიტყვიერად გამოხატული.

სენსორული ეტალონების შეთვისება ხდება არა მხოლოდ საგანთა ფერის, ფორმის მიმართ, არამედ საგნებისა და მოვლენების ყველა სხვა თვისების მიმართ. ასე, მაგალითად, სამეტყველო ურთიერთობის პროცესში სკოლამდელები ითვისებენ ნიმუშებს, რომლებიც შეესატყვისება დედაენის ბგერათა სისტემას, მუსიკალური საქმიანობის პროცესში — ბგერათა სიმაღლისა და რიტმული დამოკიდებულების ნიმუშებს და ა. შ.

ბავშვთა თანამიმდევრული გაცნობა სენსორული ეტალონების სხვადასხვა სახესთან და მათ სისტემატიზაციასთან — სკოლამდელების ს ე ნ-

სრული აღზრდის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანათაგანია. ასეთი გაცნობის საფუძველს წარმოადგენს თითოეული თვისების ძირითადი სახესხვაობის გამოკვლევის და დამახსოვრების მიმართულებით ბავშვთა მოქმედებების ორგანიზაცია. ამ სახესხვაობებმა უნდა შეიძინოს ეტალონების მნიშვნელობა. თვისებათა ეტალონური სახესხვაობების შესახებ წარმოდგენების გამომუშავება მიმდინარეობს ბავშვებისათვის ხატვის, ძერწვის, კონსტრუირების სწავლებასთან, მუსიკალურ მეცადინეობებთან, ე. ი. მოქმედების იმ სახეებთან მჭიდრო კავშირში, რომლებსაც ბავშვების აღქმის წინაშე აყენებს სულ უფრო რთული ამოცანები და ხელს უწყობს სენსორული ეტალონების შეთვისებას.

ბავშვის გაცნობა სენსორულ ეტალონებთან ნიშნავს, აგრეთვე, ბავშვის მიერ იმ სიტყვების დამახასოვრებას, რომლებიც საგანთა თვისებების ძირითად სახესხვაობებს აღნიშნავს. სიტყვა-დასახელება ფიქსირებს სენსორულ ელემენტს, განამტკიცებს მას ბავშვის მეხსიერებაში, ხდის მის გამოყენებას უფრო შეგნებულსა და ზუსტს. მაგრამ ეს ხდება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეტალონების დახასიათება შემოაქვთ შესატყვისი ეტალონების გამოკვლევისა და გამოყენების მიმართულებით ბავშვის საკუთარი მოქმედებების საფუძველზე. იმ პირობებში, როდესაც ბავშვს მხოლოდ აჩვენებენ გეომეტრიული ფორმების, ფერების სახესხვაობებს, სიდიდეთა შეფარდებას და ცდილობენ მიაღწიონ ბავშვის მიერ მათი დასახელების დამახსოვრებას, სიტყვა, სწორად გამოყენებულიც კი, არ უწყობს ხელს სკოლამდელი ბავშვის წარმოდგენებისა და აღქმის სრულყოფას.

ბავშვთა გაცნობა სენსორულ ელემენტებთან სასკოლო ასაკის განმავლობაში თანდათან ღრმავდება. ჯერ ერთი, ბავშვებს აცნობენ ეტალონური თვისებების სულ უფრო ფაქიზ სახესხვაობებს. ასე, მაგალითად, ხდება სპექტრის ფერების გაცნობიდან მათი ელფერების გაცხობაზე გადასვლა. ძირითადი გეომეტრიული ფიგურების გაცნობიდან ელიფსებისა და მხარეების, კუთხეთა სიდიდის და ა. შ. მიხედვით მათი ვარიაციების გაცნობაზე, ზოგადი სიდიდის მიხედვით საგანთა შეფარდებათა გაცნობიდან, ცალკეული განფენილობების მიხედვით შეფარდებათა გაცნობაზე. მეორეზე, ბავშვებს აცნობენ ეტალონებს შორის მიმართებებს — სპექტრში ფერთა განლაგების რიგს, სინათლის მიხედვით ელფერთა ცვლილების თანამიმდევრობას, ფერთა ტონების ცივ და თბილ ტონებად დაჯგუფებას, ფერთა რბილ და კონტრასტულ შეხამებას, ფიგურათა მომრგვალებულად და სწორხაზოვნად დაყოფას, ერთი ფიგურის სხვა ფიგურებად გარდაქმნის შესაძლებლობას. პროპორციების მიხედვით მათი ცვლილებების თანამიმდევრობას; ობიექტურობის გაერთიანებას მათი ზოგადი სიდიდის და ცალკეული განფენილობის შემცირების ან მატების კვალობაზე და ა. შ.

**აღქმის მოქმედებათა განვითარება.** სენსორული ეტალონების შეთვისება ბავშვის საგანთა თვისებებში ორიენტირების განვითარების მხოლოდ ერთ-ერთი მხარეა. მეორე მხარე, რომელიც განუყოფლადაა დაკავშირებული პირველთან, — ესაა აღქმის მოქმედებათა სრულყოფა.

სკოლამდელ ასაკში შესვლისას ბავშვი უკვე დაუფლებულია აღქმის მოქმედებებს, რომლებიც ადრეულ ბავშვობაში ჩამოყალიბდა. მაგრამ ეს მოქმედებანი ჯერ კიდევ ძალიან არასრულყოფილია. ისინი არ იძლევა შესაძლებლობას დანაწევრებულად იქნას აღქმული საგანთა რთული თვისებები, აიგოს მათი ნათელი და სუსტი ხატები, რომლებსაც შეეძლებოდა მოეწესრიგებინა ბავშვის ქცევის ახალი სახეები, პირველ რიგში, პროდუქტიული დავალებების შესრულება, სადაც აუცილებელია აღდგენილ იქნას საგანთა ფორმის, ფერის ინდივიდუალური თავისებურებანი, მათი ურთიერთმიმართება სიდიდის მიხედვით. აღქმის სიზუსტისა და ნაწევრების ის ხარისხი, რომელიც საკმარისია საგნობრივ მოქმედებებში საგანთა თვისებების გათვალისწინებისათვის, სრულიად არაა საკმარისი პროდუქტიული მოქმედებებისათვის.

უმცროს სკოლამდელს სთავაზობენ გადაიხატოს მარტივი ფიგურა, რომელსაც აქვს კონტური და შინაგანი დეტალები. იგი უკეთ ან უარესად იხატავს ან კონტურს, ან დეტალებს, მაგრამ არც კი ცდილობს გამოხატოს ერთიც და მეორეც. ნიმუშის მიხედვით კუბურებით აგების პროცესში ბავშვს არ ჰყოფნის გარკვეული ფორმისა და სიდიდის კუბური. თუ გვერდზე უწესრიგოდ ჰყრია კუბურების გროვა, ბავშვი შედარებით ადვილად პოულობს მასში საჭიროს, მაგრამ თუ ეს კუბურა ჩართულია სხვა ნაგებობაში (რომლის დაშლის უფლებაც ბავშვს აქვს), იგი მას ვერ ხედავს, არ შეუძლია გამოჰყოს იგი მთელიდან. ორივე ეს მაგალითი იმაზე მეტყველებს, რომ აღქმის მოქმედებანი, რომლებიც მას ჩამოუყალიბდა საგნობრივ მოქმედებასთან დაკავშირებით, და რომლებიც იწვევს მასში მეტისმეტად ზოგადი ხატების წარმოშობას, საშუალებას არ აძლევს მას თანამიმდევრობით და სრულად გამოიკვლიოს საგანი, გამოჰყოს მისი ნაწილები და ნიშნები.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში აღქმის მოქმედებათა ცვლილების შესახებ შეიძლება მსჯელობა იმის მიხედვით, თუ დავაკვირდებით, როგორ ეცნობიან სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის ბავშვები მათთვის ახალ საგნებს. სამი წლის სკოლამდელები, როდესაც მათ აძლევენ ახალ საგანს და სთხოვენ მოყვეს, როგორია იგი, განსაზღვროს, რა დანიშნულება შეიძლება ჰქონდეს მას, მაშინვე იწყებენ ამ საგნით მოქმედებას, მანიპულირებას. მცდელობა, დაათვალიეროს ან ხელით მოსინჯოს საგანი, არ შეინიშნება; შეკითხვებზე, თუ როგორია საგანი, ბავშვები არ პასუხობენ. ოთხი წლის ბავშვები უკვე იწყებენ საგნის დათვალიერებას, მაგრამ ამას აკეთებენ არათანამიმდევრულად, არასისტემატურად, ხში-

რად გადადიან მანიპულირებაზე. სიტყვიერი აღწერის დროს ისინი ხელებენ მხოლოდ ცალკეულ ნაწილებსა და ნიშნებს ურთიერთთან დაკავშირებლად.

ხუთი და ექვსი წლის ბავშვებს უჩნდებათ საგნის უფრო გეგმაზომიერი და თანამიმდევრული გამოკვლევა და აღწერა. დათვალიერების დროს ისინი ხელებში ატრიალებენ საგანს, სინჯავენ ხელით, უურადღებას აქცევენ ყველაზე უფრო შესამჩნევ თავისებურებებს. მხოლოდ შვიდი წლისთვის (და ისიც არა ყველასთან) შეიძლება დავაკვირდეთ საგნების საეხებით სისტემატურ გეგმაზომიერ განხილვას. ასეთი ბავშვები უკვე აღარ საჭიროებენ იმას, რომ საგანი ხელში ეჭიროთ — ისინი სარგებლობენ რა წმინდა მხედველობითი აღქმით, წარმატებით აღწერენ მის თვისებებს.

ამ დაკვირვებებიდან ჩანს, რომ პირველ ხანებში ბავშვი ცდილობს მოიპოვოს ცნობები საგნების თვისებათა შესახებ არა იმდენად აღქმით, რამდენადაც ამ საგნებით პრაქტიკული მოქმედებებიდან. შემდეგ აღქმა უერთდება პრაქტიკულ მოქმედებას, ისინი თითქოსდა ეხმარებიან ურთიერთს. და მხოლოდ სკოლამდელი ბავშვობის ბოლოს აღქმის მოქმედებანი ხდება საკმაოდ ორგანიზებული და ეფექტური, რათა მოგვცეს შედარებით სრული წარმოდგენა საგანზე.

ერთ-ერთ ექსპერიმენტში ბავშვებს დასათვალიერებლად და შემდეგ საცნობად აძლევდნენ უსწორო ფორმის ფიგურებს. ახდენენ ფიგურაზე თვალის მოძრაობის კინორეგისტრაციას. სამი წლის ბავშვის თვალის მოძრაობა ხდება ფიგურის შიგნით, ხანდახან მისი ღერძის მიმართულებით. მოძრაობათა რაოდენობა დიდი არაა. ოთხი წლის ბავშვთა თვალების მოძრაობაც უპირატესად ფიგურის შიგნით ხდება. კონტურებს გასწვრივ მოძრაობა თითქმის არაა. მაგრამ ჩნდება თვალის მრავალი დიდი ამპლიტუდის მოძრაობა, რომელთა მეშვეობით ბავშვები თითქოს ზომავენ ფიგურას. ამასთან ერთად ჩნდება მხედველობის ახლოგანლაგებული ფიქსაციის ჯგუფები, რომლებიც ფიგურების ყველაზე დამახასიათებელ მახასიათებლებს წარმოადგენს. თვალების მოძრაობის საერთო რაოდენობა საში წლის ბავშვების თვალების მოძრაობის რაოდენობასთან შედარებით იზრდება ორჯერ. არჩევის შედეგები უკეთესდება. ხუთი წლის ბავშვები ათვალიერებენ ფიგურებს თითქმის ისევე, როგორც ოთხი წლისანი, მაგრამ მათ უჩნდებათ კონტურის ერთი, ყველაზე უფრო დამახასიათებელი ნაწილის საგულდაგულო გამოკვლევა. შეცდომები არჩევის დროს თითქმის ქრება. და, ბოლოს, ექვსი წლის ბავშვების თვალი მოძრაობს თითქმის მხოლოდ ფიგურის კონტურის გასწვრივ. მოძრაობათა რაოდენობა არსებითად იზრდება. ფიგურების არჩევის დროს შეცდომები არაა.

მსგავსი ცვლილებები საგნების ფორმათა აღქმის ხერხებში თავს იჩენს აგრეთვე ბავშვის ხელის მოძრაობის შესწავლისას ფიგურების შეხებით

გაცნობის პროცესში (ბავშვი დაუნახავად, თითებით სინჯავს მათ). სამი წლის ბავშვებს ხელები ფიგურაზე უდევთ, უტყაპუნებენ მას, მაგრამ არ სინჯავენ. ოთხი წლის ასაკში ჩნდება მცდელობა ფიგურის ერთი ხელით მოსინჯვისა, მაგრამ არა თითებით, არამედ ხელისგულით. ხუთი წლის ბავშვები ფიგურას სინჯავენ ორივე ხელით, საგულდაგულოდ იკვლევენ ცალკეულ დამახასიათებელ ნიშნებს (შვერილებს, ღრმულებს). ექვსი წლის ასაკში ფიგურების კონტური მეტად თუ ნაკლებად სრულად მოისინჯება თითის წვერებით. ამასთან, შესებითი აღქმის განვითარება ჩამორჩება მხედველობითი აღქმის განვითარებას, მისი შედეგები უფრო დაბალია.

სკოლამდელი ბავშვის აღქმის მოქმედებათა სრულყოფას საფუძვლად უდევს ჩვენთვის უკვე ცნობილი კახოხზოძიერება — გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებების გარდაქმნა აღქმის მოქმედებებად. გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებანი (მათ ბავშვი ეუფლება მთელი სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში) იმას ემსახურება, რომ მცდელობათა გზით გადაწყდეს ამოცანები, რომელთა გადაწყვეტა აღქმის საშუალებით ბავშვებს არ შეუძლიათ. თვით ამოცანები ეხლა გაცილებით რთული ხდება: შეაჯეროს, შეადაროს სხვადასხვაგვარი საგნების თვისებები იმ სენსორულ ეტალონებს, რომლებსაც ბავშვი ითვისებს.

სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში ყალიბდება აღქმის მოქმედებათა სამი ძირითადი სახე: იდენტიფიკაციის მოქმედებანი, ეტალონისადმი მიკუთვნების მოქმედებახი და მამოდელირებელი მოქმედებანი. ამ მოქმედებათა შორის განსხვავება განისაზღვრება აღქმული საგნების თვისებებისა და ამ თვისებების განმსაზღვრელ ეტალონებს შორის შეფარდებათა განსხვავებით. იდენტიფიკაციის მოქმედებანი სრულდება იმ შემთხვევაში, როდესაც აღქმული საგნის თვისებები სავსებით ემთხვევა ეტალონს, მისი იდენტურია. ისინი მდგომარეობს შესატყვისი ეტალონის არჩევაში და იდენტურობის დადგენაში (ბურთი მრგვალია). ეტალონისადმი მიკუთვნების მოქმედებები სრულდება საგნის თვისებების ეტალონთან ნაწილობრივ დამთხვევის, მსგავსების ნიშნების გვერდით ზოგიერთი განმასხვავებელი ნიშნის არსებობის დროს. ასე, მაგალითად, ვაშლი, ბურთის მსგავსად, მრგვალია, ე. ი. ფორმის მიხედვით უნდა მიეკუთვნოს წრის ეტალონს, მაგრამ მის ფორმას სხვა თავისებურებებიც აქვს: ეს, როგორც წესი, რამდენადმე გაბრტყელებული წრეა ღრმულით და შვერილით. იმისათვის, რომ აღვიქვათ ვაშლი, როგორც მრგვალი, აუცილებელია ეტალონთან მისი შედარების დროს ამ დამატებითი მომენტების განყენება. და, ბოლოს, აღქმის მამოდელირებელი მოქმედებანი სრულდება რთული თვისებების მქონე ობიექტების აღქმისას, რომლებიც არ შეიძლება განსაზღვრულ

ცვლას ერთი ეტალონის საშუალებით და მოითხოვს ორი ან მეტი ეტალონის ერთდროულ გამოყენებას. ამისი უმარტივესი მაგალითი შეიძლება იყოს ერთსართულიანი სოფლური სახლის ფორმა, რომელიც შეიცავს სწორკუთხოვან ფასადს და ტრაპეციის ფორმის სახურავს. ასეთი ფორმა რომ სწორად აღვიქვათ, აუცილებელია არა მხოლოდ შეირჩეს ორი ეტალონი, არამედ, აგრეთვე, დადგინდეს მათი ურთიერთმდებარეობა სივრცეში.

საგნის ფორმის განსაზღვრის აუცილებლობის დროს უმცროსი სკოლამდელები, თუ მათ ნიმუშების სახით აძლევენ რეალურ გეომეტრიულ ფიგურებს, ადებენ მათ საგანს და ამ გზით ადგენენ მსგავსებას ან განსხვავებას. თუ ნიმუშის საგანზე დადება შეუძლებელია (საგანი მოცულობითია, მნიშვნელოვნად განსხვავდება ნიმუშისაგან სიდიდით და ა. შ.). ბავშვები ხშირად ხელს შემოავლებენ საგნისა და ნიმუშის კონტურებს და თავისი ხელის მოძრაობის დაკვირვების საფუძველზე ამჩნევენ მსგავსებას. როდესაც გეომეტრიული ნიმუშები უკვე საკმაოდაა შეთვისებული, ეტალონური წარმოდგენები — ჩამოყალიბებული, ბავშვებს უკვე აღარ სჭირდებათ რეალური ფიგურანიმუში საგანთა ფორმის განსაზღვრისათვის, მაგრამ კონტურის გასწვრივ თითის გაყოლება კიდევ დიდხანს რჩება საშუალებად, რომელიც დახმარებას უწევს ფორმის გამოყოფაში, მის ეტალონთან შედარებაში. ამ ხერხს მიმართავენ არა მხოლოდ უმცროსი, არამედ საშუალო სკოლამდელებიც, გაძნელებულ შემთხვევაში კი — არაიშვიათად, უფროსი სკოლამდელები. მსგავს შემთხვევებში ხელი არ გამოდის შეხების ორგანოს როლში. იგი ასრულებს შემოვლების პრაქტიკულ მოქმედებას, დამატებით როლს ასრულებს მხედველობის მიმართ, ეხმარება თვალს თანამიმდევრულად მოსინჯოს საგნის კონტური.

როდესაც ბავშვს სჭირდება საგნის ფერის განსაზღვრა, იგი პირველ ხანებში ასევე ცდილობს გამოიყენოს რეალური ნიმუში (მაგალითად, ფანქარი, ჯოხი, ძელაკი ან სხვა საგანი, რომლის ფერიც მან კარგად იცის), მიიტანოს იგი გამოსაკვლევი საგნის უშუალო სიახლოვეს.

რამდენიმე საგნის სიდიდის (ან ცალ-ცალკე სიგრძის, სიგანის სიმაღლის) მიხედვით შედარებისას სკოლამდელები მიადებენ მათ ერთიმეორეს, ასწორებენ ერთი ხაზის მიხედვით და ქმნიან პირობებს, რომლებშიც მათ შეუძლიათ გამოიყენონ სიდიდეთა შეფარდების შესახებ არსებული წარმოდგენები.

სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში სენსორული ეტალონების გამოყენებისათვის აუცილებელი გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებები გაშინაგნდებიან, ეტალონები უკვე გამოიყენება საგანთა გადაადგილების, შეთავსების, ხელის შემოვლების და სხვა გარეგანი ხერხების გარეშე. მათ ცვლის თვალით საგნის განმხილველი მოძრაობანი ან შემხები ხელები, რომლებიც ეხლა აღქმის ინსტრუმენტის როლში გამოდის.

სკოლამდელ ასაკში მოქმედების პროდუქტიული სახეების დაუფლებასთან დაკავშირებით ბავშვებს უყალიბდებათ აღქმის რთული მოქმედებანი, რომელთა საშუალებითაც გამოსაკვლევი საგნის სპეციფიკას შეიმეცნებენ. ასე, მაგალითად, როდესაც ბავშვი ცდილობს აღადგინოს ნახატში, კონსტრუქციაში, აპლიკაციაში საგნის რთული ფორმა, მაგრამ ჯერ კიდევ არ შეუძლია ამ ფორმის საკმარისად დეტალური აღქმა, იგი მოქმედებს მცდელობათა გზით. მის მიერ შექმნილი სურათები, კონსტრუქციები აპლიკაციები წარმოადგენს საგნის მეტად თუ ნაკლებად ზუსტ მოდელებს, ადარებს რა ამ მოდელებს საგნებს, ბავშვი (როგორც წესი, მოზრდილების ხელმძღვანელობით) ამჩნევს შეცდომებს, შეუსატყვისობებს, სწავლობს მათ გამოსწორებას.

მოდელების აგებისა და მათი საგნებთან შედარების პროცესში ყალიბდება ფიგურების რთული ფორმის დანაწევრების უნარი, იმისი დადგენის უნარი, თუ როგორ არიან ეს ნაწილები განლაგებული, ერთმანეთთან დაკავშირებული. მოდელირება გადაიქცევა საგნის ფორმის ანალიზის ხერხად. გარეგანი მოქმედებების გაშინაგნება რთული ფორმის მოდელირებისათვის იწვევს იმას, რომ ბავშვებს უყალიბდებათ აღქმის მამოდელირებელი მოქმედებანი. საგნის თანამიმდევრული დათვალიერების (ან ხელით მოსინჯვის) დროს, ბავშვი დაანაწევრებს მას ცალკეულ ნაწილებად და ნიშნებად, რომლებიც ეთანხმება შეთვისებულ ეტალონებს, აკვირდება მათ კავშირს. ამის შედეგად ჩამოყალიბებული საგნის ხატი წარმოადგენს მისი მთლიანი რთული ფორმის თითქოს შინაგან მოდელს. აღქმის მოდელირებული მოქმედებების დაუფლება მკვეთრად ამაღლებს მის სიზუსტესა და დანაწევრებულობას.

აღქმის მოქმედებათა სრულყოფა მნიშვნელოვნად ჩქარდება ორგანიზებული სენსორული აღქმის პირობებში. იგი მოიცავს ბავშვებისათვის გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებების სწავლებას (რომელიც საგნების გაშოკვლევის, მათი თვისებების სენსორულ ელემენტებთან შეჯერების საშუალებას იძლევა), საგანთა რთული თვისებებისა და მათი შეფარდებების მოდელების აგებას. შემდგომ ეტაპზე გარეგანი საორიენტაციო მოქმედების გაშინაგნების, დათვალიერებისა და ხელით მოსინჯვის საშუალებით საგანთა თვისებების გამოკვლევაზე ბავშვთა გადასვლის პირობები იქმნება. ამისათვის, დიდი მნიშვნელობა აქვს საგანთა გამოკვლევის თანამიმდევრობის სწავლებას და მათი თვისებების დაწვრილებით სიტყვიერ აღწერას.

აღქმის მოქმედებათა სწავლებას, ისევე როგორც სენსორული ეტალონების გაცნობას, ახორციელებენ ბავშვის ქცევის პროდუქტიული სახეების სწავლებასთან დაკავშირებით. ასეთი სწავლება ამდიდრებს ქცევის ამ სახეებს. ამასთან ერთად საგნის თვისებებთან და მათი გამოკვლევის

ხერხების ბავშვებისათვის სისტემატური გაცნობისათვის შემოაქვთ სპეციალური მეცადინეობანი თანდათანობით გართულებული დიდაქტიკური თამაშებისა და სავარჯიშოების სისტემის გამოყენებით.

განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს მუსიკალური მელოდიებისა და მეტყველების ბგერათა სენსორული აღზრდა. ბგერათა სისტემის წარმოდგენა, ფორმისა და ფერის სახესხვაობათა მსგავსად, საკნების სახით,

სურ. 8. სენსორული აღზრდის მეცადინეობებზე.

რომლებითაც ასრულებენ სხვადასხვა მანიპულიციებს — გადაადგილებას. მ-სოძებას და ა. შ. შეუძლებელია. ბგერათა მ-მართებანი იშლება არა სივრცეში, არამედ დროში და აძნელებს მათ გამოყოფას და შედარებას. სმენითი აღქმის მოქმედებანი ყალიბდება იმავე კანონების მიხედვით, რომლებითაც მხედველობითი აღქმის მოქმედებანი, მაგრამ ეს ხდება სხვა ფორმით. ბგერათა თვისებების გამოკვლევისას გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებანი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ამ თვისებებს შეუწყობს, შეუგუებს თავის მოძრაობებს, პირველ რიგში ხმის იოგების მოძრაობებს. იგი წაიმღერებს მელოდიას, წარმოთქვამს სამეტყველო ბგერებს, თავდაპირველად მელოდია, სიტყვები ბავშვს ესმის შერწყმულად, დაუნაწევრებლად. მელოდიის „დაშერის", სიტყვაში ბგერათა დანაწევრების შესაძლებლობა აღმოცენდება და ვითარდება იძის კვალობაზე, თუ როგორ ეუფლება თვითონ სკოლამდელი უნარს — შეც-

ვალოს ბგერითი აპარატის მოძრაობანი მოსმენილი ბგერების შესატყვისად, აღადგინოს ისინი.

სმენითი აღქმის განვითარებაში არსებითი მნიშვნელობა აქვს, აგრეთვე, ხელების, ფეხების, მთელი კორპუსის მოძრაობებს. აჰყვება რა მუსიკალური ნაწარმოების ან ლექსების რიტმს, მოძრაობები ეხმარება ბავშვს მის დანაწევრებაში (იხ. II ფორზაცი, მარცხნივ, ზემოთ).

რიტმის გრძნობის აქტიურ გამოვლენას ბავშვი იწყებს მუსიკისა და ლექსების აღქმის გარეშეც, რიტმული მოძრაობების შესრულებით და წარმოთქმით.

ხელის მოძრაობები ეხმარება ბგერების სიმაღლის მიხედვით ურთიერთმიმართების აღქმაშიც, როდესაც ეს მოძრაობები ასახავს ბგერათა სიმაღლის მიხედვით ცვლილებებს მელოდიაში. შესამჩნევ წინსვლას ბგერითი სმენისა და რიტმის გრძნობის განვითარებაში შეგვიძლია მივაღწიოთ უკვე უმცროს სკოლამდელებთან თვალსაჩინო მოდელების გამოყენების გზით. ასე, მაგალითად, ბავშვი ეუფლება ბგერათა სიმაღლის ურთიერთმიმართების უფრო ზუსტი შემჩნევის უნარს, როდესაც იგი გამოსახავს ბგერათა ამაღლებას და დადაბლებას „კიბეზე" თოჯინის ზემოთ-ქვემოთ ტუნაობისას. რიტმული ურთიერთმიმართების აღქმას ეხმარება ფერადი ზოლების დალაგება: უფრო მოკლე ზოლით აღინიშნება უფრო მოკლე ბგერა, უფრო გრძელით — ხანგრძლივი, წითელი ფერის ზოლით — აქცენტირებული. ლურჯი ფერის ზოლით — არააქცენტირებული ბგერა.

სმენითი აღქმის მოქმედებათა ინტერიორიზაცია იმაში გამოიხატება, რომ თანდათანობით ზედმეტი ხდება გარეგანი მოძრაობებისა და სივრცობრივი მოდელების აუცილებლობა. თუმცა მუსიკისა და მეტყველების აღქმაში მონაწილეობის მიღებას განაგრძნობს ოდნავ შესამჩნევი, ფარული მოძრაობანი ბგერითი აპარატისა, რომელთა გარეშე ბგერების თვისებათა გამოკვლევა შეუძლებელი ხდება.

### § 2. ორიენტირების განვითარება სივრცესა და დროში

**ორიენტირება სივრცეში:** უკვე ადრეულ ბავშვობაში ბავშვი კარგად ეუფლება უნარს, გაითვალისწინოს საგანთა სივრცეში მდებარეობა, მაგრამ იგი ვერ ასხვავებს სივრცის მიმართულებებსა და საგანთა შორის სივრცობრივ ურთიერთმიმართებას თვით საგნებისაგან. საგნებისა და მათი თვისებების შესახებ წარმოდგენები უფრო ადრე იქმნება, ვიდრე წარმოდგენები სივრცის შესახებ და მათ საფუძველს შეადგენს.

პირველი წარმოდგენები სივრცის მიმართულებათა შესახებ, რომელსაც სამი წლის ასაკის ბავშვი ითვისებს, დაკავშირებულია მის საკუთარ სხეულთან. იგი არის მისთვის ცენტრი, „ათვლის წერტილი", რომლის მიმართაც ბავშვს შეუძლია მხოლოდ განსაზღვროს მიმართულებანი. უფ-

როსების ხელმძღვანელობით ბავშვები იწყებენ თავისი მარჯვენა ხელის გაბოყოფას და სწორად ასახელებენ მას. იგი გამოდის როგორც ხელი, რომელიც ასრულებს ძირითად მოქმედებებს: „ამ ხელით მე ვჭამ, ვხატავ, ვესალმები, მაშასადამე იგი მარჯვენაა“. სხეულის სხვა ნაწილების მდებარეობის განსაზღვრა როგორც „მარჯვენისა“ და „მარცხენისა“ ბავშვს შეუძლია მხოლოდ მარჯვენა ხელთან მიმართებაში. მაგალითად, თხოვნაზე აჩვენოს მარჯვენა თვალი, უმცროსი სკოლამდელი პირველად მოუახავს მარჯვენა ხელს (უკერს მას, გვერდზე გაწევს და ა. შ.) და მხოლოდ ამის შემდეგ მიგვითითებს თვალზე. „მარჯვენა“ და „მარცხენა“ ბავშვს ეჩვენება მუდმივ რაღაცად, და მას არ შეუძლია გაიგოს, როგორ ხდება, რომ ის, რაც მისთვის მარჯვნივაა, სხვისთვის შეიძლება მდებარეობდეს მარცხნივ.

სივრცის სხვა მიმართულებებს (წინ, უკან) ბავშვი მიაკუთვნებს მხოლოდ თავის თავს. სივრცეში ორიენტირების შემდგომი განვითარება მდგომარეობს იმაში, რომ ბავშვები იწყებენ საგანთა შორის ურთიერთმიმართების გამოყოფას (ერთი საგანი მეორის უკან, მეორის წინ, მისგან მარცხნივ, მარჯვნივ, სხვა საგნებს შორის და ა. შ.).

4, 0, 20. დილაა. ანდრეი და კირილე შემომიძვრნენ ლოგინში.

ა ნ დ რ ე ი. შუაში მინდა.

კ ი რ ი ლ ე. არა, შუაში იყოს დედიკო, მეც მინდა დედიკოს ახლოს ვიწვე (ანდრეი ცდილობს შუაში ჩაწოლას, კირილე ხელს უშლის. ანდრეი მაინც ჩაეტენა).

კ ი რ ი ლ ე. საერთოდ ყველა შუაში ვართ, შენ, ანდრიუშა, თუ იმ მხრიდან წევხარ, აგრეთვე, შუაში იქნები: იქ კედელია, იქ კალადა, შენ ხარ. კალადაც შუაშია: იქ საწოლია იქ კალი — კალადა შუაშია. ჩვენს ოთახში ყველაფერი შუაშია. ჩვენი სახლიც შუაშია: იქ ეზოის სახლია, იქ კი საკლასო სახლი. ქუჩაც შუაშია (ვ. ს. მეხინას დღიურიდან).

დიდი მნიშვნელობა საგანთა შორის სივრცით ურთიერთმიმართებათა წარმოდგენების და მათი განსაზღვრის უნარის წარმოქმნაში აქვს პროდუქტიულ ქცევას. როდესაც ბავშვი კუბურებისაგან რაღაცას აგებს, იგი არა მხოლოდ ფორმის, არამედ სივრცითი მიმართებების მოდელირებას ახდენს. იგი გარკვეულად განალაგებს რა ადამიანებისა და საგნების გამოსახულებას ქაღალდზე, სწავლობს მათ გადმოცემას ნახატში

სივრცითი მიმართებების შესახებ წარმოდგენათა წარმოშობა მჭიდროდაა დაკავშირებული მათი სიტყვიერი აღნიშვნების შეთვისებასთან, რომლებიც ეხმარება ბავშვს გამოჰყოს და დააფიქსიროს მიმართების ყოველი სახე. ამასთან, ყოველ ამ მიმართებაში („ზემოთ — ქვემოთ“, „უკან — წინ“) ბავშვი პირველად ითვისებს წარმოდგენას წყვილის ერთი წევრის შესახებ (მაგალითად, „ზემოთ“, „წინ“,) შემდეგ კი, ეყრდნობა რა ამ წარმოდგენას, ითვისებს მეორეს. მაგრამ, ითვისებს რა წარმოდგენებს საგნებს შორის მიმართებებზე, ბავშვი დიდხანს ამ საგანთა შორის

მიმართების შეფასებას ახდენს მხოლოდ თავისი პოზიციიდან, მას არ შეუძლია შეცვალოს ათვლის წერტილი, გაიგოს, რომ თუ მეორე მხრიდან შეხედავს, მიმართება შეიცვლება: ის, რაც წინიდან იყო, უკან აღმოჩნდება, ის, რაც მარცხნივ იყო, მარჯვნივ იქნება და ა. შ.

ერთ-ერთ გამოკვლევაში სკოლამდელ ბავშვებს აძლევდნენ ჯგუფის ოთახის მაკეტს და სთხოვდნენ განელაგებინათ ავეჯი ისე, როგორც იგი ჩვეულებრივადაა ჯგუფში. პირველად მოხსნილი იქნა მაკეტის ის კედელი, სადაც შემოსასვლელი კარი მდებარეობდა. ამრიგად, ბავშვი ხედავდა ოთახს ისე, როგორც აღიქვამდა მას ყოველდღე. შემდეგ, დავალებას აძლევდნენ ხელმეორედ, ოღონდ მოხსნილი იყო მაკეტის ის კედელი, რომელზეც განლაგებული იყო ფანჯრები. ახლა ბავშვს უნდა აღექვა ოთახი მისთვის უჩვეულო მხრიდან.

პირველი დავალების შესრულება არ იწვევდა სიძნელეს ოთხი წლის ასაკის ბავშვებთანაც კი. მაგრამ, მეორე ვარიანტში დავალება, როგორც წესი, მათ ძალებს აღემატებოდა. აღმოჩნდა, რომ მხოლოდ მცირე რაოდენობა საშუალო ასაკისა და დაახლოებით ერთი მესამედი უფროსი სკოლამდელი ასაკისა ამ პირობებში ავეჯს ალაგებდა სწორად. ამასთან, ბავშვები სივრცით მიმართებებს აღნიშნავენ სიტყვებით, რომლებიც ასახავდა ავეჯის ნამდვილ განლაგებას. ასე, მაგალითად, უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბიჭი ავეჯის განლაგებისას ამბობს: „ეტაჟერი ყვავილებით დგას ფანჯრებს შორის, ე. ი. აქ (დგამს), პიანინო მის გვერდით, კუთხეში კი... (ჩაფიქრდება) ჰო, მარჯვენა კუთხეში მრგვალი მაგიდაა ბატარეასთან, კარის ახლოს. მე ვზივარ პირველ მაგიდასთან, ის ფანჯრებთან ყველაზე ახლოა. აი აქ... არა მე ვზივარ და ვიყურები ფანჯარაში, ე. ი. აქ, წინ“.

ამრიგად, მხოლოდ სკოლამდელი ასაკის ბოლოს (თანაც არც თუ ისე ბევრ ბავშვს) უყალიბდება საკუთარი პოზიციისაგან დამოუკიდებელი ორიენტაცია სივრცეში, ათვლის წერტილის შეცვლის უნარი. თუმცა ასეთი ორიენტირება შეიძლება შედარებით ადვილად ჩამოუყალიბდეთ ბავშვებს სწავლების საშუალებით, რომელშიც თვითონ ისინი ცვლიან საგნებს შორის სივრცებრივ მიმართებებს, განიხილავენ მათ სხვადასხვა პოზიციიდან და აღნიშნავენ სიტყვებით.

**ორიენტირება დროში.** დროში ორიენტირება ბავშვს უფრო დიდ სიძნელეებს უქმნის, ვიდრე სივრცეში ორიენტირება. ბავშვის ცხოვრების დროში, მისი ორგანიზმი გარკვეულად რეაგირებს დროის მსვლელობაზე — დღე-ღამის გარკვეულ დროს მას უნდა ჭამა, ძილი და ა. შ. მაგრამ თვით ბავშვი დიდხანს ვერ აღიქვამს დროს. მაშინაც კი, როცა დროა მიუჯდეს მაგიდას, ის ვერ აცნობიერებს, რომ მისი წუხილი, ჭირვეულობა („წყალი მიხდა“, „ნაყინი მინდა“), მისი განცხადებაც კი: „მე ჭამა არ

შინდა!" — სხვა არაფერია, თუ არა ორგანიზმის რეაქციის გამოელენა სადილობის დროზე.

დრო დენადია, მას არ აქვს თვალსაჩინოება, მასთან არ შეიძლება მოქმედებების შესრულება — ნებისმიერი მოქმედება მიმდინარეობს დროში და არა დროის მიმართ. დროის გაცნობა ბავშვისთვის შეიძლება დაიწყოს მხოლოდ დროის აღნიშვნისა და საზომთა შეთვისებიდან. ეს აღნიშვნები და საზომები კი არც თუ ისე ადვილია, რამდენადაც მათ პირობითი და ფარდობითი ხასიათი აქვთ. დროის მონაკვეთი, რომელზეც მიუთითებს სიტყვები „დღეს", „ხვალ", „გუშინ", „ეხლა" განუწყვეტლივ იცვლება. ის, რასაც წინადღით ერქვა „ხვალ", ხდება „დღეს", მეორე დღეს კი — „გუშინ".

ადრეულ ბავშვობასა და უმცროს სასკოლო ასაკში ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ახდენს დროში ორიენტაციას. დროითი წარმოდგენების ფორმირება მოგვიანებით იწყება და მას თავისი სპეციფიკა აქვს. ასე, მაგალითად. დროის მცირე მონაკვეთის განსაზღვრას ბავშვები თავიანთი ქცევიდან გამომდინარე სწავლობენ, იქიდან, თუ რისი გაკეთება შეიძლება მოასწრონ და როგორი შედეგი მიიღონ. ასე, მაგალითად, უფროს სკოლამდელებს უთხრეს, რომ შეამოწმებენ, თუ როგორ ისწავლა დროის განსაზღვრა და წინადადება მისცეს დაეხატათ, გააფრთხილეს, რომ უნდა ხატონ ზუსტად სამი წუთის განმავლობაში. მუშაობა დაიწყო და დამთავრდა აღმზრდელის სიგნალის მიხედვით. ამის შემდეგ ბავშვებს შესთავაზეს ისევ სიგნალის მიხედვით დაეწყოთ ხატვა ქაღალდის სუფთა ფურცელზე (წინა ნახატები ჩამოართვეს), მაგრამ დაემთავრებინათ, როდესაც, მათი აზრით, სამი წუთი გავიდოდა. იმ ბავშვების უმრავლესობამ, რომლებმაც გაიგეს დავალება არ გაერთო თვით ხატვის პროცესით, დაიწყეს იმ საგნების ხატვა, რომლებიც ეხლახან დახატეს. როდესაც ამ ბავშვებს ჰკითხეს: „რატომ იმეორებთ იმავე ნახატს, ერთი და იგივეს ხატვა ხომ უინტერესოა?" — მათ უპასუხეს, რომ სამაგიეროდ ისინი დახატავენ იმ დროში, რომელიც მოცემულია. მართლაც, ბავშვები ხატავდნენ დაახლოებით სამი წუთის განმავლობაში (ორნახევრიდან სამნახევარ წუთამდე). მაგრამ როდესაც ბავშვებს სთხოვეს დაეხატათ რაიმე ახალი ასევე სამი წუთის განმავლობაში, გადახრები დროში რამდენადმე მეტი აღმოჩნდა (დაახლოებით ორიდან ოთხ წუთამდე). მაგრამ ბავშვები აშკარად ახდენდნენ ორიენტირებას მიცემულ დროზე და უხეშ შეცდომებს არ უშვებდნენ. ეს ცდები მეტყველებს იმის შესახებ, რომ თუ მივცემთ დროის გარკვეული მონაკვეთების ნიმუშებს, ბავშვებს შეუძლიათ ადვილად შეითვისონ და გამოიყენონ ისინი (რა ვუყოთ, რომ არც თუ ისე ზუსტად). მაგრამ სათანადო სწავლების გარეშე ექვსი-შვიდი წლის ბავშვებს არ აღმოუცენდებათ წარმოდგენები დროის მცირე მონაკვეთის ხანგრძლივობის შესახებ. ბავშვებს ესმით სიტყვა „წუთი", მაგრამ წარ-

მოდგენა არა აქვთ იმის შესახებ, თუ რამდენ ხანს გრძელდება იგი. ზოგს ჰგონია, რომ წუთის განმავლობაში შეიძლება ისადილო, სხვანი ამბობენ, რომ შეიძლება ითამაშო, მესამენი — რომ შეიძლება წახვიდე მაღაზიაში და იყიდო პური.

დღე-ღამის დროის შესახებ წარმოდგენის შეთვისებისას ბავშვები, პირველ რიგში, ორიენტირებას ახდენენ ისევ საკუთარ მოქმედებებზე — დილით პირს იბანენ, საუზმობენ; დღისით თამაშობენ, მეცადინეობენ, სადილობენ, საღამოს — დასაძინებლად წვებიან. წლის დროთა შესახებ წარმოდგენებს ბავშვები ითვისებენ ბუნების სეზონიური მოვლენების გაცნობის კვალობაზე.

განსაკუთრებულ სიძნელეებთანაა დაკავშირებული წარმოდგენების შეთვისება იმის შესახებ, თუ რაა „გუშინ“, „დღეს“, „ხვალ“ და ა. შ. ბავშვებს დიდხანს არ შეუძლიათ შეეჩვიონ მათ ფარდობითობას, ვერ გაუგიათ თუ ის, რაც იყო „გუშინ“, როგორ გახდა „დღეს“. ოთხი წლის ასაკის გოგონა ეკითხება დედას: დედა, შეიძლება გაკეთდეს „შემდეგ“-იდან „ახლა“, „დღეს“ კი შეიძლება გაკეთდეს „ხვალად?“ სკოლამდელი ბავშვობის მეორე ნახევარში ბავშვი, როგორც წესი, ითვისებს ამ დროით აღნიშვნებს, იწყებს მათ სწორ გამოყენებას. ამასთან, ათვლის წერტილად ხდება წარმოდგენა დღევანდელ დღეზე.

რაც შეეხება წარმოდგენებს ხანგრძლივი ისტორიული პერიოდების, მოვლენათა დროში თანამიმდევრობის, ადამიანთა სიცოცხლის ხანგრძლივობის, ნივთების არსებობის და ა. შ. შესახებ, ისინი მთელი სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში, ჩვეულებრივ, არასაკმარისად გარკვეულნი რჩებიან — ბავშვს არ გააჩნია მათთვის შესაფერისი საზომი, არ გააჩნია საყრდენი საკუთარ გამოცდილებაზე.

### §. ე. ნახატის აღქმა

სკოლამდელ ასაკში ნახატის აღქმის განვითარება სამი მიმართულებით ხდება: ჯერ ერთი, იცვლება დამოკიდებულება სურათისადმი, როგორც სინამდვილის ასახვისადმი, მეორე, ვითარდება სურათის სინამდვილესთან სწორი შეფარდების უნარი, უნარი დაინახო სწორედ ის, რაც მასზეა გამოსახული, და, ბოლოს, ხდება ნახატის ინტერპრეტაციის სრულყოფა, ე. ი. მისი შინაარსის გაგება.

**ნახატის სინამდვილესთან კავშირის გაგების განვითარება.** ბავშვები კარგად იცნობენ ნაცნობი საგნების, ადამიანების, სიტუაციების გამოსახულებებს, მაგრამ სურათს ეპყრობიან არა ისე, როგორც მოზრდილები. ხშირად სკოლამდელისთვის სურათი უფრო სინამდვილის განმეორება, მისი განსაკუთრებული სახეა, ვიდრე გამოსახულება. ბავშვები ხშირად ვერაუცდობენ, რომ დახატულ ადამიანებს, საგნებს შეიძლება ჰქონდეთ

ისეთივე თვისებები, როგორც ნამდვილებს. როდესაც სკოლამდელს აჩვენებენ სურათს, რომელზეც გამოსახულია ზურგით მობრუნებული ადამიანი და ეკითხებიან, სადა აქვს მას სახე, ბავშვი შეაბრუნებს სურათს იმისი იმედით, რომ ქაღალდის ფურცლის მეორე მხარეს აღმოაჩენს სახეს. ბავშვი ფარავს დახატულ ბეკეკას დახატული მგლისგან და უკვირს, რომ გამოსახულებანი უცვლელი და უმოძრაოები რჩებიან. ასე. მაგალითად, ოთხი წლის ბიჭი შევიდა ნაცნობთან, რომელმაც ეს-ეს არის მიიღო სურათი, რომელზეც გამოსახული იყო ზამთრის პეიზაჟი და ადამიანები, რომლებიც დიდი სახლისაკენ მიეშურებიან, მეორე დღეს იგი ისევ მივიდა, დაათვალიერა სურათი და შემდეგ თქვა: „ეს ადამიანები რატომ ჯერ კიდევ ვერ მივიდნენ იქ“?

თანდათანობით ბავშვები ითვისებენ, თუ საგნის როგორი თვისებები შეიძლება იქნას გამოსახული და როგორი — არა. საკუთარი გამოცდილებით ისინი რწმუნდებიან იმაში, რომ დახატული საგნებით არ შეიძლება ისეთივე მოძრაობების შესრულება, როგორც ნამდვილებით. და თუმცა სკოლამდელები ხშირად იგონებენ თავისებურ თამაშს: ჰამენ დახატულ ვაშლებს, ნაზად ეხებიან პეპლის გამოსახულებას, შიშით უყურებენ კრაზანას, — მათ მშვენივრად ესმით, რომ ეს მხოლოდ თამაშია, რომ ქაღალდზე გამოსახული ვაშლის ჭამა არ შეიძლება. თუ მოზრდილი სერიოზული სახით სთავაზობს სკოლამდელებს, ითამაშონ დახატული ბურთით, გააგდონ დახატული ძაღლი და ა. შ. სიცოცხლის უკვე მეოთხე წელს ისინი უარს ამბობენ ამის გაკეთებაზე და დაჟინებით იმეორებენ: „ეს ხომ სურათია“, „დახატულია“, „ეს ის არაა“.

თუმცა ბავშვები უკვე აღარ ურევენ ერთმანეთში რეალური საგნებისა და გამოსახულებათა თვისებებს, ისინი უცბად არ გადადიან მათ, როგორც სწორედ გამოსახულებათა გაგებაზე. უმცროსი სკოლამდელები დახატულ საგანს ექცევიან როგორც დამოუკიდებლად არსებულს, თუმცა ისეთს, რომელსაც ნამდვილის თვისებები არ გააჩნია. როდესაც სამი წლის ბავშვებს აჩვენებენ პერსპექტიულ ნახატს, რომლის წინა პლანზე გამოსახულია სოფლური ტიპის ერთსართულიანი სახლი, მის უკან კი ქალაქის მრავალსართულიანი შენობა, და ეკითხებიან, რომელი უფრო დიდია, ყველა ბავშვი მიუთითებს წინაზე, რადგანაც ფართობი, რომელიც მას უკავია ნახატზე, მეტია. საქმეს არ შველის დამატებითი საუბარი, რომლის პროცესში, ბავშვი პასუხობს რა მოზრდილის შეკითხვებზე, იხსენებს, რომ ერთსართულიანი სახლები მას უნახავს სოფელში, რომ ისინი პატარებია, მრავალსართულიანი შენობები კი ქალაქშია და დიდებია. საუბრის შემდეგ ბავშვები განაგრძობენ მტკიცებას, რომ სურათზე წინა სახლი უფრო დიდია.

საშუალო სკოლამდელ ასაკში ბავშვები საკმარისად ითვისებენ კავშირს ნახატსა და სინამდვილეს შორის. კერძოდ, ისინი სწორად განსაზღვრავენ

ნაცნობი საგნების შედარებით სიდიდეებს პერსპექტიულ გამოსახულებაზე და ამბობენ, რომ მრავალსართულიანი სახლი უფრო დიდია ერთსართულიანზე. მაგრამ ეს ეხება მხოლოდ ნაცნობ საგნებს. ნახატის სინამდვილესთან მიმართების მხოლოდ გაგება საკმარისი არაა იმისათვის, რომ ბავშვმა სწორად აღიქვას გამოსახული საგნების და მათი შეფარდების თვისებები. ბავშვები ჯერ კიდევ ვერ ფლობენ სახვითი ხელოვნების ნორმებსა და ხერხებს, რომელთა შესატყვისად აიგება ნახატი. მათთვის განსაკუთრებით რთულია პერსპექტივის აღქმა. თუ სურათზე გამოსახულია ბავშვისთვის უცნობი საგნები ან საგნები, რომლებსაც შეიძლება ჰქონდეს განსხვავებული ფორმა და სიდიდე (ხეები, მთები და ა. შ.), იგი აღიქვამს მათ თვით გამოსახულებათა აბსოლუტურ სიდიდესთან და ფორმასთან დაკავშირებით. ასე, მაგალითად, დაშორებული ნაძვის ხე ფასდება მათ მიერ როგორც პატარა, შებრუნებული მრგვალი თეფში — როგორც ოვალური და ა. შ. პირდაპირ აღიქვამენ ბავშვები აგრეთვე ნახატთა სხვა თავისებურებებსაც: ჩრდილ-ნათელი წარმოუდგენიათ როგორც ჭუჭყი, საგნები, განლაგებულნი უკანა პლანზე და დაფარნულნი სხვა საგნებით, ფასდება როგორც გატეხილები.

მხოლოდ სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის ბავშვები იწყებენ პერსპექტიული გამოსახულების მეტ-ნაკლებად სწორ შეფასებას, მაგრამ ამ პერიოდშიც შეფასება მეტწილად ეფუძნება ასეთი გამოსახვის წესების მოზრდილებისაგან შეძენილ ცოდნას („ის, რაც შორსაა, ნახატზე გამოიყურება როგორც პატარა, ის, რაც ახლოა, — დიდად) და არა პერსპექტიულ მიმართებათა უშუალო აღქმას. სურათზე გამოსახული დაშორებული საგანი, ბავშვს პატარა ეჩვენება, მაგრამ იგი ხვდება, რომ სინამდვილეში ის დიდია.

ის საფეხური, რომელზეც ნახატი აღიქმება სწორად, ყოველგვარი დამატებითი მსჯელობების გარეშე, მიიღწევა უკვე სკოლამდელი ასაკის ფარგლებს გარეთ.

**ნახატის ინტერპრეტაციის უნარის განვითარება.** სიუჟეტური ნახატების ინტერპრეტაცია, მათზე გამოსახული სიტუაციების, ამბების გაგება დამოკიდებულია როგორც აღქმის სისწორეზე, ასევე გამოსახული სიუჟეტის ხასიათზე — მის სირთულეზე, ბავშვისთვის ნაცნობობაზე, მისი გაგების მისაწვდომობაზე. ბავშვი ჩვეულებრივ აქტიურად უდგება სურათებს, ცდილობს გაიაზროს, რა არის მათზე გამოსახული. ეს ვლინდება დახატულის შესახებ მსჯელობაში.

თუ ნახატის სიუჟეტი ახლოა ბავშვთან, მას შეუძლია საკმაოდ დაწვრილებით მოგვიყვეს მის შესახებ, მაგრამ თუ მიუწვდომელია, — გადადის ცალკეული ფიგურებისა და საგნების ჩამოთვლაზე. ნახატის ინტერპრეტაცია დამოკიდებულია, აგრეთვე, კომპოზიციის სირთულეზე. უმცროს სკოლამდელს არ შეუძლია მთლიანად გაიაზროს კომპოზიცია, რომელშიც

მრავალი ფიგურა და საგანია ჩართული. მსგავს შემთხვევაში მისი ყურადღება ვერ ჩერდება შინაარსზე, „ჩაეჭიდება“ რა რომელიღაც ცალკეულ დეტალს. იწყებს ფანტაზიორობას, უფროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს უკვე შესწევთ ძალა მოახდინონ კომპოზიციურად საკმაოდ რთული ნახატების ინტერპრეტაცია, განიხილონ ისინი შედარებით თანამიმდევრულად და დეტალურად, მოგვცენ სწორი განმარტებანი, თუ სურათის სიუჟეტი არ სცილდება მათი ცოდნის, მათი ცხოვრებისეული გაცდილების ფარგლებს.

სიუჟეტური გამოსახულებების ინტერპრეტაციის სრულყოფა ხდება სურათების შესახებ მოზრდილების მიერ მოთხრობილი ნიმუშების, სურათების განხილვისა და განმარტების ბავშვებისთვის სწავლების გავლენით.

## XV თავი

## სკოლამდელის აზროვნების განვითარება

### § 1. აზროვნების განვითარების ზოგადი დახასიათება სკოლამდელ ასაკში

ჩვენ ვნახეთ, რომ ადრეულ ბავშვობაში საფუძველი ეყრება ბავშვის აზროვნების განვითარებას. იმ ამოცანების გადაწყვეტიდან, რომლებიც გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებების დახმარებით მოითხოვს საგნებსა და მოვლენებს შორის მიმართულებების დადგენას, ბავშვები, სახეების გამოყენებით, გადადიან გონებაში გადაწყვეტაზე ელემენტარული აზრობრივი მოქმედებების საშუალებით. სხვანაირად რომ ვთქვათ, აზროვნების თვალსაჩინო-მოქმედებითი ფორმიდან ჩამოყალიბებას იწყებს აზროვნების თვალსაჩინო-ხატოვანი ფორმა. ამასთან ერთად, ბავშვებს უყალიბდებათ მათ პრაქტიკულ საგნობრივ ქცევაზე დაფუძნებული და სიტყვაში განმტკიცებული პირველი განზოგადოებანი. ადრეული ბავშვობის ბოლოს, როგორც უკვე ვთქვით, განეკუთვნება ცნობიერების ნიშნობრივი ფუნქციის შეთვისების დასაწყისი, როდესაც ბავშვი ეუფლება საგნებისა და გამოსახულებების ნიშნების სახით, როგორც სხვა საგნების შემნაცვლებლების გამოყენებას.

**პრობლემური სიტუაციები და მათი გადაწყვეტა.** სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უხდება სულ უფრო და უფრო რთული და მრავალფეროვანი ამოცანების გადაჭრა, რომლებიც მოითხოვს საგნებს, მოვლენებსა და მოქმედებებს შორის არსებული მიმართებების გამოყოფას და გამოყენებას. თამაშში, ხატვაში, ძერწვაში, კონსტრუირებაში, სასწავლო და შრომითი დავალებების შესრულების დროს იგი არა მხოლოდ იყენებს დასწავლილ მოქმედებებს, არამედ განუწყვეტლივ სახეს უცვლის მას და

იღებს ახალ შედეგებს. ბავშვები აღმოაჩენენ და იყენებენ დამოკიდებულებას თიხის სინოტივესა და მის დამყოლობას შორის ძერწვის დროს, კონსტრუქციის ფორმასა და მის მდგრადობას შორის, ბურთის იატაკზე დარტყმის ძალასა და იმ სიმაღლეს შორის, რომელზეც იგი ხტება და მრავალი სხვა. განვითარებაში მყოფი აზროვნება ბავშვებს საშუალებას აძლევს წინასწარ გაითვალისწინონ თავიანთ მოქმედებათა შედეგები, დაგეგმონ ისინი.

ცნობისმოყვარეობის, შემეცნებითი ინტერესების განვითარების კვალობაზე აზროვნება სულ უფრო ფართოდ გამოიყენება ბავშვების მიერ გარე სამყაროს შემეცნებისათვის, რომელიც პრაქტიკული მოქმედების მიერ დაყენებული ამოცანების ფარგლებს სცილდება.

ბავშვი თავის წინაშე აყენებს შემეცნებით ამოცანებს, ეძებს შემჩნეული მოვლენების ახსნას. სკოლამდელები მიმართავენ თავისებურ „ექსპერიმენტებს“ მათთვის საინტერესო საკითხების გასარკვევად, აკვირდებიან მოვლენებს, მსჯელობენ მათ შესახებ და აკეთებენ დასკვნებს.

4, 9, 22. კირილემ დასკვნების გაკეთება ძალიან ადრე დაიწყო. დღეს დაახვია ქაღალდი როგორც მილი და ზუზუნებს. იგი შეიგრძნობს თითების ქვეშ ქაღალდის ვიბრაციას. „თუ ყოველგვარ ქაღალდში ვიზუზუნებთ, თითებში ყოველთვის იგრძნობ ღუტუნს. ახა, სცადე, ეხლა კი აი ამ ქაღალდიდან სცადე“ (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ბავშვები იძენენ შესაძლებლობას იმსჯელონ ისეთ მოვლენებზეც კი, რომლებიც არ არიან დაკავშირებული მათ პირად გამოცდილებასთან, მაგრამ რომელთა შესახებ მათ იციან მოზრდილების მონაყოლიდან, წაკითხული წიგნებიდან.

4, 10, 22. დღეს ნამცის ხეზე ვიყავით... სახლში კირიუშა აზრს გამოთქვამს: „ეს ნამდვილი კუდიანი დედაბერი კი არ იყო, არამედ გადაცმული“.

— რატომ გგონია ასე?

— ის რომ ნამდვილი ყოფილიყო, რასაკვირველია, ყველას შეჰამდა და გარშემო ძვლები ეყრებოდა. ეს კი უბრალოდ გადაცმული ადამიანები თამაშობენ კუდიან დედაბერსაც, კურდღელსაც, ფიფქიასაც და ყველა სხვას. შენ კი გეგონა რომ ისინი ნამდვილები იყვნენ?

— კი.

— შენც მოზრდილი გქვია რაღა. მე მოზრდილთა თეატრშიც ყველაფერს გავიგებ... იქ ცეცხლიც არ იყო ნამდვილი (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

რასაკვირველია, ბავშვების მსჯელობები ყოველთვის არაა შეუმცდარი. ამისათვის მათ არ ჰყოფნით ცოდნა და გამოცდილება; ბავშვები ხშირად ართობენ მოზრდილებს თავიანთი მოულოდნელი დაპირისპირებებითა და დასკვნებით.

**მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენა.** ყველაზე უფრო მარტივი, „გამჭვირვალე“ ნივთების ზედაპირული მიმართებათა და კავშირების გარკვევიდან სკოლამდელი თანდათანობით გადადის გაცილებით უფრო

რთულ და ფარულ დამოკიდებულებათა გაგებაზე. ასეთ დამოკიდებულებათა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი სახეა — მიზეზისა და შედეგის ჭიმართება. იმისმა შესწავლამ, თუ როგორ განსაზღვრავენ სხვადასხვა ასაკის სკოლამდელები მათ თვალწინ მიმდინარე მოვლენათა მიზეზებს, გვიჩვენა, რომ სამი წლის ბავშვებს შეუძლიათ აღმოაჩინონ მხოლოდ მიზეზები, რომლებიც საგანზე რაიმე გარეგან ზემოქმედებაში მდგომარეობენ (მაგიდას ხელი უბიძგეს — იგი წაიქცა), მაგრამ უკვე ოთხი წლის ასაკში სკოლამდელები იწყებენ იმის გაგებას, რომ მოვლენათა მიზეზები შეიძლება თვით საგნის თვისებებში იყოს (მაგიდა წაიქცა, იმიტომ რომ მას მხოლოდ ერთი ფეხი აქვს). უფროს სასკოლო ასაკში ბავშვები იწყებენ მითითებას როგორც მოვლენათა მიზეზებზე, რომლებიც გამოწვეულია საგანთა თვალშისაცემი თავისებურებებით, არამედ მათ მუდმივ თვისებებზე (მაგიდა დავარდა, „იმიტომ, რომ იგი ერთ ფეხზე იდგა, იმიტომ რომ იქ კიდევ ბევრი კიდეებია, იმიტომ რომ მძიმეა და არაფერი აქვს შებოჭგებული").

იმაზე დაკვირვება, თუ როგორ ხდება ესა თუ ის მოვლენა, საგნებით მოქმედებათა საკუთარი გამოცდილება საშუალებას აძლევს უფროს სკოლამდელებს დააზუსტონ წარმოდგენები მოვლენათა მიზეზების შესახებ, მსჯელობების გზით მივიდნენ მათ უფრო სწორ გაგებამდე.

ერთ-ერთ ექსპერიმენტში უფროს სკოლამდელებს რიგ-რიგობით აჩვენებდნენ სხვადასხვა საგანს და ხთხოვდნენ ეთქვათ, იტივტივებს საგანი, თუ ჩაიძირება, წყალში რომ ჩავუშვათ.

ექსპერიმენტატორი — აჩვენებს ბავშვს გასაღებს.
ბავშვი — ეს ჩაიძირება. იგი რკინისაა და მძიმე.
ექსპერიმენტატორი — აჩვენებს ხის ძელაკს.
ბავშვი — ეს იტივტივებს. იგი ხისაა.
ექსპერიმენტატორი — შენ კი ადრე ამბობდი, რომ მძიმე ნივთები იძირებიან. ეს ძელაკი ხომ მძიმეა.
ბავშვი — ეს მე ისე ვთქვი. ხის, სულერთია იტივტივებს, თუნდაც მთელი მორი იყოს.
ექსპერიმენტატორი აჩვენებს ბავშვებს თუნუქის კოლოფს.
ბავშვი — ეს ჩაიძირება. იგი რკინაა.
ექსპერიმენტატორი წყალში აგდებს კოლოფს. იგი ტივტივებს.
ბავშვი — (შეცბუნებულია. იღებს კოლოფს ხელში. უყურებს მას) იგი თუმცა რკინისაა, მაგრამ შიგნით ცარიელია. ამიტომაც ტივტივებს. აი, ცარიელი ვედროც იტივტივებს (ა. ვ. ზაპოროჟეცის მასალებიდან).

სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის ბავშვებს უვითარდებათ უნარი გადაწყვიტონ საკმაოდ რთული ამოცანები, რომლებიც მოითხოვს ზოგიერთი მექანიკური, ფიზიკური და სხვა მიმართებისა და კავშირების გაგებას, ამ მიმართებათა შესახებ ცოდნის ახალ პირობებში გამოყენებას. ასე, მაგალითად, ექვსი წლის სკოლამდელების უმრავლესობა სავ-

სებით დაკმაყოფილებულად ართმევს თავს ასეთი ტიპის ამოცანებს: „ზამთრის სუსხიანი დღე იყო. ტყეში თხილამურებით მიდიოდა ორი მონადირე. უკვე საღამო ახლოვდებოდა და ისინი გაჩერდნენ დასასვენებლად. დატკეპნეს თოვლი, დადგეს კარავი, გააჩაღეს კოცონი. „ეჰ — თქვა ერთმა მონადირემ, — ეხლა ცხელი ჩაი გვქონდეს დასალევი“ — ტყეში კი გარშემო არც სახლია, არც მდინარე, არც რუ. სად აიღონ ჩაისთვის წყალი? „მე კი ვიცი, რა უნდა გავაკეთოთ, ჩაი რომ გვქონდეს!“ — თქვა მეორე მონადირემ და აიღო ცარიელი ჩაიდანი.

როგორ ფიქრობ, რა გააკეთა მეორე მონადირემ, სად იშოვა წყალი ჩაისთვის?“ ახ: იგორი ბურთს თამაშობდა მოასფალტებულ გზაზე. დაარტყა ბურთს ფეხი და ის გაგორდა. მერე ბავშვი ამწვანებულ ველზე გავიდა და ისევ დაარტყა ბურთს ფეხი. შენ როგორ გგონია, სად უფრო შორს გაგორდა ბურთი — მოასფალტებულ გზაზე, თუ მწვანე ველზე?“

**ცოდნის მნიშვნელობა.** ამოცანათა სფეროს გაფართოება, რომლებიც ბავშვის აზროვნებისთვისაა მისაწვდომი, დაკავშირებულია მის მიერ სულ ახალი და ახალი ცოდნის შეძენასთან. მართლაც, შეუძლებელია, მაგალითად, მონადირეებისთვის ჩაის ამოცანის გადაწყვეტა, თუ არ იცი, რომ გათბობისგან თოვლი წყლად იქცევა ან ამოცანისა მანძილის შესახებ, რომელზეც ბურთი გაგორდება, თუ არ იცი, რომ გლუვ ზედაპირზე მოძრაობა უფრო ადვილად სრულდება, ვიდრე ხორკლიანზე. ცოდნის მიღება წარმოადგენს აუცილებელ პირობას ბავშვის აზროვნების განვითარებისათვის. ზოგიერთ ამ ცოდნას ისინი იღებენ უშუალოდ მოზრდილებისაგან, სხვას — საკუთარი დაკვირვებებისა და ქცევიდან, რომლებსაც ხელმძღვანელობენ და მიმართულებას აძლევენ მოზრდილები. მაგრამ ცოდნის მარაგის გაზრდას ჯერ კიდევ არ შეუძლია ახსნას აზროვნების განვითარება. საქმე ისაა, რომ თვით ცოდნის შეძენა წარმოადგენს სააზროვნო ამოცანათა გადაწყვეტას, ხდება აზროვნების შედეგად. ბავშვი უბრალოდ ვერ გაიგებს უფროსის ახსნა-განმარტებას, ვერავითარ გაკვეთილს ვერ მიიღებს საკუთარი გამოცდილებიდან, თუ ვერ შესძლებს შეასრულოს სააზროვნო მოქმედებანი, მიმართული იმ მიმართებათა გამოყოფაზე, რომლებზეც უფროსები მიუთითებენ და რაზეც დამოკიდებულია მისი მოქმედების წარმატება. როდესაც ახალი ცოდნა შეძენილია, იგი ერთვება აზროვნების შემდგომ განვითარებაში, გამოიყენება ბავშვის სააზროვნო მოქმედებაში ახალი ამოცანების გადასაწყვეტად.

**სააზროვნო მოქმედებათა განვითარება.** აზროვნების განვითარების საფუძველს შეადგენს სააზროვნო მოქმედებების ჩამოყალიბება და სრულყოფა. იმაზე, თუ რა სააზროვნო მოქმედებებს ფლობს ბავშვი, დამოკიდებულია, როგორი ცოდნის შეძენა შეუძლია მას და როგორ შეუძლია გამოიყენოს

იგი. სააზროვნო მოქმედებათა დაუფლება სკოლამდელ ასაკში ხდება გარეგანი და საორიენტაციო მოქმედებათა შეთვისებისა და გაშინაგანების ზოგადი კანონის მიხედვით. იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორია ეს გარეგანი მოქმედებანი და როგორ ხდება მათი გაშინაგნება, ბავშვის ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი სააზროვნო მოქმედებანი იღებს ან სახეებით, ან ნიშნებით — სიტყვებით, რიცხვებით და ა. შ. მოქმედების ფორმას.

მოქმედებს რა გონებაში სახეებით, ბავშვი წარმოიდგენს საგნებით რეალურ მოქმედებებს და მათ შედეგს და ამ გზით წყვეტს მის წინაშე მდგარ ამოცანას. ესაა ჩვენთვის უკვე ცნობილი თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნება. ნიშნებით მოქმედებათა შესრულება მოითხოვს რეალური საგნებიდან გ ა ხ უ ე ნ ე ბ ა ს. ამასთან, სიტყვები და რიცხვები გამოიყენება როგორც საგნების შემნაცვლებელი. აზროვნება, რომელიც ხორციელდება ნიშნების მოქმედების დახმარებით, წარმოადგენს გ ა ნ უ ე ხ ე ბ უ ლ აზროვნებას. განყენებული აზროვნება ემორჩილება კანონებს, რომელსაც მეცნიერება ლ ო გ ი კ ა შეისწავლის და ამიტომ მას ეწოდება ლ ო გ ი კ უ რ ი ა ზ რ ო ვ ნ ე ბ ა.

იმ პრაქტიკული ან შემეცნებითი ამოცანის სწორად გადაწყვეტის შესაძლებლობა, რომელიც აზროვნების მონაწილეობას მოითხოვს, დამოკიდებულია იმაზე, შესძლებს თუ არა ბავშვი გამოჰყოს და ერთმანეთს დაუკავშიროს სიტუაციის მხარეები ,საგნებისა და მოვლენების თვისებები, რომლებიც მნიშვნელოვანი და არსებითია მისი გადაწყვეტისათვის. თუ ბავშვი ცდილობს იწინასწარმეტყველოს, იტივტივებს საგანი, თუ ჩაიძირება, უკავშირებს რა ცურვადობას (ტივტივადობას), მაგალითად, საგნის სიდიდეს, მას მხოლოდ შეუძლია შემთხვევით გამოიცნოს გადაწყვეტა, რამდენადაც მის მიერ გამოყოფილი თვისება არსებითი არაა ტივტივისათვის. ბავშვი, რომელიც ამავე სიტუაციაში საგნის ტივტივადობას მიაწერს მასალას, რისგანაც ისაა გაკეთებული, გამოჰყოფს გაცილებით უფრო არსებით თვისებას, მისი ვარაუდი გამართლდება გაცილებით უფრო ხშირად, მაგრამ მაინც ყოველთვის არა. მხოლოდ სხეულის კუთრი წონის გამოყოფა სითხის კუთრი წონის მიმართ (ამ ცოდნას ბავშვი ეუფლება ფიზიკის შესწავლისას სკოლაში) მოგვცემს ყველა შემთხვევაში უშეცდომო გადაწყვეტას.

თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების განსხვავება ლოგიკური აზროვნებისაგან მდგომარეობს იმაში, რომ აზროვნების ეს სახეები იძლევა შესაძლებლობას გამოყოფილ იქნას არსებითი თვისებები განსხვავებული სიტუაციებისათვის და ამით მოინახოს სწორი გადაწყვეტა ს ხ ვ ა დ ა ს ხ ვ ა ამოცანებისათვის. ხატოვანი აზროვნება საკმაოდ ეფექტურია ისეთი ამოცანების გადაჭრის დროს, სადაც არსებითია თვისებები, რომლებიც შეიძლება წარმოვიდგინოთ, თითქოსდა დავინახოთ შინაგანი

მხედველობით. ასე, მაგალითად, ბავშვი წარმოიდგენს თოვლის გადაქცევას წყლად, ბურთის მოძრაობას ასფალტირებულ გზაზე და ბალახით დაფარულ ველზე და ა. შ. მაგრამ ხშირად ამოცანის გადაწყვეტისათვის არსებითი თვისებები დაფარულია, მათი წარმოდგენა არ შეიძლება, მაგრამ შეიძლება აღინიშნოს სიტყვებით ან სხვა რამ ნიშნებით. ამ შემთხვევაში ამოცანა შეიძლება გადაწყდეს მხოლოდ განყენებული ლოგიკური აზროვნების გზით. მხოლოდ იგი იძლევა საშუალებას დადგინდეს მაგალითად, სხეულთა ტივტივის ნამდვილი მიზეზი. შეიძლება წარმოვაჩვენოთ ხის მორის ან ცარიელი ვედროს ტივტივი, მაგრამ მოტივტივე სხეულის კუთრი წონისა და სითხის კუთრი წონის შეფარდება შეიძლება აღინიშნოს ან სიტყვებით ან შესატყვისი ფორმულით, სახე აქ უძლურია.

### § 2. სკოლამდელის ხატოვანი აზროვნების განვითარება

**ხატოვანი აზროვნება სკოლამდელი ბავშვის აზროვნების ძირითადი სახეა.** უმარტივეს ფორმებში იგი ჩნდება უკვე ადრეულ ბავშვობაში, მჟღავნდება ბავშვის საგნობრივ ქცევასთან დაკავშირებული პრაქტიკული ამოცანების ეიწრო წრის გადაწყვეტაში უმარტივესი იარაღების გამოყენებით. სკოლამდელი ასაკის დასაწყისისათვის ბავშვები გონებაში წყვეტენ მხოლოდ ისეთ ამოცანებს, რომლებშიც მოქმედება, შესრულებული ხელით ან იარაღით, უშუალოდაა მიმართული პრაქტიკული შედეგის მიღწევაზე — საგნის გადაადგილება, მისი გამოყენება ან შეცვლა.

მაგრამ ბავშვის უფრო რთული მოქმედება ჩნდება ახალი ტიპის დავალებებში, სადაც შედეგი იქნება არა უშუალო, არამედ არაპირდაპირი, და მისი მიღწევა მოითხოვს გათვალისწინებულ იქნას კავშირი ორ ან რამდენიმე მოვლენას შორის, რომლებიც ხდება ან ერთდროულად, ან თანამიმდევრობით. უმარტივეს მაგალითად შეიძლება გამოგვადგეს ბურთის უკუგდება იატაკიდან ან კედლიდან: მოქმედების პირდაპირი შედეგი აქ იმაში მდგომარეობს, რომ ბურთი ხვდება კედელს, არაპირდაპირი იმაში, რომ ბურთი უბრუნდება ბავშვს. ამოცანები, რომლებშიც აუცილებელია მხედველობაში იქნას მიღებული არაპირდაპირი შედეგი, წამოიჭრება თამაშში მექანიკური სათამაშოებით, კონსტრუირებაში (ნაგებობის საფუძველის სიდიდეზე დამოკიდებულია მისი მდგრადობა) და მრავალ სხვა შემთხვევაში.

უმცროსი სკოლამდელები მსგავს ამოცანებს წყვეტენ გარეგანი საორიენტაციო მოქმედების საშუალებით, ე. ი. თვალსაჩინო-ქმედითი აზროვნების დონეზე. ასე, მაგალითად, თუ ბავშვს სთავაზობენ ამოცანას ბერკეტის გამოყენებაზე, სადაც მოქმედების საშუალო შედეგი მდგომარეობს თავისგან მისი უახლოესი მხარის გადაადგილებაში, არაპირ-

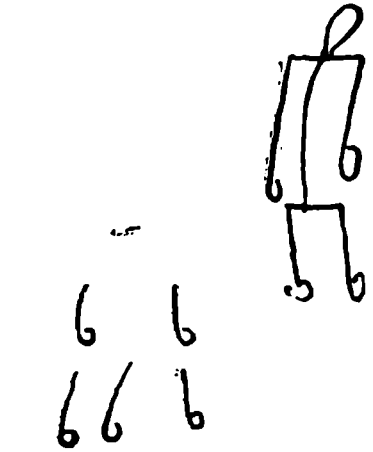
დაპირი კი — შორეულის მოახლოებაში, უმცროსი სკოლამდელები ცდილობენ ამოძრაონ ბერკეტი სხვადასხვა მიმართულებით, სანამ არ მიაგნებენ საჭიროს. თამაშში, რომელშიც საჭიროა დადონ ბურთულა დაქანებულ სიბრტყეზე ისე, რომ ბურთულა, მიიღებს რა საჭირო გაქანებას, გაგორდეს გარკვეულ, წინასწარ დადგენილ მანძილზე, ბავშვები ყოველთვის აღწევენ ამას მცდელობათა გზით — ათავსებენ ბურთულას ხან ერთ, ხან სხვა ადგილზე, სანამ არ წააწყდებიან სწორ გადაწყვეტას. მცდელობის გზით მონახული გადაწყვეტა ბავშვებს შეუძლიათ დაიხსომონ, მაგრამ საკმარისია სახე ვუცვალოთ ამოცანას — ალებულ იქნას სხვა ფორმის ბერკეტი ან შეიცვალოს მანძილი, რომელზეც უნდა გაგორდეს ბურთულა, რომ მცდელობები იწყება თავიდან.

საშუალო სკოლამდელ ასაკში შედარებით ადვილი ამოცანების გადაწყვეტისას, შემდეგ კი უფრო რთული ამოცანების არაპირდაპირი შედეგით გადაჭრის დროს ბავშვები თანდათანობით იწყებენ გადასვლას გარეგანი მცდელობებიდან მცდელობებზე, რომლებიც გონებაში სრულდება. იმის შემდეგ, რაც ბავშვს აცნობენ ამოცანის გადაჭრის რამდენიმე ვარიანტს, მას შეუძლია გადაწყვიტოს მისი ახალი ვარიანტი არა საგნებით გარეგანი მოქმედებების მეშვეობით, არამედ შეუძლია მიიღოს საჭირო შედეგი გონებაში.

მიღებული გამოცდილების განზოგადების არაპირდაპირი შედეგიანი ამოცანის გონებაში გადაწყვეტაზე გადასვლის შესაძლებლობა წარმოიშობა იმის წყალობით, რომ სახეები, რომლებსაც ბავშვი იყენებს, თვითონ იძენს განზოგადებულ ხასიათს, ასახავენ საგნის, სიტუაციის არა ყველა თავისებურებას, არამედ მხოლოდ იმათ, რომლებიც არსებითია ამა თუ იმ ამოცანის გადაჭრის თვალსაზრისით.

**მოდელების დაუფლება.** თამაშის, ხატვის, კონსტრუირებისა და მოქმედების სხვა სახეების პროცესში ხდება ბავშვის ცნობიერების ნიშნობრივი ფუნქციის განვითარება, იგი იწყებს ნიშანთა განსაკუთრებული სახეების (თვალსაჩინო-ვრცელი მოდელების, რომლებშიც ობიექტურად აისახება თვით ბავშვის მოქმედებების, სურვილების და განზრახვებისაგან დამოუკიდებლად არსებული საგანთა მიმართებები) აგების დაუფლებას. ამ კავშირებს ბავშვი არ ქმნის თვითონ, როგორც, მაგალითად, იარაღებით მოქმედებისას, არამედ, ავლენს და ითვალისწინებას მათ მის წინაშე წამოჭრილი ამოცანის გადაჭრისას. ობიექტური კავშირების ასახვა, რომელიც იმ ცოდნის შეძენის აუცილებელი პირობაა, ცალკეული საგნებისა და მათი თვისებების გაცნობის ფარგლებს მიღმა ძევს.

მოზრდილი ადამიანების ქცევაში თვალსაჩინო ვრცელი მოდელები გამოდის გარკვეული სქემების, ნახაზების, რუკების, გრაფიკების, მოცულობითი მოდელების როლში, რომლებიც ამა თუ იმ ობექტების ნაწილების მიმართებას გადმოგვცემს. ბავშვთა მოქმედებაში ასეთ მოდელებად წარმოგვიდგება ბავშვების მიერ შექმნილი კონსტრუქციები, აპლიკაციები, ნახატები. მკვლევარებმა დიდი ხანია ყურადღება მიაქციეს იმას, რომ ბავშვის ნახატი უმეტეს შემთხვევაში წარმოადგენს სქემას, რომელშიც უმთავრესად გადაცემულია გამოსახული საგნის ძირითადი ნაწილების კავშირი და არა ინდივიდუალური ნიშნები. მსგავსი ნახატები დამახასიათებელია ბავშვებისთვის, რომელთაც სპეციალურად არ ასწავლიან ხატვას (ნახ. 9, 10). თუ ადგილი აქვს ასეთ სწავლებას, ბავშვი მალე ხვდება, რომ გამოსახულების ძირითადი ამოცანა სწორედ საგნის გარეგანი სახის გადმოცემაა, და გადადის ხატვაზე, რომელიც დაფუძნებულია საგანთა გარეგანი თვისებების აღქმაზე და მათ შესახებ წარმოდგენებზე.

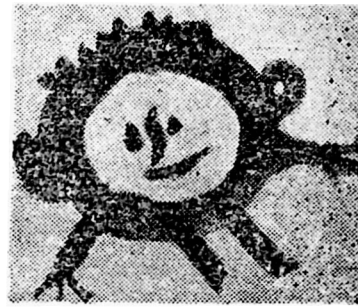


ნახ. 9. მაყურებლისაგან ზურგით მდგომი ძაღლის სქემატური გამოსახულება.

რეალური სივრცითი მოდელების აგება თვალსაჩინო სივრცითი მოდელირების გონებრივი უნარის განვითარების წყაროა, რომელიც ვლინდება სამოდელო ნიმუშების აგებაში და მათ გამოყენებაში გონებრივი ამოცანების გადაწყვეტის დროს. ამ უნარის განვითარებით აიხსნება ქერძოდ, ის, რომ ბავშვები ძალიან მალე და ადვილად იგებენ სხვადასხვა სქემატურ გამოსახულებას და წარმატებით იყენებენ მათ. ასე, მაგალითად, ხუთი წლის ასაკიდან დაწყებული სკოლამდელ ბავშვებს ერთჯერადი ახსნის შედეგადაც კი შეუძლიათ გაიგონ, რა არის ოთახის გეგმა და სარგებლობენ რა გეგმაზე გაკეთებული ნიშნით, პოულობენ ოთახში დამალულ საგანს. ისინი ცნობენ საგნების სქემატურ გამოსახულებებს, იყენებენ გეოგრაფიული რუკის ტიპის სქემას, რათა აირჩიონ საჭირო პუნქტი გზების განშტოებულ სისტემაში და ა. შ.

ცოდნის მრავალ სახეს, რომლებიც ბავშვს არ შეუძლია შეითვისოს მოზრდილის სიტყვიერი ახსნის საფუძველზე ან მოზრდილის მიერ ორგანიზებული საგნებით მოქმედების პროცესში, იგი ადვილად ითვისებს, თუ ამ ცოდნას აძლევენ მას იმ მოდელებით მოქმედების სახით, რომლე-

ბიც ასახავს შესასწავლი მოვლენების არსებით ნიშნებს. ასე, მაგალითად, ხუთი წლის სკოლამდელებისათვის მათემატიკის სწავლების პროცესში აღმოჩნდა, რომ ძალიან ძნელია გააცნო ბავშვს ნაწილისა და მთელის ურთიერთმიმართება. დადებითი შედეგი ვერ იქნა მიღებული ვერც სიტყვიერი ახსნის დროს, ვერც ბავშვების იმ საგნებით მოქმედების ორგანიზაციის შემთხვევაში, რომლებიც რამდენიმე ნაწილისგან შედგება (მაგალითად, ერთიმეორეში ჩასაწყობი „მატრიოშკები"). სიტყვიერი ახსნა ბავშვებს არ ესმით, შედგენილი საგნებით მოქმედებისას კი ითვისებენ დასახელებებს „ნაწილი" და „მთელი" მხოლოდ ერთი მოცემული კონკრეტული მასალის მიმართ და ვერ გადააქვთ ისინი სხვა შემთხვევებზე. მაშინ გადაწყვიტეს გაეცნოთ ბავშვებისათვის ეს მიმართება მთელის ნაწილებად დაყოფის და ნაწილებისგან მისი აღდგენის სქემატური გამოსახულების საშუალებით. ამ მასალაზე ბავშვებმა გაიგეს, რომ ნებისმიერი მთელი საგანი შეიძლება დაყოფილ იქნას ნაწილებად და აღდგენილი ნაწილებისაგან.



სურ. 10. ადამიანის სქემატური გამოსახულება.

სივრცითი მოდელების გამოყენება მეტად ეფექტური აღმოჩნდა აგრეთვე სკოლამდელებისთვის წერა-კითხვის სწავლების პროცესში სიტყვების ბგერითი შედგენილობის ანალიზის უნარის ფორმირებისათვის.

ამრიგად, სწავლების შესატყვის პირობებში, ხატოვანი აზროვნება უფროსი სკოლამდელების მიერ განზოგადებული ცოდნის შეთვისების საფუძველი ხდება. ასეთ ცოდნას განეკუთვნება წარმოდგენა მთელისა და ნაწილის მიმართებაზე, კონსტრუქციის კარკასის შემადგენელ ძირითად ელემენტებზე, ცხოველთა სხეულის აგებულების საცხოვრებელ პირობებზე დამოკიდებულების შესახებ და ა. შ. როდესაც ჩვენ განვიხილავდით სასწავლო ქცევის ჩამოყალიბებას უფროს სკოლამდელ ასაკში, ჩვენ უკვე გავეცანით იმას, თუ რა მნიშვნელობა გააჩნია ასეთი განზოგადებული ცოდნის შეთვისებას ბავშვის შემეცნებითი ინტერესების განვითარებისთვის. მაგრამ მათ არანაკლები მნიშვნელობა აქვთ თვით აზროვნების განვითარებისთვისაც. უზრუნველყოფს რა განზოგადებული ცოდნის შეთვისებას, ხატოვანი აზროვნება სულ უფრო სრულყოფილი ხდება სხვადასხვაგვარი შემეცნებითი და პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტის დროს ამ ცოდნის გამოყენების შედეგად. შეძენილი წარმოდგენები არსებით კანონზომიერებათა შესახებ ბავშვს შე-

საძლებლობას აძლევს დამოუკიდებლად გაერკვეს ამ კანონზომიერებათა გამოვლენის კერძო შემთხვევებში. მაგალითად, გაეცნობიან რა იმას, თუ რა ნაწილებისგან შედგება ნაგებობის კარკასი, როგორ ურთიერთქმედებენ ეს ნაწილები, ბავშვებს შეუძლიათ კარკასის აგებულების მიხედვით წარმოიდგინონ მთლიანად ნაგებობის თავისებურებანი. გამომდინარე იქიდან, თუ რა უნდა იქნას აგებული, ისინი ეუფლებიან მისი კარკასის თავისებურებათა განსაზღვრის უნარს. შეითვისებენ რა წარმოდგენებს ცხოველის სხეულის აგებულების მათი ცხოვრების პირობებზე დამოკიდებულების შესახებ, უფრო სკოლამდელებს შეუძლიათ მათთვის ახალი ცხოველის გაცნობისას მისი გარეგანი ნიშნებით დაადგინონ, სად ცხოვრობს იგი, როგორ მოიპოვებს საკვებს.

სამოდელო სახეების აგებაზე გადასვლა, რაც განზოგადოებული ცოდნის შეთვისებისა და გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა, არაა ერთადერთი მიმართულება სკოლამდელების ხატოვანი აზროვნების განვითარებაში. დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ ბავშვის წარმოდგენები თახდათახობით იძენენ მოქნილობას, სისხარტეს. იგი ეუფლება თვალსაჩინო სახეებით ოპერირების უნარს, წარმოიდგინოს საგნები სხვადასხვა სივრცით მდებარეობაში, აზრობრივად შეცვალოს მათი ურთიერთგანლაგება.

აზროვნების სამოდელო-ხატოვანი ფორმები განზოგადების მაღალ დონეს აღწევს და შეუძლია მიიყვანოს ბავშვები ნივთების არსებითი მიმართებების გაგებამდე. მაგრამ ეს ფორმები ხატოვან ფორმებად რჩება და ამცლავნებს თავის შეზღუდულობას, როდესაც ბავშვის წინაშე დადგება ამოცანები, რომლებიც მოითხოვს ისეთი თვისებების კავშირებისა და მიმართებების გამოყოფას, რომელთა წარმოდგენა თვალსაჩინოდ, ხატის სახით შეუძლებელია. ასეთი ამოცანების ხატოვანი აზროვნების მეშვეობით გადაჭრის მცდელობებს მივყავართ სკოლამდელისთვის ტიპურ შეცდომებამდე. მათ განეკუთვნება, მაგალითად, ამოცანები „ნივთიერების რაოდენობის შენახვის" შესახებ, რომლებშიც ბავშვს სთავაზობენ დაადგინოს, იცვლება თუ არა სითხის ან ფხვიერი ნივთიერებების რაოდენობა სხვადასხვა ფორმის ერთი ჭურჭლიდან მეორე ჭურჭელში გადაადგილების დროს; იცვლება თუ არა თიხის ან პლასტილინის რაოდენობა მისგან გამოძერწილი საგნის ფორმის შეცვლისას და ა. შ.

ორი ერთნაირი ფორმისა და სიდიდის ჭურჭელი $A_1$ და $A_2$ გავსებულია მძივების ერთი და იგივე რაოდენობით. ამასთან, ეს ეკვივალენტურობა (ტოლმნიშვნელოვნება) აღიარებულია ბავშვის მიერ, რომელიც თვითონ ანაწილებდა მძივებს: მას შეეძლო, მაგალითად, ერთი ხელით ჩაეგდო მძივი $A_1$ ჭურჭელში და ამავე დროს მეორე ხელით სხვა მძივი — $A_2$ ჭურჭელში. ამის შემდეგ $A_1$ ჭურჭელი დატოვებულ იქნა როგორც ხიჟუში და $A_2$ კუოკლის შიგთავსი გადაიტანეს B ჭურჭელში, რომელსაც სხვა

ფორმა ჰქონდა. ოთხი-ხუთი წლის ასაკის ბავშვები ამ შემთხვევაში აკეთებენ დასკვნას, რომ მძივების რაოდენობა შეიცვალა, თუნდაც დარწმუნებულები იყვნენ, რომ არაფერი არ მომატებელა და არც მოკლებულა. თუ ჰურჩელი უფრო ვიწროა და მაღალი, ისინი ამბობენ, რომ „იქ მეტი მძივია, ვიდრე მანამდე იყო“, იმიტომ რომ „ეს მაღალია“, ან კი აქ მძივები ნაკლებია, იმიტომ რომ „ეს ვიწროა“, მაგრამ ყველა მათგანი თანხმდება იმაზე, რომ მთელი არ დარჩა შეუცვლელი (ჟ. პიაჟეს მასალებიდან).

ამის მსგავსად უპასუხებენ სკოლამდელები კითხვაზე: სადაა მეტი პლასტილინი — ბურთულაში თუ კვერცში, რომელიც გაკეთებული იყო ზუსტად ასეთივე ბურთულისგან მათ თვალწინ? ბავშვი აძტკიცებს, რომ კვერში პლასტილინი მეტი გახდა. საქმე ისაა, რომ სკოლამდელს არ შეუძლია გამოჯნოს ჰურჩელში მის მიერ ნივთიერების ხილული დონე, ამ ნივთიერების საერთო რაოდენობისგან (როგორც ჟ. პიაჟეს ცდაში იყო), ბურთულისა და კვერის ხილული ფართობი პლასტელინის რაოდენობისგან, არ შეუძლია განიხილოს ეს მხარეები ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად. ხატოვან აზროვნებაში ისინი შერწყმულია, რაოდენობა არ შეიძლება დავინახოთ, თვალსაჩინოდ წარმოვიდგინოთ აღქმული სიდიდისგან განცალკევებით. მსგავსი ამოცანების სწორად გადაჭრა მოითხოვს სახეების საფუძველზე მსჯელობებიდან გადასვლას ისეთ მსჯელობებზე, რომლებშიც სიტყვიერ ცნებებს იყენებენ.

### § 3. აზროვნების ლოგიკური ფორმის ჩამოყალიბება

**აზროვნების ლოგიკური ფორმების განვითარების წინაპირობები.** როგორც ნათქვამი იყო, ლოგიკური აზროვნების განვითარების, სიტყვებით, რიცხვებით, როგორც რეალური საგნებისა და სიტუაციების შემნაცვლებელი ნიშნებით, მოქმედებათა შეთვისების წინაპირობები ჩნდება ადრეული ბავშვობის ბოლოს, როდესაც ბავშვში ჩამოყალიბებას იწყებს ცნობიერების ნიშნური (რეპრეზენტაციული) ფუნქცია. ამ დროს იგი იწყებს იმის გაგებას, რომ საგანი შეიძლება აღინიშნოს, შენაცვლებული იქნას სხვა საგნით, ნახატით, სიტყვით. მაგრამ სიტყვა ბავშვების მიერ შეიძლება დიდხანს არ გამოიყენებოდეს დამოუკიდებელი აზრობრივი ამოცანების გადასაჭრელად. თვალსაჩინო-მოქმედებითი და განსაკუთრებით თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნება მჭიდროდაა დაკავშირებული მეტყველებასთან. მეტყველების საშუალებით მოზრდილები ხელმძღვანელობენ ბავშვის მოქმედებას, აყენებენ მის წინაშე პრაქტიკულ და შემეცნებით ამოცანებს, ასწავლიან მათი გადაჭრის ხერხებს. თვით ბავშვის მეტყველებითი გამოთქმები იმ პერიოდშიც კი, როდესაც ისინი ჯერ მხოლოდ პრაქტიკული მოქმედების თანმხლებია და წინ არ უსწრებს მას, ხელს უწყობს ამ მოქმედებათა მსვლელობისა და შედეგების გაც-

ნობიერებას ბავშვის მიერ, ეხმარება ამოცანის გადაჭრისთვის გზების ძიებაში. მეტყველების როლი უფრო მეტად იზრდება იმ პერიოდში, როდესაც იგი მგეგმავ ფუნქციას იძენს. აქ ბავშვი თითქოს ფიქრობს ხმამაღლა. მაგრამ ფაქტიურად ბავშვი ამ ეტაპზეც თავის სააზროვნო მოქმედებებში იყენებს არა სიტყვებს, არამედ სახეებს. ამასთან, მეტყველება ჯერ კიდევ ძალიან მნიშველოვან, თუმცა ჯერ კიდევ დამხმარე როლს. ეს ვლინდება იმაში, რომ ბავშვები არც თუ იშვიათად სძლევენ მათ წინაშე წამოჭრილ ამოცანებს, რომლებიც სააზროვნო მოქმედებათა შესრულებას მოითხოვს, ისეთ პირობებშიც, როდესაც არ შეუძლიათ აზრის სიტყვებით გამოთქმა. ასე, მაგალითად, ოთხი-ხუთი წლის ასაკის სკოლამდელები, როდესაც მათ აძლევდნენ სპეციალურად გაფუჭებულ სათამაშოებს. ბევრ შემთხვევაში სწორად გამოყოფდნენ გაფუჭების მიზეზს და ასწორებდნენ მას, მაგრამ არ შეეძლოთ ეთქვათ, თუ რატომ აკეთებდნენ ასე და იფარგლებოდნენ სათამაშოთა რომელიღაც მეორეხარისხოვან ნიშნებზე მითითებით. ასეთივე სურათი შეიმჩნეოდა თამაშში, რომელიც იმაში მდგომარეობდა, რომ ღილაკებზე თითის დაჭერით გადაეადგილებინათ თოჯინა სათამაშო ქალაქის ქუჩებში. ბავშვებმა ისწავლეს თოჯინას გადაადგილების მართვა, უშეცდომოდ მიჰყავდათ იგი საჭირო ადგილზე, მაგრამ, როგორც წესი, არ შეეძლოთ ეთქვათ, როგორ არის დაკავშირებული ცალკეული ღილაკები თოჯინის გარკვეულ მოძრაობებთან.

იმისათვის, რომ სიტყვა გამოიყენებოდეს როგორც აზროვნების დამოუკიდებელი საშუალება, რომელიც სახეების გამოყენების გარეშე, გონებრივი ამოცანების გადაჭრას უწყობს ხელს, ბავშვმა უნდა შეითვისოს კაცობრიობის მიერ გამომუშავებული ცნებები, ე. ი. სიტყვებში გამოხატული ცოდნა სინამდვილის საგნებისა და მოვლენების ზოგადი და არსებითი ნიშნების შესახებ.

ცნებები ერთმანეთთან გაერთიანებულია მწყობრ სისტემაში, რომლებიც ერთი ცოდნიდან მეორე ცოდნის გამოყვანის და ამით აზრობრივი ამოცანების გადაჭრის საშუალებას იძლევა საგნებისა და ხატების გამოყენების გარეშე. ასე, მაგალითად, თუ ვიცით ზოგადი წესი, რომლის თანახმადაც ყველა ძუძუმწოვარი ცხოველი ფილტვებით სუნთქავს, და თუ გავიგებთ, რომ ვეშაპი ძუძუმწოვარია, ჩვენ უცებ ვაკეთებთ დასკვნას, რომ მას ფილტვები გააჩნია.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ მნიშვნელობა, რომელსაც ბავშვებისთვის იძენს შეთვისებული სიტყვები, მხოლოდ თანდათანობით უახლოვდება მნიშვნელობას, რომელსაც მასში მოზრდილები გულისხმობენ. სანამ ბავშვის აზროვნება თვალსაჩინო-ხატოვანი რჩება, სიტყვები მისთვის გამოხატავს წარმოდგენებს იმ საგნებზე, მოქმედებებზე, თვისებებზე, მიმართებებზე, რომლებსაც ისინი აღნიშნავს. მოზრდილები ბავშვებთან

ურთიერთობაში ხშირად-ცდებიან, როდესაც ვარაუდობენ, რომ სიტყვებს მათთვის და სკოლამდელებისთვის ერთი და იგივე აზრი აქვთ. სინამდვილეში, თუმცა ბავშვები შედარებით სწრაფად ეუფლებიან უნარს სწორად მიაკუთვნონ სიტყვა გარკვეულ საგნებს, სიტუაციებს, მოვლენებს, გულმოდგინე შესწავლა გვიჩვენებს, რომ ბავშვების სიტყვა-წარმოდგენებსა და მოზრდილთა სიტყვა-ცნებებს შორის არსებითი განსხვავებაა. წარმოდგენები უფრო ცოცხლად, ნათლად ასახავს სინამდვილეს, ვიდრე ცნებები, მაგრამ არა აქვთ ცნებისთვის დამახასიათებელი გამოკვეთილობა, გარკვეულობა და სისტემატურობა.

წარმოდგენები, რომლებიც ბავშვებს გააჩნიათ, არ შეიძლება სტიქიურად გადაიქცნენ ცნებებად. მათი გამოყენება შეიძლება ცნებათა ჩამოყალიბებისას. თვით ცნებებს და მათი გამოყენებით დაფუძნებულ აზროვნების ლოგიკურ ფორმებს კი ბავშვები ითვისებენ მეცნიერული ცოდნის საფუძვლების შესწავლის მსვლელობაში.

ცნებების სისტემატური დაუფლება იწყება სასკოლო სწავლების პროცესში. მაგრამ გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ ზოგიერთი ცნება შეიძლება შეთვისებულ იქნას უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მიერაც სპეციალურად ორგანიზებული სწავლების პირობებში. ასეთი სწავლების დროს უპირველეს ყოვლისა შესაბამისი მასალით ბავშვების განსაკუთრებული გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებების ორგანიზაციას ახდენენ. ბავშვს აძლევენ საშუალებას, იარაღს, აუცილებელს იმისათვის, რომ საკუთარი მოქმედებების მეშვეობით გამოჰყოს საგნებში ან მათ ურთიერთობებში ის არსებითი ნიშნები, რომლებიც ცნების შინაარსში უნდა შევიდეს. სკოლამდელს ასწავლიან სწორად გამოიყენოს ასეთი საშუალება და დააფიქსიროს მიღებული შედეგი.

ასე, მაგალითად, საგნების რაოდენობრივი თვისებებისა და ურთიერთობების შესახებ ცნების ფორმირების დროს ბავშვებს ასწავლიან ისეთი საშუალებების გამოყენებას, როგორიცაა ზომა. ის საშუალებას იძლევა ერთმანეთისგან გამოჰყონ, გამიჯნონ სიდიდის განსხვავებული პარამეტრები (მაჩვენებლები), რომლებიც შერწყმულია აღქმასა და წარმოდგენაში: სიგრძე იზომება ზომათა ერთი სახით, ფართობი — მეორეთი, მოცულობა — მესამეთი, წონა — მეოთხეთი და ა. შ. საზომის საშუალებით რაოდენობა განისაზღვრება ობიექტურად, გარეგანი შთაბეჭდილებებისგან დამოუკიდებლად. გაზომვის შედეგებს ბავშვები აფიქსირებენ — აღნიშნავენ ყოველ გაზომილ პორციას რაიმე ნიშნით, მაგალითად ერთნაირი კოჭების რიგში დაწყობით. თუ მათ აძლევენ დავალებას გაზომვის საშუალებით შეადარონ ერთმანეთს ორი საგანი მოცემუ-

ლი პარამეტრის მიხედვით, ბავშვები აწყობენ კოშტების ორ რიგს, ისე რომ ერთი რიგის ყოველი კოშტი ზუსტად მეორე რიგის შესატყვისი კოშტის ქვემოთ იდოს. მიიღება სიდიდის მოცემულ პარამეტრის (სიგრძის, ფართობის, მოცულობის, წონის) მიხედვით საგნებს შორის მიმართების სქემატური გამოსახულება. თუ კოშტების ერთი რიგი უფრო გრძელია, ეს უდავოდ მოწმობს იმას, რომ საგანი, რომელსაც ეს რიგი შეესატყვისება, მეტია, თუ რიგები თანაბარია, თანაბარია თვითონ საგნებიც.

ცნების ჩამოყალიბების შემდგომი მსვლელობა იმაში მდგომარეობს, რომ მოხდეს გარეგანი საორიენტაციო მოქმედებებიდან გონებაში მოქმედებებზე ბავშვის გადასვლის ორგანიზაცია. ამ დროს გარეგანი საშუალებები იცვლებიან სიტყვიერი აღნიშვნებით.

როდესაც სათანადო ამოცანას იღებს, ბავშვი თანდათან თავს ანებებს რეალური საზომის გამოყენებას და ამის მაგიერ მსჯელობს რაოდენობაზე; მხედველობაში აქვს გაზომვის შესაძლებლობა.

ამ მსჯელობებში მას შეცდომაში ვეღარ შეიყვანს საგნების გარეგანი ხასის ცვლილება, ცოდნა უშუალო შთაბეჭდილებაზე უფრო ძლიერი აღმოჩნდება.

5, 3, 0. სერიოჟას წინ მაგიდაზე ორი ერთნაირი ფორმის ჭიქაა, რომლებშიც წყლის სხვადასხვა რაოდენობაა ჩასხმული. ექსპერიმენტატორი სთავაზობს გამოსაცდელს აირჩიოს ჭიქა წყლით.

ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ა ტ ო რ ი. აი ეს იქნება შენი წყალი, ეს კი ჩემი. ვის აქვს მეტი წყალი? შენ თუ მე?

ს ე რ ი ო ჟ ა. მე.

ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ა ტ ო რ ი. (ირჩევს ვიწრო მაღალ ჭიქას და თავის წყალს გადაასხამს ამ ჭიქაში. წყლის დონე უფრო მაღლა აიწევს, ვიდრე გამოსაცდელის ჭიქაშია, თუმცა წყლის მოცულობა ნაკლებია). ვისა აქვს მეტი წყალი?

ს ე რ ი ო ჟ ა. მე. ეს ჭიქა ვიწროა და დიდი, და წყალმა აიწია. მე მეტი წყალი მაქვს.

ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ა ტ ო რ ი. რატომ ფიქრობ, რომ შენ მეტი წყალი გაქვს?

ს ე რ ი ო ჟ ა. თქვენი წყალი უნდა გადაასხათ, სადაც ის იყო, მაშინ გამოჩნდება რომ მე მეტი მაქვს (ლ. ფ. ობუხოვას მასალების მიხედვით).

ცნების წარმოქმნის დროს არა მხოლოდ გარეგანი საორიენტაციო მოქმედების საწყისი ფორმა, არამედ ინტერიორიზაციის პროცესიც სხვა ხასიათს იღებს, ვიდრე თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების დაუფლებისას. აუცილებელი ხდება ეტაპი, რომელზეც ბავშვი რეალურ მოქმედებას ცვლის გაშლილი სიტყვიერი მსჯელობით, აღადგენს სიტყვიერი ფორმით ამ მოქმედების ყველა ძირითად მომენტს. საბოლოო ჯამში მსჯელობა უკვე მიმდინარეობს არა ხმამაღლა, არამედ თავისთვის, იგი მცირდება და იქცევა განყენებული ლოგიკური აზროვნების მოქმედებად. ეს მოქმედება სრულიელდება შინაგანი მეტყველების საშუალებით. მაგრამ სკოლამდელ ასაკში ჯერ კიდევ არ ხდება ბავშვის ამ ცნებებით

მოქმედებათა სრული დამუშავება, რომლებსაც იგი ითვისებს. ბავშვს შეუძლია გამოიყენოს ისინი უმეტესწილად მხოლოდ ხმამაღლა მსჯელობით.

განყენებული ლოგიკიური აზროვნების მოქმედებათა განსაკუთრებული სახე, რომლის დაუფლებასაც ბავშვები სკოლამდელ ასაკში იწყებენ, ესაა მოქმედებანი რიცხვებითა და მათემატიკური ნიშნებით (+, —, =). ბავშვების მიერ რიცხვებისა და მათემატიკური ნიშნების, ისევე როგორც მეტყველების, გამოყენება თავისთავად ჯერ კიდევ არ მეტყველებს იმაზე, რომ შეთვისებულია ლოგიკური აზროვნების შესატყვისი ფორმები. ბავშვს შეუძლია გამოიყენოს რიცხვები და მათემატიკური ნიშნები, უკავშირებს მათ მოქმედებებს, რომლებსაც იგი ასრულებს კონკრეტული საგნების ჯგუფებით, ან წარმოდგენებს ასეთი საგნების ჯგუფების, მათი გაყოფისა და გაერთიანების შესახებ. ხშირად ერთსა და იგივე ბავშვში თანაარსებობს რიცხვისა და ანგარიშის გამოყენების, ელემენტარული არითმეტიკული ამოცანების გადაწყვეტის სხვადასხვა ხერხები.

5, 10, 25. კირილე განმარტავს:

— როდესაც მე ვანგარიშობ, ხშირად მიხდება ფიქრი. აი ოთხს მივუმატოთ სამი, შენ ძითხარი. მე ვანგარიშობ. ერთი, ორი, სამი, ოთხი. (მახვილს სვამს „ოთხზე"), შედეგ კი ხუთი, ექვსი, შვიდი, სწორეა? შვიდი!

მე: მაინც ვერ გავიგე, როგორ ანგარიშობ?

— აი, მომისმინე: ერთი, ორი, სამი, ოთხი — მიხდი? ეხლა კი ვამბობ შემდეგ და ვიცი, რომ უნდა ვთქვა კიდევ სამი სიტყვა: ხუთი, ექვსი, შვიდი. აი მიემატა სამი. ეს მე თვითონ მოვიგონე ასე ანგარიში. მე ეშმაკი ვარ არა? მაგრამ მე ყოველთვის არ ვფიქრობ. აი, მაგალითად, ორს მივუმატე ორი — აქ მე არ ვფიქრობ. ეს მე დიდი ხანია ვიცი, როცა ხუთი წლისაც არ ვიყავი. კიდევ მე ვიცი: სამი და სამი — ექვსია. აქ მე ისევ არ ვფიქრობ. ეს მე ვიცი. მე კიდევ სხვანაირად შემიძლია ანგარიში. როდესაც შენ თქვი ოთხი და ორი, მე არ ვფიქრობდი და არც ვიცოდი. მე დამესიზმრა, არა, მომეჩვენა: ოთხი და ორი და უცებ ექვსი. უცებ ოთხი, გვერდზე კი — ორი და ყველაფერი ერთად ექვსი. აი, სედავ, როგორი ეშმაკი ვარ! (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ამ მაგალითში ბავშვი ერთ შემთხვევაში იყენებს მოქმედებას რიცხვთა რიგით, მეორეში — სახეებით.

მაგრამ პირველდაწყებითი მათემატიკური ცოდნის შეთვისება სახეებზე დაყრდნობით მნიშვნელოვან სიძნელეებს ქმნის შემდგომში, როდესაც ბავშვები გადადიან მათემატიკის სისტემატურ შესწავლაზე სკოლაში. ამიტომ სკოლამდელებში რიცხვის განყენებული ცნების, როგორც ნებისმიერი საგნის რაოდენობრივი მიმართების მახასიათებლის, ხატებაზე დაუყრდნობლად რიცხვებით და მათემატიკური ნიშნებით მოქმედების ჩამოყალიბება სკოლამდელ ასაკში გონებრივი განვითარების მნიშვნელოვანი მხარეა. გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ ამის მიღწევა სკოლამდელი ბავშვობის ასაკში საესებით შესაძლებელია მათემატიკური

ცნებებისა და მოქმედებების სპეციალური დამუშავების პირობებში.

აზროვნების განვითარების უშუალო დამოკიდებულება სწავლებაზე საშუალებას იძლევა მიზანმიმართულად ვმართოთ ეს განვითარება, ავაგოთ სწავლება იმგვარად, რომ იგი ხელს უწყობდეს საბაზრო მოქმედებათა გარკვეული ტიპის ჩამოყალიბებას. ეს გვაიძულებს დავაყენოთ საკითხი იმის შესახებ, თუ სკოლამდელ ბავშვობაში აზროვნების განვითარების რომელი მიმართულება არის უფრო სასურველი, რომელსაც ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის მთელი შემდგომი ცხოვრებისათვის.

თავში ფსიქიკური განვითარების ზოგად კანონზომიერებათა შესახებ უკვე ითქვა, რომ სკოლამდელი ასაკი განსაკუთრებით მგრძნობიარეა, სენზიტიურია სწავლებისადმი, რომელიც მიმართულია ხატოვანი აზროვნების განვითარებაზე, რომ მცდელობა მეტისმეტად დაჩქარდეს აზროვნების ლოგიკური ფორმების დაუფლება ამ ასაკში მიზანშეწონელი არ არის.

**ლოგიკური აზროვნება და გონებრივი განვითარება.** შევნიშნავთ, რომ ფსიქიკური განვითარების საერთო „კიბეზე", ლოგიკური აზროვნება უფრო მაღლა დგას ხატოვანზე იმ აზრით, რომ იგი ყალიბდება უფრო გვიან, ხატოვანის საფუძველზე და გვაძლევს ამოცანების უფრო ფართო წრის გადაწყვეტის, მეცნიერული ცოდნის შეძენის შესაძლებლობას. მაგრამ ეს სრულიადაც არ ნიშნავს, რომ უნდა მივისწრაფოდეთ რაც შეიძლება ადრე გადავიყვანოთ ბავშვი ლოგიკურ „ლიანდაგზე". ჯერ ერთი, თვით აზროვნების ლოგიკური ფორმების შეთვისება არასრულფასოვანი იქნება საკმაოდ მტკიცე საფუძვლის გარეშე, როგორიცაა განვითარებული ხატოვანი ფორმები. განვითარებულ ხატოვან აზროვნებას მიჰყავს ბავშვი ლოგიკის ზღურბლამდე, საშუალებას აძლევს მას შექმნას განზოგადებული სამოდელო წარმოდგენები, რომლებზეც შემდგომში მნიშვნელოვანწილად ხდება ცნებათა ფორმირების აგება. მეორე, ლოგიკური აზროვნების დაუფლების შედეგად ხატოვანი სულაც არ ჰკარგავს თავის მნიშვნელობას. ადამიანის თითქოს ყველაზე უფრო გახუხებული მოქმედების სახეებშიც კი, რომლებიც დაკავშირებულია თანამიმდევრული, მკაცრი ლოგიკური აზროვნების აუცილებლობასთან, მაგალითად, მეცნიერის მუშაობაში, უდიდეს როლს ასრულებს სახეების გამოყენება. ხატოვანი აზროვნება აუცილებელია ყოველგვარი შემოქმედებისთვის, ის წარმოადგენს ინტუიციის შემადგენელ ნაწილს, რომლის გარეშეც ვერ მოხდება ვერც ერთი მეცნიერული აღმოჩენა.

ხატოვანი აზროვნება მაქსიმალურად შეესატყვისება სკოლამდელის ცხოვრებისა და მოქმედების პირობებს, იმ ამოცანებს, რომლებიც წამოიჭრება მის წინაშე თამაშში, ხატვაში, კონსტრუირებაში, გარშემომყოფებთან ურთიერთობაში. სწორედ ამიტომ სკოლამდელი ასაკი ყვე-

ლაზე მეტად სენზეტიურია სწავლების მიმართ, რომელიც სახეებს ეყრდნობა. ყველა ამ მომენტის გათვალისწინება გვაიძულებს განსაკუთრებული ყურადღებით მოვეკიდოთ სკოლამდელების ხატოვანი აზროვნების განვითარებას. რაც შეეხება განყენებულ, ლოგიკურ აზროვნებას, მისი ფორმირების შესაძლებლობანი უნდა გამოვიყენოთ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ ბავშვს გავაცნოთ მეცნიერული ცოდნის ზოგიერთი საფუძველი (მაგალითად, იმისათვის, რომ უზრუნველვყოთ რიცხვის სრულფასოვანი დაუფლება), და არ უნდა მივისწრაფოდეთ იმისაკენ, რომ მისი აზროვნების მთელი წყობა აუცილებლად ლოგიკური გავხადოთ.

## XVI თავი

## ყურადღების, მეხსიერებისა და წარმოსახვის განვითარება სკოლამდელ ასაკში

სკოლამდელ ასაკში ყურადღების, მეხსიერების და წარმოსახვის განვითარება ერთმანეთის მსგავსია.

თუ უკვე ადრეულ ბავშვობაში გამოჰყოფენ საორიენტაციო მოქმედებების განსაკუთრებულ ფორმებს, რომლებიც შეიძლება განისაზღვროს, როგორც აღქმისა და აზროვნების მოქმედებები, ხოლო სკოლამდელ ასაკში ასეთი მოქმედებანი განუწყვეტლივ რთულდება და სრულყოფილი ხდება, — ყურადღება, მეხსიერება და წარმოსახვა დიდხანს ვერ იძენს დამოუკიდებლობას. ბავშვი არ ფლობს სპეციალურ მოქმედებებს, რომლებიც საშუალებას იძლევა რაიმეზე ყურადღების კონცენტრაცია მოახდინოს, შეინახოს მეხსიერებაში ნანახი ან გაგონილი, წარმოიდგინოს რაღაც, რაც წინათ აღქმულის ფარგლებს სცდება. ასეთი მოქმედებანი ჩამოყალიბებას იწყებს მხოლოდ სკოლამდელ ასაკში.

რასაკვირველია, უკვე გაცილებით ადრე ბავშვები ყურადღებით არიან საგნებით მანიპულაციების დროს ან სურათების დათვალიერებისას, აგროვებენ სხვადასხვაგვარ გამოცდილებას, ხედავენ საკუთარ ნაჯღაბნში მანქანას ან ძიას. მაგრამ ყველაფერი ეს შედეგია გარემოში ზოგადი ორიენტაციისა, რომელიც მიმართულია საგნების, მათი თვისებების და მათ შორის მიმართებების გამოკვლევაზე, პრაქტიკული მოქმედებების რეგულირებაზე და არა ყურადღების შეჩერებაზე, დამახსოვრებაზე ან ახალი სახეების შექმნაზე. ამიტომ, ადრეული ასაკის ბავშვის ყურადღება, მეხსიერება და წარმოსახვა უნებლიე და წინასწარგანუზრახველია. ისინი ასეთებად რჩება ბავშვის სკოლამდელ ასაკში შესვლის შემდეგაც. სკოლამდელის გონებრივი განვითარების ამ მხარეთა შესწავლისას ჩვენ შეგვიძლია გარკვეულ მომენტამდე მივუთითოთ მხოლოდ

რაოდენობრივ ცვლილებებზე იზრდება ყურადღების კონტენტრაცია და სიმყარე, ძასალის მეხსიერებაში შენახვის ხანგრძლივობა, მდიდრდება წარმოსახვა.

გარდატეხა დგება მაშინ, როდესაც მოქმედების ახალი სახეების, რომელსაც სკოლამდელი ეტაპლება, მოზრდილებისადმი წაყენებული ახალი მოთხოვნების გავლენით ბავშვის წინაშე წამოიჭრება განსაკუთრებული ამოცანები — მოახდინოს ყურადღების კონცენტრაცია და შეაჩეროს იგი რაღაცაზე, დაიმახსოვროს მასალა, რათა შემდგომ აღადგინოს, ააგოს თამაშის, ნახატის და ა. შ. ჩანაფიქრი. ამ ამოცანების გადასაჭრელად ბავშვი იყენებს ამა თუ იმ ხერხს, რომლებსაც იგი მოზრდილებისგან ითვისებს. სწორედ მაშინ იწყებს ჩამოყალიბებას ყურადღების, მეხსიერების, წარმოსახვის სპეციალური მოქმედებანი, რომელთა წყალობითაც ისინი იძენენ ნებისმიერ, განზრახულ ხასიათს.

### § 1. ყურადღების განვითარება

სკოლამდელი ასაკის დასაწყისში ბავშვის ყურადღება ასახავს მის ინტერესებს გარე საგნებისა და მათთან შესრულებული მოქმედებების მიმართ. ბავშვი კონცენტრირებულია მხოლოდ მანამ, სანამ არ გაივლის მისი ინტერესი. ახალი საგნის გაჩენისთანავე იწყება მასზე ყურადღების გადატანა. ამიტომ ბავშვები იშვიათად არიან ხანგრძლივად დაკავებულნი ერთი და იგივე საქმით.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ბავშვთა მოქმედების გართულებასთან და საერთო გონებრივ განვითარებაში მის წინსვლასთან დაკავშირებით ყურადღება იძენს მეტ კონცენტრირებულობას და სიმყარეს. ასე, მაგალითად, თუ უმცროს სკოლამდელებს შეუძლიათ ითამაშონ ერთი და იგივე თამაში 30-50 წუთის განმავლობაში, ხუთი-ექვსი წლისათვის თამაშის ხანგრძლივობა იზრდება 2 საათამდე. ეს იმით აიხსნება, რომ თამაშში აისახება ადამიანთა უფრო რთული მოქმედებები და ურთიერთობები და ინტერესი გამაგრებულია ახალი სიტუაციების გაუწყვეტელი შემოტანით. ყურადღების სიმყარე იზრდება, აგრეთვე, ბავშვების მიერ სურათების დათვალიერების, მოთხრობების, ზღაპრების მოსმენის დროს. ასე, მაგალითად, სურათის დათვალიერების ხანგრძლივობა სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის იზრდება დაახლოებით ორჯერ, ექვსი წლის ასაკის ბავშვი უკეთ აცნობიერებს სურათს, ვიდრე უმცროსი სკოლამდელი, გამოჰყოფს მასში მისთვის უფრო მეტ საინტერესო მხარეებსა და დეტალებს.

**ნებისმიერობის განვითარება.** მაგრამ ყურადღების ძირითადი ცვლილება სკოლამდელ ასაკში იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი პირველად იწყებს თავისი ყურადღების მართვას, შეგნებულად მის მიმართვას გარ-

კვეულ საგნებზე, მოვლენებზე, მათზე შეჩერებას, და ამისთვის ხმარობს ზოგიერთ ხერხს. ბავშვის ნებისმიერი ყურადღების სათავე ბავშვის პიროვნების გარეთ ძევს. ეს ნიშნავს, რომ თავისთავად უნებლიე ყურადღების განვითარებას არ მივყავართ ნებისმიერი ყურადღების წარმოშობამდე. უკანასკნელი ყალიბდება იმის წყალობით, რომ მოზრდილები რთავენ ბავშვებს მოქმედების ახალ სახეებში და გარკვეული ხერხების მეშვეობით წარმართავენ და ორგანიზაციას უკეთებენ მის ყურადღებას. ხელმძღვანელობენ რა ბავშვის ყურადღებას, მოზრდილები ამით აძლევენ მას იმ საშუალებებს, რომელთა დახმარებითაც იგი შემდგომ თვითონ იწყებს თავისი ყურადღების მართვას. ასე, მაგალითად, ერთ-ერთ ექსპერიმენტში ბავშვებთან ატარებდნენ კითხვა-პასუხის თამაშს. თამაშის მსვლელობაში ბავშვს აძლევდნენ რიგ შეკითხვებს. მათ შორის იყო ისეთები, რომლებზეც ბავშვს უნდა ეპასუხა გარკვეული ფერის დასახელებით. შეკითხვები შემდეგი ტიპისა იყო „შენ სკოლაში დადიხარ? — „რა ფერისაა მერხი"? „გიყვარს თამაში"?", „ყოფილხარ სოფელში?" „რა ფერისაა ბალახი?" „ყოფილხარ საავადმყოფოში?", „გინახავს თუ არა ექიმი?", „რა ფერისაა მისი ხალათი?". ბავშვს უნდა ეპასუხა, რაც შეიძლება სწრაფად და ამავე დროს შეესრულებინა ინსტრუქცია: 1) არ დაესახელებინა ორი აკრძალული ფერი, მაგალითად, შავი და თეთრი ან წითელი და ლურჯი. 2. ერთი და იგივე ფერი არ დაესახელებინა ორჯერ. ექსპერიმენტი ისე იყო აგებული, რომ ბავშვს შეეძლო შეესრულებინა თამაშის ყველა პირობა, მაგრამ ეს მისგან მოითხოვდა განუწყვეტელ დაძაბულ ყურადღებას, და უმეტეს შემთხვევაში სკოლამდელები ვერ ძლევდნენ ყველა ამ ამოცანას.

სხვანაირი შედეგი მიიღება, როდესაც მოზრდილი ბავშვს დასახმარებლად აძლევს ფერადი ბარათების გროვას, რომლებიც თამაშის პირობებზე ყურადღების წარმატებით კონცენტრაციისათვის გარეგან დამხმარე საშუალებათა როლს კისრულობენ. ყველაზე უფრო მიხვედრილი ბავშვები დამოუკიდებლად იწყებენ ამ დამხმარე საშუალებების გამოყენებას. ისინი გამოჰყოფენ აკრძალულ ფერებს, ვთქვათ შავსა და თეთრს, გვერდზე გადადებულ შესატყვის ბარათებს და თამაშის პროცესში სარგებლობენ იმ ბარათებით, რომლებიც მათ წინ აწყვია.

იმ სიტუაციური საშუალებების გარდა, რომლებიც ყურადღების ორგანიზაციას ახდენს კონკრეტულ, კერძო ამოცანასთან დაკავშირებით, არსებობს ყურადღების ორგანიზაციის უნივერსალური საშუალება — მეტყველება. პირველად უფროსები ბავშვის ყურადღების ორგანიზაციას ახდენენ სიტყვიერი მითითებების დახმარებით. მას შეახსენებენ დავალებული მოქმედების შესრულების აუცილებლობას, ამავე დროს მხედველობაში იღებენ ამა თუ იმ ვითარებას („როდესაც აგებ კოშკს, არჩიე ყველაზე დიდი რგოლი... ასე, სწორია. ეხლა სადაა ყველაზე

დიდი? მონახე!« და ა. შ.). მოგვიანებით ბავშვი თვითონ იწყებს იმ საგნებისა და მოვლენების სიტყვიერ აღნიშვნას, რომლებზეც აუცილებელია ყურადღების მიქცევა, რათა მიღწეულ იქნას საჭირო შედეგი.

მეტყველების მგეგმავი ფუნქციის განვითარების კვალობაზე ბავშვი იძენს უნარს, წინასწარ მიმართოს თავისი ყურადღება მომავალ ქცევაზე, სიტყვიერად ჩამოაყალიბოს, თუ რაზე უნდა აიღოს ორიენტაცია. სიტყვიერი თვითინსტრუქციის მნიშვნელობა ყურადღების ორგანიზებისათვის კარგად სჩანს შემდეგი მაგალითიდან.

სკოლამდელ ბავშვებს სთავაზობდნენ ათი ბარათიდან, რომლებზეც ცხოველები იყო გამოსახული, აერჩიათ ისეთები, სადაც იქნებოდა თუნდაც ერთი მითითებული გამოსახულებებიდან (მაგალითად, ქათმის ან ცხენის), მაგრამ არავითარ შემთხვევაში არ აეღოთ ბარათები, რომლებზეც იყო აკრძალული გამოსახულება (მაგალითად, დათვი). ბავშვი ირჩევდა ბარათებს რამდენჯერმე თანმიყოლებით. დასაწყისში მას არ აძლევდნენ არავითარ მითითებებს მოქმედების ხერხის შესახებ. ამ პირობებში ბავშვები გაჭირვებით ასრულებდნენ დავალებებს, ხშირად ცდებოდნენ. მაგრამ დავალების შესრულება მაშინვე იცვლებოდა, როდესაც ბავშვს სთხოვდნენ ხმამაღლა გაემეორებინა ინსტრუქცია (ბარათებზე გამოსახულებათა ყურადღებით დათვალიერების შემდეგ გაიხსენონ, რომელი ბარათების აღება შეიძლება და რომლების — არა). უფროსი სკოლამდელი ასაკიდან დაწყებული ბავშვები ამის შემდეგ იძლეოდნენ სწორ გადაწყვეტილებებს, მაშინაც კი, როდესაც მომდევნო დავალებებში შემოჰქონდათ ახალი ცხოველები. ბავშვები აქტიურად იყენებდნენ მეტყველებას თავისი ყურადღების ორგანიზაციისთვის ბარათების არჩევის დროს.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში საკუთარი ყურადღების ორგანიზაციისთვის მეტყველების გამოყენება მკვეთრად იზრდება. ეს ვლინდება, კერძოდ იმაში, რომ ასრულებენ რა დავალებებს მოზრდილის ინსტრუქციის მიხედვით, უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვები ზეპირად იმეორებენ ინსტრუქციას 10—12-ჯერ უფრო ხშირად, ვიდრე უმცროსი სკოლამდელები. ამრიგად სკოლამდელ ასაკში ხელისშემშლელი ყურადღება ყალიბდება ბავშვის ქცევის რეგულირება მეტყველების როლის საერთო ზრდასთან დაკავშირებით.

**ყურადღების ხასიათა შეფარდება.** თუმცა სკოლამდელი ასაკის ბავშვები იწყებენ ნებისმიერი ყურადღების დაუფლებას, უნებლიე ყურადღება მთელი სკოლამდელი ბავშვობის განმავლობაში მაინც გაბატონებული რჩება. ბავშვებს უჭირთ მოახდინონ ყურადღების კონცენტრირება ერთგვაროვან და მათთვის ნაკლებად მიმზიდველ საქმიანობაზე, მაშინ, როცა თამაშის პროცესში ან ემოციურად შეფერილი პროდუქცი-

ული ამოცანის გადაწყვეტისას მათ შეუძლიათ დიდხანს იყვნენ ყურადღებით. სკოლამდელების ყურადღების ეს თავისებურება წარმოადგენს ერთ-ერთ საფუძველს, რომლის მიხედვითაც სკოლამდელი სწავლება არ შეიძლება აიგოს ამოცანებზე, რომლებიც მოითხოვს ნებისმიერი ყურადღების განუწყვეტლივ დაძაბვას. მეცადინეობებზე გამოყენებული თამაშის ელემენტები, საქმიანობის პროდუქტიული სახეები, ნოქმედების ფორმათა ხშირი ცვლა, ბავშვების ყურადღების საკმაოდ მაღალ დონეზე შეჩერების საშუალებას იძლევა.

უნდა აღინიშნოს, რომ უფროსი სკოლამდელი ასაკიდან დაწყებული ბავშვები იძენენ უნარს შეაჩერონ ყურადღება მოქმედებებზე, რომლებიც იძენს მათთვის ინტელექტუალურად ღირებულ ინტერესს (თამაში — თავსატეხები, გამოცანები, სასწავლო ტიპის ამოცანები). ყურადღების სიმყარე ინტელექტუალური ქცევის მიმართ შესამჩნევად იზრდება შვიდი წლისთვის.

სასკოლო ასაკის ბოლოსთვის ბავშვებში ინტენსიურ განვითარებას იწყებს ყურადღების ნებისმიერად წარმართვის უნარი. შემდგომში, სასკოლო სწავლების პერიოდში, ნებისმიერი ყურადღება ხდება სასწავლო მოქმედების ორგანიზების აუცილებელი პირობა.

### § 2. მეხსიერების განვითარება

სკოლამდელი ასაკი ხასიათდება დამახსოვრებისა და აღდგენის უნარის ინტენსიური განვითარებით. პერიოდი, რომლის განმავლობაშიც მეხსიერებაში რჩებიან ადამიანები, მოვლენები, სკოლამდელ ასაკში განუსაზღვრელად გრძელი ხდება. მართლაც, თუ ჩვენთვის ძნელია ან თითქმის შეუძლებელი, გავიხსენოთ ადრეული ბავშვობის რაიმე ამბავი, სკოლამდელი ბავშვობა გვიტოვებს მრავალ ნათელ მოგონებას. ეს განსაკუთრებით ეხება უფროს სკოლამდელ ასაკს.

**უნებლიე მეხსიერების განვითარება.** სკოლამდელის მეხსიერება ძირითადად უნებლიე ხასიათისაა. ეს ნიშნავს, რომ ბავშვი მეტწილად არ აყენებს თავის წინაშე რაიმეს დამახსოვრების შეგნებულ მიზანს. დამახსოვრება და გახსენება ხდება მისი ნებისა და ცნობიერებისაგან დამოუკიდებლად. ისინი ხორციელდება მოქმედებაში და დამოკიდებულია მის ხასიათზე. ბავშვი იმახსოვრებს იმას, რაზეც მიპყრობილი იყო ყურადღება მოქმედებაში, რამაც მასზე შთაბეჭდილება მოახდინა, რაც საინტერესო იყო.

საგნების, სურათების, სიტყვების უნებლიე დამახსოვრების ხარისხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად აქტიურად მოქმედებს ბავშვი მათ მიმართ, რამდენად დეტალურია მათი აღქმა, გააზრება, დაჯგუფება მოქმედების პროცესში. ასე, მაგალითად, სურათების უბრალო დათვა-

ლიერების დროს ბავშვი გაცილებით უფრო ცუდად იმახსოვრებს, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც მას სთხოვენ დაალაგოს ეს სურათები თავ-თავის ადგილზე, მაგალითად, ცალკე გადადოს შესაფერისი ნივთები, ბაღისთვის. სამზარეულოსთვის, საბავშვო ოთახისთვის, ეზოსთვის. უხეშლიე დამახსოვრება წარმოადგენს ბავშვის მიერ შესრულებული აღქმის და აზროვნების მოქმედებათა ერაპირდაპირ დამატებით შედეგს.

უმცროსი სკოლამდელებისთვის უნებლიე დამახსოვრება და უნებლიე აღდგენა მეხსიერების მუშაობის ერთადერთი ფორმაა. ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია დაისახოს მიზნად რაიმეს დამახსოვრება და გახსენება, და მით უმეტეს, ამისათვის არ იყენებს სპეციალურ ხერხებს. როდესაც სამი წლის ბავშვებს შესთავაზეს სურათების სერია დასათვალიერებლად და მეორე სერია— დასამახსოვრებლად, ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა სრულიად ერთნაირად იქცეოდა. ბავშვი თვალს გადაავლებდა სურათს და მაშინვე გვერდზე გაიხედავდა, სთხოვდა მოზრდილს სხვა სურათის ჩვენებას. ზოგიერთი ბავშვი ცდილობდა ემსჯელა გამოსახული საგნის თაობაზე, იხსენებდა სურათებთან დაკავშირებულ შემთხვევებს წარსული გამოცდილებიდან (სათვალე — „აქ თვალებზე იდებენ", „ეს პეპელაა", „ეწოდება ჭია", „საზამთრო, აი მე დედასთან და მამასთან ერთად ვიყიდე დიდი საზამთრო და წვრილი ქლიავი" და ა. შ.), მაგრამ არავითარი მოქმედება, მიმართული დამახსოვრებაზე, ბავშვებთან არ შეინიშნება.

**ნებისმიერი მეხსიერების განვითარება.** დამახსოვრებისა და აღდგენის ნებისმიერი ფორმები ჩამოყალიბებას იწყებს საშუალო სკოლამდელ ასაკში და არსებითად უმჯობესდება უფროს სკოლამდელებთან. ყველაზე უფრო კეთილსასურველი პირობები ნებისმიერი დამახსოვრებისა და აღდგენის დაუფლებისათვის იქმნება თამაშში, როდესაც დამახსოვრება პირობაა ბავშვის მიერ ნაკისრები როლის წარმატებით შესრულებისათვის. ბავშვის მიერ დამახსოვრებული სიტყვების რაოდენობა, როდესაც ის გამოდის, მაგალითად, მყიდველის როლში, რომელსაც დაავალეს მაღაზიაში გარკვეული საგნების ყიდვა, მეტია, ვიდრე სიტყვათა რაოდენობა, რომლებსაც იგი მოზრდილის უშუალო მოთხოვნით იმახსოვრებს.

კოლექტიური თამაშის პროცესში ბავშვს, რომელიც მეკავშირის როლს ასრულებდა, წერილში უნდა გადაეცა ცნობები, რომლებიც ყოველთვის ერთი და იგივე საწყისი ფრაზიდან და რამდენიმე სათანადოდ შერჩეული ცალკეული საგნების (ცხადია, ყველა კერძო შემთხვევაში სხვადასხვა) დასახელებიდან შედგებოდა.

ყველაზე უმცროსი ბავშვები, კისრულობდნენ რა მეკავშირის როლს, არ იღებდნენ მის შინაგან შინაარსს. ამიტომ, ისინი ძალიან ხშირად ბოლომდე არც კი უსმენდნენ დავალებას და გარბოდნენ მის შესასრულებლად.

სხვა ბავშვებს ესმოდათ როლის შინაარსი. მათ აწუხებდათ, აგრეთვე, ის, რომ

ნამდვილად გადაეცათ ცნობა, მაგრამ დასაწყისში მათთან არ გამონაწევრებოდა მიზანი, დაემახსოვრებინათ მისი შინაარსი. ამიტომ, მათი ქცევაც თავისებურ სურათს იძლეოდა: ისინი მოისმენდნენ დავალებას, მაგრამ აშკარად არაფერს აკეთებდნენ იმისათვის, რომ დაემახსოვრებინათ იგი. ცნობის გადაცემისას ისინი სრულიად არ ცდილობდნენ აქტიურად გაეხსენებინათ დავიწყებული. კითხვაზე: „კიდევ რა უნდა გადაეცათ, ისინი ჩვეულებრივ უბრალოდ პასუხობდნენ: „არაფერი, სულ ესაა“.

სულ სხვანაირად იქცეოდნენ უფროსი ბავშვები. ისინი არა მხოლოდ მოისმენდნენ ხოლმე დავალებას, არამედ ცდილობდნენ კიდეც მის დახსომებას. ხანდახან ეს გამოიხატებოდა იმაში, რომ უსმენდნენ რა დავალებას, ისინი ტუჩებს აცმაცუნებდნენ და თავისთვის იმეორებდნენ დავალებას გზაში, სანამ შტაბში მივიდოდნენ. იმ დროს, როდესაც ბავშვი დავალებით გარბოდა, მათთან დალაპარაკების მცდელობაზე, იგი უარყოფის ნიშნად იქნეოდა თავს და მიიჩქაროდა დავალების შესასრულებლად. გადასცემენ რა დავალებას, ეს ბავშვები არა მხოლოდ სხაპასხუპით წარმოთქვამდნენ მას, არამედ ცდილობდნენ დაეიწყებულის გახსენებას: „ეხლავე გეტყვით კიდევ, ეხლავე...“ ცხადია, ამ დროს ისინი რაღაცას აკეთებდნენ შინაგანად, როგორაც ცდილობდნენ მოენახათ მეხსიერებაში აუცილებელი. მათი შინაგანი აქტიურობა ამ დროს მიმართული იყო გარკვეული მიზნისკენ: გაეხსენებინათ ცნობის შინაარსი (ა. ნ. ლეონტიევის მასალების მიხედვით).

მეხსიერების ნებისმიერი ფორმების დაუფლება შეიცავს რამდენიმე ეტაპს. პირველ ეტაპზე ბავშვი იწყებს თვით დამახსოვრების და გახსენების ამოცანის გამოყოფას, მაგრამ საჭირო ხერხები მას არ გააჩნია. ამასთან გახსენების ამოცანა გამოიყოფა უფრო ადრე, რადგან ბავშვი პირველ რიგში ეჯახება სიტუაციებს, რომლებიც მისგან მოითხოვენ სწორედ გახსენებას, იმის აღდგენას, რასაც იგი მანამდე აღიქვამდა ან აკეთებდა. დამახსოვრების ამოცანა აღმოცენდება გახსენების გამოცდილების შედეგად, როდესაც ბავშვი იწყებს იმის გაცნობიერებას, რომ თუ იგი არ შეეცდება დაიხსომოს, შემდეგ მას არ შეეძლება არც იმისი აღდგენა, რასაც მისგან მოელიან.

დამახსოვრების და გახსენების ხერხებს ბავშვი თვითონ არ იგონებს. მათ ამა თუ იმ ფორმით უკარნახებენ მას მოზრდილები. როდესაც მოზრდილი, მაგალითად, აძლევს ბავშვებს დავალებას, იქვე მოითხოვს მის გამეორებას. როდესაც ბავშვს რამეს ეკითხება, მოზრდილი მიმართულებას აძლევს გახსენებას შეკითხვებით: „მერე რაღა იყო?“ „კიდევ როგორი ცხოველები გინახავს შენ, რომლებიც ცხენებს გვანან?“ და ა. შ. ბავშვები თანდათან სწავლობენ განმეორებას, გააზრებას, მასალის დაკავშირებას დამახსოვრების მიზნით, კავშირების გამოყენებას გახსენებისას. ბოლოს და ბოლოს ბავშვები აცნობიერებენ დამახსოვრების სპეციალურ მოქმედებათა აუცილებლობას, ეუფლებიან უნარს, გამოიყენონ მათში დამხმარე საშუალებანი.

სპეციალურ ექსპერიმენტებში ნაჩვენები იქნა, როგორ შეიძენს ბავშვი დამახსოვრებისა და გახსენების ხერხებით სარგებლობის უნარს.

ბავშვებს ასწავლიდნენ სურათების, როგორც საყრდენის გამოყენებას სიტყვიერი მასალის დამახსოვრებისთვის ყოველი სიტყვის იმ სურათთან დაკავშირების გზით, რომელიც თავისი შინაარსით ყველაზე უფრო შესაფერისი იყო სიტყვასთან.

ბავშვებისთვის დამახსოვრების მნემური ხერხების სწავლებამ გამოიწვია ის, რომ მათ დაიწყეს უფრო გარკვეით — გაცნობიერება გამოსახულებათა დამხმარე როლისა სიტყვიერი მასალის დამახსოვრებისათვის. ასე, მაგალითად, ლენა პ. (5, 8) გვითხრა: „თავდაპირველად მე ეიხსენებ სურათებს, შემდეგ კი ეიხსენებ სიტყვებს. სიტყვები აღვილად გახსენდება, როდესაც გახსენდება სურათები".

სურათების მიხედვით დამახსოვრებისას ხუთი-ექვსი წლის ბავშვები დაკავშირებას ახდენენ როგორც მსგავსების, ისე კონტრასტულობის ნიშნით. ამავე დროს, ამ ასაკის ბავშვების უმეტესი ნაწილი უკვე მიისწრაფვის სიტყვების გახსენებისკენ საყრდენი გამოსახულებების დასახელების გარეშე. მაგრამ სიძნელეები გახსენებისას აიძულებს ბავშვებს ისევ მიმართონ სურათებს. ასე, მაგალითად, იგორ ი. (6. 10) გაიხსენა სამი სიტყვა დავალებული სიტყვების საერთო რაოდენობიდან და თქვა: „მე დამავიწყდა, როგორი სიტყვები იყო კიდევ, სურათების მიხედვით კი ვიცი. შეიძლება გავიხსენო სურათების მიხედვით?" ანდრიუშა ზ. (6. 11): „პირველად მე ეფიქრობდი, რომელი სიტყვები იყო დავალებული, გავიხსენე ისინი, მაგრამ არა ყველა. მერე დავიწყე ფიქრი სურათების მიხედვით. გავიხსენე სურათები, სურათების მიხედვით კი გამახსენდა სიტყვები".

სასწავლო ექსპერიმენტმა გვიჩვენა, რომ სკოლამდელებს შესწევთ უნარი დაეუფლონ დამახსოვრების გაშუალებულ ხერხებს. მაგრამ, ამასთან, ნებისმიერი დამახსოვრების შეთვისებული მოქმედებანი არ არის განმსაზღვრელი — სკოლამდელ ასაკში მაინც დომინირებს უნებლიე დამახსოვრება (ზ. მ. ისტომინას მასალების მიხედვით).

**უნებლიე და ნებისმიერი დამახსოვრების შეფარდება.** ნებისმიერი დამახსოვრების დაუფლებაში არსებითი მიღწევების მიუხედავად, მეხსიერების გაბატონებულ სახედ სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვისაც კი უნებლიე მეხსიერება რჩება. ნებისმიერ დამახსოვრებასა და რეპროდუქციას ბავშვები მიმართავენ შედარებით იშვიათად, როდესაც მათ მოქმედებაში წამოიჭრება შესატყვისი ამოცანები ან კი როდესაც ამას მოითხოვენ მოზრდილები.

უნებლიე დამახსოვრება, რომელიც დაკავშირებულია გარკვეულ მასალაზე, ბავშვების აქტიურ გოხებრივ მუშაობასთან, სკოლამდელი ბავშვობის ბოლომდე გაცილებით უფრო პროდუქტიულია, ვიდრე ამავე მასალის ნებისმიერი დამახსოვრება. ასე, მაგალითად, ის ბავშვები, რომლებიც აწყობდნენ გამოსახული საგნების სურათებს ჯგუფებად ბაღისთვის, სამზარეულოსთვის და ა. შ. დამახსოვრების მიზნის გარეშე, იმახსოვრებდნენ მათ გაცილებით უკეთ, ვიდრე ბავშვები, რომლებიც ათვალიერებდნენ ამავე სურათებს დახსომების მიზნით. ამასთან ერთად უნებლიე დამახსოვრება, რომელიც არაა დაკავშირებული აღქმისა და აზროვნების საქმაოდ აქტიური მოქმედებების შესრულებასთან (მაგალითად, დათვალიერებული სურათების დამახსოვრება), ნაკლებად წარმატებულია, ვიდრე ნებისმიერი.

წკოლამდელი ასაკის ზოგიერთ ბავშვთან ვხვდებით მხედველობითი მეხსიერების განსაკუთრებულ სახეს, რომელსაც ეწოდება ეიდეტური მეხსიერება. ეიდეტური მეხსიერების სახეები თავისი სინათლით და გამოკვეთილობით უახლოვდება აღქმის სახეებს: იხსენებს რა რაიმეს, ადრე აღქმულს, ბავშვი თითქოს ისევ ხედავს ამას თავის თვალწინ და შეუძლია აღწეროს ყველა წვრილმანი. ეიდეტური მეხსიერება ასაკობრივი მოვლენაა. ბავშვები, რომლებსაც იგი გააჩნიათ სკოლამდელ ასაკამდე, მოგვიანებით, სასკოლო სწავლების პერიოდში, ჩვეულებრივ კარგავენ ამ უნარს.

### § 8. წარმოსახვის განვითარება

**წარმოსახვის განვითარების პირობები.** ბავშვის წარმოსახვა თავის სათავეში დაკავშირებულია ცნობიერების ნიშნურ ფუნქციასთან, რომელიც ადრეულ ბავშვობაში ჩაისახა. ნიშნური ფუნქციის განვითარების ერთ ხაზს მივყავართ საგნების სხვა საგნებით და მათი გამოსახულებებით შენაცვლებიდან სამეტყველო, მათემატიკური და სხვა ნიშნების გამოყენებამდე და აზროვნების ლოგიკური ფორმების დაუფლებამდე. მეორე ხაზს მივყავართ რეალური საგნების, სიტუაციების, მოვლენების წარმოსახულით შევსებისა და შენაცვლების, წარმოდგენების დაგროვილი მასალებიდან ახალი სახეების აგების შესაძლებლობების გაფართოებამდე.

ბავშვის წარმოსახვა თამაშში ყალიბდება. პირველ ხანებში იგი განუყრელია საგნების აღქმისა და ამ საგნებით სათამაშო მოქმედებების შესრულებისაგან. ბავშვი მოჯირითობს ჯოხზე ამხედრებული, და ამ მომენტში იგი მხედარია, ჯოხი კი ცხენი. მაგრამ მას არ შეუძლია წარმოისახოს ცხენი, როდესაც არ არის საგანი, რომელზეც ჯირითი შეიძლება, და არ შეუძლია აზრობრივად გარდაქმნას ჯოხი ცხენად მაშინ, როდესაც არ მოქმედებს ამ ჯოხით.

სამი-ოთხი წლის ასაკის ბავშვების თამაშში არსებითი მნიშვნელობა აქვს შემნაცვლებელი საგნის მსგავსებას იმ საგანთან, რომელსაც იგი ცვლის.

უფრო მოზრდილი სკოლამდელების წარმოსახვა შეიძლება ეყრდნობოდეს ისეთ საგნებსაც, რომლებიც სრულიადაც არ ჰგვანან შესანაცვლებელს.

4, 2, 12. თამაში იატაკზე. სათამაშოები: ძაღლი, ციყვი, მაჩვი, ორი მატრიოშკა და გასაღები. გასაღები ოღე-ლუკოიეა. ორი მატრიოშკა — ცეროდენები. კირილე ყველას აწვენს დასაძინებლად. ოღე-ლუკოიე ყველასთან მიდის და კეფაზე უბერავს (კირილე თვითონ უბერავს). ცხოველებმა გაიღვიძეს და დაიწყეს ხტუნაობა: წიგნის თაროდან სურათზე, სურათიდან წიგნის თაროზე და ასე 18-ჯერ. შემდეგ ცხოველები წავიდნენ ნექტარის დასალევად, რომელიც ცეროდენებმა მოამზადეს. მეორე იყო ოღე-ლუკოიეს-

და ცეროდენები ქორწილი. მერე ყველა დაიღალა და წავიდა თავის ჩვეულებრივ ადგილზე — თაროზე (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ამ შემთხვევაში გასაღები საკმარისი საყრდენი აღმოჩნდა იმისათვის, რომ ბავშვს წარმოესახა ჯადოქარი.

თანდათანობით გარეგანი საყრდენების აუცილებლობა ქრება. ხდება გაშინაგნება — იმ საგნით თამაშის მოქმედებაზე, რომელიც სინამდვილეში არაა, და საგნის სათამაშო გადაქმნაზე, მასში ახალი აზრის ჩადებაზე და მასთან რეალური მოქმედების გარეშე გონებაში წარმოდგენაზე გადასვლა. სწორედ ესაა წარმოსახვის როგორც განსაკუთრებული ფსიქიკური პროცესის ჩასახვა.

5, 10, 0. გიუნტერისათვის ძალიან საყვარელი თამაშია კლასობანა. იატაკზე ხაზავენ გეგმას დანომრილი უჯრედებით. შემდეგ ერთ-ერთ უჯრედში საკიროა ისროლო კენჭი და ერთ ფეხზე ტტუნვით გამოაგდო იგი უჯრიდან, ოღონდ ამ დროს ხაზს ფეხი არ უნდა შეეხოს. გიუნტერი ამ თამაშს ხანდახან ოთახში თამაშობს ყოველგვარი მოწყობილობის გარეშე. იგი წარმოისახავს ნახაზს, იატაკსე, წარმოისახავს კენჭის გადაადგილებას, უხარია, რომ მოახერხა „100“-ში (ალბათ ნახაზი ძალიან მკვეთრად იხატება მისი შინაგანი მხედველობის წინაშე), ფრთხილად ხტუნავს, რომ ხაზს არ შეეხოს და ა. შ. (კ. შტერნის დაკვირვებიდან).

მეორე მხრივ, თამაში შეიძლება მიმდინარეობდეს ხილული მოქმედებების გარეშე, მთლიანად წარმოდგენის პლანში.

6, 0, 7. კირილე ტახტზე თავის გარშემო აწყობს სათამაშოებს. წვება მათ შორის. წევს თითქმის ერთი საათის განმავლობაში.

— რას აკეთებ, ავად გახდი?

— არა. მე ვთამაშობ.

— როგორ თამაშობ?

— მე ვეუბნები მათ და ვფიქრობ, რა მოსდით მათ (ვ. ს. მუხინას დღიურიდან).

ყალიბდება რა თამაშში, წარმოსახვა გადადის სკოლამდელის მოქმედების სხვა სახეებში. ყველაზე უფრო ნათლად იგი ვლინდება ხატვაში და ბავშვის მიერ ზღაპრებისა და ლექსების შეთხზვაში. აქ ისე, როგორც თამაშში, ბავშვები თავდაპირველად ეყრდნობიან უშუალოდ აღქმულ საგნებს და მათი ხელით ქაღალდზე გაჩენილ შტრიხებს.

1, 0, 0. მოხერხდა ბავშვისთვის მიყურადება, სანამ იგი დაფაზე ხატავდა. პირველად მას უნდა აკლემის დახატვა, დახატა, ალბათ თავი, რომელიც სხეულიდან იყო გამოშვერილი. მაგრამ, აკლემი დაეწუებულ იქნა, გვერდითმა შვერილმა მოაგონა მას პეპელას ფრთა. მან თქვა: „დავხატო პეპელა?“, წამალა ვერტიკალური ხაზის ზემოთ და ქვემოთ გამოშვერილი ნაწილები და დახატა მეორე ფრთა. შემდეგ, ამას მოჰყვა: „კიდევ პეპელა... ეხლა დავხატავ კიდევ ჩიტს. ყველაფერს, რასაც შეუძლია ფრენა. პეპლები, ფრინველები, შემდეგ ბუზი“. გამოსახავს ფრინველს. „ეხლა მთვარე! ბუზები, სხვათა შორის იკბინებიან“, — და მან დასვა დაფაზე ორი წერტილი (ორი ნაჩხვლეტი). ვერტიკალური ხაზი მათ შორის აგრეთვე შედის ბუზის გამოსახულებაში, მაგრამ როცა მას აკვირდებოდა, მან წამოიძახა: აჰ ბუზი! აბა დავხატავ მზეს!“ — და დახატა.

შემდეგ იგი დაუბრუნდა საწყის პუნქტს: „ეხლა დავხატავ ბუზს!“ — ისევ დასვა ორი წერტილი და შემოუყოლო მათ უსწორო ოვალი: „ეს ბეჭია“.

მერე მას თავში აზრი მოუვიდა გადმოეხატა ოთახში ჩამოკიდებული სურათი, რომელზეც ფრინველი იყო გამოსახული. მან დაიწყო ნისკარტიდან. მაგრამ მისი წარმოდგენა მაშინვე გადახტა სხვა თემაზე, ორ ხაზში მან დაინახა ვარსკვლავების დასაწყისი და თქვა: „დაეხატო ვარსკვლავი?“, რაც შესრულებულ იქნა (ს. და ვ. შტერნების დაკვირვებიდან.

ზღაპრების, ლექსების შეთხზვისას ბავშვები ახდენენ ნაცნობი ხატების რეპროდუქციას და ხშირად უბრალოდ იმეორებენ დამახსოვრებულ ფრაზებს, სტრიქონებს. ამასთან, სამი-ოთხი წლის სკოლამდელები ჩვეულებრივ არ აცნობიერებენ, რომ უკვე ცნობილის რეპროდუქციას ახდენენ. ასე, მაგალითად, ბავშვი აცხადებს „მომისმინეთ, როგორ შევთხზე „ააფრინე ალალიო, რაც არ არი, არ არიო“. ცდილობენ აუხსნან მას, რომ ეს მისი შეთხზული არაა. მაგრამ, რამდენიმე ხნის შემდეგ, ის ისევ აცხადებს „მე შევთხზე „ააფრინე ალალიო, რაც არ არი, არ არიო“. მცირე ბავშვი დარწმუნებულია, რომ ის შემდეგი სტრიქონებს ავტორია; „ტყემ მოისხა ფოთოლი, აგერ მერცხალიც ჭყივის, ბაღში ვაზი ობოლი მეტის ლხენითა სტირის“ — მოგეწონათ, ხომ კარგად შევთხზე?“. ცდილობენ დაარწმუნონ, რომ ის ცდება: „ეს შენ კი არ შეთხზე, არამედ ილია ჭავჭავაძემ — „ტყემ მოისხა ფოთოლი, აგერ მერცხალიც ჭყივის, ბაღში ვაზი ობოლი მეტის ლხენითა სტირის“. ბავშვი გულგატეხილია. „მე კი მეგონა, რომ ეს მე შევთხზე“.

მსგავს შემთხვევებში ბავშვთა თხზულებანი მთლიანად აგებულია მეხსიერებაზე და არ შეიცავს წარმოსახვას. მაგრამ, უფრო ხშირად, ბავშვი სახეების კომბინირებას ახდენს, შემოაქვს მათი ახალი, უჩვეულო წყვილება.

4, 9, 17. იურიმ შეთხზა ზღაპარი: „იყო ორი ეშმაკი. მათ ჰქონდათ პატარა სახლი, ჰყავდათ პატარა ეშმაკუნები. ცხოვრობდნენ ისინი შორს, შორს, ზღვის გადაღმა, ტყის გადაღმა, ცხელი ქვეყნების გადაღმა, დიდ დაბურულ ტყეში. აი, მიდიოდა ერთი მოხუცი თავის ოქროსფრთიან ცხენზე, მიდის და არ იცის, სადაა მისი შავრა ცხენი. მგელმა უთხრა: „წადი დაბურულ ტყეში, იქ არის საფეხურის ქვევით, იქ სამი კარია: ერთი, მეორე, მესამე“.

მგელი მასთან ერთად წავიდა, გააღო კარი, წამოიყვანა შავრა ცხენი, მიაბა ოქროსთმიანს და გაჭროლდა ორი ცხენი. იარა, იარა, ხედავს: რქიანები დგანან, ისეთი საზიზღრები, უჩინ-მაჩინის ქუდი მათთანაა და კეტი. აიღო უჩინ-მაჩინის ქუდი, დაიხურა და უჩინარი გახდა! აიღო კეტი და წავიდა, მაგრამ როგორ გავიდეს? გველეშაპები დგანან. უთხრა კეტს: „იმუშავე“! მან დაიწყო ტრიალი, გველეშაპების ბეგვა. მან თქვა: „სდექ! — კეტი კი სულ აგრძელებს, დატანჯა გველეშაპი და გადააქცია ჭინკად. მერე უთხრა კეტს: „დაიწყე!“ მოხვდა დამატებით კაშჩეის, ის კოშკის უკან იყო ჯაში. „დაიწყე!“ — მოხვდა მას ჩვენგან. „კმარა!“ თქვა მან. კარგი... ამოათრია მან, ისე დატანჯა კაშჩეი, რომ გადააქცია გრძელ გველად...“ და ა. შ. (ე. ი. სტანჩინსკაიას დღიურიდან).

ძნელი არ არის თვალი გავადევნოთ ზღაპარში შემავალი ყველა ელემენტის წარმოშობას. ესაა ნაცნობი ზღაპრების სახეები, მაგრამ მათი ახალი გაერთიანება ქმნის ფანტასტიკურ სურათს, იგი არ ჰგავს იმ სიტუაციებს, რომლებიც ბავშვს აღუქვია ან სხვას უამბნია მისთვის.

ბავშვის წარმოსახვაში სინამდვილის გარდაქმნა ხდება არა მხოლოდ წარმოდგენათა კომბინირების გზით, არამედ საგნებისთვის მათთვის უჩვეულო თვისებების მინიჭების გზითაც. ასე, მაგალითად, თავიანთ წარმოსახვაში ბავშვები აზარტულად ადიდებენ ან ამცირებენ საგნებს. ერთს უნდა პაწაწა დედამიწა, რომ მასზე ყველაფერი „ნამდვილი“ იყოს: მდინარეები და ოკეანეები, ველხვები და მაიმუნები. მეორე ყვება, თუ როგორი ააშენა „სახლი ჭერამდე! არა, მეშვიდე სართულამდე! არა, ღრუბლებამდე! არა, ვარსკვლავებამდე“.

არსებობს აზრი, რომ ბავშვის წარმოსახვა უფრო მდიდარია, ვიდრე მოზრდილი ადამიანისა. ეს აზრი იმას ემყარება, რომ ბავშვები ფანტაზიორობენ სავსებით განსხვავებული საბაბით. სამი წლის ბიჭმა, ხატავდა რა კუთხეს, მიუმატა მას პატარა კაუჭი და გაოცებულმა ამ ნაჯღაბნის მსგავსებით დამჯდარი ადამიანის ფიგურასთან, უცებ წამოიძახა: „აჰ, ეს ზის!“ კიდევ ერთ ბიჭს გულწრფელად სჯეროდა, რომ ქვებს შეუძლიათ ფიქრი და გრძნობა. იგი ძალიან უბედურად თვლიდა რიყის ქვებს, რადგანაც ისინი იძულებულნი არიან ყოველ დღე უყურონ ერთსა და იგივეს. სიბრალულისგან ბავშვს გადაჰქონდა ისინი გზის ერთი ბოლოდან მეორეზე.

მაგრამ ბავშვის წარმოსახვა სინამდვილეში უფრო მდიდარი კი არა ბევრ რამეში უფრო ღარიბია, ვიდრე მოზრდილისა. ბავშვს შეუძლია წარმოისახოს გაცილებით ნაკლები, ვიდრე მოზრდილ ადამიანს, იმიტომ რომ ბავშვების ცხოვრებისეული გამოცდილება უფრო შეზღუდულია და, მაშასადამე, მათ ნაკლები მასალა აქვთ წარმოსახვისათვის. ნაკლებად მრავალფეროვანია აგრეთვე სახეების კომბინაციები, რომელთაც ბავშვი აგებს. მიუხედავად ამისა, წარმოსახვა ბავშვის ცხოვრებაში უფრო დიდ როლს ასრულებს, ვიდრე მოზრდილის ცხოვრებაში; ვლინდება გაცილებით უფრო ხშირად და უშვებს სინამდვილიდან უფრო ადვილ აფრენას, ცხოვრებისეული რეალობის დარღვევას. წარმოსახვის დაუღლელი მუშაობა — ესაა ერთ-ერთი იმ გზათაგანი, რომლებსაც ბავშვები მიჰყავს გარე სინამდვილის შემეცნებამდე და შეთვისებამდე, გაჰყავს ბავშვი საკუთარი ვიწრო გამოცდილების ფარგლებს გარეთ. მაგრამ ეს მუშაობა მოითხოვს მუდმივ კონტროლს მოზრდილთა მხრივ, რომელთა ხელმძღვანელობითაც ბავშვი ეუფლება უნარს გაარჩიოს წარმოსახული სინამდვილისაგან.

**უნებლიე და ნებისმიერი წარმოსახვის შეფარდება.** სკოლამდელი ასაკის ბავშვების წარმოსახვა უმეტესწი-

ლად უნებლიეა. წარმოსახვის საგანი ხდება ის, რამაც ძლიერ აღელვა ბავშვი. გრძნობების გაელენით ბავშვები თხზავენ თავიანთ ზღაპრებსა და ლექსებს. ძალიან ხშირად ბავშვმა წინასწარ არ იცის, რის შესახებ იქნება მისი ლექსი: „აი მოგიყვები. მაშინ გაიგებ, ჯერ-ჯერობით კი არ ვიცი“ — მშვიდად აცხადებს იგი.

წინასწარ განზრახული წარმოდგენა, რომელსაც მიმართულებას აძლევს წინასწარ დასახული მიზანი, უმცროსი და საშუალო ასაკის სკოლამდელებს ჯერ კიდევ არ გააჩნიათ. იგი ყალიბდება უფროსი სკოლამდელი ასაკისთვის ქცევის პროუქტიული სახეების განვითარების პროცესში, როდესაც ბავშვები ეუფლებიან უნარს, აშენონ და ხორცი შეასხან კონსტრუქციაში გარკვეულ ჩანაფიქრს.

ნებისმიერი, წინასწარ განზრახული წარმოსახვის განვითარება, ისევე, როგორც ყურადღებისა და მეხსიერების ნებისმიერი ფორმების განვითარება, წარმოადგენს ბავშვის ქცევის მეტყველებით რეგულირების ჩამოყალიბების საერთო პროცესის ერთ-ერთ მხარეს. მიზნის დასახვა და ჩანაფიქრის აგების ხელმძღვანელობა ქცევის პროდუქტიულ სახეში ხორციელდება მეტყველების საშუალებით.

### კითხვები მეხუთე კარის გასამეორებლად

1. როგორია მეტყველების განვითარების სპეციფიკა სკოლამდელ ასაკში?
2. მეტყველების რომელი ფუნქციები ვითარდება განსაკუთრებით სრულად სკოლამდელ ასაკში?
3. როგორია სკოლამდელის სენსორული განვითარების თავისებურებანი?
4. როგორ ვითარდება აღქმის მოქმედებანი?
5. როგორ ვითარდება ორიენტირება სივრცეში?
6. როგორ ვითარდება ორიენტირება დროში?
7. როგორ ვითარდება ნახატის აღქმა?
8. როგორია სკოლამდელის აზროვნების განვითარების თავისებურებანი?
9. როგორ ვითარდება სკოლამდელის ხატოვანი აზროვნება?
10. როგორ მიმდინარეობს სკოლამდელის სააზროვნო მოქმედებათა განვითარება?
11. როგორ ხდება აზროვნების ლოგიკური ფორმების შეთვისება?
12. როგორ ვითარდება უნებლიე ყურადღება?
13. როგორია ნებისმიერი ყურადღების ჩამოყალიბების თავისებურებანი?
14. როგორ ვითარდება სკოლამდელის უნებლიე მეხსიერება?
15. როგორია ნებისმიერი მეხსიერების თავისებურებანი სკოლამდელ ასაკში?
16. როგორია სკოლამდელი ბავშვის წარმოსახვის სპეციფიკა?

### პრაქტიკული დავალება

საგულდაგულოდ მოიფიქრეთ, როგორი დაკვირვებებისა და ექსპერიმენტების ჩატარება შეიძლება სკოლამდელი ასაკის ბავშვების შემეცნებითი პროცესების განვითარების დონის დასადგენად. დაასაბუთეთ ექსპერიმენტების არჩევანი. დაამტკიცეთ მათი მეტი ეფექტურობა სხვა შესაძლო ექსპერიმენტებთან შედარებით.

## ფსიქოლოგიური მზაობა სკოლაში სწავლებისთვის

**ბავშვის სკოლამდელი განვითარების მოკლე შედეგები.** სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის ბავშვი, გარკვეული აზრით, უკვე წარმოადგენს პიროვნებას. ის კარგად აცნობიერებს თავის სქესობრივ კუთვნებას. მან იცის, რომელ ქვეყანაში ცხოვრობს, რომელ დასახლებულ პუნქტშია მისი სახლი, გარკვეული წარმოდგენა აქვს სხვა მატერიკებსა და ქვეყნებზე. იგი თავის თავს ანგარიშს აძლევს იმაში, თუ როგორი ადგილი უკავია ადამიანთა შორის (იგი სკოლამდელია) და როგორი ადგილის დაკავება მოუხდება უახლოეს მომავალში (იგი სასწავლებლად წავა სკოლაში). ერთი სიტყვით, იგი პოულობს თავის ადგილს სივრცესა და დროში. იგი უკვე ერკვევა ოჯახურ-ნათესაურ ურთიერთობებში და შეუძლია ნათესავებსა და ახლობლებს შორის დაიკავოს თავისი სოციალური სტატუსის შესატყვისი ადგილი, მას შეუძლია ურთიერთობა დაამყაროს მოზრდილებთან და თანატოლებთან, აქვს თავის შეკავების ჩვევები, შეუძლია დაემორჩილოს ვითარებას, იყოს მტკიცე, შეუდრეკელი თავის სურვილებში. მას უკვე ესმის, რომ მისი საქციელისა და მოტივების შეფასება განისაზღვრება არა მხოლოდ თავის თავთან საკუთარი დამოკიდებულებით („მე კარგი ვარ“), არამედ, უპირველეს ყოვლისა, იმით, თუ როგორ გამოიყურება მისი საქციელი გარშემო მყოფი ადამიანების თვალში. სკოლამდელი ასაკის ბავშვს უკვე განვითარებული აქვს რეფლექსია. ბავშვის პიროვნების განვითარების უმნიშვნელოვანესი მიღწევაა ის, რომ გრძნობა „მე უნდა...“ ჰარბობს მოტივს „მე მინდა“. სკოლამდელი ასაკის ბოლოსათვის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს მოტივაციური მზაობა სკოლაში სწავლისათვის.

სკოლამდელი ბავშვობის პერიოდში განვითარების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანეს შედეგთაგანს წარმოადგენს ბავშვის ფსიქოლოგიური მზაობა სასკოლო სწავლებისთვის.

**სასკოლო სწავლების პირობები.** სკოლაში შესვლა — ესაა გარდატეხის მომენტი ბავშვის ცხოვრებაში, ცხოვრების ახალ წესზე, მოქმედების ახალ პირობებზე, საზოგადოებაში ახალ მდგომარეობაზე, მოზრდილებთან და თანატოლებთან ახალ ურთიერთობებზე გადასვლა.

მოსწავლის მდგომარეობის განმასხვავებელი თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ მისი სწავლა წარმოადგენს სავალდებულო, საზოგადოებრივად ღირებულ მოქმედებას: ამისათვის იგი პასუხისმგებელია მასწავლებლის, სკოლის, ოჯახის წინაშე. მოსწავლის ცხოვრება ექვემდებარება მკაცრი, ყველა მოსწავლისთვის ერთნაირი წესების სისტემას. მისი ძირითადი შინაარსია ყველა ბავშვისთვის საერთო ცოდნის შეთვისება.

მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ყალიბდება ურთიერთობის სრულიად განსაკუთრებული ტიპი. მასწავლებელი არა მხოლოდ მოზრდილი ადამიანია, რომელიც იწვევს ან არ იწვევს ბავშვის სიმპათიას. იგი წარმოადგენს ბავშვისადმი წაყენებული საზოგადოებრივი მოთხოვნების რეალურ მატარებელს. შეფასება, რომელსაც მოსწავლე ღებულობს გაკვეთილზე, ბავშვისადმი პირადი დამოკიდებულების გამოხატულება კი არაა, არამედ მისი ცოდნის, მის მიერ სასწავლო მოვალეობების შესრულების ობიექტური საზომი. ცუდი შეფასების კომპენსირება (ანაზღაურება) არ შეიძლება არც მორჩილებით, არც მონანიებით.

ურთიერთობანი მოსწავლეთა შორის კლასში აგრეთვე არსებითად განსხვავდება იმათგან, რომლებიც საბავშვო ბაღის ჯგუფში ყალიბდება. მთავარია საზომი, რომელიც განსაზღვრავს ბავშვის მდგომარეობას თანატოლთა ჯგუფში, ხდება შეფასება, წარმატება სწავლაში. ამასთან ერთად, ერთობლივი მონაწილეობა სავალდებულო საქმიანობაში წარმოშობს ურთიერთობათა ახალ ტიპს, რომელიც აიგება საერთო პასუხისმგებლობაზე.

მოსწავლის სასწავლო მოქმედება თავისი შინაარსითაც და ორგანიზაციითაც მკვეთრად განსხვავდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვისთვის ჩვეულებრივი მოქმედების ფორმებისაგან. ცოდნის შეძენა ხდება ერთადერთი მიზანი და გამოდის სუფთა სახით, თამაშის ან დავალების პროდუქტიული ფორმით შენიღბვის გარეშე. ეს ცოდნა შეიძინება ბავშვების მიერ როგორც მარაგი მომავლისათვის.

ცოდნას, რომელსაც ბავშვები სკოლაში იძენენ, მეცნიერული ხასიათი აქვს. თუ არცთუ დიდი ხნის წინათ პირველდაწყებითი სწავლება წარმოადგენდა მოსამზადებელ საფეხურს მეცნიერების საფუძვლების სისტემატური შეთვისებისათვის, ეხლა იგი გარდაიქმნება ისეთი შეთვისების ამოსავალ რგოლად, რომელიც I კლასიდან იწყება.

მოსწავლეთა სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა გაკვეთილია, რომელზეც დრო გათვლილია წუთამდე. გაკვეთილზე აუცილებელია ყველა მოსწავლემ თვალყური ადევნოს მასწავლებლის მითითებებს, ზუსტად შეასრულოს ისინი, ყურადღება არ გაეფანტოს და არ აკეთოს გარეშე საქმეები.

მოსწავლეთა ცხოვრებისა და საქმიანობის ყველა ეს თავისებურება მაღალ მოთხოვნებს უყენებს მისი პიროვნების სხვადასხვა მხარეს, მისი ფსიქიკის თვისებებს, ცოდნასა და უნარებს.

მოსწავლე ვალდებულია პასუხისმგებლობით მოეკიდოს სწავლას, შეიგნოს მისი საზოგადოებრივი მნიშვნელობა, დაემორჩილოს სასკოლო ცხოვრების მოთხოვნებსა და წესებს. წარმატებით სწავლისთვის მას უნდა გააჩნდეს განვითარებული შემეცნებითი ინტერესები, საკმაოდ ფართო გონებრივი თვალთახედვა.

მოსწავლისათვის სრულად აუცილებელია თვისებათა ის კომპლექსი, რომელიც ქმნის სწავლის უნარს. აქ შედის სასწავლო ამოცანების აზრის, პრაქტიკულისგან განსხვავების გაგება, მოქმედებათა შესრულების ხერხების გაცნობიერება, თვითკონტროლისა და თვითშეფასების ჩვევები.

დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნებელობითი თვისებების განვითარებას, რის გარეშეც იგი ვერ შეძლებს თავისი ქცევის ცნობიერ რეგულირებას, ვერ შეძლებს დაუმორჩილოს იგი სასწავლო ამოცანების გადაწყვეტას, ორგანიზებულად მოიქცეს გაკვეთილზე. ნებისმიერი, მართვადი უნდა იყოს არა მხოლოდ გარეგანი ქცევა, არამედ ბავშვის ყველა შინაგანი მოქმედებაც — ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება. აუცილებელია ბავშვს შეეძლოს დაკვირვება, მოსმენა, დამახსოვრება, იგი უნდა ეცადოს მასწავლებლის მიერ დასმული ამოცანის გადაჭრას.

მეცნიერული ცოდნის შეთვისება შეუძლებელია მოსწავლის მიერ სინამდვილის იმ მხარის გამოყოფის გარეშე, რომელსაც შეისწავლის ყოველი მეცნიერება. ცოდნის შეთვისება მოითხოვს ცნებითი სისტემის თანამიმდევრულ დაუფლებას და შესატყვისად, განყენებული, ლოგიკური აზროვნების განვითარებას.

სასკოლო სწავლებისთვის ბავშვის ფსიქოლოგიური მზაობა იმაში მდგომარეობს, რომ მას უკვე სკოლაში შესვლის მომენტისთვის უყალიბდება ფსიქოლოგიური თვისებები, რომლებიც განასხვავებენ მოსწავლეს, ისინი შეიძლება ჩამოყალიბდნენ მხოლოდ თვით სასკოლო სწავლების მსვლელობაში ცხოვრებისა და მოქმედების მისთვის დამახასიათებელი პირობების ზეგავლენით.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვის განვითარების შედეგს კი წარმოადგენს ამ თვისებათა მხოლოდ წინაპირობები, საკმარისნი იმისთვის, რომ ბავშვს შეეძლოს შეეგუოს სკოლის პირობებს, დაიწყოს სისტემატური სწავლა. ასეთ წინაპირობებს განეკუთვნება უპირველეს ყოვლისა სურვალი, გახდეს მოსწავლე. შეასრულოს სერიოზული საქმიანობა, ისწავლოს. ასეთი სურვილი ბავშვების დიდ უმრავლესობას უჩნდება სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის. იგი დაკავშირებულია განვითარების კრიზისთან, იმასთან, რომ ბავშვი უკვე აცნობიერებს, რომ მისი სკოლამდელის მდგომარეობა არ შეესატყვისება მის გაზრდილ შესაძლებლობებს, მას ძალიან აკმაყოფილებს მოზრდილების ცხოვრების მონაწილედ გახდომის ის საშუალება, რომელსაც თამაში აძლევს. იგი ფსიქოლოგიურად უსწრებს თამაშს, და მოსწავლის მდგომარეობა გამოდის მისთვის როგორც საფეხური მოზრდილობისაკენ, სწავლა კი — როგორც საპასუხისმგებლო საქმე, რომელსაც ყველა პატივისცემით ეპყრობა.

ბაშვების გამოკითხვამ, რომელიც არაერთხელ ჩატარებულა საბავშვო ბაღის მოსამზადებელ ჯგუფებში, გვიჩვენა, რომ ყველა ბავშვი,

იშვიათი გამონაკლისის გარდა, ესწრაფის სკოლაში წასვლას, არ უნდა საბავშვო ბაღში დარჩენა. ამ სურვილს ბავშვები სხვადასხვაგვარად ასაბუთებენ. უმეტესი ნაწილი მიუთითებს სწავლაზე, როგორც სკოლის მიმზიდველ მხარეზე. აი ბავშვების, ზოგიერთი ტიპური პასუხი შეკითხვაზე, თუ რატომ უნდათ სკოლაში წასვლა, და არა საბავშვო ბაღში დარჩენა: „სკოლაში ისწავლი კითხვას, ბევრი გეცოდინება", „საბავშვო ბაღში მე უკვე ვიყავი, სკოლაში კი არ ვყოფილვარ. იქ ძნელ ამოცანებს იძლევიან, მე კი ვსწავლობ. მე მამაც მაძლევს ძნელ ამოცანებს, მე მათ ყველას... არა, ყველას ვერ ეწყვეტ". „სკოლაში სწავლობ, საბავშვო ბაღში კი მხოლოდ თამაშობ, ცოტას სწავლობ. ჩემ დას სულ უნდა საბავშვო ბაღში (იგი სწავლობს მეოთხე კლასში), მე კი სკოლაში".

რასაკვირველია, არა მხოლოდ სწავლის შესაძლებლობა იზიდავს ბავშვებს. სკოლამდელებისთვის დიდად მიმზიდველი ძალა აქვს სასკოლო ცხოვრების გარეგან ატრიბუტებს: მერხთან ჯდომას, ზარს, შესვენებებს, ნიშნებს, ჩანთის, პენალის ქონას, და ა. შ. ეს ვლინდება მრავალი ბავშვის გამონათქვამში: „სკოლაში მე მომწონს, იქ ნიშნებს უწერენ". „სკოლაში მასწავლებელია, მერხი, აქ კი აღმზრდელი" და ა. შ. ამდაგვარი გარეგანი მომენტებისადმი ინტერესი ნაკლებად ღირებულია. ჯიდრე სწავლის სურვილი, მაგრამ მასაც გააჩნია დადებითი მნიშვნელობა, გამოხატავს რა ბავშვის ზოგად მისწრაფებას შეიცვალოს ადგილი საზოგადოებაში, მდგომარეობა სხვა ადამიანთა შორის.

სკოლისთვის ფსიქოლოგიური მზაობის მნიშვნელოვანი მხარე — ესაა ბავშვის ნებელობის განვითარების საკმაო დონე. სხვადასხვა ბავშვს ეს დონე განსხვავებული აქვს, მაგრამ ტიპურ ნიშანს, რომელიც შვიდი წლის ბავშვებს განასხვავებს, წარმოადგენს მოტივთა თანადაქვემდებარება, რომელიც საშუალებას აძლევს ბავშვს მართოს თავისი ქცევა და რომელიც აუცილებელია იმისათვის, რომ მაშინვე, როგორც კი პირველ კლასში მივა, ჩაერთოს საერთო საქმიანობაში, მიიღოს მოთხოვნათა სისტემა, რომელსაც მას სკოლა და მასწავლებელი უყენებენ.

რაც შეეხება შემეცნებითი მოქმედების ნებისმიერობას, იგი თუმცა ჩამოყალიბებას იწყებს უფროს სკოლამდელ ასაკში, სკოლაში შესვლის მომენტისთვის ჯერ კიდევ ვერ აღწევს სრულ განვითარებას: ბავშვს უჭირს დიდი ხნის განმავლობაში შეინარჩუნოს მყარი ნებისმიერი ყურადღება, დაისწავლოს მოცულობის მიხედვით მნიშვნელოვანი მასალა და ა. შ. სწავლება დაწყებით სკოლაში ითვალისწინებს ბავშვების ამ თავისებურებას და ისე აიგება, რომ მოთხოვნები მათი შემეცნებითი მოქმედების ნებისმიერობის მიმართ იზრდება თანდათანობით, იმის კვალობაზე, თუ როგორ ხდება მისი სრულყოფა თვით სწავლის პროცესში.

ბავშვის მზაობა სკოლისთვის გონებრივი განვითარების სფეროში შეიცავს რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებულ მხარეს. პირველ კლასში

შემავალი ბავშვისთვის აუცილებელია ცოდნის გარკვეული მარაგი გარე სამყაროს შესახებ — საგნების და მათი თვისებების, ცოცხალი და არაცოცხალი ბუნების მოვლენების, ადამიანების, მათი შრომის და საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვა მხარეების შესახებ, იმის შესახებ, თუ „რა არის კარგი და რა არის ცუდი", ე. ი. ქცევის მორალური ნორმების შესახებ. მაგრამ მნიშვნელობა აქვს არა იმდენად ამ ცოდნის მოცულობას, რამდენადაც მის თვისებრიობას — სკოლამდელ ბავშვობაში ჩამოყალიბებული წარმოდგენების სისწორის, გარკვეულობის და განზოგადებულობის ხარისხს.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ უფროსი სკოლამდელის ხატოვანი აზროვნება იძლევა საკმაოდ მდიდარ შესაძლებლობებს განზოგადებული ცოდნის შეძენისთვის და რომ კარგად ორგანიზებული სწავლების დროს ბავშვები ეუფლებიან წარმოდგენებს, რომლებიც ასახავს სინამდვილის სხვადასხვა სფეროში შემავალ მოვლენათა არსებით კანონზომიერებებს. სწორედ ასეთი წარმოდგენები გვევლინება, როგორც უმნიშვნელოვანესი მონაპოვარი, რომელიც დაეხმარება ბავშვს გადავიდეს სკოლაში მეცნიერული ცოდნის შეთვისებაზე. სრულიად საკმარისია, თუ სკოლამდელი სწავლების შედეგად ბავშვი გაეცნობა მოვლენათა იმ სფეროებს და ჯგუფებს, რომლებიც სხვადასხვა მეცნიერებათა შესწავლის საგანს შეადგენს, დაიწყებს მათ გამოყოფას, ცოცხლის არაცოცხლისგან, მცენარის ცხოველისგან, ბუნებრივის ადამიანის ხელით შექმნილისგან, მავნის სასარგებლოსგან განსხვავებას. ყოველი სფეროს სისტემატური გაცნობა, მეცნიერული ცნებების სისტემის შეთვისება — მომავლის საქმეა.

სკოლისადმი ფსიქოლოგიურ მზაობაში განსაკუთრებული ადგილი უკავია ზოგიერთი სპეციალური ცოდნისა და ჩვევების დაუფლებას, რომლებიც ტრადიციულად განეკუთვნება საკუთრივ სასკოლოს, — წერა-კითხვის, ანგარიშის, არითმეტიკული ამოცანების გადაწყვეტის დაუფლებას.

ეჭვგარეშეა სკოლა გათვალისწინებულია ბავშვებისთვის, რომელთაც არ გააჩნიათ არავითარი სპეციალური მომზადება და თავიდან ასწავლის მათ წერა-კითხვასა და მათემატიკას. ამიტომ შესატყვისი ცოდნა და ჩვევები არ შეიძლება ჩაითვალოს ბავშვის სასკოლო სწავლებისთვის მზაობის აუცილებელ შემადგენელ ნაწილად. ამასთან, პირველ კლასში შემავალი ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს უკვე შეუძლია კითხვა, ანგარიშს კი ძალიან თუ ცოტა ფლობს თითქმის ყველა ბავშვი. წერა-კითხვისა და მათემატიკის ელემენტების დაუფლებას სკოლამდელ ასაკში შეუძლია გავლენა მოახდინოს სასკოლო სწავლების წარმატებაზე. დადებითი მნიშვნელობა აქვს მეტყველების ბგერითი მხარის და შინაარსობრივი მხარისგან მისი განსხვავების, საგანთა შორის რაოდენობრივი მიმართებებისა და ამ საგნების საგნობრივი მნიშვნელობისგან მათი განსხვავების

შესახებ ზოგადი წარმოდგენების წარმოქმნას ბავშვებთან. ბავშვებს სწავლაში ხელს შეუწყობს აგრეთვე რიცხვის ცნებისა და სხვა პირველ-დაწყებითი მათემატიკური ცნებების შეთვისება.

რაც შეეხება კითხვის, ანგარიშის, ამოცანათა გადაწყვეტის ჩვევებს, მათი სარგებლიანობა იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორ საფუძველზე არიან ისინი აგებული, რამდენად სწორად არიან ფორმირებული. ასე, მაგალითად, კითხვის ჩვევა ზრდის ბავშვის სკოლისთვის მზაობის დონეს მხოლოდ იმ პირობით, თუ იგი აიგება ფონემატური სმენის განვითარების და სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის გაცნობიერების საფუძველზე, თვით კითხვა კი გაბმული ან დამარცვლულია. ცალკეული ასოებით კითხვა, რომელიც არც თუ ისე იშვიათად გვხვდება სკოლამდელებთან, გააბნელებს მასწავლებლის მუშაობას, რადგან საჭირო გახდება ბავშვისთვის კითხვის ხელახლა სწავლება. ასეთივე მდგომარეობაა ანგარიშის შემთხვევაშიც — იგი სასარგებლო აღმოჩნდება, თუ ეყრდნობა მათემატიკური მიმართებების, რიცხვის მნიშვნელობის გაგებას და უსარგებლო ან კი სულაც მავნე, — თუ მექანიკურადაა შეთვისებული.

გადამწყვეტი მნიშვნელობა სასკოლო პროგრამის შეთვისებისათვის მზაობაში აქვს არა თავისთავად ცოდნასა და ჩვევებს, არამედ ბავშვის შემეცნებითი ინტერესებისა და შემეცნებითი მოქმედების დონეს. საერთო დადებითი დამოკიდებულება სკოლისა და მასწავლებლისადმი, მოსწავლის მდგომარეობისადმი, მისი უფლებებისა და მოვალეობისადმი საკმარისი არაა იმისათვის, რომ უზრუნველყოს მტკიცე, წარმატებული სწავლა, თუ ბავშვს არ იზიდავს სკოლაში მიღებული ცოდნის თვით შინაარსი, არ აინტერესებს ის ახალი, რასაც გაკვეთილზე ეცნობა, თუ მას არ იზიდავს თვით შემეცნების პროცესი.

შემეცნებითი ინტერესები ყალიბდება თანდათანობით. დიდი ანა განმავლობაში, და არ შეიძლება აღმოცენდეს უცბად, სკოლაში შესვლისთანავე, თუ სკოლამდელ ასაკში საკმარის ყურადღებას არ აქცევდნენ მათ აღზრდას. გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ ყველაზე მეტ სიძნელეებს დაწყებით სკოლაში განიცდიან არა ის ბავშვები, რომელთაც სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის აქვთ ცოდნისა და ჩვევების არასაკმარისი მოცულობა, არამედ ისინი, რომლებიც აკლიათ ინტელექტუალურ პასიურობას. რომელთაც არ გააჩნიათ სურვილი და ჩვეულება იფიქრონ, გადაწყვიტონ ამოცანები, რომლებიც უშუალოდ არ არის დაკავშირებული ბავშვისთვის საინტერესო რომელიმე სათამაშო ან ცხოვრებისეულ სიტუაციასთან. ასე, მაგალითად, ერთ პირველკლასელს არაფრით არ შეეძლო ეპასუხა კითხვაზე: რამდენი იქნება თუ ერთს მივუმატებთ კიდევ ერთს. იგი ამბობდა ხან „ხუთს“ ხან „სამს“, ხან „ათს“, მაგრამ როდესაც მის წინაშე დააყენეს წმინდა პრაქტიკული ამოცანა: „რამ-

დენი ფული ექნება, თუ მამა მოგცემს ერთ მანეთს და დედაც ერთ მანეთს?" — ბიჭმა თითქმის დაუფიქრებლად უპასუხა: „რასაკვირველია, ორი!".

ჩვენ ვიცით, რომ მტკიცე შემეცნებითი ინტერესების ფორმირებას ხელს უწყობს სისტემატური სკოლამდელი სწავლების პირობები. მაგრამ ამ პირობებშიც კი ბავშვების ნაწილი ამჟღავნებს ინტელექტუალურ პასიურობას და მის დასაძლევად საჭირო ხდება ჩაღრმავებული ინდივიდუალური მუშაობა ბავშვთან.

შემეცნებითი მოქმედების განვითარების დონე, რომელიც ბავშვების მიერ შეიძლება მიღწეულ იქნას სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის და რომელიც საკმარისია დაწყებით სკოლაში წარმატებით სწავლებისთვის, შეიცავს იმ მოქმედების ნებისმიერი მართვის გარდა, რაზეც ზემოთ ითქვა, აგრეთვე, ბავშვის აღქმისა და აზროვნების გარკვეულ თვისებებს.

ბავშვს, რომელიც სკოლაში შედის, უნდა შეეძლოს გეგმაზომიერად გამოიკვლიოს საგნები და მოვლენები, გამოჰყოს მათი სხვადასხვაგვარი თვისებები. აუცილებელია, რომ იგი ფლობდეს საკმარისად სრულ, ზუსტ და დანაწევრებულ აღქმას, რამდენადაც სწავლა დაწყებით სკოლაში მნიშვნელოვანწილადაა დაფუძნებული მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ბავშვების სხვადასხვა მასალით საკუთარ მუშაობაზე. ასეთი მუშაობის პროცესში ხდება საგანთა არსებითი თვისებების გამოყოფა. მნიშვნელოვანია ბავშვის კარგი ორიენტირება სივრცეში და დროში. სკოლაში ყოფნის პირველივე დღეებიდანვე ბავშვი იღებს მითითებებს, რომელთა შესრულება შეუძლებელია საგანთა სივრცობრივი ნიშნების გათვალისწინების, სივრცის მიმართულებათა ცოდნის გარეშე. ასე, მაგალითად, მასწავლებელი მოითხოვს გაივლოს ხაზი „ირიბად ზემოთა მარცხენა კუთხიდან ქვემოთ მარცხენა კუთხემდე" ან „პირდაპირ ქვემოთ უჯრის მარჯვენა მხარეზე" და ა. შ. ბავშვის წარმოდგენა დროზე და დროის გრძნობა, უნარი განსაზღვროს რა დრო გავიდა, — კლასში მოსწავლის ორგანიზებული მუშაობის, დავალების მითითებულ დროში შესრულების მნიშვნელოვანი პირობაა.

სკოლაში სწავლება, ცოდნის სისტემატური შეთვისება განსაკუთრებით მაღალ მოთხოვნებს უყენებს ბავშვის აზროვნებას. ბავშვს უნდა შეეძლოს გამოჰყოს არსებითი გარე სინამდვილის მოვლენებში, შეადაროს ისინი, დაინახოს მსგავსი და განსხვავებული, მან უნდა ისწავლოს მსჯელობა, მოვლენათა მიზეზების მონახვა, დასკვნების გაკეთება.

ფსიქიკური განვითარების კიდევ ერთ მხარეს, რომელიც განსაზღვრავს სასკოლო სწავლებისთვის ბავშვის მზაობას, წარმოადგენს მისი

მეტყველების განვითარება — გამართულად, თანამიმდევრულად, გარშემო მყოფთათვის გასაგებად, საგნის, სურათის, მოვლენის აღწერის, თავის აზრთა მსვლელობის გადმოცემის, ამა თუ იმ მოვლენის, წესის განმარტების უნარის დაუფლება.

და, ბოლოს, სკოლისთვის ფსიქოლოგიური მზაობა მოიცავს ბავშვის იმ პიროვნული თვისებების არსებობას, რომლებიც ეხმარება შევიდეს კლასის კოლექტივში, მონახოს იქ თავისი ადგილი, ჩაერთოს საერთო საქმიანობაში. ესაა სკოლამდელების ერთობლივ მოქმედებაში ჩამოყალიბებული ქცევის საზოგადოებრივი მოტივების, სხვა ადამიანთა მიმართ ადეკვატური ბავშვის მიერ შეთვისებული წესები და უნარი, დაამყაროს და შეინარჩუნოს ურთიერთდამოკიდებულება თანატოლებთან.

ძირითადი ადგილი სკოლისთვის ბავშვის მომზადებაში უკავია თამაშისა და ქცევის პროდუქტიული სახეების ორგანიზებას. სწორედ მოქმედების ამ სახეებში პირველად ჩნდება ქცევის საზოგადოებრივი მოტივები, ყალიბდება მოტივთა იერარქია, ყალიბდება და სრულყოფილი ხდება აღქმისა და აზროვნების მოქმედებანი, ვითარდება ურთიერთობათა სოციალური ჩვევები, რასაკვირველია, ეს თავისთავად არ ხდება, არამედ იქმნება ბავშვის მოქმედების მუდმივი ხელმძღვანელობით მოზრდილების მხრივ, რომლებიც მოზარდ თაობას გადასცემენ საზოგადოებრივი ქცევის გამოცდილებას, აძლევენ აუცილებელ ცოდნას და უმუშავებენ საჭირო ჩვევებს. ზოგიერთი თვისება შეიძლება ჩამოყალიბდეს მხოლოდ მეცადინეობებზე სკოლამდელის სისტემატური სწავლების პროცესში — ესენია ელემენტარული უნარები სასწავლო მოქმედების პროცესში, შემეცნებითი პროცესების ნებისმიერობის საკმაო უნარი.

სკოლისთვის ბავშვების ფსიქოლოგიურ მომზადებაში დიდ როლს ასრულებს სპეციალური აღმზრდელობითი მუშაობა, რომელიც მიმდინარეობს საბავშვო ბაღის უფროს და მოსამზადებელ ჯგუფებში. ამ შემთხვევაში ბავშვები იღებენ განზოგადებულ და სისტემატიზებულ ცოდნას. მათ ასწავლიან სინამდვილის ახალ სფეროებში (საგანთა რაოდენობრივ ურთიერთმიმართებებში, ენის ბგერით მატერიაში) ორიენტირებას, ორგანიზაციას უკეთებენ ჩვევათა დაუფლებას ამ ფართო საფუძველზე. ასეთი სწავლების პროცესში ბავშვებს უმუშავდებათ სინამდვილისადმი თეორიული მიდგომის ის ელემენტები, რომლებიც მათ საშუალებას მისცემს შეგნებულად შეითვისონ ნებისმიერი ცოდნა.

სკოლისთვის სუბიექტური მზაობა მატულობს პირველ სექტემბერს სკოლაში წასვლის აუცილებლობასთან ერთად. ახლობლების სკოლისადმი და სწავლისადმი ჯანსაღი, ნორმალური დამოკიდებულების შემთხვევაში ბავშვი მოუთმენლად ემზადება სკოლისთვის.

**სკოლასთან ადაპტაციის სიძნელეები.** გაურკვეველობის სიტუაცია ყოველთვის წარმოადგენს ამაღელვებელ სიტუაციას. ყოველი ბავშვი

სკოლაში წასვლის წინ განიცდის განსაკუთრებულ ღელვას მომავალ უცნობ სიახლესთან დაკავშირებით. საბავშვო ბაღთან შედარებით ახალ პირობებში ცხოვრებამ შეიძლება გამოიწვიოს ის, რომ ბავშვი უმცროს კლასებში დაემორჩილება უმრავლესობას თავისი სურვილის წინააღმდეგ. მისთვის ცხოვრების ამ ძნელ პირობებში ბავშვს უნდა ჩავუნერგოთ თავისთავისადმი რწმენა, ის, რომ თავის საქციელზე თვითონ აგოს პასუხი.

ყოველ საქმიანობას თავისი პრესტიჟი აქვს; შეფასება, რომელსაც ბავშვი გაკვეთილზე იღებს, არის ობიექტური საზომი მისი ცოდნისა. მის მიერ სასწავლო ვალდებულებათა შესრულების საზომი. ცუდი შეფასების კომპენსაცია არ ხდება არც მორჩილებით, არც მონანიებით, არც წარმატებით სხვა წამოწყებებში. შეფასების როლში ბავშვისთვის გამოდის მასწავლებლის შექება, ციფრებში გამოხატული ბალები (5, 4, 3, 2, და 1-ც კი). სასწავლო მოქმედება უვითარებს ბავშვს მოთხოვნილებას, მიაღწიოს წარმატება სწავლაში, რაც უზრუნველყოფს გარშემო მყოფთა მიერ მის აღიარებას. მაგრამ ბავშვები ადვილად შეანაცვლებენ ცოდნის სიმბოლოებით თვით ცოდნას, ისინი იწყებენ სიმბოლოების დაგროვებას: ხუთიანების თელას.

ბავშვის პრეტენზიას — მნიშვნელოვანი ადგილი დაიკავოს სასწავლო საქმიანობაში — შეუძლია ხანდახან წარმოშვას უპირატესობის გრძნობა. ჩვენ, მოზრდილებმა, უნდა გავითვალისწინოთ ეს ძნელი ეტაპი ბავშვის ცხოვრებაში, მუდმივად, ძალად თავზე მოუხვევლად მხარი დაეუჭიროთ მას, ვაჩვენოთ ქცევის არჩევის სწორი გზა. თუ მოზდილის ბავშვისადმი დამოკიდებულება სწავლაში მისი წარმატების გამო ერთი ბავშვის სხვებთან შედარების მიხედვით არის აგებული, უმცროს მოსწავლეს შეიძლება გაუჩნდეს მიზანდასახულობა, მიაღწიოს წარმატებას თვითონ და განკერძოვდეს თანაკლასელებისგან. ეს მაშინვე ვლინდება ქცევაში (შური, კონკურენცია). თუ მოზრდილი ასწავლის ბავშვს თანაგანცდას, უმუშავებს უნარს — უხაროდეს სხვისი წარმატება და იზიარებდეს წარუმატებლობას, ასეთი პოზიცია უვითარებს ბავშვს ამხანაგობის მოთხოვნილებას.

**უმცროსი მოსწავლის პიროვნების განვითარების ტენდენციები.** თუმცა თანამედროვე უმცროსი მოსწავლე ფსიქოლოგიურად ჩართულია სასწავლო საქმიანობაში, მისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია წარმატება სკოლაში, მისი ცხოვრება გრძელდება სკოლის გარეთაც. ქალაქელი ბავშვი თამაშობს ამხანაგებთან თავისი სახლის ეზოში, დადის მათთან ერთად ქუჩებში, სოფლელ ბავშვს ურთიერთობა აქვს თანატოლებთან თავის ეზოში, დარბის მათთან ერთად მდელოებზე, ტყეში, მდინარეზე. ამ ასაკში ყველა ბავშვი ერთი მეორეს ეწვევა სახლში. ურთიერთობა უფრო თავისუფალი ხდება — ეხლა ბავშვს თვითონ შეუძლია შეხვედ-

რა მოაწყოს მასთან, ვისაც უპირატესობას ანიჭებს, სკოლის გარეთ ურთიერთობანი განისაზღვრება ბავშვთა ურთიერთსიმპათიითა და ანტიპათიით. სიმპათიის გრძნობა თანატოლის მიმართ საკმაოდ მყარი ხდება. ამით ბავშვი ამტკიცებს თავის არჩევანსაც და თავის თავსაც. იგი იცავს თავის უფლებას სიმპათიაზე სხვა ბავშვის მიმართ და შესაძლოა დაუპირისპირდეს მოზრდილებს, თუ ისინი არ იწონებენ მის არჩევანს. ამაში უკვე შეიძლება დავინახოთ ბავშვის გარკვეული პოზიცია თავისი ადამიანური უფლებების მიმართ.

უფლებებისა და მოვალეობების დაუფლება ბავშვის განვითარების პროცესში ერთმნიშვნელოვნად არ ხდება. ბავშვი ხალისით ეცნობა თავის უფლებებს და უფროსის მხრივ მათი შელახვის შემთხვევაში აქტიურად იცავს მათ. რაც შეეხება მოვალეობას, იგი უფრო ხშირად ხალისს უკარგავს მას (მას არ უნდა წავიდეს საყიდელზე, მას დაბრკოლებას უქმნის საოჯახო ვალდებულებანი და ა. შ.). ამრიგად, თავისი „მე"-ს დამტკიცება თავისი უფლებების დაცვის საშუალებით ბევრად უფრო გასაგებია ბავშვის გონებისთვის, ვიდრე თავისი „მე"-ს დამტკიცება ვალდებულების შესრულების მეშვეობით. მოვალეობა მის მიერ უფრო ხშირად განიცდება როგორც ძალდატანება მის ნებისყოფაზე და არა როგორც აუცილებლობა. უდავოა, რომ წინააღმდეგობას მოზრდილთა მოთხოვნებს უწევენ მხოლოდ ის ბავშვები, რომლებსაც მოსიყვარულე მშობლები ანებიერებენ თავისი შემწყნარებლობით. ექვსი წლის ბავშვს იმ პირობებში, როდესაც მშობლები რეალურად საჭიროებენ მის დახმარებას, უკვე უნარი აქვს ზუსტად შეასრულოს მასზე დაკისრებული შესაძლო მოვალეობანი, ასეთი ბავშვი, უდავოა, მეტადაა მომზადებული ცხოვრებისთვის, უფრო განვითარებულია სოციალური თვალსაზრისით.

თავის უფლებებს უმცროსი მოსწავლე იცავს იმაშიც, რომ იგი მისწრაფვის დაიცვას თავისი სქესობრივი კუთვნების პრესტიჟი. ბავშვები გაცილებით უფრო მიკერძოებულად, ვიდრე სკოლამდე, ერთიანდებიან ბიჭებისა და გოგონების ჯგუფებში. ამ პერიოდში ბავშვი აღებს თავისთვის ქცევის „იდეალურ" მოდელს მისთვის უპირატესობის მქონე მოზრდილის ან იმავე სქესის სხვა მოსწავლის მეშვეობით, ბაძავს იმ ადამიანის თვისებებს, რომლის მიმართაც იგი ემოციურად კეთილადაა განწყობილი.

თანდათანობით, აცნობიერებს რა თავის თავს სხვა ადამიანებს შორის როგორც გარკვეული სქესის, ასაკის, ეროვნების წარმომადგენელს, ბავშვი იწყებს თავისი ყოფის, როგორც ტიპურის გაცნობიერებას, „ჩვენ — ბავშვები", „ჩვენ — ბიჭები", „ჩვენ — მოსწავლეები", „ჩვენ —

ქართველები". და როგორც იწდივიდუალურის („მე", „სწორედ მე ვარ", „სწორედ მე ვიქნები").

ყველა მიღწევა ბავშვის პიროვნებისა, რომელიც სოციალური სტატუსის მიხედვით წარმოადგენს უმცროს მოსწავლეს, არის წინამორბედი მისი პიროვნების მეორე დაბადებისა, როდესაც ყალიბდება მისი მსოფლმხედველობა და მუშავდება ცხოვრებისეული, მოქალაქეობრივი პოზიცია.

## რეკომენდებული ლიტერატურა


**Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

**Валлон А.** Психическое развитие ребенка. М., 1965.

**Венгер Л. А.** Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст). М., 1969.

Возрастная и педагогическая психология. (Под ред. А. В. Петровского). 2-е изд. М. 1979, гл. 2, 3.

**Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. М., 1956.

**Выгодский Л. С.** История развития высших психических функций. Собр. соч. М., 1983, т. 3.

**Гальперин П. Я.** Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1959, т. I.

Диагностика умственного развития дошкольников (Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской). М., 1978.

Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников (Под ред. Л. А. Венгера). М., 1973.

**Запорожец А. В.** Развитие произвольных движений. М., 1960.

**Котырло В. К.** Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.

**Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.

**Лисина М. И.** Генезис форм общения у детей. — В кн.: Принцип развития в психологии (Под ред. Л. И. Анцыферовой). М., 1978.

**Мухина В. С.** Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

**Пиаже Ж.** Психология интеллекта. — В кн.: Пиаже Жан. Избранные психологические труды. М., 1969.

**Поддьяков Н. Н.** Мышление дошкольника. М., 1977.

Развитие общения у дошкольников (Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной). М., 1974.

Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников (Под ред. А. В. Запорожца и Я. З. Неверовича). М., 1965.

Сенсорное воспитание в детском саду. (Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддьякова). М., 1969.

**Фигурин Н. Л., Денисова М. П.** Этапы развития детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.

**Эльконин Д. Б.** Психология игры. М., 1976.

**Якобсон С. Г.** Становление психологических механизмов этической регуляции поведения. — В кн.: Психология формирования и развития личности (Под ред. Л. И. Анцыферовой). М., 1981.

# შინაარსი


ავტორისაგან . . . . . 3
წინასიტყვაობა . . . . . 5
პირველი ქარი. ბავშვის ფსიქოლოგიის ზოგადი საკითხები
I თავი. ბავშვის ფსიქოლოგია როგორც მეცნიერება ბავშვის ფსიქიკური განვითარების თავისებურებათა შესახებ . . . . . 12
§ 1. ბავშვის ფსიქოლოგიური საგანი . . . . . 12
§ 2. ბავშვის ფსიქოლოგიის მნიშვნელობა. მისი კავშირი სხვა მეცნიერებებთან 16
II თავი. ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები . . . . . 19
§ 1. ბავშვის განვითარების შესწავლის მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური მეთოდები 19
§ 2. ბავშვების შესწავლა საბავშვო ბაღის აღმზრდელის მიერ . . . 31
III თავი. ფსიქიკური განვითარების ძირითადი თავისებურებანი . . . 34
§ 1. ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორების როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში . . . . . 34
§ 2. ფსიქიკური განვითარება და ქცევა . . . . . 42
§ 3. ფსიქიკური განვითარება და სწავლება . . . . . 47
§ 4. ასაკობრივი ეტაპები და ფსიქიკური განვითარების პერიოდიზაცია . 54
§ 5. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ინდივიდუალური თავისებურებანი 60
მეორე ქარი. განვითარების ფსიქოლოგიური თავისებურებები ჩვილობასა და ადრეულ ბავშვობაში . . . . . 65
IV თავი. ბავშვის ფსიქოლოგიური განვითარება სიცოცხლის პირველ წელს
§ 1. ახალშობილობა . . . . . 65
§ 2. ჩვილობა . . . . . 72
V თავი. ადრეული ბავშვობის დახასიათება . . . . . 90
§ 1. ადრეული ბავშვობის უმნიშვნელოვანესი მიღწევები . . . 90
§ 2. გონებრივი განვითარება ადრეულ ბავშვობაში . . . . . 115
§ 3. პიროვნების ფორმირების წანამძღვრები ადრეულ ბავშვობაში . . 129
მეხამე ქარი. სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ქცევის ფსიქოლოგიური დახასიათება 140
VI თავი. თამაში როგორც წამყვანი ქცევა სკოლამდელ ასაკში . . . 140
§ 1. თამაშის ქცევის ზოგადი დახასიათება . . . . . 140
§ 2. თამაშის როლი ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაში . . . . . 147
§ 3. სათამაშოების გავლენა ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზე . . . 153
VII თავი. ქცევის პროდუქტიული სახეები. შრომისა და სწავლის ელემენტები სკოლამდელ ბავშვებში . . . . . 159
§ 1. სახვითი ქცევის განვითარება . . . . . 159
§ 2. ბავშვის ნახატის შინაარსი . . . . . 165
§ 3. პროდუქტიული ქცევის სხვა სახეების განვითარება . . . . . 175
§ 4. სასწავლო და შრომითი ქცევის ელემენტების განვითარება . . . 180
მეოთხე ქარი. სკოლამდელის პიროვნების განვითარება.
VIII თავი. სკოლამდელის პიროვნების განვითარების პირობები . . . 190
§ 1. მოზრდილის გავლენა სკოლამდელის პიროვნების განვითარებაზე . 190
§ 2. ბავშვი თანატოლების ჯგუფში . . . . . 196
§ 3. გოგონები და ბიჭები . . . . . 198
§ 4. სკოლამდელის ქცევა და პიროვნების განვითარება . . . . . 204
IX თავი. ქცევის მოტივების განვითარება და ბავშვის თვითშეგნების ჩამოყალიბება სკოლამდელ ასაკში . . . . . 209
§ 1. სკოლამდელის ქცევის მოტივების შინაარსი. მოტივთა სისტემის ჩამოყალიბება . . . . . 209
§ 2. თვითშეგნება და თვითშეფასება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან . 216
X თავი. პიროვნების ზნეობრივი თვისებების ჩამოყალიბება . . . 219
§ 1. პოზიტიური მიღწევები და ნეგატიური წარმონაქმნები პიროვნების განვითარებაში . . . . . 219
§ 2. ეთიკური ეტალონების როლი ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბებაში . 234
XI თავი. გრძნობათა განვითარება . . . . . 242
§ 1. სკოლამდელის გრძნობათა თავისებურებანი . . . . . 242
§ 2. გრძნობათა განვითარების ძირითადი მიმართულებანი . . . . . 246
XII თავი. ნებისყოფის განვითარება . . . . . 249
§ 1. ხებელობითი მოქმედებების როლი სკოლამდელის ქცევაში . . . 249

§ 2. ნებელობითი მოქმედების განვითარების მიმართულებანი . . 251
მეხუთე კარი. სკოლამდელის გონებრივი განვითარება . . . . 2[illegible]
XIII თავი. შეტყველების განვითარება სკოლამდელ ასაკში . . . [illegible]
§ 1. ენის პრაქტიკული ცოდნა და მეტყველების გაცნობიერება . . [illegible]
§ 2. მეტყველების ფუნქციების განვითარება . . . . . [illegible]
XIV თავი. სკოლამდელის სენსორული განვითარება . . . . . [illegible]
§ 1. საგანთა თვისებებში ორიენტირების განვითარება . . . . 270
§ 2. ორიენტირების განვითარება სივრცესა და დროში . . . . 282
§ 3. ნახატის აღქმა . . . . . 286
XV თავი. სკოლამდელის აზროვნების განვითარება . . . . . 289
§ 1. აზროვნების განვითარების ზოგადი დახასიათება სკოლამდელ ასაკში . 289
§ 2. სკოლამდელის. ხატოვანი აზროვნების განვითარება . . . 294
§ 3. აზროვნების ლოგიკური ფორმების შეთვისება . . . . . 299
XVI თავი. ყურადღების, მეხსიერებისა და წარმოსახვის განვითარება სკოლამდელ ასაკში . . . . . 305
§ 1. ყურადღების განვითარება . . . . . [illegible]
§ 2. მეხსიერების განვითარება . . . . . [illegible]
§ 3. წარმოსახვის განვითარება . . . . . [illegible]
დასკვნა. ფსიქოლოგიური მზაობა სკოლაში სწავლებისთვის . . . . 318
რეკომენდებული ლიტერატურა . . . . . 329

**Валерия Сергеевна Мухина**

# ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

(на грузинском языке)

მთარგმნელები: ნ. თომაძე, ნ. კარგარეთელი
რედაქტორი ნ. თუხარელი
სამხატვრო რედაქტორი ნ. ლაფაჩი
ტექნიკური რედაქტორი ნ. გაგნიძე
უფროსი კორექტორი ლ. კობახიძე
კორექტორი ლ. შვანგირაძე

ს. ბ. № 3804 Учебное издание

ჯდაეცა ასაწყობად 30.08.89. ხელმოწერილია დასაბეჭდად 01.12.89. ქაღალდის ზომა 60×90¹/₁₆. საბეჭდი ქაღალდი № 2. გარნიტურა ვენა. ბეჭდვა მაღალი. ნაბეჭდი თაბახი 20,75. პირ. საღებავგატარება 21,13. საღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 20,77.
ტირაჟი 7 000 შეკვეთა № 6790

ფასი 90 კაპ.

გამომცემლობა „განათლება", თბილისი, ორჯონიკიძის ქ. № 50.
Издательство «Ганатлеба», Тбилиси, ул. Орджоникидзе 50.
1989

საქართველოს სსრ გამომცემლობათა, პოლიგრაფიისა და წიგნის ვაჭრობის საქმეთა სახელმწიფო კომიტეტის ქუთაისის პოლიგრაფიული საწარმოო გაერთიანება
ქ. ქუთაისი, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 33.
Кутаисское полиграфическое производственное объединение
Государственного комитета по делам издательств, полиграфии и
книжной торговли Грузинской ССР
г. Кутаиси, пр. И. Чавчавадзе, 33.