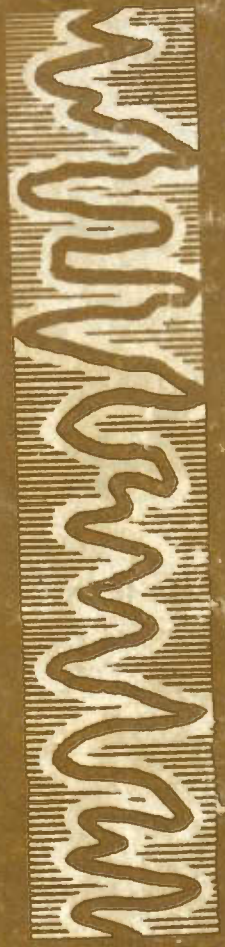


Հ. 13

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ



ԵՐԵՎԱՆ

1970

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական ինստիտուտների համար

Ա. Գ. Կովալովի, Ա. Ա. Ստեպանովի, Ս. Ն. Շաբալինի խմբագրությամբ

Ներկա ուսումնական ձեռնարկը պատրաստել է Լենինգրադի Ա. Ի. Գերցենի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի հոգեբանության ամբիոնի կազմակերպիչը:

Դրույթները գրել են՝ Վ. Վ. Բոգոսլովսկի—«Կամային պրոցեսները և անձի կամային հատկությունները» (12 դրույթ), Ա. Գ. Վինոգրադովա—«Ընկալում և գիտողականություն» (5 դրույթ), «Հույզեր, զգացմունքներ և անձի հուզական հատկությունները» գլխի (11) 1,3 ենթադրույթները, Ս. Ի. Գալպերին—«Հոգեբանության բնագիտական հիմունքները» (2 դրույթ), Ա. Գ. Կովալյով—«Հոգեբանության առարկան և մեթոդները» գլխի (1) 2 ենթադրույթը, «Անձն ու նրա ուղղվածությունը» (13 դրույթ), «Բարձրագույն նյարդային համակարգության տիպերը և խոսքի ձևերը» (14 դրույթ), «Բնավորություն» (15 դրույթ), «Ընդունակություններ» (16 դրույթ), Ա. Ա. Լյորիխսկայա—«Մտածողություն և անձի մտավոր հատկությունները» (9 դրույթ), Ա. Ի. Ռակ—«Հոգեբանության առարկան և մեթոդները» գլխի (1)

1, 3, 4, 5 ենթադրույթները, **Գ. Զ. Ռոզինսկի** «Հոգեկանի զարգացումը» գլխի (3) 1, 2, 3, 4 ենթադրույթները (հրատարակման է պատրաստել Ն. Ա. Տիխոբ), Ա. Ա. Ստեպանով—«Հոգեկանի զարգացումը» գլխի (3) 5 ենթադրույթը, «Զգայություն և զգայունակություն» (4 դրույթ), «Ուշադրություն և ուշադիր լինելու ունակություն» (6 դրույթ), «Երևակայություն և ստեղծագործություն» գլխի (8) 4 ենթադրույթը, «Նոսքը և անձի խոսքային հատկությունները» գլխի (10) 1, 2, 3 ենթադրույթները, «Գործունեության հոգեբանություն» (17 դրույթ), Ս. Ն. Շարալին—«Երևակայություն և ստեղծագործություն» գլխի (8) 1, 2, 3, 5 ենթադրույթները, «Հույզեր, զգացմունքներ և անձի հուզական առանձնահատկությունները» գլխի (11) 2, 4, 5 ենթադրույթները, «Նոսք և անձի խոսքային հատկությունները» գլխի (10) 4 ենթադրույթը, Գ. Ի. Ֆրադկինա—«Հիշողություն և մտապատկեր» (7 դրույթ):

Գրախոս՝ փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր Վ. Ն. Սելիվանով:

Դ ր ու լ ի 1: ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ ՈՒ ՄԵԹՈԳՆԵՐԸ

§ 1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ՄԱՍԻՆ

Հոգեբանության առարկայի սահմանումը

Յուրաքանչյուր գիտություն, որպես մարդկային գիտելիքների ինքնուրույն բնագավառ, ունի իր ուսումնասիրման ուրույն առարկան: Հոգեբանությունն ուսումնասիրում է մարդու հոգեկան գործունեությունը, այն գիտություն է հոգեկանի առաջացման, զարգացման և դրսևորման օրինաչափությունների մասին:

Այս սահմանման մեջ տրվում է միայն հոգեբանության ուսումնասիրման առարկան՝ հոգեկանը: Այժմ հարկավոր է տալ այն հարցի պատասխանը, թե ինչ է հոգեկանը:

Տակավիին հնագույն անցյալում մարդն ուշադրություն է դարձրել այն բանին, որ գոյություն ունեն իրային երևույթներ՝ շրջապատի բնությունը, մարդիկ, զանազան առարկաներ, և ոչ իրային երևույթներ՝ առավել թաքնված ու խորհրդավոր երևույթներ, ինչպիսիք են կերպարները, մտքերը, ապրումները:

Զկարողանալով բացատրել այդ խորհրդավոր, անհասկանալի երևույթները, զրանց էությունն ու առաջացման պատճառները, մարդիկ դրանք համարեցին ինքնուրույն գոյություն ունեցող, շքեղապատող իրական աշխարհից անկախ երևույթներ:

Այսպես առաջ եկավ մարմնի և հոգու, մատերիայի և հոգեկանի որպես հակադիր և ինքնուրույն սկզբնապատճառների մասին պատկերացումը: Այսպես առաջ եկան հոգեկանի բնութագրման սկզբունքներն՝ հակադիր երկու ուղղություններ՝ մատերիալիստական և իդեալիստական:

Հոգեկանի մասերիալիստական և իդեալիստական բնութագրումը

Մատերիալիզմի և իդեալիզմի միջև ավելի քան երկու հարյուր տարի առաջ սկսված պայքարը շարունակվում է նաև մեր օրերում: Ընդամենն անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, որ եթե հնագույն անցյալում իդեալիզմի երևան Դալը կարելի է բացատրել մարդկանց գիտելիքների ցածր մակար-

ПСИХОЛОГИЯ
1—5—7 Под редакцией Ковалёва А. Г., Степанова А. А.,
43—69 Шабалина С. Н.
Учебное пособие
(На армянском языке, перевод с русского)
Издательство Ереванского университета
Ереван—1970

դակով, առյա մինչև այժմ իղեալիզմի պահպանումը պայմանավորված է դասակարգային հակասություններով, իշխող դասակարգերի աչն ձգտմամբ, որ իղեալիզմը օգտագործեն իրենց արտոնյալ գիրքը հաստատելու և հիմնավորելու համար:

Մարդկային ամբողջ պատմության ընթացքում իղեալիզմը եղել է ու կա որպես ամբողջ հետադիմականի, իր դարն սպրածի փիլիսոփայություն:

Հոգեկան երևույթների իղեալիստական ըմբռնման կուլյունն այն է, որ հոգեկանը դիտվում է որպես ինչ-որ առաջնային, ինքնուրույն գոյություն ունեցող, անկախ մատերիայից: Հոգեկանը, ասում են իղեալիստները, անստույգ, ոչ նյութական հիմքի՝ «բացարձակ ոգու», «գաղափարի» դրսևորումն է և այլն:

Պատմական պայմաններից կախված իղեալիզմը փոխում է իր ձևերը, դառնում ավելի քողարկված, սակայն նրա էությունը մնում է նույնը:

Ի հակադրություն իղեալիզմի, հոգեկանի մատերիալիստական ըմբռնումն առաահայտվում է նեոնյալ երեք փոխկապակցված դույթներում.

առաջին՝ հոգեկանը դիտվում է որպես երկրորդային, մատերիայի նկատմամբ ածուցյալ երևույթ, իսկ մատերիան՝ որպես առաջնային, որպես սուբստրատ, հոգեկանի կրող:

Երկրորդ՝ հոգեկանը դիտվում է որպես հատուկ ձևով կազմավորված մատերիայի՝ ուղեղի հատկություն:

Երրորդ՝ հոգեկանը ծագում է որպես ուղեղի այնպիսի հատկություն, որ արտացոլում է շրջապատի նյութական աշխարհը:

Մատերիայի առաջնային և հոգեկանի երկրորդային լինելը անշափ համոզիչ կարելի է ապացուցել նրանով, որ հոգեկանը ծագում է միայն մատերիայի զարգացման որոշակի փուլում:

Մի շարք գիտությունների տվյալներ անհերքելիորեն վկայում են, որ երկրի վրա հոգեկանով օժտված առաջին կենդանի էակների հանդես գալուց դեռ շատ առաջ արդեն գոյություն է ունեցել անկենդան բնությունը, որի էյանքը հաշվվում է միլիարդավոր տարիներով, այն դեպքում, երբ առաջին կենդանի էակները երևան են կիկլ միայն մի քանի միլիոն տարի առաջ:

«Բնադիտությունը դրականապես սյնդում է, որ երկրագունդը գոյություն է ունեցել այնպիսի կացության մեջ, երբ նրա վրա չեն նդել և չէին կարող լինել ոչ մարդը, ոչ էլ առհասարակ որևէ կենդանի էակ: Օրգանական մատերիան ավելի ուշ շրջանի երևույթ է, երկարատև զարգացման արդյունք... Մատերիան առաջ

նային է, — միտքը, գիտակցությունը, զգայությունը՝ շատ բարձր զարգացման արդյունք»¹:

Հոգեկանը և Փիլիզոլոգիականը
Այն, որ հոգեկանն իսկապես ուղեղի գործունեության արդյունք է, ուղեղի առանձնահատուկ հատկություն, հաստատվում է կենդանիների վրա կատարված բազմաթիվ փորձերով և մարդկանց վրա սահմանած կլինիկական գիտողություններով:

Փորձերն ու գիտողությունները վկայում են այն մասին, որ ուղեղի որոշակի փոփոխությունների կամ վնասվածքների դեպքում միշտ անխուսափելիորեն տեղի են ունենում հոգեկան փոփոխություններ, ի դեպ՝ միանգամայն որոշակի փոփոխություններ: Այսպես, ուղեղի ձախ կիսագնդի կեղևի ծոծրակ-գաղափային մասերի վնասվածքի դեպքում իախտվում է մարդու տարածության մեջ կողմնորոշվելու ունակությունը, իսկ ուղեղի կեղևի քունքային մասերի վնասվածքի դեպքում իախտվում է խոսքի, երաժշտական մեղեղու ընկալումը (հասկանալը):

Այդ և բազմաթիվ այլ օրինակներ ցույց են տալիս, որ հոգեկանը անբաժանելի է ուղեղի գործունեությանից:

Ուղեղի՝ որպես արտաքին ներգործություններն արտացոլող օրգանի, գործունեության բնագիտական վերլուծությունը փայլուն կերպով տրված է Ի. Մ. Սեչենովի և Ի. Պ. Պավլովի աշխատություններում:

Ի. Մ. Սեչենովը գրել է, որ «հոգեկան գործունեությունը ռեֆլեկտոր կամ արտացոլող գործունեություն է: Բացահայտելով հոգեկանի ռեֆլեկտորային բնույթը, նա ցույց տվեց, որ մարդու գլխուղեղի ռեֆլեքսները ներառում են երեք օղակ: Առաջին՝ ըսկրզբնական օղակը զգայական օրգաններում գրգռումն է, որ առաջանում է արտաքին ներգործությամբ: Երկրորդ՝ կենտրոնական օղակը ուղեղում տեղի ունեցող գրգռման ու արգելակման պրոցեսներն են, դրանց հիման վրա առաջացող հոգեկան երևույթներով (զգայություններ, մտապատկերներ, զգացմունքներ և այլն): Երրորդ՝ վերջին օղակը մարդու արտաքին շարժումներն ու գործողություններն են: Բոլոր այդ օղակները փոխադարձ կապի մեջ են և փոխապայմանավորում են միմյանց:

1 Վ. Ի. Լեհին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երևան, 1955, էջ 78.

Սեչենովի առաջ քաշած այդ դրույթների նշանակությունը կայանում է հետևյալում. առաջին՝ այստեղ բացահայտվում է հոգեկան երևույթների պատճառակցական պայմանավորվածությունը արտաքին ներգործություններով. երկրորդ՝ հոգեկանը դիտվում է որպես ուղեղի կեղևում տեղի ունեցող գրգռման ու արգելակման պրոցեսների արդյունք և, վերջապես, երրորդ՝ հոգեկանը դիտվում է որպես մարդու արտաքին շարժումների ու վարքի կարգավորիչ՝ ամբողջությամբ վերցրած:

Ուղեղի գործունեության ռեֆլեկտորային տեսության և հոգեկանի ռեֆլեկտորային էության փորձառական ու տեսական հիմնավորումը տրված է Ի. Պ. Պավլովի աշխատություններում:

Պայմանական ռեֆլեքսների, գլխուղեղի կեղևում առաջացող ժամանակավոր նյարդային կապերի մասին Ի. Պ. Պավլովի ուսմունքը հոգեկան գործունեության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմի բացահայտումն էր:

Ուղեղի՝ որպես շտապանց բարդ ինքնակարգավորիչ համակարգի, կառուցվածքի ու աշխատանքի եղանակների մասին ժամանակակից գիտելիքները հնարավորություն են տալիս է՛լ ավելի խոր հասկանալու հոգեկան երևույթների նյութական հիմունքները և հոգեկանի՝ որպես մարդու ամբողջ գործունեության կարգավորողի դերը:

Ուղեղի աշխատանքի ուսումնասիրությամբ չի սպառվում հոգեկանի ուսումնասիրությունը: Միշտ պետք է հիշել, որ ճոզեկանը ուղեղի գործունեության հատուկ արդյունքն է, որն արտահայտվում է մարդու ուղեղում շրջապատի աշխարհի արտացոլմամբ: Ուստի հոգեկան գործունեությունը բնութագրվում է ոչ միայն նրա հիմքում ընկած ֆիզիոլոգիական մեխանիզմներով, այլև որոշակի բովանդակությամբ, այսինքն՝ նրանով, թե մարդ հատկապես ինչ է արտացոլում շրջապատող իրականության մեջ:

Հոգեկանի արտացոլման բնութագիրը

Հոգեկանի՝ որպես օբյեկտիվ իրականության արտացոլման էության բազմակողմանի բացահայտումը տրված է Վ. Ի. Լենինի աշխատություններում, ամենից առաջ «Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ» հանձարեղ աշխատության մեջ:

Ուրեմն ինչով է բնութագրվում հոգեկանը՝ որպես մարդու կողմից շրջապատի իրականության արտացոլում:

Առաջին, նրանով, որ մարդու կողմից ամբողջ շրջապատի արտացոլումը տեղի է ունենում նրա ակտիվ գործունեության ընթացքում: Մարդն արտացոլում է աշխարհը, նրա վրա ակտիվ ներ-

գործելով: Այդ ակտիվ ներգործության ընթացքում փոխվում է նաև ինքը մարդը, տեղի է ունենում նրա հոգեկան գործունեության հետագա կատարելագործում:

Երկրորդ, հոգեկանը բնութագրվում է նրանով, որ այն ոչ թե մեռած, հայելաման, միակողմանի արտացոլում է, այլ մարդու կողմից ամբողջ շրջապատի ճանաչման պրոցես է, ոչ լրիվ, ոչ ճիշտ, ոչ խորը, մակերեսային իմացությունից դեպի ավելի լրիվ, ճիշտ, ոչ խոր, բաղմակողմանի իմացությունը անընդհատ շարժման ավելի խոր, բաղմակողմանի իմացությունը անընդհատ շարժման պրոցես է: Վ. Ի. Լենինը գրել է. «Իմացությունը մտածողության հավերժական, անվերջ մտեցումն է օբյեկտին: Բնության արտացոլումը մարդու մտքի մեջ պետք է հասկանալ, ոչ թե «մեռյալ», ոչ թե «աբստրակտ», ոչ թե առանց շարժման, ոչ թե առանց հակասությունների, այլ շարժման, հակասությունների առաջացման և զբրանց լուծման հավերժական պրոցեսում»¹:

Արտացոլելով աշխարհը, մարդն, իրոք, ավելի խորն ու լրիվ է ճանաչում այն. ճանաչում է բնության և մարդկային հասարակության զարգացման նորանոր օրենքներ, ճանաչում է իր սեփական հոգեկանի զարգացման օրենքները:

Երրորդ, հոգեկանը օբյեկտիվ իրականության այնպիսի արտացոլում է, որի ժամանակ արտաքին ամեն մի ներգործության (այսինքն՝ օբյեկտիվ իրականության ներգործությունը) մարդու նախկինում ձևավորված անհատական առանձնատկություններին, տվյալ պահին ունեցած նրա հոգեվիճակի շնորհիվ միշտ յուրովի է ընկալվում²:

Դա հանգեցնում է նրան, որ միևնույն արտաքին ներգործությունը կարող է տարբեր մարդկանց կողմից կամ տարբեր ժամանակներում ու տարբեր պայմաններում արտացոլվել տարբեր ձևով: նախկինում և արտաքին պայմաններում արտացոլվել տարբեր ձևով:

Այդ երևույթի հետ մենք մշտապես ու դաստիարակության մասնավորապես երեխաների ուսուցման ու դաստիարակության ընթացքում: Օրինակ, դասարանում բոլոր աշակերտները լսում են ուսուցչի միևնույն բացատրությունը, սակայն ուսումնական նյութը նրանք յուրացնում են տարբեր չափով. բոլոր աշակերտներին ներկայացվում է միևնույն պահանջը, սակայն տարբեր աշակերտներ ընկալում են տարբեր ձևով:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 38, էջ 237
² Իհարկե, սխալ կլիներ կարծել, թե հոգեկան այդ երևույթները, այդ առանձնատկությունները մարդուն տրված են ի սկզբանե: Դրանք նախկին ներգործությունների ամրապնդման արդյունք են:

Այդ բոլորը ցույց է տալիս, որ միևնույն արտաքին ներգործությունը տարբեր ձևով է արտացոլում տարբեր մարդկանց կողմից:

Այն, թե ինչպես է արտաքին ներգործությունը մարդու ներքին առանձնահատկությունների շնորհիվ յուրովի ընկալվում, կախված է շատ հանգամանքներից՝ տարիքից, արդեն ձեռք բերած գիտելիքների մակարդակից, տվյալ ներգործության նկատմամբ նախկինում ստեղծված վերաբերմունքից, մարդու գործունեության ակտիվության աստիճանից և, իհարկե, ամենից առաջ՝ մարդու ձևավորված աշխարհայացքից:

Այդ բոլորը իրավունք է տալիս ասելու, որ հոգեկանը օբյեկտիվ աշխարհի սուբյեկտիվ արտացոլումն է:

Այսպիսով, հոգեկանի բովանդակությունն են կազմում մեզանից անկախ, մեզանից դուրս գոյություն ունեցող առարկաների, երևույթների, դեպքերի պատկերները (այսինքն՝ օբյեկտիվ աշխարհի պատկերները): Մանկան այդ պատկերները յուրաքանչյուր մարդու մոտ առաջ են գալիս ինքնատիպ ձևով՝ կախված նրա անցյալի փորձից, նրա հետաքրքրություններից, աշխարհայացքից, զգացմունքներից և այլն (սուբյեկտիվ արտացոլում):

Ահա մի օրինակ, որը ցույց է տալիս, թե ինչպես է տարբեր ձևով ընկալվում միևնույն արտաքին ներգործությունը, ինչպես է դրսևորվում միևնույն օբյեկտիվ ներգործության սուբյեկտիվ արտացոլումը:

Տարբեր տարիքի երեխաներ պիտեւ են «Մաքսիմկա» կինոնկարը (ըստ Կ. Մ. Ստանյուկովիչի նույնանուն ստեղծագործության), այնուհետև նրանց առաջարկվել է պատմել, թե «ինչի մասին է խոսվում այդ կինոնկարում»:

5-տարեկան երեխա. «Մաքսիմկայի մասին, թե ինչպես էր նա քաշում պարտնը և կարկանդակ տալիս, ասում՝ կե՛ր, և ծիծաղում էր»:

2-րդ դասարանի աշակերտ. «Այն մասին, թե ինչպես ամերիկացին ձեռնում էր նրան, իսկ մեր սովետական նավաստինը փրկում են Մաքսիմկային, ջարձնում սովետական նավաստի, տալիս աստղ կրող նավաստու գլխարկ»:

9-րդ դասարանի աշակերտ. «Ցույց է տրված նեղրերի վիճակը կապիտալիստական Ամերիկայում, թեև ստեղծագործությունը դրված է վաղուց, բայց այժմ էլ թարմ է հնչում: Մաքսիմկայի վիճակով երևում է շահագործվող զաղուժային ժողովուրդների կյանքը» (Ա. Պ. Սեմյոնովայի տվյալներն են):

Բոլոր երեխաներն էլ պիտեւ են միևնույն կինոնկարը, սակայն արտացոլել են տարբեր կողմեր, այսինքն՝ միևնույն արտաքին ներգործությունը առաջացրել է տարբեր սուբյեկտիվ արտացոլում:

Հատկապես հոգեկանի այդ առանձնահատկությունն է ընկած մանկավարժության այն կարևոր սկզբունքի հիմքում, ըստ որի երեխաների կրթության ու դաստիարակության ընթացքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրանց տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները: Եթե հաշվի չառնեն երեխաների անհատական ու տարիքային առանձնահատկությունները, այս չի կարելի հաշվի առնել և այն, թե յուրաքանչյուր երեխա ինչպես է արտացոլում մանկավարժական ներգործության շարժը:

Հոգեկանի հաջորդ առանձնահատկությունն այն է, որ նա մարդու կողմից իրականության ճշմարիտ արտացոլումն է: Մեր ուղեղում առաջացող նյութական աշխարհի պատկերները գոյություն ունեցող առարկաների, երևույթների, դեպքերի արտապատկերներն են, պատճենները:

Իրականության արտացոլման ճշտությունը ստուգվում է մարդկանց հասարակական-պատմական պրակտիկայում:

«Մատերիալիստի համար,— դրում է Վ. Ի. Լենինը,— մարդկային պրակտիկայի «հաջողությունն» ապացուցում է մեր մտապատկերների համապատասխանությունն այն իրերի օբյեկտիվ բնությունը, որը մենք ընկալում ենք»¹:

Եթե մենք նախօրոք կարող ենք կանխատեսել, թե երբ է տեղի ունենալու արևի կամ լուսնի խավարումը, եթե մենք նախօրոք կարող ենք հաշվել Երկրի արհեստական արբանյակի թռիչքի ուղեծիրը կամ տիեզերանավի բեռնատարողությունը, ապա հետագա պրակտիկան կհաստատի կատարված հաշվարկները: Եթե երեխային ուսումնասիրելով մենք նշենք մանկավարժական ներգործության որոշակի միջոցներ և կիրառելով այդ միջոցները հասնենք ցանկալի արդյունքի, ապա դա կնշանակի, որ մենք ճիշտ ենք արտացոլում օբյեկտիվ իրականության համապատասխան օրենքները (երկնային մեխանիկայի, հիդրոդինամիկայի, երեխայի զարգացման օբյեկտիվ օրենքները):

Այսպիսով, հոգեկան արտացոլումը այնպիսի արտացոլում է, որը իրագործվում է օբյեկտիվ իրականությունը ճանաչող մարդու ակտիվ գործունեությամբ: Դա այնպիսի արտացոլում է, որի ընթացքում արտաքին ներգործությունը յուրովի է ընկալվում մարդու ներքին առանձնահատկությունների շնորհիվ (այդ պատճառով հոգեկանը օբյեկտիվ աշխարհի սուբյեկտիվ արտացոլումն է): Վերջապես, հոգեկանը օբյեկտիվ աշխարհի ճշգրիտ արտացոլումն է,

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 14, էջ 175:

որը ստուգվում ու հաստատվում է մտրդկանց հասարակական-պատմական պրակտիկայի կողմից:

Դա է հոգեկանի էությունը, որը մատերիալիստական հոգեբանության ուսումնասիրության առարկան է:

§ 2. ՄԱՐԴՈՒ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔԸ

Հոգեկանը իր գրսևորումներով բարդ ու բազմակերպ է: Սովորաբար առանձնացնում են հոգեկան երևույթների երեք մեծ խումբեր, դրանք են.

1) հոգեկան պրոցեսներ, 2) հոգեկան վիճակներ, 3) հոգեկան հատկություններ:

Հոգեկան պրոցեսներ

Հոգեկան պրոցեսները իրականության դիմամիկ՝ արտացոլումն են հոգեկան երևույթների տարբեր ձևերով: Հոգեկան պրոցեսը հոգեկան երևույթի ընթացքն է, այն ունի սկիզբ, զարգացում և վերջ, որ գրսևորվում է ռեակցիայի ձևով: Ընդամիս պետք է նշակատի ունենալ, որ հոգեկան պրոցեսի վերջը սերտորեն կապված է նոր պրոցեսի սկզբի հետ: Այստեղից էլ մարդու արթուն վիճակում հոգեկան գործունեության անընդհատականությունը:

Հոգեկան պրոցեսներն առաջանում են ինչպես արտաքին ներգործություններից, այնպես էլ օրգանիզմի ներքին միջավայրից եկող նյարդային համակարգի գրգռումներից:

Բոլոր հոգեկան պրոցեսները բաժանվում են ճանաչողականի (որի մեջ մտնում են զգայությունն ու ըմբռնումը, մտապատկերն ու հիշողությունը, մտածողությունն ու երևակայությունը), հուզականի (ակտիվ ու պասսիվ ապրումներ), կամայինի (վճիռ, կատարում, կամային ջանքեր և այլն):

Հոգեկան պրոցեսներն ապահովում են գիտելիքների ձևավորումը և մարդու վարքի ու գործունեության սկզբնական կարգավորումը:

Բարդ հոգեկան գործունեության մեջ տարբեր պրոցեսներ կապակցված են և կազմում են գիտակցության միասնական հոսք, որն ապահովում է իրականության համարժեք արտացոլումը և գործունեության տարբեր տեսակների կենսագործումը:

Հոգեկան պրոցեսներն ընթանում են տարբեր արագությամբ ու ինտենսիվությամբ՝ կախված արտաքին ներգործությունների առանձնահատկություններից, անձնավորության վիճակից:

Հոգեկան վիճակներ

Հոգեկան վիճակ ասելով պետք է հասկանալ հոգեկան գործունեության տվյալ ժամանակահատվածում համեմատաբար կայուն աստիճանը, որ դրսևորվում է անձնավորության բարձր կամ նվազ ակտիվության մեջ:

Յուրաքանչյուր մարդ ամեն օր ապրում է հոգեկան տարբեր վիճակներ: Մի հոգեկան վիճակում մտավոր կամ ֆիզիկական աշխատանքը ընթանում է հեշտ ու արդյունավետ, մի այլ վիճակում՝ դժվար ու անարդյունավետ:

Հոգեկան վիճակներն ունեն ռեֆլեկտորային բնույթ. դրանք առաջանում են իրադրության, ֆիզիոլոգիական գործոնների, աշխատանքի ընթացքի, ժամանակի ու խոսքային (գովասանք, կշտամբանք և այլն) ներգործությունների ազդեցությամբ:

Ամենից ավելի ուսումնասիրված են. 1) ընդհանուր հոգեկան վիճակը, օրինակ՝ ուշադրությունը, որը գրսևորվում է ակտիվ կենտրոնացման կամ ցրվածության աստիճանում, 2) հուզական վիճակները կամ տրամադրությունը (կենսախիռ, հիացական, թախժոտ, տխուր, զայրացած, գրգռված և այլն): Հետաքրքիր ուսումնասիրություններ են կատարված անձնավորության հատուկ, ստեղծագործական վիճակի վերաբերյալ, որ անվանում են ողեշնչում:

Պրակտիկ մանկավարժական գործունեության ընթացքում շատ կարևոր է մշտապես հաշվի առնել դպրոցականի հոգեվիճակը: Երբեմն ուսման մեջ նրա ժամանակավոր անհաջողությունները կամ անկարգապահ վարքը կապված են հոգեվիճակների հետ, որոնց պատճառները ուսուցիչը պետք է իմանա ու ժամանակին սրբորի:

Ուսուցչի համար է՛լ ավելի կարևոր խնդիր է աշակերտների հոգեվիճակների կառավարումը: Ա. Ս. Մակարենկոն կոլեկտիվում մաժորային (կայտառ) տոնի ձևավորման անհրաժեշտության մասին ասում էր, որ այն յուրաքանչյուր աշակերտի մեջ առաջացնում է ակտիվ դրական տրամադրություն: Բացի դրանից, աշակերտի ներքին վիճակի վրա ազդում է նաև ուսուցչի վերաբերմունքը: Ահա թե ինչու ուսուցչի մանկավարժական տակտիկական ամբողջությամբ վերցրած և աշակերտների նկատմամբ ունեցած տակտը այնքան բացառիկ նշանակություն ունեն կայտառ տրամադրություն, հոգեկան վերելք և այլ ակտիվ դրական հոգեվիճակներ ձևավորելու համար:

Հոգեկան հատկություններ

Հոգեկան գործունեության բարձրագույն ու կայուն կարգավորիչներ են անձի հատկությունները: Մարդու հոգեկան հատկություն-

Ներասնելով պետք է հասկանալ այն կայուն ձևավորումները, որոնք ապահովում են տվյալ մարզում տնտեսական գործունեության ու վարչի որոշակի որակական-քանակական մակարդակ:

Յուրաքանչյուր հողեկան հատկություն ձևավորվում է աստիճանաբար արտացոլման ընթացքում և ամրապնդվում է պրակտիկայում: Այն, հետևաբար, արտացոլման և պրակտիկ գործունեության արդյունք է:

Անձնավորության հատկությունները բաղմապան են, և դրանք կարելի է դասակարգել ըստ հողեկան պրոցեսների խմբերի, որոնց հիման վրա էլ ձևավորվում են: Այստեղից էլ կարելի է առանձնացնել մարդու գործունեության մտավոր կամ ճանաչողական, կամային և հուշական հատկությունները: Որպես օրինակ բերենք մի քանի մտավոր հատկություններ՝ գիտողունակությունը, մտքի ձևունությունը, կամային՝ վճռականությունը, համառությունը, հուշական՝ զգայուն լինելը, քնքշությունը, կրքոտությունը, աֆեկտիվությունը և այլն:

Հողեկան հատկությունները գոյություն չունեն միասին, նրանք համադրվում են և առաջացնում անձի բարդ կառուցվածքային ձևավորումներ, որոնց շարքը անհրաժեշտ է դասել. 1) անձնավորության կենսադիրքորոշումը (պահանջմունքների, հետաքրքրությունների, համոզմունքների, իդեալների համակարգը, որ որոշում է մարդու ընտրողականության ու ակտիվության մակարդակը), 2) խառնվածքը (անձի բնական հատկությունների համակարգը՝ շարժունությունը, վարքի հավասարակշռությունը և ակտիվության տոնուսը, որ քնորոշում է վարքի դինամիկ կողմը, 3) ընդունակությունները (մտավոր-կամային և հուշական հատկությունների համակարգը, որ որոշում է անձի ստեղծագործական հնարավորությունները) և, վերջապես, 3) բնավորությունը՝ որպես վերաբերմունքների և վարքի եղանակների համակարգ:

Պարոպականների նկատմամբ անհատական մոտեցում մշակելու և իրագործելու նպատակով ուսուցչին անհրաժեշտ է լինում հաշվի առնել ոչ միայն հողեկան վիճակները, այլև անձի հատկություններն ու կառուցվածքային ձևավորումները: Ուսուցչի հիմնական խնդիրն այն է, որ նա ուսումնագաստիարակչական աշխատանքների կազմակերպման ընթացքում աշակերտների մեջ ձևավորի անհրաժեշտ բարոյական-հողեկան հատկություններ:

Մարդու հողեկան գործունեությունը բաղմաբովանդակ է, ուստի ողբերանությունը որպես գիտություն իրենից ներկայացնում է առանձին և միաժամանակ միմյանց հետ սերտորեն կապված հողեբանական գիտելիքների բնագավառների (ձյուղերի) մի համակարգ:

Ներկայումս կարելի է առանձնացնել հողեբանության հետևյալ բնագավառները.

Ը ն դ հ ա ն ու ը ր հ ո գ ե բ ա ն ու թ յ ու ն ն ու ս ու մ ն ա ս ի ռ ու մ է հասունացած նորմալ մարդու հողեկան գործունեության ընդհանուր օրինաչափությունները:

Մ ա ն կ ա կ ա ն հ ո գ ն բ ա ն ո թ յ ու ն ն ու ս ու մ ն ա ս ի ռ ու մ է երեխայի հողեկան զարգացման օրինաչափությունները: Մանկական հողեբանության խնդիրն է՝ բացահայտել երեխայի տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները, նրա անձնավորության ձևավորման պրոցեսը:

Մ ա ն կ ա վ ա թ ժ ա կ ա ն հ ո գ ե բ ա ն ո թ յ ու ն ն ու ս ու մ ն ա ս ի ռ ու մ է ուսուցման ու դաստիարակության հողեբանական հիմունքները: Հողեբանության այս մասնաձյուղը անմիջականորեն կապված է մանկական հողեբանության հետ, քանի որ ուսուցման ու դաստիարակության հողեբանական օրինաչափությունները չեն կարող բացահայտվել առանց հաշվի առնելու երեխաների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները:

Մշակելով ուսուցման ու դաստիարակության հողեբանական հիմունքները, մանկավարժական հողեբանությունը հնարավորություն է տալիս նյութ որոշելու ուսուցման ու դաստիարակության բովանդակությունը, սահմանելու դասագրքերին և ուսումնական գնազան ձեռնարկներին ներկայացվող պահանջները. գտնելու և հիմնավորելու ուսուցման ու դաստիարակության առավել արդյունավետ մեթոդներ. բացահայտելու աշակերտների գիտելիքները համոզմունքներ դարձնելու օրինաչափությունները. գտնելու աշակերտների աշխարհայացքի ձևավորման արդյունավետ ուղիները, այսինքն՝ առևու աշակերտներին աշխատանքային ու հասարակական գործունեության նախապատրաստման հողեբանական հիմնավորում:

Մանկավարժական հողեբանության խնդիրն է նաև ուսումնասիրել աշակերտների և ուսուցչի փոխհարաբերության հարցերը, ուսուցչի անձնավորությանը ներկայացվող պահանջները, բացա-

հայտել մանկավարժական ընդունակությունների բովանդակությունը և դրանց ձևավորման պրոցեսը և այլն:

Աշխատանքային հոգեբանությունն ուսումնասիրում է մարդու աշխատանքային գործունեության հոգեբանական հիմունքները: Վերջին ժամանակներս մեր երկրում հոգեբանությունն այս բնագավառը ձեռք է բերում ավելի ու ավելի մեծ նշանակություն:

Հոգեբանության այս ձյուղի աճող դերը պայմանավորված է շորս գործոնով:

Առաջին, մեր երկրում ծայր առած կոմունիստական աշխատանքի, աշխատանքի նկատմամբ կոմունիստական վերաբերմունքի համար ծավալված շարժումը, որը առանձնապես հրատապ է դարձնում աշխատանքային գործունեության պրոցեսում մարդկանց փոխհարաբերությունների ուսումնասիրությունը:

Երկրորդ, աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման մշտական աճող նշանակությունը, որը պահանջում է հոգեբանորեն հիմնավորել արտադրության առավել արդյունավետ կազմակերպումը:

Երրորդ, արդյունաբերության մեքենայացումն ու ավտոմատացումը, որն ավելի բարձր պահանջներ է առաջադրում աշխատանքի հոգեբանական կարգավորմանը (ռեակցիայի արագությունը, ուշադրության ծավալի մեծացումը և այլն):

Չորրորդ, աշխատանքային ուսուցումն ու դաստիարակությունը, ինչպես և տարբեր ուսումնական հաստատություններում մասնագիտական պատրաստումը առավել կատարյալ կազմակերպելու անհրաժեշտությունը:

Սոցիալական (կամ հասարակական) հոգեբանությունն ուսումնասիրում է մասսաների, սոցիալական խումբերի, կոլեկտիվների հոգեկան դրսևորումները (տրամադրություն, հասարակական կարծիք և այլն), որ ձևավորվում են մարդկանց շփման, հաղորդակցման ընթացքում:

Մեր հասարակության մեջ սոցիալական հոգեբանության նրկատմամբ ուշադրությունը զնալով ավելի ու ավելի է աճում: Եվ դա հասկանալի է. վիթխարի նշանակություն է ձեռք բերում մարդկանց միասնական կոլեկտիվ գործունեությունը, ուստի՝ մի կողմից անձնավորության ձևավորման գործում ավելի ու ավելի մեծ դեր է կատարում կոլեկտիվը, իսկ մյուս կողմից ավելի ու ավելի անհրաժեշտ ու կարևոր են դառնում անձի այնպիսի գծեր, ինչպիսիք են աշխատասիրությունը, կոլեկտիվիզմը, հոգատար վերաբերմունքը մարդ-

կանց նկատմամբ, որոնք բնութագրում են մարդուն՝ որպես կոլեկտիվի անդամի:

Արվեստի հոգեբանությունն էր առաջ խնդիր է դրնում ուսումնասիրել արվեստի երկեր ստեղծելու համար գործունեություն հոգեբանական բաղադրամասերը, բացահայտել մարդու կողմից այդ երկերն ընկալելու օրինաչափությունները, ուսումնասիրել գեղարվեստական երկերի ներգործությամբ բազմազան հույզերի առաջացման ու ընթացքի օրենքները:

Արվեստի հոգեբանությունն կարևորագույն խնդիրն է այն հարցերի մշակումը, որ կապված են գեղագիտական դաստիարակության և երաժշտական, գեղարվեստական, գրական ընդունակությունների հետ:

Սպորտի հոգեբանությունը մշակում է մարզիկների ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հիմունքները, բացահայտում սպորտային մրցություններում հաղթանակի հասնելու համար անհրաժեշտ կամային ու բարոյական հատկությունները՝ ձևավորման օրինաչափությունները, ուսումնասիրում սպորտային ձևավորման օրինաչափությունների մշակման օրենքները:

Ռազմական հոգեբանությունն ուսումնասիրում է ռազմական իրադրության մեջ, ճակատամարտում գտնվող մարդու հոգեբանությունը: Ռազմական հոգեբանության կարևոր խնդիրը ռազմական ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հարցերի մշակումն է:

Տիեզերական հոգեբանությունը հոգեբանության բոլորովին նոր բնագավառ է, որը սկզբնավորվել է տիեզերք մարդու սթանչելի թռիչքների հետ կապված:

Տիեզերական հոգեբանության առաջացման անհրաժեշտությունը թեկզորվում է նրանով, որ տիեզերական թռիչքի ժամանակ ըստ ստեղծվում են հատուկ, երկրի վրա գոյություն չունեցող պայմաններ ոչ միայն մարդու ֆիզիկական, այլև հոգեկան վիճակի համար:

Տիեզերական հոգեբանության խնդիրներն են՝ տիեզերագնացների կամային ու բարոյական նախապատրաստման հարցերը, տիեզերագնացների ուսուցման ու վարժեցման մեթոդների հոգեբանական հիմնավորումը, մարդու հոգեկան դրսևորումների ուսումնասիրումը առավելագույն լարվածության պահերին և անկշռելիության վիճակում, թռիչքի պահին, թռիչքի ընթացքում և վայրէջքի ժամանակ տիեզերագնացի հոգեկան գործունեության առանձնահատկությունն արտացոլող տիեզերագնացի պրոֆեսիոգրամ կազմելը:

Ախտաբանական հոգեբանությունն ուսումնասիրում է մարդկանց նորմալ հոգեկան գործունեության խանգարման գանազան ձևերը, նորմալ հոգեկան զարգացման տարբեր խանգարումները:

Կենդանաբանական հոգեբանությունը հատուկ տեղ է զբաղում հոգեբանության բույր ձյուղերի մեջ, քանի որ ուսումնասիրում է կենդանիների վարքը: Հոգեբանության այս մասնաճյուղի նշանակությունն այն է, որ ուսումնասիրելով կենդանիների, առանձնապես բարձրակարգ կենդանիների հոգեկանը, բացահայտում է մարդու գիտակցության նախապատմությունը:

Այդպիսին են ժամանակակից հոգեբանության ձյուղերը:

§ 4. ՀԱԳԵՔԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հոգեբանության կապը սոցիալական և բնական գիտությունների հետ

Հոգեբանությունը մեծ դեր է խաղում մարքսիստական-լենինյան ճանաչողական տեսության զարգացման գործում:

Բացահայտելով օբյեկտիվ իրականության արտացոլման օրենքները, հոգեբանությունը հավաքում է նորանոր փաստեր, տվյալներ, որոնք կոնկրետացնում և հաստատում են դիալեկտիկական մատերիալիզմի հիմնական դրույթները: Այսպես, զննելով, թե արտաքին պայմաններն ինչպես են հոգեկան զանազան պրոցեսների ընթացքը պայմանավորում, ինչպես են նրանք ներադրում անձի այս կամ այն հատկության ձևավորմանը, հոգեբանությունը բացահայտում է հոգեկան երևույթների պատճառական պայմանավորվածությունը արտաքին օբյեկտիվ ազդեցություններով և դրանով իսկ կոնկրետացնում համընդհանուր կապի ամենաբարձր ձևերից մեկը՝ պատճառակցական կապը:

Ուսումնասիրելով անձնավորության ձևավորման օրինաչափությունները հասարակական-պատմական որոշակի պայմաններում, հոգեբանությունը կոնկրետացնում է պատմական մատերիալիզմի կարևոր դրույթները:

Մարդու ճանաչողական գործունեության, մտապատկերների և հասկացությունների ձևավորման պրոցեսների ուսումնասիրումը ծառայում է ճանաչողության տեսության մի շարք դրույթների կոնկրետացմանը:

Հոգեբանությունը որոշակի նշանակություն ունի նաև մշտական հասարակական գիտությունների համար (քաղաքատնտեսություն,

պատմություն, արվեստագիտություն, իրավաբանական գիտություններ և այլն), քանի որ այդ բոլոր գիտություններում այսպես թե այնպես ուսումնասիրվում է մարդկանց գիտակցական գործունեությունը, նրանց փոխհարաբերությունը, այսինքն այն հարցերը, որոնցով զբաղվում է անհատական և հասարակական հոգեբանությունը:

Անխզելի կապ գոյություն ունի հոգեբանության և բնական գիտությունների միջև և առաջին հերթին հոգեբանության և բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիայի միջև: Այդ կապը կարևոր է, քանի որ բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիան ուսումնասիրում է հոգեկանի նյութական հիմքը՝ ուղեղի և նյարդային համակարգի գործունեությունը:

Հոգեբանությունը կարևոր է նաև գիտության այնպիսի բնագավառների համար, ինչպիսիք են կիբեռնետիկան և բիոնիկան, քանի որ հոգեբանությունն ուսումնասիրում է ամենաբարձր ու ամենակատարյալ ինքնակարգավորման համակարգը՝ մարդուն:

Հոգեբանության և մանկավարժությունը

Հոգեբանությունը առանձնահատուկ նշանակություն ունի մանկավարժության համար, քանի որ անձի զարգացման օրինաչափությունների, երեխաների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունների ուսումնասիրումը տեսական հիմնավորում է տալիս ուսուցման և դաստիարակության ստավել արդյունավետ մեթոդներ ստեղծելու համար:

Հոգեբանական գիտելիքները ուսուցչին հնարավորություն են տալիս նկատելու երեխաների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, ժամանակին նկատելու նրանց մեջ ծնված ճանաչողական գործունեության նոր, առավել առաջադիմական հատկություններ, նոր զգացմունքներ, կամային նոր գծեր և ձևավորվող բնավորությունը:

Երեխաների հոգեբանական ուսումնասիրությունը ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս տեսնելու երեխայի զարգացման հեռանկարը և ճիշտ նախագծելու դպրոցական անձնավորության ձևավորման պրոցեսը, գտնելու երեխաների հետ աշխատելու առավել արդյունավետ ուղիներ ու եղանակներ:

Հոգեբանական գիտելիքները ուսուցչին պետք են նաև նրա համար, որպեսզի որոշակի պահանջներ ներկայացնի ինքն իրեն և հատկորեն իմանա, թե հատկապես անձնավորության ինչպիսի հատկություններ պետք է զարգացնի իր մեջ աշակերտներին հաջողությամբ կրթելու և գաստիարակելու համար:

Հոգեբանություն իմանալը խիստ կարևոր է նաև ինքնադաստիարակման համար: Հոգեկան երևույթների գիտական իմացությունը յուրաքանչյուր մարդու հնարավորություն է տալիս ձիշտ գնահատելու իր անձնավորության ուժեղ ու թույլ հատկությունները, որոշելու անհատական առանձնահատկությունները, ձիշտ ու գիտակցականորեն ուղղելու իր ջանքերը դրական հատկանիշների վարձագման և բացասականների հաղթահարման համար:

Հոգեբանության գործնական նշանակությունը վերջին ժամանակներս առանձնապես աճել է մեր հասարակությունը կոմունիզմի ծավալուն շինարարության ժամանակաշրջանը թևակոխելու կապակցությամբ:

Անձի բազմակողմանի ու ներդաշնակ զարգացման, մեր հասարակության յուրաքանչյուր անդամին կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կողմնակից ոգով դաստիարակելու խնդիրը նոր, է՛լ ավելի բարձր պահանջներ է առաջադրում հոգեբանական գիտությանը:

Քանի որ հոգեբանությունն ուսումնասիրում է հոգեկան երևույթների բնույթը, ճանաչողական, հուզական, կամային գործունեության և անձի հոգեկան հատկությունների ձևավորման օրինաչափությունները, ապա նրա կարիքը զգացվում է ամենուրեք, ուր է՛րրդիկ այս կամ այն փոխհարաբերության մեջ են միմյանց հետ, ուր ընթանում է մարդու գիտակցական, նյութականաց գործունեությունը, այն առանձնապես հարկավոր է աճող սեբնդի դաստիարակության և ուսուցման պրակտիկայում:

Հոգեբանությունը մեծ դեր է խաղում մարդկանց դիալեկտիկական-մատերիալիստական աշխարհայացքի ձևավորման, նրանց ավելիստական դաստիարակության գործում: Հոգեկան երևույթների մատերիալիստական ըմբռնումը, իրոք, մարդկանց ազատում է իդեալիստական նախապաշարմունքներից ու սնահավատությունից, հնարավորություն է տալիս ձիշտ հասկանալու իր ներքին, հոգեկան կյանքը, գտնելու առաջին հայացքից «խորհրդավոր» թվացող փաստերի գիտական բացատրությունը:

§ 5. ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Գիտությունը չի կարող զարգանալ, եթե մշտապես չհարստանա նորանոր փաստերով: Սակայն գիտությունը ձիշտ ու հաջողությամբ կարող է զարգանալ միայն այն դեպքում, երբ փաստերի կուտակ-

ման համար նա օգտագործի գիտականորեն հիմնավորված մեթոդներ:

Մեթոդների գիտական հիմնավորումը կայանում է նրանում, որ բացահայտվի մեթոդների, նրանց կիրառման կանոնների և գիտության առարկայի փիլիսոփայական ըմբռնման միջև եղած փոխադարձ կապը: Կամ, այլ կերպ ասած, մեթոդների գիտական հիմնավորումը պահանջում է բացահայտել տվյալ գիտության մեթոդությունների և մեթոդիկայի միջև եղած փոխադարձ կապը:

Հոգեբանության վերաբերյալ այդ դրույթը կնշանակի, որ հոգեկանի փիլիսոփայական ըմբռնումը պայմանավորում է հետադոտման մեթոդների, նրանց կառուցման, կազմակերպման և արդյունքների վերլուծության նկատմամբ առաջադրվող հիմնական պահանջները:

Այսպես, հոգեկանի իդեալիստական ըմբռնումը հանգեցրեց նրան, որ հոգեբանության հիմնական մեթոդը ինքնադիտման մեթոդը դարձավ: Եվ դա հասկանալի է: Եթե հոգեկանը գիտվում էր ինքնուրույն գոյություն ունեցող ինչ-որ բան, ինչ-որ ինքնուրույն նախասկիզբ, ապա հոգեկան երևույթների ուսումնասիրման այլ ուղիներ էլ սկզբունքորեն չէին կարող լինել:

Հոգեկանի՝ որպես ուղեղի հատկության դիալեկտիկական-մատերիալիստական այն ըմբռնումը, որ դա օբյեկտիվ իրականության արտացոլում է, պահանջում է հոգեբանության հետադոտությունների կառուցվածքի այլ մեթոդներ ու սկզբունքներ:

Առաջին սկզբունքը հոգեկան երևույթների ուսումնասիրման օբյեկտիվությանը ըստ կրթունքն է: Այդ սկզբունքը նշանակում է, որ հոգեկան երևույթները անհրաժեշտ է դիտել այնպես, ինչպես կան իրականում: Նրանք կարող են ուսումնասիրվել միայն մարդու կյանքի ու դործունեության արտաքին պայմանների հետ փոխկապվածության մեջ:

Այդպիսի պահանջը պետք է կատարվի, քանի որ հոգեկանի դրսևորումները արտաքին ազդեցությունների արտացոլումներ են և, հետևաբար, նրանց էություն բացահայտումը, այս կամ այն հոգեկան օրինաչափության իրական պատճառներն իմանալը և դրանց ճանաչելը հնարավոր է միայն տվյալ սկզբունքը պահպանելու դեպքում:

Օբյեկտիվության սկզբունքը պահանջում է նաև մարդուն ուսումնասիրել նրա գործունեության ընթացքում, քանի որ մարդու հո-

ռեկան առանձնահատկությունների մասին էարելի է ճիշտ դատել միայն ըստ նրա սեւալ պործերի ու արարքների:

Այդ սկզբունքը նշանակում է, որ հոգեկան դրսևորման ուսումնասիրումը անհրաժեշտ է ինչպես տվյալ մարդու համար առավել տիպական պայմաններում, այնպես էլ տարբեր պայմաններում, քանի որ միայն այդպիսի դեպքում հնարավոր կլինի բաց շթողնել ոչ մի էական բան և բավականաչափ բազմակողմանիորեն ուսումնասիրել մարդուն:

Օբյեկտիվության սկզբունքը պետք է դրսևորվի նաև հավաքած նյութերի մշակման ժամանակ: Այսպես, բազմակողմանի վերլուծության պետք է ենթարկվեն ստացված բոլոր, այդ թվում նաև միմյանց հակասող փաստերը: Հակասող փաստերը պետք է դրավեն առավել մեծ ուղադրություն, ոչ մի դեպքում չի կարելի ցրանք դեն նետել, այլ անպայման հարկավոր է կամ գտնել հակասության բացատրությունը, կամ կատարել լրացուցիչ ուսումնասիրություն:

Հավաքած նյութերի մշակման ժամանակ այդ սկզբունքը անպայման պետք է արտահայտվի նաև նրանում, որ ամեն մի եզրակացություն տրվի միայն փաստացի տվյալների հիման վրա: Ինչ չի նշանակում, թե չի կարելի առաջ քաշել այս կամ այն հիպոթեզը, այլ այն սոսկ պարտավորեցնում է առաջ քաշված ենթադրության ճշտությունը ապացուցել փաստացի նյութով:

Հոգեբանական ուսումնասիրությունների կառուցման հաջորդ, ամենակարևոր սկզբունքը հոգեկան երևույթներն իրենց զարգացման ընթացքում ուսումնասիրելու սկզբունքն է:

Եթե մենք օբյեկտիվ աշխարհը դիտում ենք մշտապես շարժման ու փոփոխման մեջ, ապա, անհրաժեշտաբար, նրա արտացոլումն էլ չի կարող լինել քարացած, անշարժ: Այստեղից հասկանալի է, որ հոգեկան երևույթները անհրաժեշտ է ուսումնասիրել միայն իրենց զարգացման ընթացքում:

Հոգեկան երևույթներն իրենց զարգացման ընթացքում ուսումնասիրելը պահանջում է բացահայտել ոչ միայն մարդու հոգեկան այն հատկությունները, որոնք արդեն ձևավորվել են, այլև հոգեկանի այն նոր հատկությունները, որոնք, դուցե, նոր են ծնվում:

Վերջինս առանձնապես մեծ նշանակություն ունի աշակերտի անձնավորության հոգեբանական ուսումնասիրման ժամանակ: Այստեղ ուղադրությունը պետք է ուղղվի ոչ միայն դեպի երեխայի հոգեկանի այն առանձնահատկությունները, որոնք արդեն պարզորոշ ձևավորվել են, այլ ամենից առաջ դեպի հոգեկան այն հատկու-

թյունները, որոնց մեջ նախապծվում է հետագա զարգացման հեռանկարը: Եթե ուսուցիչը չնայի առաջ և չկանխատեսի յուրաքանչյուր աշակերտի զարգացման ապագան, ապա անհնար կդառնա ամբողջ ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի նպատակասլաց վարումը:

Տարբեր պայմաններում, գործունեության դանաղան տեսակներում, դեպի տարբեր մարգիկ ունեցած վերաբերմունքում բացահայտվում է մարդու հոգեկան տարբեր առանձնահատկություններ, նրա անձնավորության տարբեր դրսևորումներ: Եվ չնայած կյանքի բոլոր բազմազանություններին, միաժամանակ, յուրաքանչյուր մարդ մնում է ինքն իր հետ, պահպանում է յուրովի անհատական հոգեկան որակներ այնպիսի գուգակցությամբ, որ յուրահատուկ է միայն իրեն: Այդ պատճառով հոգեբանական հետազոտությունների կառուցման սկզբունքներից մեկը անձնավորության վերլուծական-համադրական ուսումնասիրությունն է:

Մարդու վերլուծական ուսումնասիրությունը հնարավորություն կտա ճանաչելու հոգեկանի տարբեր կյանքի և անձի գործունեության տարբեր պայմաններում, իսկ համադրականը հնարավորություն կնձեռնի բացահայտելու հոգեկան բոլոր առանձին դրսևորումների փոխադարձ կապը և գտնելու այն կայունը, որը բնորոշում է մարդուն ամբողջությամբ վերցրած:

Անհրաժեշտ է վերլուծական-համադրական սկզբունքի պահպանումը նաև այն պատճառով, որ անձի խոր ու բազմակողմանի հետազոտությունը ենթադրում է ուսումնասիրել ինչպես հոգեկան գործունեության առանձին կողմեր, առանձին ճանաչողական, հուզական, կամային պրոցեսներ, անձնավորության առանձին հատկություններ, այնպես էլ դրանց փոխադարձ կապերն ու փոխայացմանավորվածությունը մարդու միասնական հոգեբանական կերպարում: Այդ երկու ուղղությունների միասնականության անհրաժեշտությունը թելադրվում է նրանով, որ մի կողմից՝ չի կարելի հասկանալ և ճիշտ գնահատել անձի հոգեկան առանձնահատկությունները ամբողջությամբ վերցրած, եթե շուսումնասիրենք նրա առանձին դրսևորումները, մյուս կողմից՝ չի կարելի հասկանալ անձի առանձին հատկությունները, եթե դրանք չենք համեմատում միմյանց հետ, չենք բացահայտում դրանց փոխադարձ կապն ու միասնականությունը:

Հոգեկան հետազոտությունների կառուցման ժամանակ վերլուծական-համադրական սկզբունքով ղեկավարվելը անհրաժեշտ է նաև նրանով, որ յուրաքանչյուր մարդու հոգեկան կերպարում կա

ընդհանուր ինչ-որ բան, որ բնորոշ է տվյալ դարաշրջանի բոլոր մարդկանց, հատկապես, տվյալ դասակարգին, և կա անհատականը: Անձնավորության ուսումնասիրման ընթացքում անհրաժեշտ է պարզել, թե այս կամ այն մարդը ինչպիսի ընդհանուր, տիպական և անհատական հատկություններով է օժտված և ինչ հարաբերակցություն մեջ են գտնվում ընդհանուր և անհատական հատկությունները:

Այսպիսով, հոգեկան հետազոտությունների կառուցման հիմնական սկզբունքները օրյեկտիվության, հոգեկան դրսևորումներն իրենց զարգացման մեջ ուսումնասիրելը և անձնավորության վերլուծական-համադրական ուսումնասիրության սկզբունքներն են:

Հոգեբանության մեջ օգտագործում են մարդու հոգեկան գործունեության ուսումնասիրման զանազան մեթոդներ: Այս կամ այն մեթոդի ընտրությունը սովորաբար որոշվում է այն խնդիրներով, որոնք առաջադրվում են հետազոտության մեջ, սակայն բոլոր դեպքերում կարևոր է առաջնորդվել այն սկզբունքներով, որոնց մասին քիչ առաջ ասվեց:

Հոգեբանական հետազոտություններում կիրառվում են այնպիսի մեթոդներ, ինչպիսիք են՝ դիտողականությունը, փորձը, զրույցը, գործունեության արդյունքների ուսումնասիրումը և անկետաների մեթոդը:

Դիտողականության մեթոդ

Որպես գիտական մեթոդի՝ դիտողականությանը ներկայացվում են որոշակի պահանջներ:

Առաջին պահանջը. դիտումը միշտ պետք է լինի նպատակասլաց, այսինքն, միշտ պետք է որոշակի սահմանվեն այն նպատակներն ու խնդիրները, որոնք հարկավոր է լուծել դիտման ընթացքում:

Կարևոր է նաև սահմանել, արդյո՞ք դիտումը լինելու է անընդհատ և, հետևապես, հարկավոր է գրանցել բոլոր գործողությունները, արարքները, մարդու ասածները ժամանակի որոշակի հատվածի ընթացքում, թե դիտումը լինելու է ընտրողաբար և գրանցվելու են այն փաստերը, որոնք վերաբերելու են հոգեկան գործունեության միայն մի որևէ կողմին:

Երկրորդ պահանջը. դիտողականությունը պետք է կատարել բնական պայմաններում և շխառնվել դեպքերի սովորական ընթացքին: Շատ կարևոր է, որ մարդիկ, որոնց վրա դիտողականություն է սահմանված, այդ մասին չիմանան, հակառակ դեպքում կարող է անհետանալ նրանց վարքի բնականությունը:

Երրորդ պահանջը. դիտողականությունը պետք է անպայման ունենա պլան և սիստեմատիկորեն կատարվի ըստ նախատեսված պլանի: Առանց այդ պահանջի կատարման չի կարելի ստանալ բավականաչափ լրիվ, բազմակողմանի ու համողիչ տվյալներ, և կարող ենք գերի դառնալ պատահական փաստերին:

Չորրորդ պահանջը բխում է նախորդներից՝ անպայման վարել դիտումների օրագիր:

Դիտողականության օրագրում անհրաժեշտ է մանրամասն արձանագրել ոչ միայն մարդու գործունեությունը, արարքները, վարքը բնութագրող փաստերը, այլև այն պայմանները, իրադրությունը, որոնց մեջ ընթացել են դրանք: Առանց այդ պահանջի կատարման հնարավոր չէ ո՛չ ճիշտ գնահատել, ո՛չ էլ հասկանալ դիտվող փաստերի պատճառները:

Դիտողականության մեթոդի կարևոր առավելությունն այն է, որ դրա կիրառման ժամանակ չի խախտվում մարդու հոգեկան զբոսեցումների բնականությունը: Սակայն այս մեթոդն ունի նաև բացասական կողմեր: Դիտելիս հետազոտողը գտնվում է պասսիվ դիրքում. նա ստիպված է սպասել մինչև որ զբոսելու իրեն հետաքրքրող երևույթը: Տվյալ մեթոդը, որպես կանոն, հնարավորություն չի տալիս կուտակված նյութերը ենթարկելու քանակական վերլուծության: Եվ, վերջապես, ամենազլխավորը. դիտման մեթոդի ժամանակ գրեթե անհնարին է ճշտորեն որոշել այս կամ այն հոգեկան երևույթի պատճառը, քանի որ մենք հնարավորություն չունենք հաշվի առնելու բոլոր ներազդող գործոնները:

Փորձի մեթոդ

Ինչպես հոգեբանության, այնպես էլ շատ դիտությունների համար հիմնական մեթոդ է համարվում փորձը: Փորձի կարևոր առավելությունն այն է, որ այստեղ ինքը հետազոտողն է առաջացնում իրեն հետաքրքրող երևույթները, այլ ոչ թե սպասում մինչև դրանք:

Փորձի հայտ կգան:

Ստեղծելով այս կամ այն երևույթը ծնող պայմաններ, հետազոտողը հնարավորություն է ստանում՝ առաջին, որոշակիորեն հաշվի առնել այդ պայմանների ազդեցությունը ուսումնասիրվող հոգեկան երևույթների վրա. երկրորդ՝ փոխել մեկ պայմանը և հոգեկան երևույթների վրա պայմանները, դրանով իսկ բացահայտել անփոփոխ պահել մյուս պայմանները, դրանով իսկ բացահայտել որոշակի հոգեկան երևույթների պատճառները. երրորդ՝ կրկնել փորձերը և այսպիսով կուտակել քանակական տվյալներ, որոնց հիման վրա կարելի է դատել ուսումնասիրվող հոգեկան երևույթների տիպական կամ պատահական լինելու մասին:

Գոյութիւն ունի հոգեբանական փորձի երկու տեսակ՝ լաբորատոր և բնական:

Լաբորատոր փորձը կատարվում է հատուկ շենքում, օդատարածվում է հատուկ լաբորատոր սարքավորում, որ հնարավորութիւն է ընձեռում ճշմարտացիորեն գրանցելու արտաքին ներգործութիւնների առանձնահատկութիւնները և որպէս պատասխան մարդու հոգեկան համապատասխան օրակցիաները: Լաբորատոր փորձը առանձնապէս մեծ նշանակութիւն ունի մարդու այս կամ այն հոգեկան դրսևորումների ֆիզիոլոգիական մեխանիզմներն ուսումնասիրելու ժամանակ: Լաբորատոր փորձը հաջողութեամբ օգտագործվում է նաև ճանաչողական առանձին պրոցեսների (առանձնապէս՝ դատելութեան, ըմբռնման, հիշողութեան) ուսումնասիրման համար:

Սակայն լաբորատոր փորձն ունի այն թերութիւնը, որ փորձարկվողը գտնվում է իր համար անսովոր պայմաններում:

Ի տարբերութիւն լաբորատոր փորձի, բնական փորձը կատարվում է փորձարկվողի համար սովորական իրադրութեան մեջ: Բնական փորձի ժամանակ պահպանվում է նաև մարդու գործունեութեան բնական բովանդակութիւնը (խաղ, ուսում, աշխատանք):

Փորձի այս տեսակը առաջին անգամ մշակել է Ա. Ֆ. Լադուրսկին գոյրոցականի անձնավորութեան ուսումնասիրման համար: Այդ փորձը կատարելու ժամանակ նախապէս ուսումնասիրվում է երեխայի որոշակի գործունեութիւն և պարզվում, թե այդ գործունեութեան ընթացքում ինչպիսի հոգեկան առանձնահատկութիւններ են առավել պարզորոշ դրսևորվում: Դրանից հետո աշակերտը ներգրավվում է սովորական գործունեութեան մեջ և կատարվում նրա հոգեբանական համապատասխան ուսումնասիրութիւնը:

Բնական փորձի առավելութիւնն այն է, որ նա դուրսկցվում է դիտողականութեան և փորձի մեթոդների դրական կողմերը՝ առաջինի բնականութիւնը, երկրորդի ակտիվութիւնը:

Բնական փորձի հետագա զարգացումը հանգեցրեց նրա մի տարատեսակի՝ հոգեբանական-մանկավարժական փորձի ստեղծմանը: Հոգեբանական-մանկավարժական փորձի էութիւնն այն է, որ այստեղ գոյրոցականի ուսումնասիրութիւնը կատարվում է անմիջականորեն նրա ուսուցման և դաստիարակութեան ընթացքում, հոգեկան այն առանձնահատկութիւնների ակտիվ ձևավորման ընթացքում, որոնք ուսումնասիրութեան առարկան են:

Զրուցի մեթոդ

Զրուցի մեթոդի կիրառման ժամանակ շատ կարևոր է նախօրոք հստակորեն որոշել զրուցի նպատակը և նշել հիմնական հարցերը: Զրուցի անցկացման ընթացքում պահպանելով հարցերի հիմնական բովանդակութիւնն ու ուղղութիւնը, պետք է դրանք ձևավորել ստացվող պատասխաններին համապատասխան: Շատ կարևոր է ամբողջ զրուցի ընթացքում անբռնազբոսիկ, բարեկամական մթնոլորտ պահպանելը:

Զրուցի մեթոդի հիմնական թերութիւնն այն է, որ այս կամ այն հոգեկան առանձնահատկութեան վերաբերյալ երկարացութիւններ են կատարում իրենց՝ փորձարկվողների պատասխանների հիման վրա: Այդ պատճառով էլ զրուցը սովորաբար չի օգտագործվում որպէս ինքնուրույն մեթոդ, այլ լրացվում է այլ մեթոդներով:

Գոյրոցականի անձնավորութեան ուսումնասիրման ընթացքում ուսուցիչները կարող են լայնորեն կիրառել զրուցի մեթոդը: Զրուցի ընթացքում կարող են տեղեկութիւններ ստացվել երեխայի անցած կյանքի, նրա տնային պայմանների, ծնողների, ընկերների վերաբերյալ, կարող են բացահայտվել աշակերտի հետաքրքրութիւններն ու իդեալները, այսինքն՝ մի շարք այնպիսի տեղեկութիւններ, որոնք ուսուցչին հնարավորութիւն կտան ավելի խորը ձանաչելու գոյրոցականի հոգեկան կերպարը:

Այս մեթոդը հնարավորութիւն է տալիս բացահայտելու մարդկանց հոգեբանական այնպիսի առանձնահատկութիւններ, ինչպիսիք են նրանց ունակութիւններն ու հմտութիւնները, նրանց վերաբերմունքը դեպի գործը, հրեմն էլ նրանց ընդունակութիւնների մեկարդակը և գիտելիքների ծավալը:

Շատ կարևոր է ուսումնասիրել ոչ միայն գործունեութեան արդյունքները, այլև դրանց ստեղծման պրոցեսը, քանի որ գործունեութեան ընթացքում ավելի վառ կերպով են դրսևորվում մարդու հոգեկան առանձնահատկութիւնները:

Տվյալ մեթոդը անհրաժեշտ է կիրառել նաև աշակերտի հոգեբանական ուսումնասիրման ժամանակ, որոնց գործունեութեան արդյունքները անշափ բազմազան են: Դրանց թվին են պատկանում երեխաների շարագրութիւնները, ստուգողական աշխատանքները, նկարները, գծագրերը, ինքնուրույն կերպով պատրաստած ուսումնական պիտույքները, աշխատանքային ուսուցման դասերին

պատրաստած զանազան առարկաները, անձնական օրագրերը և այլն:

**ԱՆԿԵՏԱԳՆԵՐԻ
ՎԵՐՈՂ**

Հոգեբանական հետազոտության կարևորագույն մեթոդներից է նաև անկետաների մեթոդը:

Այդ մեթոդի կիրառման ժամանակ մեծ նշանակություն ունեն հարցերի բովանդակության հստակ սահմանումն ու դրանց ճիշտ ձևավակերպումը, անկետաների լրացման կարգի մասին մանրամասն հրահանգը, ստացված նյութերի քանակական ու որակական մանրակրկիտ մշակումը, նյութերի մշակման վիճակագրական մեթոդների ճիշտ կիրառումը:

Անկետաների մեթոդի դրական կողմն այն է, որ այստեղ հնարավորություն է ստեղծվում ստանալու մեծ ծավալի նյութեր, որոնց ստուգությունը որոշվում է «մեծ թվերի օրենքով»:

Այս մեթոդի բացասական կողմն այն է, որ սովորաբար դժվարանում է տվյալների որակական վերլուծությունը և բացատրում է փորձարկվողների պատասխանների և իրական գործունեության ու վարքի համեմատության հնարավորությունը:

**Փաստացի Գլու-
բերի Բանակալակ
մշակումը**

Հոգեբանական հետազոտությունների ժամանակ հաշվի է առնվում հոգեկան ուժեղացմանի ոչ միայն որակական, այլև քանակական ցուցանիշները: Այսպես, փորձարարը

սովորաբար հաշվում է այն ժամանակը, որի ընթացքում փորձարկվողը կատարում է տվյալ խնդիրը, ինչպես և նրա թույլ տրված սխալների քանակը: Սարքավորումների օգտագործման դեպքում պրոցեսների քանակական բնութագրման հնարավորությունը խիստ կերպով աճում է:

Հոգեբանության, ինչպես և մյուս գիտությունների բնագավառում քանակական ցուցանիշների վերլուծության համար լայնորեն կիրառվում են նյութերի մաթեմատիկական մշակման, առանձնապես վարիացիոն վիճակագրության մեթոդները, որոնք հնարավորություն են տալիս որոշելու ցուցանիշների միջին քանակական իմաստը, տվյալների բազմազանության ու տարբերության աստիճանը, հոգեկան երևույթների շարքերի միջև կապերի առկայությունը կամ բացակայությունը:

Վիճակագրական մեթոդները առանձնահատուկ նշանակություն ունեն հետազոտության արդյունքների ստուգության համար: Գրանց շնորհիվ մաթեմատիկական ճշգրտությամբ կարելի է դասակարգել փորձարկվողների միջև եղած այս կամ այն ցուցանիշների ստուգու-

թյան կամ անստուգության մասին, տվյալ երևույթի տիպական պարամետրերի և շեղման սահմանների մասին, փորձարկվողների քանակը ավելացնելու անհրաժեշտության մասին և այլն:

Կիբեռնետիկայի և երևույթները հավանականության տեսությունից նկարագրելու տեսության զարգացման հետ են կապված հոգեկան պրոցեսները տեխնիկական և մաթեմատիկական մոդելավորման առաջին փորձերը: Տեխնիկական և մաթեմատիկական մոդելները հնարավորություն են տալիս էլ ավելի խոր հասկանալու հոգեկան երևույթների էությունը, հոգեկանի ուսումնասիրման բնագավառում առաջ են քաշում նոր կանկրետ խնդիրներ:

Հոգեբանական հետազոտություններում, որպես կանոն, կիրառվում է ոչ թե այդ մեթոդներից որևէ մեկը, այլ մեթոդների համակարգ, քանի որ միայն նման դեպքում է անձնավորության ավելի չրիվ ու խոր հոգեբանական ուսումնասիրության հնարավորություն ստեղծվում:

**«ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ» ԳՂԽԻ
ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և Լմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, 5. 14:
Վ. Ի. Լենին, Փիլիսոփայական տետրակներ, Երկեր, 5. 38:
«ՄՄԿԿ ծրագիրը», Երևան, 1962:
Рамуль К. А., Введение в методы экспериментальной психологии, Тарту, 1963.
Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, М., изд-во АН СССР, 1967.
Шорохова Е. В., Проблемы сознания в философии и естествознании, М., Соцэкгиз, 1961.
Մազմանյան Մ., Գասախոտություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

* Այս և հաջորդ գլուխների վերաբերյալ դրականության ցանկում ներառում ենք նաև տեղական նյութերը—խմբ.:

շարժողական և հետևիներ՝ զգացողական: Բացի շարժողական նյարդային թելիկներից, որոնք գնում են դեպի կմախքային մկանները, նյարդային թելիկներ են ելնում նաև ողնուղեղի կրծքային ու գավակոսկրային տեղամասերի առջևի արմատիկներից և անցնում դեպի ներքին օրգանները (տե՛ս № 1 դունավոր ներդիրը):

Գ Լ ու խ 2: ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

§ 1. ՄԱՐԳՈՒ ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՆՍՏՈՄԻԱՆ

Ընդհանուր տեղեկություններ ողնուղեղի և գլխուղեղի կառուցվածքի մասին

Մարդու նյարդային համակարգի անատոմիական-ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների իմացությունը անհրաժեշտ է հոգեկանի նյութական հիմքերը հասկանալու համար:

Նյարդային համակարգը բաժանվում է երկու մասի՝ կենտրոնական, որ գտնվում է գանգի և ողնաշարի մեջ, և ծայրամասային, որ գտնվում է գանգից և ողնաշարից դուրս:

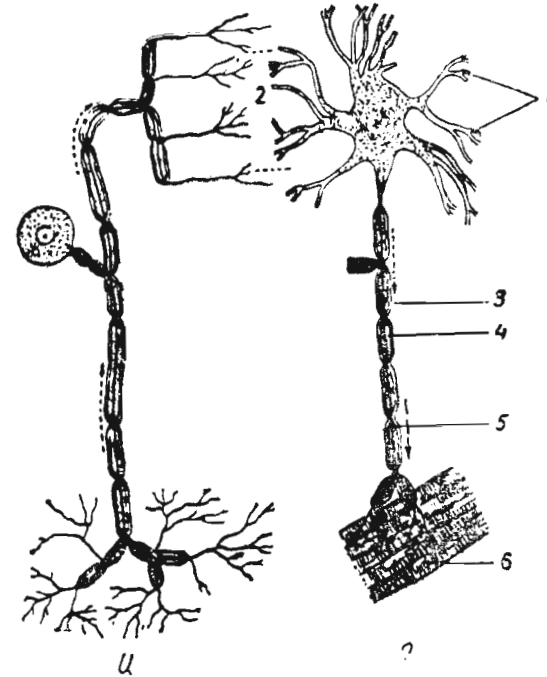
Կենտրոնական նյարդային համակարգը կազմված է ողնուղեղից և գլխուղեղից, որոնցում տեղավորված են նյարդային բջիջները կամ նեյրոնները:

Առանձին նեյրոնների միացման կամ հպման տեղերը անվանում են սինապսներ:

Սինապսներն ունեն մեծ նշանակություն, քանի որ նրանք գրգռիչները հաղորդում են մեկ ուղղությամբ, նրանց մեջ է տեղի ունենում արգելակումը, փոխակերպվում նյարդային իմպուլսների ուժն ու հաճախականությունը կամ գրգռիչների ալիքները (նկ. 1):

Ծայրամասային նյարդային համակարգը բաղկացած է ողնուղեղային և դանգուղեղային նյարդներից:

Ողնուղեղը իրենից ներկայացնում է մի երկարավուն ձգափուկ, որը տեղավորված է ողնաշարի խողովակի մեջ: Նրա միջին երկարությունը տղամարդու մոտ 45 սմ է, կնոջ մոտ՝ 41—42 սմ: Ողնուղեղը բաժանվում է երկու հավասարաչափ կեսերի և կազմված է գորշ նյութից (նեյրոններից), որ ողնուղեղի ելուստներն են կազմում, և սպիտակ նյութից (նյարդաթելերից), որոնք կազմում են սյուններ կամ հաղորդող ուղիներ: Մարդու ողնուղեղը բաժանվում է 31—33 հատվածների կամ սեգմենտների: Ծայրամասային նյարդներից յուրաքանչյուրը սկսվում է երկու արմատիկներով. առջևիներ՝



Նկ. 1. Նեյրոն (սխեմա): Ա—ուղեղատարային նեյրոն, Բ—շարժողական նեյրոն:

1—գեներիտներ (կալոն թելիկներ), 2—սինապսներ, 3—արտաքին թաղանթ, 4—ներքին (մեյելինյան) թաղանթ, 5—արտոն (երկար թելիկներ), 6—երկար նյարդային թելիկի վերջավորությունը կմախքային մկանունքում:

Ողնուղեղի ներսում՝ հետևի, կողային և առջևի սյուներով ձրվում են նյարդային թելիկներ, որոնք մտնում են ողնուղեղ գլխուղեղի հետ կապող վերընթաց և վայրենթաց գրգռիչներ հաղորդող ուղիների կազմի մեջ: Ետևի սյուներով դեպի մեծ կիսագնդեր են ձրվում երկու վերընթաց ուղիներ, իսկ կողմնային սյուներով՝ մաշկի զգացողական և մկանունքի ու հոգիների սեղեպտորներից կամ սրտ-

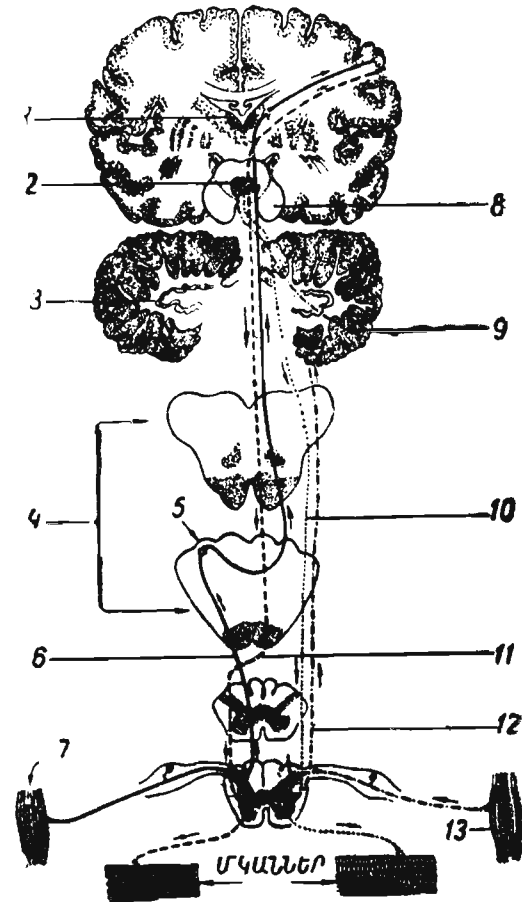
պրիոցեպտորներից զեպի ուղեղիկը երկու ուղիներ, և մեկ ուղի՝ շերմության, ցավի զգացողության ռեցեպտորներից զեպի միջանկյալ ուղեղը: Առջևի սյուներով անցնում են վայրենթաց, կենտրոնախույս, բուրգային ուղիները (ուղիղ և խաչաձև), որոնք հատկապես բարձր զարգացման են հասել մարդկանց մոտ՝ նրանց պատմական հասարակական-աշխատանքային գործունեության հետևանքով:

Մարդու աշխատանքային կյանքում ձեռքերի հսկայական նշանակության շնորհիվ ողնուղեղի մի կեսի երկու բուրգաձև ուղիները վերին պարանոցի սեզմենտներում ունեն 70100 շարժողական նյարդային թելիկներ, իսկ վերին կրծքային սեզմենտներում՝ միայն 30500, քանի որ շուրջ 40000 նյարդային թելիկներ մտնում են ձեռքի նյարդերի կազմի մեջ: Բուրգաձև ուղիների կազմի մեջ մտնող երկու միլիոն նյարդային թելիկների 40 %-ը դուրս է գալիս ճակատային մասերի առջևի կենտրոնական գալարներից, իսկ 60 %-ը՝ գաղաթային մասերի ետևի կենտրոնական գալարներից, մեծ կիսաղնղերի ճակատային մասերի պրեմոտորային գոտուց և մյուս գոտիներից (տե՛ս էջ 35, 36):

Բրգաձև ուղիների կազմում նյարդաթելերի 80 %-ը վեգետատիվ են, որոնք գրգիռները հաղորդում են ներքին օրգաններին: Կողմնային սյունների յուրաքանչյուր կողմից զեպի կմախքային մկանունքը անցնում են ևս երկու վայրենթաց ուղիներ, երրորդը՝ միջին ուղեղից, իսկ չորրորդը՝ ներքին ականջի վեստիբուլյար օրգանից երկարավուն ուղեղով զեպի ողնուղեղ (նկ. 2):

Գլխուղեղը կազմված է երկարավուն ուղեղից ու վարուլյան կամրջից, ուղեղիկից, միջին ուղեղից, միջանկյալ ուղեղից և մեծ կիսագնդերից (նկ. 3):

Երկարավուն ուղեղը, վարուլյան կամուրջը, միջին ուղեղը և միջանկյալ ուղեղը կազմում են գլխուղեղի բնամասը, որը ապահովում է կյանքի բոլոր ֆունկցիաները կամ վեգետատիվ ֆունկցիաները (նյութափոխանակությունը, սիրտ-անոթային համակարգի, շնչառական օրգանների, մարսողական խոզովակի, արտաթորման և ներքին արտազատման օրգանների գործունեություն): Ուղեղի բնամասի միջոցով կենսագործվում է կմախքային մկանունքի տոնուսի (լարվածության) պահպանումը, ստեղծվում են երկրային ձողողության ղեմ պայքարի ռեֆլեքսներ, տարածության մեջ կողմնորոշվելու և բնածին շարժումների ռեֆլեքսներ: Միջանկյալ ուղեղում տեղի է ունենում բոլոր զգացողական ուղիների փոխարկում այնտեղ տեղավորված նեյրոններին, զգայական օրգաններից



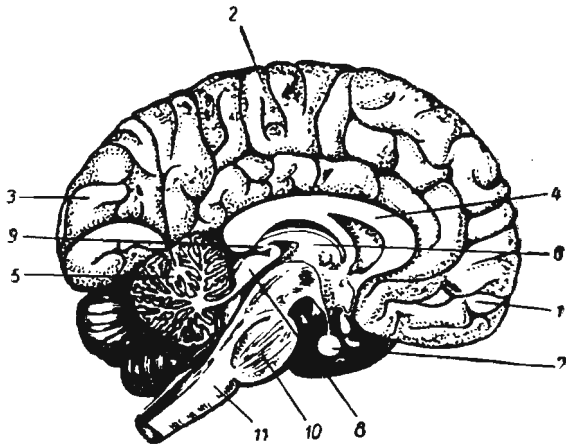
Նկ 2. Կմախքային մկանների կենտրոնաձիգ և կենտրոնախույս նյարդային հաղորդամասն ուղին, որ կապում է գլխուղեղի կեղևի և ուղեղիկի հետ:

- 1—միջանկյալ ուղեղ, 2—մեջին ուղեղ, 3—ուղեղիկ,
- 4—երկարավուն ուղեղի կողմնային կտրվածք, 5—կրման ուղիների միջուկ, 6—երման ուղեղ, 7—ջլերի պոստերիորեպտորներ, 8—միջին ուղեղի կտրվածք, 9—ուղեղիկի կեղևի նեյրոններ, 10—միջին ուղեղից դուրս եկող ուղիներ, 11—խաչաձևված բուրգային ուղի, 12—ուղեղիկ ամսող ուղիներ, 13—կմախքային մկանների պոստերիորեպտորներ:

ստացվող ինֆորմացիաների մշակում և դրա հաղորդում գլխուղեղի մեծ կիսագնդեր:

Գլխուղեղից ձգվում են 12 զույգ գանգուղեղային նյարդեր: Այդ նյարդերն ունեն զգացողական թելիկներ, որոնք կենտրոնաձիգ գրգռիչներ են հաղորդում գլխում տեղավորված զգացողական բարձրագույն օրգաններից (աչքի ցանցաթաղանթից, ականջի խիտունջի կորտի օրգանից, հոտոտելիքի և ճաշակելիքի օրգաններից և վեստիբուլյար օրգաններից), ինչպես և ատամների, դլխի մաշկի, ականակայրճի, քթի և բերանի խոռուչի ռեցեպտորներից և գլխի մկանների պրոպրիոցեպտորներից: Այդ նյարդերի կազմում դեպի աչքի, ականջների, լեզվի, գլխի, սրտի, արյունատար անոթների, շնչառության ապարատի, մարսողական խողովակի մկանները, մարսողական գեղձերը և ներքին արտազատման գեղձերն են անցնում նաև կենտրոնախոռոչս շարժողական և վեգետատիվ նյարդաթելիկներ:

Գլխուղեղի մեծ կիսագնդերը նյարդային համակարգի բարձրագույն բաժինն են և առավել զարգացած են մարդու մոտ: Մարդու գլխուղեղի միջին քաշը 1360 գրամ է: Տարբեր մարդկանց ուղեղի քաշը զգալիորեն տատանվում է (օրինակ, Ա. Ֆրանսի ուղեղը 1017 գ էր, իսկ Ի. Ս. Տուրգենևինը՝ 2012 գ):



Նկ. 3. Գլխուղեղ: Միջին մակերեսը.

- 1—կիսագնդերի ճակատային բուլբ, 2—գագաթային բուլբ,
- 3—ծոճրակային բուլբ, կոշտուկային մարմին, 5—ուղեղիկ,
- 6—միջնակյալ ուղեղ, 7—հիպոֆիզ, 8—միջին ուղեղ,
- 9—կոնաձև դեղձ, 10—որոշյան կամուրջ, 11—կրկարավուն ուղեղ:

Սակայն գլխուղեղի քաշը մարդու մտավոր ընդունակությունների զարգացման ցուցանիշ չի ծառայում, դրանք պայմանավորված են ոչ միայն նրա կառուցվածքով, այլ ամենից առաջ նրա սրբունակությամբ, մտավոր աշխատանքով: Գլխուղեղի քաշի սահմանը, որից ցածր մտավոր ընդունակությունները խիստ ընկնում են, տղամարդկանց համար 1000 գ է, իսկ կանանց համար 900 գ: Մարդկանց գլխուղեղի քաշը 45—49 անգամ մեծ է, քան ոչնուղեղի քաշը. իսկ կենդանիներինը (փղի, շիմպանզեի)՝ միայն 15—18 անգամ:

Մեծ կիսագնդերի հիմնական զանգվածը սպիտակ նյութն է, որը մտնում է հաղորդող ուղիների կազմի մեջ: Վերևից մեծ կիսագնդերը ծածկված են 2,5—3 մմ նյարդային բջիջների բարակ շերտով, որ կոչվում է մեծ կիսագնդերի կեղև: Մեծ կիսագնդերի սպիտակ նյութը կազմված է նյարդային թելիկների փափուկ թաղանթից կամ կեղևի նեյրոնների ելուստներից:

Քանի որ նյարդային պրոցեսն ընդգրկում է նեյրոնն իր բոլոր ելուստներով, ուստի այն չի կարող տեղի ունենալ միայն կեղևում, այլ ծավալվում է մեծ կիսագնդերում ամբողջությամբ վերցրած: Ուստի բացառապես կեղևային նյարդային պրոցեսս գոյություն չունի:

Մեծ կիսագնդերի կեղևի կազմում տարբերում են երեք տեսակ նեյրոններ՝ բրգաձև, աստղաձև և իլիկաձև, որոնք դասավորված են 7 շերտով: Կեղևի նեյրոնների ընդհանուր քանակը միջին հաշվով 14—15 միլիարդ է:

Կենդանիների համամատությամբ մարդու նեյրոններն ունեն ամենամեծ ծավալը: Իրենց ծավալով մարդու նեյրոնները 2 անգամ ավելի են, քան շիմպանզեինը: Սակայն մարդու գլխուղեղը բաղկացած է ոչ միայն նեյրոններից: Նրա մեջ կա նաև շարակալան հյուսվածք կամ գլխյա:

Մարդու ուղեղում գլխյի բջիջների քանակը 10 անգամ ավելի է, քան նեյրոններինը: Գլխյան կատարում է կարևոր ֆունկցիաներ.

- 1) այն նեյրոնները պահպանող հիմնային թաղանթ է ծառայում,
- 2) մասնակցում է գլխուղեղի և հատկապես նեյրոնների նյութափոխանակությանը,
- 3) նրա մեջ վերամշակվում են հորմոնները և հորմոնանման նյութերը (նեյրոարտադատում):

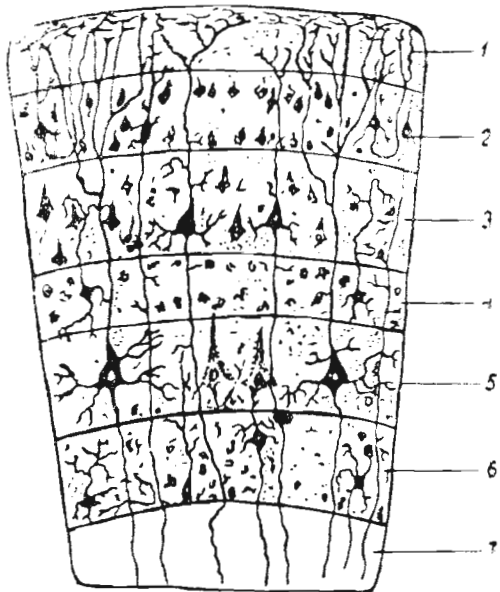
Բրգաձև նեյրոնների նյարդային թելիկները, որոնք դասավորված են գլխուղեղի կեղևի 3-րդ և 5-րդ շերտերում, կմախքի

մկանունքին հաղորդում են կենտրոնախույս գրգիռներ, որոնք ողնուղեղն են անցնում բուրգային ուղիներով, իսկ ողնուղեղից եկողները՝ ծայրամասային շարժողական նյարդերի միջոցով:

Աստղաձև նեյրոնները, որոնք դասավորված են 2-րդ, 4-րդ և 6-րդ շերտերում, ընդունում են վերընթաց ուղիներով զգայական օրգաններից եկող գրգիռները:

Այս զգացողական նեյրոնները հատկապես զարգացած են մարդու մոտ, հարուստ են ճյուղավորումներով և դասավորված են կեղևի նոր գոտիներում: Նրանք պահպանում են նյարդային տրոցեսի հետքերը, որ, ինչպես ենթադրում են, պայմանավորված են նրանց մեջ գտնվող զեզոքսրիթոնուկլենային և դիթոնուկլենային թթուների կազմության փոփոխությամբ և հանդիսանում են հիշողության ֆիզիոլոգիական հիմքը: Բացի դրանից, այդ նեյրոնները մասնակցում են նեյրոնների նյարդային մեկ պրոցեսից մյուսի անցմանը:

Իլիկաձև նեյրոնները դասավորված են 7-րդ շերտում: Նրանց թելիկները կեղևի շերտերը կապում են ուղեղային բնամասի հետ (նկ. 4): Հասուն մարդու կիսագնդերի կեղևի ընդհանուր մակերեսը հավասար է 0,22 մ³, որի 1/3-ն ընկնում է ազատ մակերեսին, իսկ 2/3-ը՝ ակոսների խորքում գտնվող կեղևին:

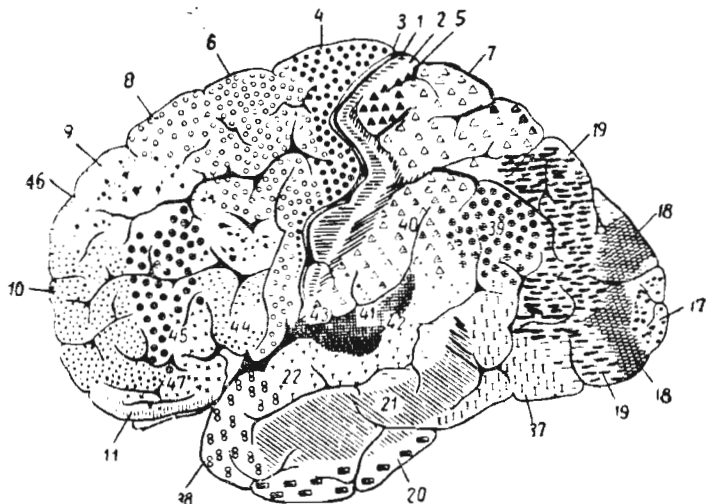


Նկ. 4. Գլխուղեղի կեղևի կազմության սխեման. թվանշաններով ցույց են տրված շերտերը: 3-րդ և 5-րդ շերտերում երևում են բրգաձև նեյրոնները, 2, 4 և 6-րդ շերտերում՝ աստղաձև նեյրոնները:

Ի տարբերություն կենդանիների, որոնց մոտ որոշակի ֆունկցիաների կատարմանը մասնակցող նեյրոնները լայնորեն տարածվում են գլխուղեղի կեղևում, մարդկանց մոտ ֆունկցիաների տեղայնացումը ճշտված ու սահմանազատված է:

Մեծ կիսագնդերի կեղևում ֆունկցիաների տեղայնացումը (զատավերությունը)

Մեծ կիսագնդերի կեղևը ըստ նեյրոնների կառուցվածքի ու դասավորության բնույթի և ֆունկցիաների, բաժանվում է 52 դաշտերի (ըստ Բրոդմանի) (նկ. 5) կամ ավելի քան 200 դաշտերի (ըստ Ս. և Օ. Ֆոխտի):



Նկ. 5. Մարդու ուղեղի արտաքին մակերեսի կեղևային դաշտերի բարեկարգ թվանշաններով ցույց են տրված դաշտերը՝ ըստ Բրոդմանի (որոշ դաշտերի մասին տե՛ս շարադրանքում):

Մեծ կիսագնդերի կեղև գրգիռներ են հաղորդվում տարբեր ունեցեալտորներից կամ զգայական օրգաններից, որոնք անալիզատորների ծայրամասային վերջույթներն են:

Պարզ ասած՝ անալիզատորը բաղկացած է 3 մասից՝ 1) ունեցեալտորից կամ զգայական օրգանից, օրինակ՝ աչքը, 2) հաղորդող ուղիներից, որոնց միջոցով գրգիռները ունեցեալտորից հասնում են գլխուղեղ և 3) անալիզատորի ուղեղային վերջավորությունից,

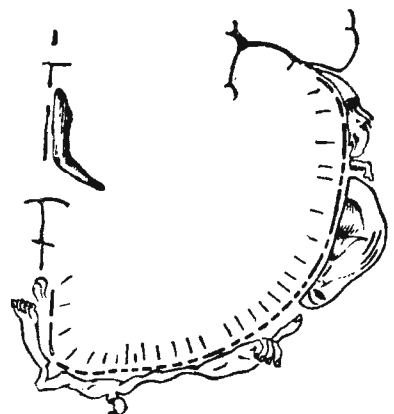
որը տեղավորված է մեծ կիսագնդերի որոշակի գոտում (տե՛ս № 2 գունավոր ներդիրը):

Մոտորային կամ շարժողական գոտին (շարժողական անալիզատորը) տեղավորված է արտաքին և մասամբ առաջնային կենտրոնական ակոսի առջևի գալարներում:

Նրա մեջ խիստ սահմանափակ են մարմնի առանձին մասերի մկանները նյարդավորող գոտիները: Աշխատանքի և խոսքի դարգացման հետ կապված՝ մարդկանց մոտ հատկապես աչքի են ընկնում ըստ մեծությունից շարժողական գոտու այն մասերը, որոնք առաջացնում են դաստակի, գլխավորապես մեծ մատի, ինչպես նաև մյուս մատների, դեմքի և լեզվի մկանների սեղմում:

Շարժողական գոտու առջևում գտնվում է վերշարժողական գոտին, որից ելնում են միջին և միջանկյալ ուղեղը գնացող կենտրոնախույս ուղիները և ուղեղ են մտնում ներքին օրգանների (բստ Ի. Պ. Պավլովի՝ ներքին անալիզատոր) ռեցեպտորներից ստացվող վերընթաց գրգիռները:

Մոտորային գոտու հետևում՝ հետևի կենտրոնական գալարում են տեղավորված այն հատվածները, որոնք գրգիռներ են ընդունում մաշկի մկանների և հոդերի ռեցեպտորներից: Մաշկային և հոդամր-



Նկ. 6. Մարդու գլխուղեղի կեղևում մաշկի արբեր գզացությունների տեղամասերի դասավորության սխեման՝ ձախ կիսագնդի լայնակի կլորվածքը: Մարդու կազմվածքի մասերի շափերը համանման են կեղևում նրանց պրոյեկցիային:

կանային կամ պրոպրիոցեպտիվային զգայությունների զուգորդումը կոչվում է կինեսթեզիա, ուստի այդ անալիզատորը կոչվում է կինեսթետիկ: Մարմնի տարբեր մասերից գրգիռներ ընդունող նյարդային բջիջների դասավորությունը նույնն է, ինչ-որ շարժողական գոտում: Հատկապես ավելի մեծ են այն նեյրոնների հատվածները, որոնք գրգիռներ են ընդունում մաշկի, ձեռքի դաստակի մկաններից և խոսելու օրգաններից (նկ. 6), որ նույնպես պայմանավորված է մարդու աշխատանքի և խոսքի դարգացմամբ:

Տեսողական գոտին (աչքի կամ տեսողական անալիզատոր) իրենից ներկայացնում է ցանցաթաղանթի պրոյեկցիա և գտնվում է յուրաքանչյուր կիսագնդի ծոծրակային մասում:

Լսողական գոտին (ականջի կամ լսողական անալիզատոր) իրենից ներկայացնում է խիտունջի (Կորտի օրգան) պրոյեկցիա և գտնվում է յուրաքանչյուր կիսագնդի քունքային բաժնի արտաքին մակերեսում:

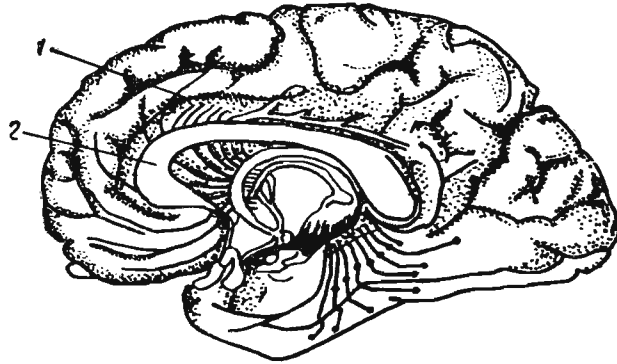
Հնտառական գոտին (քթի անալիզատոր) տեղավորված է եզրային կամ լիմբային հատվածում, որի ներքևի բաժինը վերաբերում է կոշտուկավոր մարմինը շրջապատող ուղեղի կեղևի հին մասին (նկ. 7): Ներկայումս հաստատված է, որ այն մասնակցում է ոչ միայն հոտառությունը, այլև վեգետատիվ ֆունկցիաների և հույզերի կարգավորմանը: Հույզերի առաջացման ժամանակ ֆիզիոլոգիական պրոցեսներին լիմբային հատվածի մասնակցությունը հոգեբանության համար էական հետաքրքրություն է ներկայացնում: Հույզերի ժամանակ լիմբային հատվածը մասնակցում է ոչ միայն ներքին օրգանների կարգավորման փոփոխումներին, այլև արտահայտիչ շարժումներին: Միջանկյալ ուղեղի (նշածև և այլ) արմատների (նեյրոնների կուտակում) հետ միասին այն կազմում է լիմբային համակարգը:

Ճաշակելիքի գոտին (բերանի անալիզատոր) տեղավորված է հոտառական գոտու մոտ:

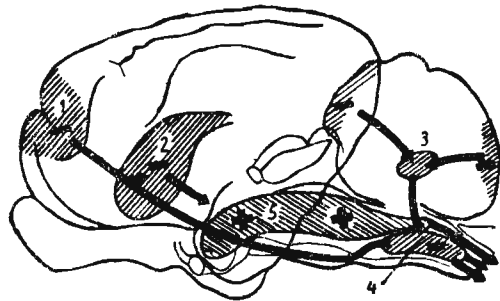
Հույզերի և բարձրագույն նյարդային գործունեությունը մասնակցում է նաև ցանցաձև գոյացությունը (ռեֆլեկտյաբ ֆորմացիան), որն սկսվում է ողնուղեղի վերին պարանոցային սեգմենտներում, կողմնային սյուններում և այնուհետև տարածվում երկարավուն ուղեղի միջնագծում, վարոլյան կամրջում, միջին և միջանկյալ ուղեղներում: Ցանցաձև գոյացությունը կաղմված է այն մեծ ու վիթխարի նեյրոնների միահյուսումից, որոնք ունեն բազմաթիվ սինապսներ, և այդ նեյրոնների արմատներից ու տանող ուղիներով կապված է ողնուղեղի, ուղեղիկի, միջանկյալ ուղեղի ենթաթաղանթային գոտու ու մեծ կիսագնդերի կեղևի հետ, հատկապես սերտորեն կապված է լիմբային համակարգի հետ:

Նյարդային համակարգի ինչպես գրգռող, այնպես էլ արդեւակող այդ գոտիները փոխադարձաբար ազդում են միմյանց վրա (նկ. 8): Ցանցաձև գոյացությունում համակենտրոնացվում են հորմոններն ու մեդիատորները (նյարդային պրոցեսի փիմիական փոխանցիչները): Դրանք նվազ գրգռվող են (նրա գրգռի էֆեկտները դրսևորվում են թաքնված մեծ շրջանում), դանդաղ-

րեն են հակազդում և գրգռի դադարումից հետո ևրկար ժամանակ մնում ակտիվ վիճակում, կարգավորում են կմախքային մկանունքի կենտրոնական նյարդային համակարգի և ղգայական օրգանների գրգռմութն ու աշխատունակությունը:



Նկ. 7. Հոտատական գոտի.
1—լիմբային բուլբ, 2—կոշտուկավոր մարմին:



Նկ. 8. Գլխուղեղի տարբեր գոտիների՝ արգելակող (—) և գրգռող (+) ազդեցությունների սխեման.
1—կեղև, 2—միջանկյալ ուղեղ, 3—ուղեղիկ, 4—ցանցաձև գոյացության ներքին մաս, 5—ցանցաձև գոյացության վերին մաս:

Յանցաձև գոյացության գոտիների գրգռումը երկարավուն ուղեղում արգելակում է կմախքային մկանների կծկումը և ուժեղացնում շարժումը միջին և միջանկյալ ուղեղում: Որքանով որ ցանցաձև գոյացության միջոցով անցնում են բոլոր վերընթաց ղգացողական ուղիները, նրա արգելակումը քուն է առաջացնում, իսկ գրգռումը՝ արթնացնում քնից: Միջանկյալ ուղեղի ցանցաձև գոյացությունը մասնակցում է հույզերում, ներքին օրգաններում

գործունեության՝ հատկապես հորմոնների ստեղծման կարգավորմանը: Ամբողջ ցանցաձև գոյացությունը կատարում է վեգետատիվ նյարդային համակարգի ենթակեղևային գոտու ֆունկցիաները, կարգավորում է գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում նյութափոխանակությունը (սնուցման ֆունկցիա), պահպանելով ուշադրության և առույգության վիճակ, իսկ մեծ կիսագնդերը ճիշտ ուղղություն են տալիս և կանոնավորում նրա գործունեությունը:

Յանձաձև գոյացությունը մասնակցում է պայմանական և ոչ պայմանական ռեֆլեքսների ստեղծմանը, քանի որ ապացուցված է, որ կենդանիների մեծ կիսագնդերը հեռացնելիս նրանց մեջ առաջանում են պայմանական ռեֆլեքսներ և պայմանական գրգռիչների ազդեցության ժամանակ ցանցաձև գոյացությունում երևան են գալիս գործողության բնորոշ էլեկտրահոսանքներ (բիոհոսանքներ):

§ 2. ՌԵՖԼԵՔՍԸ ՈՐՊԵՍ ԵՅԱՐԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՖՈՒՆԿՑԻԱ

ՌԵՖԼԵՔՍԻ ՍԱԽՄԱՆՈՒՄԸ

Ռեֆլեքսը ռեցեպտորների կամ ղգայական օրգանների գրգռներին տրվող օրգանիզմի պատասխան ռեակցիան է, որ տեղի է ունենում նյարդային համակարգի մասնակցությամբ: Դեռևս Ի. Մ. Սեչենովը (1863 թ.) գտնում էր, որ շարժողական ռեֆլեքսները իրականացվում են ոչ թե ռեֆլեկտորային աղեղով, այլ ռեֆլեկտորային օղակով, քանի որ մկանների կծկումը կարգավորելու համար անհրաժեշտ է մկանների վրա գտնվող ռեցեպտորներից կենտրոնաձիգ իմպուլսների առկայություն (մկանային ղգացողություն): Նա բերում էր օրինակներ, որոնք ապացուցում են շարժում առաջացնելու համար մկաններից հակազարձ իմֆորմացիա ստանալու անհրաժեշտությունը:

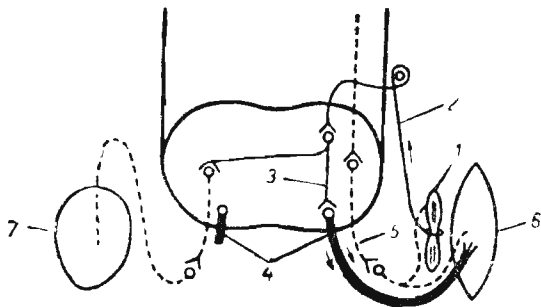
Մի ձևերը մկանային ղգացողությունից ղրկված կինը անպայման պետք է տեսներ երեխային, որպեսզի նրան պահեր իր այդ ձեռքով: Հիվանդը, որի մարմնի բոլոր մկանները ղորկ էին ղգացողությունից, ոչ միայն չէր կարողանում խոսել, այլ մինչև անգամ չէր կարողանում արտասանել և ոչ մի հնչյուն, երբ ամուր փակում էին երկու ականջները: Երբ փակում էին նրա աչքերը, նա ի վիճակի չէր լինում ամենափոքր իսկ շարժումներ կատարելու:

Հայտնի է, որ աչքերը փակ վիճակում մարդ ղգում է իր մկանների կծկումը: Դա արդյունք է ետևի արմատիկներով ողնուղեղ մտնող պրոպրիոթեցեպտորներից կենտրոնաձիգ այն իմպուլսների հոսքի, որոնք հասնում են գլխուղեղ:

**Ռեֆլեկտորային
օդի կառուցվածքը**

ժամանակակից պատկերացմամբ ռեֆլեկտորային օդը կազմված է 5-ից ոչ պակաս մասերից.

- 1) մաշկի ռեցեպտորային նեյրոն, որի մարմինը գտնվում է ողնուղեղային հանգույցում,
- 2) ներդրվող նեյրոն, որ գտնվում է ողնուղեղի ետևի եղջյուրներում,
- 3) շարժողական նեյրոն, որ գտնվում է ողնուղեղի առջևի եղջյուրներում, ունի հաստ, նուրբ թելիկներ, որոնք ուղղված են դեպի կմախքային մկանները (ալֆա-թելիկներ),
- 4) պրոպրիոցեպտորի ռեցեպտորային նեյրոն, որ տեղավորված է ողնուղեղային հանգույցում, որով մկաններից դեպի ողնուղեղ է գալիս հակադարձ ինֆորմացիան,
- 5) կենտրոնախուլյա նեյրոն, որ գտնվում է ողնուղեղի կողային եղջյուրներում, որի միջով բարակ թելիկներով (գամմա-թելիկներ) ցանցաձև գոյացությունը կարգավորում է պրոպրիոցեպտորների և կմախքային մկանների մկանային թելիկների գրգռումը (նկ. 9),



Նկ. 9. Ռեֆլեկտորային օդի սխեման.

1—պրոպրիոցեպտոր, 2—կենտրոնաձիգ պրոպրիոցեպտորային ուղի, 3—ներդրվող նեյրոն, 4—կենտրոնախուլյա շարժողական հաստ ալֆա-թելիկ, 5—կենտրոնախուլյա բարակ գամմա-թելիկ, 6—կմախքային մկանունը, 7—սիրտ:

ենթադրում են, որ մեծ ալֆա-նեյրոններից բացի, ողնուղեղի առջևի եղջյուրներում կան նաև փոքր ալֆա-նեյրոններ, որոնք կարգավորում են մկանների տոնուսը՝ պրոպրիոցեպտորներից կենտրոնաձիգ իմպուլսների հոսքի շնորհիվ:

Ներքին օրգանների գործունեության ռեֆլեկտորային ինքնակարգավորումը տեղի է ունենում նրանց մեջ ռեցեպտորների առկայության շնորհիվ:

Ի. Պ. Պավլովի կարծիքով ներքին օրգանների ռեֆլեկտորային ինքնակարգավորումը տեղի է ունենում նյարդային համակարգի ստորին գոտիներում: Այն տեղի է ունենում նաև քնի մեջ, երբ արգելակվում է կիսագնդերի կեղևը:

Քանի որ ողնուղեղը կապված է գլխուղեղի հետ, ուստի բնական պայմաններում ռեֆլեկտորային ամեն մի գործողության մասնակցում է ոչ միայն ողնուղեղը, այլև գլխուղեղը: Օրինակ, մաշկի ռեցեպտորների գրգռման դեպքում գործողության էլեկտրական հոսանքներ են նկատվում նաև գլխուղեղում:

§ 3. ԲԱՐՃՐԱԳՈՒՅՆ ԵՎ ՏԱՄՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԿԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԻԱՍՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Նյարդային համակարգը կատարում է փոխկապակցված և փոխպայմանավորված երկու ֆունկցիա.

- 1) ապահովում է օրգանիզմի փոխգործողությունը արտաքին միջավայրի հետ (բարձրագույն նյարդային գործունեություն) և 2) միավորում ու կարգավորում է ներքին օրգանների աշխատանքը (ցածրագույն նյարդային գործունեություն):

**Բարձրագույն
նյարդային
գործունեությունը**

Ի. Պ. Պավլովը տվել է բարձրագույն նյարդային գործունեության ճշգրիտ սահմանումը¹: Դա նյարդային համակարգի բարձրագույն գոտու՝ գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի և մեծակա ենթակեղևային կենտրոնների գործունեությունն է, որ ապահովում է արտաքին աշխարհի հետ կենդանիների և մարդու օրգանիզմի նորմալ բարդ հարաբերություններ: Այլ կերպ ասած, դա պայմանական (ձեռք բերովի) և ոչ պայմանական (բնածին), գլխավորաբար շարժողական ռեֆլեքսների միասնությունն է, ռեֆլեքսներ, որոնք կազմում են կենդանի օրգանիզմի վարքագիծը:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության ամենապայմանավոր դրսևորումը, ինչպես մատնանշում էր Ի. Պ. Պավլովը, կմախքային մկանունքի կծկումը կամ օրգանիզմի շարժումն է իրեն շրջապատող միջավայրում: Իսկ բարձրագույն նյարդային գործունեության ամենազլխավոր հատկությունն այն է, որ այն օժտված է արտակարգ փոփոխելիությամբ, ճկունությամբ և կարող է արագ ու նրբորեն փոխվել կյանքի փոփոխվող պայմաններին համապատասխան: Այն կատարելագործվում է մշտական վարժեցման շնորհիվ, ավելի ու ավելի բարդ մտավոր և ֆիզիկական աշխատանք կատարելու ընթացքում:

¹ См. И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, т. 391, 482: **41**

Բրձրագույն նյարդային գործունեությունը օժտված են նյարդային համակարգ ունեցող բոլոր կենդանիները: Ապացուցված է բարձրագույն նյարդային գործունեության, պայմանական և ոչ պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների գոյությունը ասցիդանների, որդերի, գլխուղեղ՝ հետևապես և մեծ կիսագնդերի կեղև շունեցող միջատների մոտ: Այդ կենդանիների բարձրագույն նյարդային գործունեությունը իրագործվում է նեյրոնների ցանցի կամ նյարդային հանգույցներում նրանց կուտակումների միջոցով:

**Ֆաժրագույն
նյարդային գոր-
ծունեություն:
Հումնոսագիս**

Բարձրագույն նյարդային գործունեությունը նյարդային համակարգի գլխավոր և հիմնական գործունեությունն է, այն ապահովում է օրգանիզմի և նրա կյանքի պայմանների միասնությունը և ընթանում է ցածրագույն նյարդային գործունեության հետ միասին՝ կարգավորելով բոլոր ներքին օրգանների աշխատանքը: Պարզ է, որ շարժողական պայմանական և ոչ պայմանական ռեֆլեքսների իրականացումը, որոնցից կազմված է բարձրագույն նյարդային գործունեությունը, հնարավոր չէ առանց նրանց հետ վեգետատիվ ռեֆլեքսների (որոնք կարգավորում են սրտի, մարսողական գեղձերի և մյուս օրգանների աշխատանքը), համաձայնեցման, ռեֆլեքսներ, որոնք կազմում են ցածրագույն նյարդային գործունեությունը:

Ապացուցված է, որ առաջատար դերը պատկանում է բարձրագույն նյարդային գործունեությանը, քանի որ պրոպրիոցեպտորների գրգռումը (պայմանական շարժողական ռեֆլեքսի դեպքում) ռեֆլեկտոր կերպով փոփոխում է ներքին օրգանների աշխատանքը, այսինքն՝ ազդում է ցածրագույն նյարդային գործունեության վրա:

Ի. Պ. Պավլովը, Վ. Մ. Բեխտերևը և ուրիշ ֆիզիոլոգներ ապացուցել են, որ պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում նաև ներքին օրգանների աշխատանքի փոփոխության հիման վրա: Սակայն, ի տարբերություն կմախքային մկանների, որոնց կծկումը առաջ է գալիս գլխավորապես պայմանական ռեֆլեքսների միջոցով, ներքին օրգանների աշխատանքի կարգավորման գործում գերիշխում են ոչ պայմանական ռեֆլեքսները, որոնք ապահովում են օրգանիզմի ներքին միջավայրի (հոմեոստազիա) հարաբերական կայունությունը, առանց որի անհնարին է կյանքը:

**Ռեֆլեկտորային
սեսուքյան
սկզբունքները**

Սովետական ֆիզիոլոգիայի և հոգեբանության տեսական հիմքն են կազմում ռեֆլեկտորային տեսության դրույթները, որոնք ձև-

վակերպվել են Ի. Մ. Սեչենովի կողմից և մշակվել Ի. Պ. Պավլովի, Ն. Ե. Վելդենսկու, Ա. Ա. Ուստոմսկու, Վ. Մ. Բեխտերևի և մյուս ֆիզիոլոգների կողմից, իսկ ներկա ժամանակներում ստեղծագործաբար զարգացնում են սովետական ֆիզիոլոգներն ու հոգեբանները:

Ռեֆլեկտորային տեսությունը, որը հաստատում է նյարդային համակարգի գործունեության ռեֆլեկտորային բնույթը, հիմնվում է երեք գլխավոր սկզբունքների վրա:

1) Մատերիալիստական դետերմինիզմի սկզբունքը արտահայտվում է նրանում, որ գլխուղեղում յուրաքանչյուր նյարդային սրտցես հարուցվում է արտաքին աշխարհում և օրգանիզմում տեղի ունեցող մատերիայի շարժման տարբեր ձևերով: Մատերիայի այդ փոփոխությունները ներգործում են ռեցեպտորների կամ ղզայական օրգանների վրա և նրանց մեջ փոխակերպվում ֆիզիոլոգիական սրտցեսի: Ըստ այդմ էլ առաջանում են նյարդային գրգռներ, որոնք կենտրոնաձիգ նյարդերով հաղորդվում են ուղեղին, ուղեղի բնամասին և ուղեղիկին, ապա գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի անալիզատորների ուղեղային վերջույթներին, որտեղ իրականացվում են վերլուծման և համադրման բարձրագույն ֆիզիոլոգիական սրտցեսները:

2) Կառուցվածքայնության սկզբունքը կայանում է նրանում, որ նյարդային համակարգի տարբեր գոտիների ֆունկցիաների տարբերությունները կապված են նրանց կառուցվածքային առանձնահատկությունների հետ, իսկ էվոլյուցիայի ընթացքում կառուցվածքի փոփոխություններ են տեղի ունենում ֆունկցիաների փոփոխման հետևանքով: Օրինակ, գլխուղեղից զուրկ կենդանիների բարձրագույն նյարդային գործունեությունը նշանակալի չափով ավելի պարզունակ և անկատարյալ է, քան գլխուղեղ ունեցող կենդանիներինը: Որքան ավելի զարգացած են գլխուղեղի մեծ կիսագնդերը և ուղեղի բնամասը, այնքան կատարելադրված ու բարդ է բարձրագույն նյարդային գործունեությունը:

Բարձրակարգ կենդանիների և մարդու գլխուղեղի տարբեր կառուցվածքներ կատարում են տարբեր ֆունկցիաներ: Հասարակական-պատմական զարգացման ընթացքում հատկապես բարդ կառուցվածքի է հասել մարդկանց գլխուղեղը, որ պայմանավորված է նրանց աշխատանքային դործունեությամբ և խոսքային ֆունկցիաներով:

3) Վերլուծման և համադրման սկզբունքը: Ֆիզիոլոգիական վերլուծությունը կայանում է նրանում, որ կենտրոնական նյարդա-

յին համակարգին կենտրոնաձիգ գրգիռներ հաղորդվելիս նեյրոնների մի մասում առաջ է գալիս գրգռում, իսկ մյուսներում՝ արգելակում: Դրա շնորհիվ տարբերում են արտաքին աշխարհի կոնկրետ առարկաներն ու երևույթները և այն պրոցեսները, որոնք տեղի են ունենում օրգանիզմի ներսում: Այսպիսի վերլուծություն գոյություն ունի նաև կենդանիների մոտ: Օրինակ, նեյրոնների խմբում գրգիռ հարուցող որոշակի հնչյունի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսներ մշակելիս՝ մյուս հնչյուններից նրա տարբերումը կատարվում է շնորհիվ այն բանի, որ վերջիններս արգելակում են առաջացնում միևնույն անալիզատորի մյուս նեյրոններում:

Համադրման ֆիզիոլոգիական պարզագույն ձևը կայանում է նրանում, որ պայմանական ռեֆլեքսի առաջացման դեպքում գրգռման երկու օջախների միջև հաստատվում է ժամանակավոր կապ (միացում): Ոչ պայմանական ռեֆլեքսի օջախում ծագած առավել ուժեղ գրգիռը ձգտում է պայմանական ռեֆլեքսի օջախում առաջացած ավելի թույլ գրգռին (դոմինանտի սկզբունք): Դրա համար էլ պայմանական ռեֆլեքսները հրեման անվանում են միացնող, ի տարբերություն ոչ պայմանականների, որոնց կոչում են հաղորդող ներ, քանի որ ծնվելուց արդեն կան նյարդային ուղիներ կամ լարեր, որոնց միջոցով նրանք տեղի են ունենում:

Հետևաբար, պայմանական ռեֆլեքսը ֆիզիոլոգիական վերլուծության և ֆիզիոլոգիական համադրման միասնությունն է:

§ 4 ՐԱԲԶՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԿԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Պայմանական ռեֆլեքսի առաջացման պայմանները

Ի. Պ. Պավլովը և նրա հետևորդները ապացուցել են, որ պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումը տեղի է ունենում տվյալ կենդանի օրգանիզմի նյարդային համակարգի բարձրագույն գոտում ժամանակավոր նյարդային կապի միացման շնորհիվ: Դրա համար պահանջվում է պահպանել հետևյալ պայմանները.

1. Այսպես կոչված ինդիֆերենտ (անտարբեր) գրգռիչը սկզբում պայմանական ռեֆլեքս չի հարուցում և նրա առաջին իսկ կիրառման դեպքում առաջանում է ոչ պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքս: Այնուհետև, ըստ այդ գրգռիչի գործողությունների կրկնության շարքի ոչ պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքսը մարում է: Բայց որպեսզի այդ ինդիֆերենտ գրգռիչը պայմանական գրգռիչ վերած-

վի, որպես կանոն, այն պետք է նախորդի ոչ պայմանական գրգռիչի (սննդառական կամ պաշտպանական) գործողությանը: Օրինակ, գանդը (ինդիֆերենտ գրգռիչ) պետք է նախորդի սննդի մատուցմանը:

2. Ինդիֆերենտ գրգռիչը ոչ միայն պետք է նախորդի ոչ պայմանական գրգռիչի գործողությանը, այլև որոշ ժամանակ համընկնի նրա հետ:

3. Ինդիֆերենտ գրգռիչը պետք է բազմապատիկ գործադրվի ոչ պայմանական գրգռիչի հետ զուգորդված (ամրակայվի):

Այսպիսով, պայմանական ռեֆլեքսները առաջանում են ոչ պայմանական ռեֆլեքսների հիման վրա:

Մատնանշված պայմանները պահպանելու դեպքում պայմանական գրգռիչի կարող է վերածվել յուրաքանչյուր, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ գրգռիչ, որ կարող է ներգործել կամ ներքին օրգանիզմը շրջապատող արտաքին միջավայրից, կամ ներքին օրգաններից, կամ էլ արյունից՝ նրա քիմիական բաղադրության փոփոխության դեպքում:

Երեխաների մեջ պայմանական ռեֆլեքսներ են մշակվում ոչ միայն տարբեր գրգռիչների հիման վրա, այլև միևնույն գրգռիչի (լույսի, հնչյունի) տարբեր ինտենսիվության դեպքում: Օրինակ, 30 դեցիբալանոց զանգի հնչյունի միջոցով կարելի է առաջացնել պայմանական շարժողական ռեֆլեքս, իսկ 40 դեցիբալանոց զանգի հնչյունով առաջացնել պայմանական ռեֆլեքս՝ նույն շարժումն արգելակելու համար:

Նոր ծնված երեխաները ունենում են սոսկ ոչ պայմանական շարժողական և վեգետատիվ հիմնական ռեֆլեքսներ, որոնք արդեն կյանքի առաջին օրվանից սկսում են փոփոխվել և ձևավորվել՝ արտաքին պայմաններին համապատասխան առաջացող պայմանական ռեֆլեքսների ազդեցությամբ: Ոչ պայմանական ռեֆլեքսների հիման վրա առաջանում են ոչ պայմանական և պայմանական ռեֆլեքսների ամենաբարդ համակցություններ:

Տարիքի հետ միասին ձևավորվում են տարածության մեջ մարմնի տեղափոխման (քայլք, վազք, ցատկեր և այլն) կարևորությունը շարժողական ռեֆլեքսները, մշակվում և զարգանում են արժողական ռեֆլեքսները, որոնք ապահովում են բանավոր և

գրավոր խոսքի գործադրումը, առաջանում են ներքին օրգանների աշխատանքը կարգավորող պայմանական ռեֆլեքսներ:

Եթե սոսկ ոչ պայմանական ռեֆլեքսներ ունեցող երեխայի կյանքը հնարավոր չէ կարգավորել առանց շրջապատող մարդկանց խնամքի, ապա պայմանական շարժողական ունակությունները ստեղծվելուց հետո երեխան ձեռք է բերում կյանքի փոփոխվող պայմաններին համապատասխան ինքնուրույն շարժումներ կատարելու ունակություն:

Երեխաների մեջ պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների և շարժողական ունակությունների առաջացման գործում հատկապես մեծ է շարժումների ընթացքում ծագող պրոպրիոցեպտորների դերը և դրանց զուգակցումը մաշկային, տեսողական, լսողական ռեցեպտորների գրգռումների հետ (օրինակ, ուտելիս, հագնվելիս, վազվելիս ձեռքի պասսիվ շարժումների ժամանակ և այլն):

Որքան փոքր է երեխան, այնքան նրա մեջ ավելի երկար են պահպանվում պայմանական ռեֆլեքսները:

Պարզագույն ոչ պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքսներ ունեն նորածին երեխաները (ծննդյան առաջին օրերից): Պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքսները երևան են գալիս կյանքի 2—4 ամիսներին: Հետագայում դրանք հեշտությամբ են առաջանում և մեծ դեր խաղում երեխայի վարքում: Խոսքի երևան գալու հետ կողմնորոշման ռեֆլեքսի համար պայմանական գրգռիչ է դառնում երեխային ուղղված խոսքը:

Ոչ պայմանական կողմնորոշման շարժողական ռեֆլեքսները, որոնք երեխաների մեջ առաջանում են, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ գրգռիչների ազդեցությամբ (տե՛ս էջ 44), միաժամանակ փոփոխություն են առաջացնում նրանց սրտի, արյունատար անոթների աշխատանքի, շնչառության և վեգետատիվ մյուս ֆունկցիաների մեջ:

Պայմանական ռեֆլեքսների մեծությունը ու կառուցվածքը սրտային պայմանները

Պայմանական ռեֆլեքսների մեծության համար էական նշանակություն ունի պայմանական գրգռիչի ուժը: Եթե պայմանական գրգռիչի ուժը կտրուկ կերպով ընկնում կամ անշարժ բարձրանում է, ապա պայմանական ռեֆլեքսը խիստ դանդաղ է ստեղծվում:

Պայմանական ռեֆլեքսները առավել մեծ են լինում պայմանական գրգռիչի օպտիմալ ուժի դեպքում: Միևնույն տարիքի տարբեր երեխաների մեջ այդ օպտիմալ ուժը միատեսակ չի լինում:

Պայմանական ռեֆլեքսի մեծությունը կախված է գլխավորապես ոչ պայմանական ռեֆլեքսի մեծությունից, որը ծառայում է նրա ամրակայմանը: Պայմանական ռեֆլեքսի մեծությունը կախված է նաև գլխուղեղի աշխատունակության աստիճանից, որը օրվա ընթացքում փոփոխվում է, օրինակ՝ առավոտյան ժամերին այդ աստիճանը ավելի մեծ է, քան երեկոյան: Աշխատունակության սահմանը կախված է նաև մարդու անհատական առանձնահատկություններից և նրա տարիքից:

Պայմանական ռեֆլեքսների կայունությունը կախված է ոչ պայմանական գրգռիչի ուժից (որքան ավելի ուժեղ է պայմանական գրգռիչը, այնքան պայմանական ռեֆլեքսը ավելի երկար է պահպանվում) և ամրակայունների քանակից (որքան պայմանական ռեֆլեքսը երկար է ամրակայվում, այնքան ավելի տևական է լինում նրա պահպանումը):

Կրտսեր դպրոցականների խոսքային պայմանական ռեֆլեքսները ավելի նվազ կայուն են, քան կոնկրետ գրգռիչների հիման վրա ստեղծված պայմանական ռեֆլեքսները:

Պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման արագությունը

Երեխաների սննդի պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման արագությունը կախված է ախորժակից, այսինքն՝ սննդառության կենտրոնի գրգռվածությունից: Օրինակ՝ եթե ուտելուց առաջ երեխաներին շաքար կամ քաղցրեղեն տանք, ապա ռեֆլեքսորեն նրանց ախորժակը կնվազի: Պայմանական ռեֆլեքսներ ավելի արագ են առաջանում հնչյունային, ավելի դանդաղ՝ տեսողական ու շոշափելիքի և էլ ավելի դանդաղ՝ ջերմային գրգռիչների հիման վրա:

Պայմանական ռեֆլեքսներ առավել արագ են առաջանում այն դեպքում, երբ պայմանական գրգռիչը ոչ պայմանականին ամրակայվում է մինչև 5—30 վայրկյան:

Դպրոցական տարիքի առողջ երեխաների մեջ՝ կողմնակի զբոսաշրջանների բացակայության դեպքում, պայմանական ռեֆլեքսները առաջանում են 2—10 ամրակայումից հետո:

Պայմանական շարժողական ռեֆլեքսի գաղտնի շրջանը կամ պայմանական գրգռիչի ներգործության սկզբից մինչև պայմանական ռեֆլեքսի երևան գալու ժամանակամիջոցը մի քանի անգամ փոքր է, քան թթարտադրության ռեֆլեքսի ժամանակ:

Պայմանական շարժողական ռեֆլեքսներ առաջացնող, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ գրգռիչի և այլ ինդիֆերենտ գրգռիչի (որ առաջացնում է շարժողական պայմանական ռեֆլեքս) հետ

զուգորդումների քանակը նախադպրոցականների մոտ ավելի քիչ է, քան դպրոցականների մոտ:

Իեռահասաների մոտ կոնկրետ գրգռիչների հիման վրա պայմանական շարժողական ռեֆլեքսներ ավելի դանդաղ են առաջանում, քան կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մոտ, քանի որ դեռահասաների մեջ գերակշռում է վերացական մտածողությունը: Օրինակ, դեռահասաների մոտ զանգի հնչյունի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսը ավելի դանդաղ է առաջանում, իսկ «զանգ» բառի հիման վրա ռեֆլեքսը ավելի արագ է առաջանում, քան կրտսեր դպրոցականների մոտ:

Պայմանական ռեֆլեքսների մեծությամբ և արագությամբ պայմանական ռեֆլեքսային կարգավորումը.

Նրեխաների մոտ առաջանում են պայմանական ռեֆլեքսներ այն լրացուցիչ պայմանական գրգռիչների ազդեցությամբ, որոնք հատկապես արագացնում կամ դանդաղեցնում, ուժեղացնում կամ թուլացնում են պայմանական-շարժողական և վեգետատիվ ռեֆլեքսների զարգացումը: Օրինակ, տասնմեկամյա տղայի մոտ պայմանական արտազատման և շարժողական ռեֆլեքսների համակարգում մտցվել է լրացուցիչ պայմանական գրգռիչ՝ կարմիր լույս, որ շարունակվել է 5 վայրկյան: Կարմիր լույսի ներգործությունը ավարտվելուց հետո մինչև հինգ վայրկյանը տրվել է մետրոնոմի ձայնը և անմիջապես էլ ամրակայվել կոնֆեռններով: Այդպիսի մի քանի զուգորդումների հետևանքով կարմիր լույսը վերածվել է մետրոնոմի ձայնը արագորեն ամրակայող ազդանշանի և ձեռք բերել մետրոնոմի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսների երևալն արագացնելու և դրանք զարգացնելու հատկություն: Նույն տղայի մոտ կապույտ լույսը դարձել է մետրոնոմի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսի պայմանական դանդաղացիչ, երբ լույսին հաջորդող մետրոնոմի ձայնը սկսել է ամրակայվել մինչև 90 վայրկյան:

Հոգեբանության համար էական հետաքրքրություն է ներկայացնում բացառապես մարդկանց հատուկ այն ընդունակությունը, երբ խոսքի ներգործությամբ, կոնկրետ գրգռիչներով արագացվում կամ դանդաղեցվում, ուժեղացվում կամ թուլացվում են պայմանական ռեֆլեքսները: Հետևաբար, վերացական մտածողությունը փոփոխում է պայմանական ռեֆլեքսների ընթացքի արագության ֆիզիոլոգիական պրոցեսները և սրանց մեծությունը: Նրեխաների մոտ տեղի է ունենում պայմանական ռեֆլեքսների արագացում կամ դանդաղում, երբ փորձարկողը արտասանում է «ավելի արագ» կամ «ավելի դանդաղ» բառերը, ինչպես և պայմանական ռեֆլեքսների

ուժեղացում կամ թուլացում՝ «ավելի ուժեղ», «ավելի թույլ», «շատ», «քիչ» բառերը արտասանելիս:

Պայմանական ռեֆլեքսների արագացման կամ դանդաղեցման վրա այդ ներգործությունը, որ ուժեղացնում կամ թուլացնում է առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգերի պայմանական գրգռիչները, դրսևորվում է գլխուղեղի օպտիմալ գրգռվածության ֆոնի վրա և գլխուղեղի գրգռիչ նեյրոնների՝ դեպի բարձրացում կամ ցածրացում կատարվող տեղաշարժերի արդյունք է:

§ 5. ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵՔՍՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Պայմանական ռեֆլեքսների դասակարգման հիմնական սկզբունքները

Պայմանական ռեֆլեքսները դասակարգվում են ըստ տարբեր հատկանիշների: Ըստ պայմանական գրգռիչների հարուցած բնույթի պայմանական ռեֆլեքսները լինում են.

1) շարժողական և 2) վեգետատիվ:

Ներքին օրգանների արձագանքմանը համապատասխան՝ վեգետատիվ պայմանական ռեֆլեքսներն իրենց հերթին բաժանվում են սրտայինի, շնչառականի, մարսողականի և այլն:

Կապված այն բանի հետ, թե պայմանական գրգռիչի ազդեցության դեպքում արդյոք տեղի է ունենում գրգռում կամ արգելակում, պայմանական ռեֆլեքսները լինում են դրական և բացասական:

Այն բանից կախված, թե օրգանիզմը ե՞րբ է պատասխանում պայմանական գրգռիչին՝ նրա ներգործության ընթացքում, թե ներգործությունը դադարելուց որոշ ժամանակ անց, պայմանական ռեֆլեքսները լինում են առկա և հետախին:

Ըստ ռեցեպտորի բնույթի կամ զգացողական այն օրգանի համեմատ, որի վրա ներգործում է պայմանական գրգռիչը, պայմանական ռեֆլեքսները լինում են էֆտերոցեպտորային (արտաքին զգայական օրգանների, օրինակ՝ աչքի, ականջի և այլնի գրգռման դեպքում), պրոպրիոցեպտորային (մկաններում, հոդերում և ջլերում գտնվող ռեցեպտորների գրգռման դեպքում), ինտերոցեպտորային (ներքին օրգանների ռեցեպտորների գրգռման դեպքում):

Պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում նաև պայմանական գրգռիչի նկատելի բացակայության դեպքում, սննդի տրման կամ ուրիշ ոչ պայմանական այն գրգռիչի ազդեցության ժամանակ, որ տեղի է ունենում որոշակի ժամանակահատվածում (ժամանակի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսներ):

Պայմանական ռեֆլեքսներ կարելի է առաջացնել նաև դրանք ոչ

թե ոչ պայմանական, այլ այնպիսի պայմանական գրգռիչով ամբողջակաբար դեպքում, որ առաջացնում է ամուր մշակված պայմանական ռեֆլեքս (բարձրակարգ պայմանական ռեֆլեքսներ):

Դրական և բացասական բարձրակարգ պայմանական ռեֆլեքսներ

Դրական պայմանական շարժողական ռեֆլեքս է կոչվում այն ռեֆլեքսը, որի դեպքում պայմանական գրգռիչի ներգործությամբ գլխուղեղում գրգռվում է առաջանում և առաջ բերում այնպիսի շարժումներ, որոնք կազմում են վարքի որոշակի ձև:

Բացասական պայմանական շարժողական ռեֆլեքս է կոչվում այն ռեֆլեքսը, որի դեպքում պայմանական գրգռիչի ներգործությամբ գլխուղեղում արգելակում է առաջանում, որը կոչվում է պայմանական, ներքին, և դրսևորվում է շարժումների արգելակման կամ դադարեցման մեջ:

Պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում ինչպես զգայական արտաքին օրգանների, այնպես էլ ներքին օրգանների ուղեղային գրգռման հիման վրա: Երեխաների մեջ զգայական արտաքին օրգանների գրգռման հիման վրա առաջացած պայմանական ռեֆլեքսները արագորեն ամրակայվում և դառնում են ավտոմատացված:

Առկա և հեփային ռեֆլեքսներ

Առկա պայմանական ռեֆլեքս երևան է գալիս պայմանական գրգռիչի ազդեցության ժամանակ: Հետքային պայմանական ռեֆլեքսը առաջանում է պայմանական գրգռիչի՝ Իրա այն հետքի վրա ազդեցության դադարեցումից հետո, որ գլխուղեղի նեյրոններում պահպանվում է որոշակի ժամանակահատվածում, որը կոչվում է հետքային շրջան:

Հետքային պայմանական ռեֆլեքսը երևան է գալիս մեծ կիսագնդերում գրգռման օջախի (որ պահպանում է՝ պայմանական գրգռիչի ներգործությունը դադարելուց հետո գրգռման հետքերը) և ոչ պայմանական ռեֆլեքսի գրգռման օջախի միջև առաջացած ժամանակավոր նյարդային կապի հետևանքով:

Երեխաների մոտ պայմանական հետքային ռեֆլեքսները արագ են առաջանում և աչքի են ընկնում մեծ կայունությամբ, բարձր յուրահատկությամբ և արտակարգ ճշգրտությամբ: Օրինակ, եթե լսողական պայմանական ռեֆլեքս է առաջացել որոշակի ինտենսիվությամբ ձայնի հետքերի հիման վրա, ապա լսողական ռեֆլեքս է հարուցվում միմիայն այդ ձայնի ինտենսիվությամբ, իսկ ուրիշ, իրենց ինտենսիվությամբ միմյանց շատ մոտ ձայների հետքերը չեն

առաջացնում պայմանական ռեֆլեքս: Ի տարբերություն բարձրակարգ կենդանիների, երեխաների մոտ հետքային պայմանական ռեֆլեքսներ առաջանում են նույնպիսի արագությամբ, ինչպես առկա ռեֆլեքսները, և ամրակայումը դադարեցնելուց հետո նույնպիսի արագությամբ են մարում, ինչպես առկաները:

Երեխաների մոտ հետքային պայմանական ռեֆլեքսներ սկսում են երևան գալ միայն կյանքի հինգերորդ ամսից: Երեխաների մոտ հետքային ժամանակամիջոցը շարունակվում է մի քանի տասնյակ րոպե: Եթե առկա պայմանական ռեֆլեքսները հնարավորություն են տալիս նախապես արձագանքելու արտաքին աշխարհում սպասվող փոփոխություններին, ապա հետքային ռեֆլեքսները առավել կատարելագործված ֆիզիոլոգիական մեխանիզմ են, որ հնարավորություն են տալիս երեխայի վարքը հարմարեցնելու գալիք իրադրություններին, և ավելի մեծ դեր են խաղում երեխայի կյանքում: Պետք է հաշվի առնել, որ մեծ հետքային ժամանակամիջոցի դեպքում մի քանի անգամ կրկնվող երկարատև սպասումը բացասաբար է ազդում երեխաների բարձրագույն նյարդային համակարգի վրա: Այն առաջ է բերում արտակարգ մեծ գրգռում կամ չափազանց ուժեղ և երկարատև արգելակում:

Ժամանակի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսներ

Ժամանակի միջոցները տարբերելու կարողությունը հիմնված է գլխուղեղ եկող օրինաչափ կրկնվող ցիկլային այն պրոցեսների հարուցիչներից, որոնք տեղի են ունենում օրգանիզմի ներսում (սրտի բաբախման, կրծքավանդակի շնչառական շարժումների մեջ և այլն) և օրգանիզմից դուրս (արևի ծագման, մայր մտնելու և արտաքին աշխարհի մյուս երևույթների ժամանակ):

Դպրոցականների մոտ ժամանակի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում գլխուղեղում արտաքին զգայական օրգանների ուցեղային ճեղքների կենտրոնաձևից հարուցիչների և բառային ազդարարների միակցման շնորհիվ:

Այդ ռեֆլեքսները կախված են նյարդային համակարգի տիպից, նրա գրգռվածությունից, ուշադրության համակենտրոնացվածության և մարզվածության աստիճանից:

Առանց ժամացուցի ժամանակի անսխալ հաշվումը մեծ նշանակություն ունի ուսումնական պրոցեսի, խաղային, աշխատանքային և սպորտային գործունեությունը արդյունավետ կազմակերպելու համար:

Երևխանների կողմից ժամանակի հաշվումը («ժամանակի ղգացումը») տարիքի հետ տեականորեն կատարելագործվում և զգալի շափով ճշգրտվում է, համեմատաբար կայուն ցուցանիշների հասնելով միայն ավագ դպրոցական տարիքում:

Տարիքի հետ երևխանների մեջ կատարելագործվում է ժամանակի շափի և ժամանակի տվյալ միջոցի ռեալ նշանակությունը ճիշտ որոշելու կարողությունը: Որքան ավելի երկար է ժամանակահատվածը, այնքան ավելի դժվար է այն ճիշտ որոշելու խնդիրը: Որքան ավելի մեծ է երևխան, այնքան նրա գործունեության մեջ ավելի մեծ է լինում շափի կենսական նշանակության գիտակցումը և գրանով իսկ ավելի մեծ նրա գործունեության պլանավորման ժամանակամիջոցը:

**Քարծրակարգ
պայմանական
ռեֆլեքսներ**

Այն պայմանական ռեֆլեքսը, որը հարուցվում է պայմանական զրգոխը ոչ պայմանական ռեֆլեքսով ամրակայելիս, կոչվում է առաջին կարգի պայմանական ռեֆլեքս: Երկրորդ պայմանական զրգոխի հիման վրա այն պայմանական ռեֆլեքսը, որը ամրակայվում է առաջին կարգի ռեֆլեքսի պայմանական զրգոխով կոչվում է երկրորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքսը, որը ամրակայվում է երկրորդ կարգի ռեֆլեքսի պայմանական զրգոխով կոչվում է երրորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքսը, որը ամրակայվում է երկրորդ կարգի ռեֆլեքսի պայմանական զրգոխով կոչվում է երրորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքսը և այլն:

Ի տարբերություն բարձրակարգ կենդանիների, որոնց մեջ երկրորդ ոչ ավելի պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում, նախադպրոցական տարիքի երեխանների մեջ մշակվել են վեցերորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքսներ: Դպրոցականների մեջ է՛լ ավելի բարձր կարգի պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում:

Բարձրակարգ պայմանական ռեֆլեքսները նշանակալի շափով ավելի լավ են ապահովում երեխանների վարքն իրենց կյանքի պայմաններին համապատասխանելը, քան առաջին կարգի պայմանական ռեֆլեքսները:

**Միազուևառային
և կոմպլեքսային
պայմանական
ռեֆլեքսներ**

Պայմանական միագումար ռեֆլեքս կարող է հարուցվել այնպիսի միագումար զրգոխների ազդեցությամբ, որ բաղկացած է նախկինում առանձին-առանձին ոչ պայմանական զրգոխիչներով ամրակայված երկու և ավելի ոչ

պայմանական զրգոխիչներից:

Կոմպլեքսային զրգոխի կոչվում է այն բարդ պայմանական զրգոխը, որ կազմված է երկու կամ ավելի, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ զրգոխիչներից, որոնք միաժամանակ ամրակայված են ոչ պայմանական զրգոխիչներով: Այս դեպքում կոմպլեքսային զրգոխի կոչվում է միաժամանակյա: Եթե ինդիֆերենտ զրգոխիչները գործում են մեկը մյուսի հետևից և նրանցից վերջինը ամրակայվում է ոչ պայմանական ռեֆլեքսով, ապա այդպիսի կոմպլեքսը կոչվում է հաջորդական կամ շղթայական:

Օրինակ, միաժամանակյա կոմպլեքսային է ամբողջ այն իրադրություն հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսը, որի մեջ է ընկնում երեխան, և հաջորդական կոմպլեքսային է այն պայմանական ռեֆլեքսը, որը ստեղծվում է բառի կամ բառերի շղթայից կազմված նախադասության հիման վրա:

Պայմանական կոմպլեքսային զրգոխը կարող է հարուցել զրգոխի պայմանական ռեֆլեքս, եթե այն ամրակայվում է, ինչպես և քացասական պայմանական ռեֆլեքս, եթե այն չի ամրակայվում:

Երևխանների մոտ կոմպլեքս կազմող առանձին զրգոխիչների հարաբերակցությունն ուսումնասիրելիս պարզվում է, որ դրանք բոլորը գործում են որպես պայմանական զրգոխիչներ և առավել արդյունավետ են նրանք, որոնք աչքի են ընկնում ֆիզիկական մեծ ուժով կամ կենսականորեն նշանակալից են և դասավորված են ոչ պայմանական զրգոխիչին ավելի մոտ: Երեխանների մեջ հատկապես մեծ է կոմպլեքսի կենսականորեն նշանակալից բաղադրամասերի (զրգոխիչների) արդյունավետությունը: Որքան զրգոխիչների քանակը ավելի մեծ է կոմպլեքսում, այնքան կարճատև է նրանց գործողության ժամանակը և դրանք ավելի թույլ են մեկուսացված գործողության ժամանակ:

Կոմպլեքսի մեկ բաղադրամասով կարելի է ստեղծել բացասական պայմանական ռեֆլեքս: Այդ զրգոխը չի արգելակի կոմպլեքսի մյուս բաղադրամասերի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսները:

Պայմանական կոմպլեքսային ռեֆլեքսները մեծ նշանակություն են շրջապատի անմիջական զրգոխիչների, հատկապես դեպի դրանք ուղղված խոսքի՝ որպես կոմպլեքսային պայմանական զրգոխիչի հանդեպ երեխանների կողմից արձագանքելու գործում:

Կրտսեր և միջին տարիքի դպրոցականների հետ համեմատած ավագ դպրոցականների մոտ կոմպլեքսային պայմանական զրգոխիչների բաղադրամասերի թիվը ավելի շատ է, որոնց հիման վրա ըստ ստեղծվում է պայմանական ռեֆլեքսը:

Բազմաթիվ կոմսյունիստներից բաղկացած պայմանական կոմպլեքսային ռեֆլեքսի առաջացման արագությունը ավագ դպրոցականների մոտ ավելի մեծ է, քան միջին տարիքի և հասակակա կրտսեր դպրոցականների մոտ:

Ինչքան մեծ է դպրոցականը, այնքան նրա մեջ ավելի արագ է առաջանում նույն անալիզատորի կոմպլեքսային գրգռիչի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսը և ավելի արագ է կատարվում նույն անալիզատորի պայմանական կոմպլեքսային մեկ գրգռիչից անցումը մյուս պայմանական կոմպլեքսային գրգռիչին:

Ինչքան ավելի մեծ են դպրոցականները, այնքան ավելի արագորեն է նրանց և նույն տարիքի ավելի մեծ թվով դպրոցականների մոտ առաջանում միևնույն անալիզատորի (լսողական) պայմանական կոմպլեքսային գրգռիչի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսը նրանից հետո, երբ նախկինում ստեղծված է եղել մյուս անալիզատորի (օրինակ՝ տեսողական) պայմանական կոմպլեքսային գրգռիչի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքս:

Որքան ավելի մեծ է երեխան, այնքան նրա մեջ ավելի արագ է ստեղծվում կոմպլեքսային գրգռիչի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսը՝ որպես մի ամբողջություն, և այն ավելի կայուն է լինում:

Դպրոցականների մոտ ուսումնական օրվա վերջում առաջացած մտավոր հոգնածությունը գրանորվում է նրանում, որ նրանց մոտ մարում է կոմպլեքսային գրգռիչի թույլ բաղադրամասին տրվող պատասխանը և նրանք շին կարողանում պատասխանել այն հարցին, թե ինչ բաղադրամասերից է կազմված կոմպլեքսային գրգռիչը:

Հոգեբանության (նաև մանկավարժության)

Դինամիկ ստերեոսիա համար առանձնահատուկ հետաքրքրություն է ներկայացնում փորձարարությանը հայտ-

նաբերված (Ի. Պ. Պավլովի դպրոց) ֆիզիոլոգիական համադրության առավել բարդ ձևը՝ գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի աշխատանքի սխտեմայնությունը կամ դինամիկ ստերեոտիպը:

Երբ շատ օրերի ընթացքում որոշակի հաջորդականությամբ և որոշակի, մշտապես նույն ժամանակամիջոցում բազմաթիվ անգամ պայմանական գրգռիչները կրկնվում են, մեծ կիսագնդերում առաջանում են գրգռման և արգելակման օջախների որոշակի զուգորդումներ, որոնք կանոնավոր կերպով փոխարինում են միմյանց: Դրանով իսկ ստեղծվում է դրական և բացասական պայմանական ռեֆլեքսների համակարգ:

Այդ համակարգը կազմում է դինամիկ ստերեոտիպ՝ որոշակի հաջորդականությամբ կրկնվող շարժումների համակարգերի ֆիզիո-

լոգիական հիմքը: Աշխատանքային շատ պրոցեսներ, կենցաղային վարվեցողության ձևերը, ֆիզիկական վարժությունները (ամենից առաջ ցիկլային բնույթի) կամ շարժողական շղթայական ռեֆլեքսները (քայլերը, վազը, թիավարելը և այլն) հենց շարժումների այդ համակարգն են: Դինամիկ ստերեոտիպը բնորոշ է նաև և՛ խառը, և՛ ոչ ցիկլային շարժումներին (գրելը, սպորտային առարկայի նետումը և այլն): Կրկնելու ղեկավարում դինամիկ ստերեոտիպը ավելի հեշտ է իրականացվում և ավտոմատացվում: Բացի այդ, այն բնութագրվում է շարժումների ղգալի տնտեսումով և նվազ հոգնածությամբ: Ի. Պ. Պավլովի կարծիքով դինամիկ ստերեոտիպը արտակարգ կերպով հեշտացնում է մտավոր աշխատանքը: Դպրոցում և տանը դինամիկ ստերեոտիպի օրինակներ են երեխաների ստերեոտիպային վարքի կրկնվող ձևերը, որ սահմանվում են ուսումնական դասացուցակով, օրվա սրոշակի սեփմով:

Ըստ Կ. Ս. Ստանիսլավսկու սխտեմի՝ դերասանի «ֆիզիկական գործողությունների միջոցով» դերին նախապատրաստվելը շարժողական դինամիկ ստերեոտիպերի ստեղծում և ամրապնդում է, երբ պրոպրիոցեպտորային հարուցիչները զուգակցվում են տեսողական, լսողական և մյուս օրգանների հարուցիչների հետ: Ուղեղային ծայրամասերի տարբեր անալիզատորներ եկող հարուցիչների այդ զուգակցումը հանդիսանում է կոմպլեքսային պայմանական գրգռիչ, որը հարուցում է տվյալ շարժողական ստերեոտիպը: Այդ ստերեոտիպը ամրապնդվելուց հետո կարելի է մտովին այն վերարտադրել միայն պայմանական կոմպլեքսի կոմպոնենտներից մեկի (որը իրականում առաջացնում է այդ ստերեոտիպը) հանդես գալու ղեկավարում: Օրինակ, ստերեոտիպը կազմող շարժումներից մեկի տեսողական պատկերացման ղեկավարում:

Հոգեբանության համար բացառիկ կարևոր է, որ շարժողական ստերեոտիպի մտովին վերարտադրման ղեկավարում կրկին թուլացած ձևով վերապրվում է հույզերի համանման հաջորդականությունը, որոնք առաջ գրանորվել են այն շարժումների սխտեմով, որոնցից կազմված է այդ շարժողական ստերեոտիպը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մեջ դինամիկ ստերեոտիպի ղեկավարում պայմանական ռեֆլեքսների մեծությամբ կախված է ոչ միայն պայմանական գրգռիչի ուժից, այլև այն տեղից, որ ստերեոտիպում դրավում է այդ գրգռիչը: Օրինակ, եթե դրական պայմանական գրգռիչը գործում է նույն տեղում ու նույն ժամանակ, որտեղ և երբ սովորաբար գործում էր բացասական պայմանական գրգռիչը, ապա այն առաջացնում է ոչ թե գրգռում, այլ արգելակում:

Ստերեոտիպը կազմող սրայմանական գրգռիչներից յուրաքանչյուրը գործում է ոչ միայն ըստ ուժի և պայմանական գրգռիչների համակարգում գրաված իր տեղի, այլև ըստ իր կենսական նշանակությունների:

Դինամիկ ստերեոտիպի առաջացումը ասպացուցում է, որ մեծ կիսագնդերում և ուղեղի բնամասում նյարդային ժամանակավոր կապերը միմյանցից մեկուսացած չեն, այլ փոխկապակցված են, որ տարբեր անալիզատորների ուղեղային վերջավորությունների գործունեության մեջ գոյություն ունի որոշակի հաջորդականություն: Բազմաթիվ անգամ կրկնելու շնորհիվ նյարդային ժամանակավոր կապերը, որոնք կազմում են դինամիկ ստերեոտիպ, դառնում են շատ ամուր և մեծ դժվարությամբ են քայքայվում: Սակայն միաժամանակ ստերեոտիպը դինամիկ է, շարժուն: Ստերեոտիպի դինամիկ լինելը պայմանավորված է նրա վերափոխման և մեկ ուրիշ ստերեոտիպով փոխարինելու հնարավորությամբ:

Ի տարբերություն մեծերի, երեխաների մեջ արտակարգ արու-դորեն են ստեղծվում նոր և վերականգնվում նախկին ստերեոտիպերը: Որքան մեծ են երեխաները, այնքան նրանց մեջ ավելի արագորեն է առաջանում նոր շարժողական դինամիկ ստերեոտիպը, այնքան այն ավելի շուտ է դիմացկուն դառնում և ավելի հեշտ է փոփոխվում:

§ 6. ԳՐԳՐՈՒՄԸ ԵՎ ԱՐԳԵԼԱԿՈՒՄԸ ԳԼԽՈՂՆԵՐԻ ՄԵՍ ԿԻՍԱԳՆԳԵՐՈՒՄԸ

Գրգռումն և արգելակման ցարժման ու փոխգործադուրյան առանձնահատկությունները

Պայմանական գրգռիչի ազդեցությամբ զգայական օրգանի գրգռումը համապատասխան անալիզատորի նեյրոնների խմբերի ուղեղային ծայրամասում հարուցում է գրգռում: Այդ գրգռը իր ծագման կետից տարածվում է հարևան նեյրոնների վրա (իռադացվում է):

Դրա հետևանքով օրգանիզմը ոչ միայն արձագանքում է գործադրվող, այլև համանման գրգռիչներին: Ֆիզիոլոգիական այդ սրտցեսը նաև անվանում են գեներալիզացիա: Այն չպետք է նույնացնել հասկացություններն ընդհանրացնող հոգեբանական պրոցեսի հետ:

Տվյալ գրգռիչ կրկնակի կիրառման դեպքում իռադացիան կամ զններալիզացիան աստիճանաբար փոքրանում է՝ սահմանափակվելով մեծ կիսագնդերի ավելի ու ավելի փոքր գոտում: Այդ գրգռումների «հավաքումը» ելման կետում կոչվում է համակենտրոնացում: Պայմանական ռեֆլեքսի կրկնության կամ նրա մարզման հետևանքով նյարդային պրոցեսի իռադացիան (տարածումը) և համա-
կենտրոնացումը կատարվում են ավելի ու ավելի կարճ ժամկետներում: Գրգռների համակենտրոնացումից հետո վրա է հասնում միաժամանակյա ինդուկցիան: Նեյրոնների այն խմբերի շուրջը, որոնք գտնվում են գրգռման վիճակում, այսինքն՝ հարևան նեյրոններում, առաջ է դալիս արգելակում (այդ երևույթը կոչվում է բացասական ինդուկցիա):

Բացասական ինդուկցիան ուշադրության համակենտրոնացման ֆիզիոլոգիական հիմքն է: Երբ ուշադրությունը կենտրոնացված է լինում, ապա մեծ կիսագնդերում ստեղծվում է գրգռման օջախ, որի շուրջն ըստ բացասական ինդուկցիայի մեխանիզմի ծագում է արգելակումը: Ուստի բոլոր կողմնակի գրգռիչները, եթե դրանք ուժեղ չեն, չեն շնչում ուշադրությունը: Իսկ եթե կողմնակի գրգռիչը ուժեղ է, ապա մեծ կիսագնդերում առաջանում է գրգռման ավելի ուժեղ օջախ, քան այն, որը ապահովում է ուշադրության համակենտրոնացումը: Գրգռման այդ ուժեղ օջախի շուրջը բացասական ինդուկցիայի մեխանիզմին համապատասխան առաջանում է ուժեղ արգելակում, ճնշելով գրգռման այն օջախը, որը առաջ պայմանավորում էր ուշադրությունը: Այդ պատճառով ուշադրությունը փոխանցվում է այդ ուժեղ կողմնակի գրգռիչին:

Նեյրոնների որոշակի խմբում առաջացած արգելակումը ևս ըստ կրկնում տարածվում է, ապա համակենտրոնացվում: Արգելակման համակենտրոնացումից հետո նրա շուրջը որոշակի կետում՝ հարևան նեյրոններում, առաջանում է գրգռում (դրական ինդուկցիա): Նեյրոնների գրգռումը անխուսափելիորեն վերաժողում է դրանց արգելակման և՛ ընդհակառակը (հաջորդական ինդուկցիա): Գրգռման և արգելակման փոխադարձ ինդուկցիան ցուցադրում է միասնական նյարդային պրոցեսի երկու փուլերի անխզելիությունը:

Գլխուղեղում գրգռման և արգելակման փոխհարաբերությունների այդ հիմնական օրինաչափությունները, որոնք հայտնադործվել են Ի. Պ. Պավլովի դպրոցի կողմից, հաստատեցին գրգռման և արգելակման դիալեկտիկական միասնության մասին Ն. Ծ. Վվեդենսկու դասական մոնիստական տեսությունը: Ի. Պ. Պավլովը և Ն. Ծ. Վվեդենսկին հերքեցին արտասահմանյան մի քանի հեղինակների մեխանիստական, դուալիստական տեսությունը, որը միասնական նյարդային պրոցեսը բաժանում է երկու ինքնուրույն պրոցեսների՝

Գրգռումն և արգելակման միասնությունը: Փոխակցվող (հիպոնալիկ) ֆազերը

Գլխուղեղում գրգռման և արգելակման փոխհարաբերությունների այդ հիմնական օրինաչափությունները, որոնք հայտնադործվել են Ի. Պ. Պավլովի դպրոցի կողմից, հաստատեցին գրգռման և արգելակման դիալեկտիկական միասնության մասին Ն. Ծ. Վվեդենսկու դասական մոնիստական տեսությունը: Ի. Պ. Պավլովը և Ն. Ծ. Վվեդենսկին հերքեցին արտասահմանյան մի քանի հեղինակների մեխանիստական, դուալիստական տեսությունը, որը միասնական նյարդային պրոցեսը բաժանում է երկու ինքնուրույն պրոցեսների՝

գրգռման և արգելակման, ու ժխտում գրգռման և արգելակման զարգացումն ու փոխանցումները:

Ի. Պ. Պավլովի և Ն. Ծ. Վվեդենսկու տեսությունների համաձայն գրգռումը և արգելակումը բացարձակապես երկու ինքնուրույն, միմյանցից անկախ գոյություն ունեցող նյարդային պրոցեսներ չեն, այլ ներկայացնում են միասնական նյարդային պրոցեսի երկու փուլերը, որոնք փոխանցվում են իրար մի շարք ֆազերով:

Գրգռումը արգելակման պրոցեսի փոխանցվելու առաջին ֆազը հավասարազոր է, երբ թույլ և ուժեղ պայմանական գրգռիչները առաջ են բերում մեծությունը հավասար պայմանական ռեֆլեքսներ: Օրինակ, անալիզատորներից մեկում հավասարազոր ֆազն սկսվելու դեպքում ուժեղացնող և թուլացնող պայմանական գրգռիչները տալիս են միևնույն էֆեկտը: Մյուս անալիզատորում, որը գտնվում է օպտիմալ գրգռվածության վիճակում, դրանք տալիս են իրենց յուրահատուկ էֆեկտը:

Երկրորդ ֆազը կոչվում է պարադոքսալ, երբ ուժեղ պայմանական գրգռիչները առաջ են բերում ավելի նվազ պայմանական ռեֆլեքսներ, քան թույլ պայմանական գրգռիչները:

Նվ, վերջապես, երրորդ՝ արգելակող ֆազում ուժեղ և թույլ պայմանական գրգռիչները ոչ մի էֆեկտ առաջ չեն բերում:

Երբեմն նախքան արգելակող ֆազը նկատվում է նաև ԲԱՄՐԱՊԱՐԱԴՈՒՄ ֆազ, երբ այն պայմանական գրգռիչը, որ նախկինում առաջացրել է գրգռում, հարուցում է արգելակում և՛ ընդհակառակը:

Գրգռումից արգելակման կամ քնի փոխանցվող այդ ֆազերը Ի. Պ. Պավլովը անվանեց հիպնոսային: Դրանք նկատվում են քնից արթնանալիս: Հիպնոսային ֆազերի խանդարումներ են նկատվում ուղեղի գործունեության խանգարումների դեպքում, օրինակ՝ հալուցիինացիաների, զառանցանքի ժամանակ: Դրանք պայմանավորում են երազատեսության ֆանտաստիկ կողմը:

Կրտսեր և միջին դպրոցական տարիքի առողջ երեխաների մոտ պայմանական ռեֆլեքսի՝ զեներալիզացիայի կամ իռադացիայի առաջացումից հետո պայմանական գրգռիչի օջախից ծագող գրգռումը մեծ կիսազնդերում խիստ սահմանափակ է. սովորաբար դա գտնվում է այն անալիզատորի սահմաններում, որը գրգռման վիճակի է հասնում պայմանական գրգռիչի ներգործության ժամանակ:

Գրգռման և արգելակման փոխանցումները երեխաների մոտ

Բարբար դա գտնվում է այն անալիզատորի սահմաններում, որը գրգռման վիճակի է հասնում պայմանական գրգռիչի ներգործության ժամանակ:

Օրինակ, եթե առողջ երեխայի մեջ որոշակի տոնի հիման վրա առաջացնենք պայմանական ռեֆլեքս, ապա սկզբում պայմանական ռեֆլեքս կհարուցեն նաև այն տոները, որոնք նման են պայմանական գրգռիչ հանդիսացող տոնին: Աղմուկը, տեսողական, մաշկային և մյուս գրգռիչները այդ պայմանական ռեֆլեքսը չեն առաջացնում: Բայց որքան ավելի է ամրակայվում պայմանական ռեֆլեքսը, այնքան ավելի է փոքրանում այն գրգռման իռադացիան, որ առաջ էր բերել այդ պայմանական գրգռիչ դարձած տոնը, անգամ նման տոները դադարում են պայմանական ռեֆլեքս հարուցել:

Գրգռման իռադացիայի աստիճանը կախված է սովյալ անալիզատորի ուղեղային վերջույթի զարգացման մակարդակից: Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մեջ գրգռումը անկայուն է, որով բացատրվում է գրգռման օջախների թեթևակի հերթափոխումը, և այստեղից էլ՝ նախադպրոցականների ուշադրության շարժունությունը, ինչպես և անկայունությունը:

Միաժամանակյա և հաջորդական ինդուկցիայի հետևանքով մեծ կիսազնդերում մշտապես հերթափոխվում են գրգռման և արգելակման օջախները: Դա կոչվում է ֆունկցիոնալ մոզաիկա:

Երեխաների մոտ պայմանական արգելակման ռեֆլեքսներ մըշտապես առաջանում են մեծ կիսազնդերի թույլ գրգռման պայմաններում և իրենցից հետո թողնում են հաջորդական արգելակում:

Հաջորդական արգելակումը արգելակման իռադացիա է, որն իջեցնում է դրական պայմանական այն ռեֆլեքսների մեծությունը, որոնք հարուցվում են պայմանական արգելակման ռեֆլեքսից հետո: Շատ դեպքերում բացասական պայմանական գրգռիչի գործողության դադարեցումից անմիջապես հետո հաջորդական արգելակումը դրական ինդուկցիայի հետևանքով փոխվում է գրգռման: Դա գրսևորվում է դրական պայմանական ռեֆլեքսների մեծանալու մեջ:

Հաջորդական ռեֆլեքսը հատկապես որոշակի կերպով ի հայտ է գալիս բացասական պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումից հետո առաջին օրերին: Ինչ շափով որ բացասական պայմանական ռեֆլեքսը ավելի է ամրակայվում, հաջորդական արգելակումը թուլանում է; իսկ նրա տևողությունը փոքրանում:

Որքան փոքր է երեխան, արգելակում հարուցող պայմանական գրգռիչների բաղմիցս կրկնելու դեպքում նրա մոտ հիպնոսային ֆազերը և ֆիզիոլոգիական քունը ավելի արագ են զարգանում:

Կրծքի երեխաների մոտ արգելակումը հատկապես ավելի հեշտ և ավելի լայնորեն է տարածվում մեծ կիսազնդերում, այդ պատճառով էլ ցերեկը նրանք հեշտությամբ են քնում:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում գրգռման օջախները ավելի են կայուն, որը մեծացնում է ուշադրության տևողությունը:

Տարիքի հետ միասին դպրոցականի մեջ գրգռումը և արգելակումը ուժեղանում է, դրանք արագորեն համակենտրոնացվում են մեծ կիսագնդերում իրենց ծագման կետում, որ արագացնում և ուժեղացնում է նրանց փոխադարձ ինդուկցիան: Դա բարելավում է շարժումների կոորդինացիան, խաղային, աշխատանքային և սպորտային գործունեությունը, մտավոր աշխատանքը, մեծացնում է ուշադրության կենտրոնացման տևողությունը:

4—6 տարեկան երեխաների մոտ տեղի է ունենում պայմանական ներքին արգելակման ինտենսիվ զարգացում, ուստի այդ ժամանակաշրջանում մեծ կիսագնդերի վերլուծա-համադրական գործունեությունը նշանակալի շափով բարդանում է:

Երեխաների մոտ պայմանական ռեֆլեքսների արգելակումը

Երեխաների մոտ ոչ պայմանական, ներքին ինդուկցիոն արգելակումը երևան է գալիս արտաքին աշխարհի կողմնակի գրգռիչների և ներքին օրգաններից ու հյուսվածքներից մեծ կիսագնդեր եկող նյարդային գրգռներին ազդեցությամբ: Օրինակ, միզապարկի լցվելը արգելակում է երեխաների պայմանական ռեֆլեքսները: Որոշ հույզեր արգելակում են պայմանական սեկրետոր ռեֆլեքսները (աղյուսակ 1) (օրինակ՝ հուզմունքի պահին բերանի խոռոչում շորսության երևան գալը):

Աղյուսակ I

Ուժեղ հույզերի արգելակող ազդեցությունը (ըստ Ն. Ի. Կրասնոգորսկու):
9 տարեկան երեխա

Պայմանական գրգռիչների միջև եղած ժամանակամիջոցը բույլեում	Պայմանական գրգռիչ	Պայմանական ռեֆլեքս թքի կաթիլներում 30 վրկ.-ում	Ռեֆլեքսի գաղանի ժամանակամիջոց վայրկյանում
—	Սպիտակ լամպ	7	4
5	Մետրոնոմ	5	2
5	Մաշկի գրգռում	5	6
—	Ընդամենը	21	
—	Գրգռում թարոն գնալուց առաջ		
—	Սպիտակ լամպ	0	0
—	Մետրոնոմ	1	29
—	Մաշկի գրգռում	2	20

Արտաքին արգելակմանն է պատկանում նաև անդրսահմանային արգելակումը, որը առաջանում է գերզորեղ գրգռիչների ներգործությամբ: Այդ գրգռիչների ազդեցությամբ գրգռումը հաջորդական ինդուկցիայի հետևանքով փոխվում է արգելակման:

Բացի այդ, արտաքին արգելակումը ծավալվում է թույլ, մոնոտոն, դանդաղ և երկարատև ներգործող գրգռումների ժամանակ, ուժեղ հոգնածության նյարդային համակարգի հյուսվածքային և որոշ հույզերի դեպքում:

Արտաքին արգելակման այդ բոլոր տարատեսակներն ունեն պաշտպանական նշանակություն՝ նախազգուշացնում են ուժեղ կամ երկարատև գրգռումների հետևանքով գլխուղեղի նեյրոնների քայքայման մասին: Արտաքին արգելակումը երևան է գալիս ֆազային, հիպնոսային արգելակման վիճակներում և կապված է ներքին, պայմանական արգելակման հետ:

Գոյություն ունեն ներքին արգելակման մի քանի տարատեսակներ, որոնք լավ ուսումնասիրված են 10—12 տարեկան երեխաների մոտ:

Նիվ պայմանական գրգռիչը չի ամրակայվում ոչ պայմանական գրգռիչով, ապա պայմանական ռեֆլեքսը անհետանում է (տեղի է ունենում ռեֆլեքսի մաքում): Առողջ երեխաների մոտ որոշ ժամանակ անց (10—15 րոպե) մարած պայմանական ռեֆլեքսը կրկին հանդես է գալիս նույնիսկ առանց ամրակայման: Մարած պայմանական ռեֆլեքսը վերականգնվում է նաև այլ պայմանական գրգռիչի ներգործությամբ, որը ամրակայված է նույն՝ ոչ պայմանական գրգռիչով: Մարած ռեֆլեքսը վերականգնելու համար բավական է մեկ անգամ ամրակայելը:

Պայմանական ռեֆլեքսների մարման արագությունը կախված է նյարդային համակարգի անհատական հատկություններից: Նոր ռեֆլեքսները ավելի արագ են մարում, քան հին, կայուն ռեֆլեքսները: Այն արգելակումը, որ վրա է հասնում պայմանական ռեֆլեքսների մարման ժամանակ տարածվում է և կարող է վերածվել ֆիզիոլոգիական քնի: Կրկնության համեմատ պայմանական ռեֆլեքսների մարումը մարզվում է. որքան այն հաճախ է կատարվում, այնքան ավելի արագորեն է առաջանում: Մարվող արգելակման վրա է հիմնված ոչ կարևոր կամ վնասակար սովորություններից աղասվելու մարդու կարողությունը այն դեպքում, երբ դրանք շեն ամրակայվում:

Երբ, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ գրգռիչը նախորդում է շամրակայված պայմանական գրգռիչին, այն դառնում է պայմանական

արգելակ, ոչ ամրակալվածութեան ազդանշան: Առողջ երեխաների մոտ պայմանական արգելակ է առաջանում 2—6 ոչ ամրակալումից հետո (աղյուսակ 2);

Աղյուսակ 2

Պայմանական արգելակը (բստ Ն. Ի. կրասնոգորսկու):
11 տարեկան տղա

Արգելակի հիմնական հատկանիշները	Պայմանական զրգոխներ միջև եղած ժամանակամիջոցը	Պայմանական զրգոխ	Պայմանական ռեֆլեքս թքի կաթիլի մեջ 30 վրկ-ում	Ամրակալում
7	— 2 բուպե 10 վրկ 2 բուպե 05 վրկ	Մետրոնոմ Մաշկի մեխանիկակ. զրգուում + մետրոնոմ Մետրոնոմ	14 4 8	Ամրակալված է 2 ի ամրակալված Ամրակալված է

Իրական ինդուկցիան պայմանական արգելակումից հետո:
12 տարեկան տղա

22	— 2 բուպե 00 վրկ. 2 բուպե 10 վրկ.	Մետրոնոմ 30 (գեցիրալ) Մետրոնոմ 40 (գեցիրալ) + մետրոնոմ 30 (գեցիրալ) Մետրոնոմ 30 (գեցիրալ)	13 3 32	Ամրակալված է 2 ի ամրակալված Ամրակալված է
----	---	---	---------------	---

Ի տարբերություն կենդանիների, երեխաների մոտ պայմանական արգելակումը առանձնահատուկ է ու շերտավորված: Պայմանական արգելակող զրգոխը միայն արգելակում է այն պայմանական ռեֆլեքսը, որի հետ նա կապված է, իսկ մյուս պայմանական ռեֆլեքսները նա չի արգելակում: Մյուս ռեֆլեքսները արգելակվել սկսում են միայն այն դեպքում, երբ պայմանական արգելակը նրա հետ մի քանի անգամ զուգորդվում է առանց ամրակալելու:

Պայմանական արգելակիչներն իրենց ազդեցությունը պահպանում են ամիսների և տարիների ընթացքում, բայց արագորեն դադարում են գործելուց, եթե պայմանական զրգոխի հետ նրանց համակցությունը սկսում է ամրակալել:

Ամրակալումից հետո ազդեցությունը կորցրած պայմանական արգելակը վերստին կարելի է դարձնել գործող արգելակ, եթե մի քանի անգամ այն շամրակալենք: Իր ազդեցությունը կորցրած պայ-

մանական արգելակը ժամանակի ընթացքում նորից սկսում է արգելակել շարժումները կամ վեգետատիվ ֆունկցիաները:

Որքան երեխաների մոտ շատ են ստեղծված պայմանական արգելակներ, այնքան ավելի հեշտություն է մշակվում նոր պայմանական արգելակներ, և նրանք ավելի ուժեղ են արգելակում շարժողական կամ վեգետատիվ ռեֆլեքսները:

Երեխաների մոտ կարող են երկրորդ, երրորդ և ավելի բարձր կարգի պայմանական ռեֆլեքսներ մշակվել այն դեպքում, երբ յուրաքանչյուր նոր, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ զրգոխը մի քանի անգամ համընկել է առաջին կամ երկրորդ և այլ կարգի պայմանական արգելակի գործողությանը: Բարձր կարգի պայմանական արգելակները ևս, ինչպես առաջին կարգի պայմանական արգելակները, երկար ժամանակ պահպանվում են և կարող են մարվել կամ վերականգնվել: Նրանք նույնպես հարուցում են հաջորդական արգելակում կամ հաջորդական դրական ինդուկցիա:

Պայմանական արգելակը կարող է առաջանալ նաև պայմանական զրգոխի ինտենսիվության հիման վրա: Ըստ որում մշտապես ամրակալվող պայմանական զրգոխի ինտենսիվությունը առաջ է բերում պայմանական դրական ռեֆլեքս, իսկ նույն պայմանական զրգոխի շամրակալվող ինտենսիվությունը կարող է դառնալ պայմանական արգելակ:

Պայմանական արգելակները մեծ նշանակություն ունեն երեխաների կրթության ու դաստիարակության, հատկապես կարդապահության դաստիարակման գործում:

Տարիքի հետ միասին՝ մարզվելուն համեմատ, պայմանական արգելակումը կատարելագործվում է, դրա հետևանքով ձևավորվում է անձնավորությունը, որը նրբորեն հարմարվում է կյանքի և գործունեության ամենատարբեր պայմաններին:

Երբ մեծանում է պայմանական զրգոխի գործողության սկզբի և ոչ պայմանական զրգոխով ամրակալման սկզբի միջև եղած ժամանակամիջոցը, մշակվում է հապաղում: Եթե աստիճանաբար ազատ թողնենք ամրակալման սկիզբը, ապա պայմանական ռեֆլեքսը երևան կգա ոչ թե ինչպես սովորաբար՝ պայմանական դրգորդի ազդեցության սկզբից մի քանի վայրկյան հետո, այլ հապաղումով, միայն ամրակալումից անմիջապես առաջ:

Նտիսադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մեջ ուշացած պայմանական ռեֆլեքսներ առաջանում են առավել մեծ դժվարություններ և ավելի դանդաղ, քան մյուս արգելակող պայմանական ռեֆլեքսները, իսկ դրանց հաճախակի կիրառման դեպ-

քում երեխաների մեջ զարգանում են նիրհը, քնկոտությունը և ֆիզիոլոգիական քունը:

Որոշ երեխաների մեջ ուշացող ռեֆլեքսների հաճախակի և ուժեղ ձևավորումը կարող է հարուցել բարձրագույն նյարդային գործունեության ժամանակավոր խանգարումներ. ազատ թողնված ճշգրիտ պայմանական ռեֆլեքսների ձևավորումը նրանց մեջ տեղի է ունենում մեծ դժվարությամբ: Առողջ երեխաների մոտ ճշգրտորեն պահանջներով են ազատ թողման ռեֆլեքսների ժամանակահատվածները և այդ ռեֆլեքսները մարզվում են ու տարիքի հետ միասին կատարելագործվում: Իրանք մեծ նշանակություն ունեն կյանքի և աշխատանքի պայմաններին համապատասխանող ճիշտ վարքի ձևավորման համար:

Արտաքին աշխարհի ներգործության ֆիզիոլոգիական վերլուծության և կյանքի պայմաններին համապատասխան մարդու վարքի ձևավորման համար առանձնահատուկ նշանակություն ունի շերտավորված արգելակումը: Այն առաջանում է որոշակի որակի և ինտենսիվության պայմանական դրգոիչների ամրակայման և որակով ու ինտենսիվությամբ մոտիկ պայմանական գրգռիչների շամրակայման դեպքում: Առաջին դեպքում ծագում է գրգռում, իսկ երկրորդ դեպքում՝ շերտավորված կամ տարբերիչ արգելակում: Օրինակ, շերտավորված արգելակման շնորհիվ տարբերում են լուսավորությունը, գույնի մեծությունը և նրանց ինտենսիվությունը. ձայների բարձրությունը, ուժը, կազմությունը և տեղայնացումը. մաշկի շփումը, ճնշումը, նրա ջերմությունը:

Երեխաների մեջ մի քանի շամրակայուններից հետո նուրբ շերտավորումը տեղի է ունենում աստիճանաբար:

Նուրբ և դժվարին շերտավորման առաջացման համար անհրաժեշտ է սկզբում առաջացնել ավելի կոպիտը, որը երեխայի համար ավելի հեշտ խնդիր է: Եթե աստիճանաբար շանցնենք հեշտից դեպի դժվար խնդիրը, կարող է տեղի ունենալ բարձրագույն նյարդային գործունեության խանգարում:

Առաջին անգամ շերտավորված արգելակումը դժվարությամբ է առաջանում, այնուհետև այն մարզվում է և նրա մշակումը հետըհետև ավելի ու ավելի է արագանում ու կատարելագործվում: Նախքան նոր շերտավորման մշակման անցնելը պետք է խիստ ամրապլնդել նախկինը:

Շերտավորման առաջացման լավագույն ժամանակամիջոցը միևնույն տարիքի տարբեր երեխաների մոտ միատեսակ չէ: Որքան շերտավորումը ավելի դժվար է, այնքան ավելի երկար ժամանակ է

պահանջվում նրա առաջացման համար: Որքան մեծ է երեխան, այնքան ավելի հեշտությամբ է շերտավորված արգելակում առաջանում:

§ 7. ՄԱՐԳՈՒ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Շարժողական հմտությունների սահմանումը

Շարժողական հմտությունները նոր, բարդ շարժումներ են, որոնք մարդիկ ձեռք են բերում ամբողջ կյանքի ընթացքում, դրանք երբեմն մշակվում են տարիներ շարունակ:

Քաղմաթիվ անգամ կրկնվելուց հետո կմախքային մկանների այդ գործունեությունը վերարտադրվում է առանց նախապես մտածելու, հետևաբար՝ շարժողական հմտությունները ավտոմատացվում են:

Շարժողական հմտությունների առաջացումը տեղի է ունենում պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների մշակման կամ մարդկանց գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում ժամանակավոր նյարդային այն կապերի միակցման շնորհիվ, որոնք վերադասավորում են ուղեղային բնի, ուղեղիկի և ողնուղեղի նյարդային առաջացումներում բնածին կոորդինացիոն հարաբերությունները:

Հետևապես, շարժողական հմտությունները առաջանում են պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների ֆիզիոլոգիական մեխանիզմի միջոցով:

Սակայն կենդանիների պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների և մարդու շարժողական հմտությունների միջև գոյություն ունեն էական, արմատական տարբերություններ:

Մարդկանց ցարժողական հմտությունների առանձնահատկությունները

Մարդկանց շարժողական հմտություններն իրենցից ներկայացնում են շարժումների միանգամայն նոր, հաճախ շատ բարդ ձևեր, որոնք ի ծնե գոյություն չունեն և հաճախ մշակվում են շատ մեծ դժվարությամբ՝ գիտակցության ակտիվ մասնակցությամբ:

Մարդկանց մեջ աշխատանքային, կենցաղային, սպորտային և այլ առանձնահատուկ շարժողական հմտությունների առաջացումը որակապես տարբերվում է կենդանիների շարժողական պայմանական ռեֆլեքսներից, քանի որ դրանք ձևավորվում են հասարակության մեջ կյանքի պայմաններում, հասարակական-աշխատանքային գործունեության ընթացքում շնորհիվ մարդու օրգանիզմի նպատակասլաց շարժումների, որի կազմությունը և ֆունկցիաները արմատապես տարբերվում են կենդանիների օրգանիզ-

մից: Միայն մարդուն են հատուկ խոսքը և դրա հետ կապված վերացական մտածողությունը, որոնք առաջնակարգ դեր են խաղում շարժողական հմտությունների ձևավորման գործում և պայմանավորում են շարժողական հմտությունների գիտակցված տիրապետումը:

Այդ պատճառով էլ շարժողական հմտություններ ձևավորող մեխանիզմների բացահայտումը հնարավոր է ոչ թե կենդանիների, այլ միմիայն մարդու մեջ:

Շարժողական հմտությունների առաջացման գործում ակտիվ և պասսիվ շարժումներ կատարելիս կարևոր դերը պատկանում է պրոպրիոցեպտորի գրգռմանը:

Շարժողական հմտությունների արագ առաջացման համար վճռական նշանակություն ունի մարդու տարիքը, քանի որ որոշակի շարժողական հմտությունների առաջացումը պահանջում է մտավոր և ֆիզիկական համապատասխան զարգացում:

Մարդկանց բարձրագույն նյարդային գործունեությունը որակապես անհամեմատ բարձր է կենդանիների բարձրագույն նյարդային գործունեությունից: Մարդկանց և կենդանիների բարձրագույն նյարդային գործունեության հիմնական տարբերությունը կայանում է նրանում, որ միայն մարդու մոտ գոյություն ունի պայմանական և ոչ պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների այնպիսի նոր համակարգ, որ ապահովում է խոսելու, բռնելու և արտասանելու ֆունկցիաները, ինչպես և որոշակի իմաստային բովանդակություն ունեցող բռնելի՝ որպես պայմանական ռեֆլեքսների նկատմամբ կողմնորոշվելու կարողությունը: Դա երկրորդ ազդարարային կամ խոսքային համակարգն է:

Կենդանիներից մարդու արմատական, որակական տարբերությունը այն է, որ մարդը ոչ միայն ունի կմախքային մկանունքի և ներքին օրգանների ամենատարբեր պայմանական և ոչ պայմանական ռեֆլեքսների միջոցով արտաքին աշխարհի արտացոլման պարզ, անմիջական ձև (առաջին ազդարարային համակարգ), ինչպես կենդանիները, այլև հասկացություններում, խոսելու օրգանների միջոցով արտաքին աշխարհը արտացոլելու որակապես տարբեր ձև, այսինքն՝ գլխուղեղի հոգեկան բարդ գործունեություն:

Այդ իսկ պատճառով մարդու հոգեկանը չի կարելի նույնացնել բարձրագույն նյարդային գործունեության հետ և հոգեկանը հավասարեցնել պայմանական և ոչ պայմանական ռեֆլեքսներին:

Հոգեկան երևույթներ գոյություն ունեն միմիայն գլխուղեղում՝ նյարդային պրոցեսի առաջացման և ծավալման հետևանքով, սակայն այդ դեպքում մարդկանց բարձրագույն նյարդային գործունեությունը չի գրևերվում ղգայությունների մեջ, այսինքն՝ չի գիտակցվում: Օրինակ, առողջ մարդու մոտ աչք կենտրոնաձիգ գրգռները, որոնք ուղեղային բնի միջոցով ներքին օրգաններից գալիս են մեծ կիսագնդերի ճակատային հատվածները, ղգայություն չեն առաջացնում: Առողջ մարդը չի զգում լյարդի, փայծաղի և ներքին մյուս օրգանների գործունեությունը: Մարդիկ զգում են շարժումների միայն փոքր մասը, իսկ շարժումների մեծ մասը ղգայություն չեն առաջացնում, դրանք չեն գիտակցվում (օրինակ՝ շնչառական շարժումները, որոնք ռիթմիկ կերպով կատարվում են կյանքի ամբողջ ընթացքում):

Դեռ ավելին, նույնիսկ այն դեպքում, երբ գրգռները ղգայական բարձրագույն արտաքին օրգաններից (տեսողության, լսողության) հասնում են մեծ կիսագնդերին և նրանց մեջ առաջացնում նյարդային պրոցես, դրանք մարդու մոտ միշտ չէ, որ առաջացնում են ղգայություն և գիտակցում: Օրինակ, հաստատված է, որ առողջ մարդկանց մեջ պայմանական ռեֆլեքսների կարող են առաջանալ թույլ, չսովոր ձայների՝ ներգործության հիման վրա, երբ լսողական անալիզատորի այդ ձայների գրգռման ինտենսիվությունը ցածր է բմբունման շեմից:

Հիվանդ մարդու մոտ պայմանական ռեֆլեքսներ առաջանում են մաշկի այն մասի հպումից, որը ղուրկ է ղգացողությունից:

Այս փաստերը վկայում են այն մասին, որ մարդու ոչ ամեն մի պայմանական ռեֆլեքսն է միաժամանակ և՛ ֆիզիոլոգիական, և՛ հոգեկան երևույթ հանդիսանում: Բարձրագույն նյարդային գործունեության ժամանակ գլխուղեղում առաջացած նյարդային պրոցեսը կարող է տեղի ունենալ նաև առանց ղգայության: Մարդկանց պայմանական ռեֆլեքսների առաջացումը տեղի է ունենում հիպնոսի՝ գիտակցության լրիվ բացակայության դեպքում: Ուստի վուլգար, մեխանիստական մատերիալիստների այն պնդումը, թե բարձրագույն նյարդային գործունեությունը հոգեկան գործունեություն է և նրանց կողմից հոգեբանությունը բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիայով նենգսվիտելու ձգտումը վտանգավոր է, քանի որ այն հանգեցնում է մատերիալիստական հոգեբանության նշանակության թերագնահատմանը, խոչընդոտում մանկավարժության, բժշկության մեջ հոգեբանության տեսական և գործնական պրոբլեմներ մշակելու, մարդկանց հասարակական աշխատանքային

գործունեությունը կազմակերպելու գործին: Այդ սխալ պնդումը հիմնված է մարդկանց բիոլոգիացնելու, նրանց վարքը կենդանիների վարքի հետ նույնացնելու, մարդկանց հոգեկանի հասարակական-պատմական էությունն ժխտման վրա¹:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիան սոսկ հոգեբանության բնագիտական հիմքն է, բայց այն չի փոխարինում հոգեբանությանը: Ի. Պ. Պավլովի կարծիքով վերևում շտրադրված բարձրագույն նյարդային գործունեության գլխավոր օրենքները «հոգեբանական դիտելիքների գլխավոր հիմքն են»²:

Զարգացնելով Ի. Մ. Սեչենովի գաղափարները, Ի. Պ. Պավլովը չէր ժխտում հոգեբանությունը «որպես մարդու ներաշխարհի իմացություն»³:

Այդ իսկ պատճառով երկրորդ ազդարարային համակարգի ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները մարդու հոգեկանի սոսկ նյութական հիմքն են:

Առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգերի միասնությունը
Խոսքի ֆիզիոլոգիական ֆունկցիան կախնում է նրանում, որ նա ռեֆլեկտոր կերպով կարգավորում է կմախքային այն մկանների խմբերի կծկումը, որոնք մասնակցում են բանավոր և գրավոր խոսքի գործողությանը:

Խոսքի ֆունկցիան իրականացնելիս վճռական նշանակություն ունեն կենտրոնաձիգ այն գրգիռները, որոնք դեպի մարդու գլխուղեղի խոսքի համապատասխան անալիզատորներ են գալիս տարբեր ունցեպտորներից կամ դգայական օրգաններից, հատկապես շարժողական ապարատի պրոպրիորեցեպտորներից, որոնք մասնակցում են խոսքին՝ բառեր գրելու և արտասանելու ժամանակ:

Նյարդային պրոցեսը, որ առաջանում է մեծ կիսագնդերում խոսելու օրգաններից գրգիռներ ստանալիս, իրենից ներկայացնում է իրականությունից վերացման և հասկացությունների ընդհանրացման ֆիզիոլոգիական հիմքը, որ և կազմում է մարդկային մտածողությունը:

Ըստ ծագման եղանակի խոսքի ֆունկցիայի ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները վերաբերում են վարժեցված շարժողական ռեֆլեքսների:

Մեծ կիսագնդերի կինեմատիկ նեյրոնները կապակցվում են բոլոր արտաքին և ներքին անալիզատորների հետ: Դա կամային շարժումների, այդ թվում նաև խոսելու շարժումների ֆիզիոլոգիական հիմքն է, որոնք պայմանավորված են մեծ կիսագնդերի կեղևի ամբողջական գործունեությամբ: Կարևոր է հաշվի առնել, որ բառեր արտասանելու, գրելու և կարդալու ժամանակ դեպի գլխուղեղ կենտրոնաձիգ նյարդային գրգիռներ են գալիս ոչ միայն խոսելու օրգաններից, այլև լսողական, տեսողական օրգաններից, ինչպես և կմախքային մկանների այն խմբերից, որոնց կծկումը ուղեկցվում է խոսքի արտասանությամբ (շարժումներ անելը, դիմախաղը) և ապահովում է գրելու գործողության հետ կապված շարժումները (գրավոր խոսք): Հետևաբար, երկրորդ ազդարարային՝ խոսքային, համակարգի ֆունկցիան իրականացվում է ոչ միայն խոսելու հատուկ անալիզատորներով, այլև մեծ կիսագնդերի կեղևի մյուս անալիզատորների և ուղեղի բնի միջոցով, այսինքն՝ ամբողջ գլխուղեղով: Օրինակ, երկարավուն ուղեղի (որից սկիզբ է առնում լեզվի շարժողական նյարդը) վնասվելու դեպքում բանավոր խոսքը խանգարվում է:

Երկրորդ ազդարարային համակարգը կազմված է ոչ միայն առկա գրգռիչներից, այլև, որ առանձնապես կարևոր է, մեծ կիսագնդերի նեյրոններում եղած հետքերից. 1) լսելի խոսքի հետ կապված ձայնային հետքերից, 2) կինեմատիկական, այսինքն՝ կինեմատիկ անալիզատորի գրգռման հետքից: Մտածողության իրականացման համար գլխուղեղի նեյրոններում անպայման պետք է լինեն այն բառերի հետքերը, պատկերները, որոնք նախկինում լսվել, արտասանվել, կարդացվել կամ գրվել են:

Այսպիսով, երկրորդ ազդարարային համակարգը կազմում է բանավոր (հնչյունային) և գրավոր խոսքի անատոմիա-ֆիզիոլոգիական հիմքը:

Խոսքի ֆունկցիան մարդկանց մտքերը, նրանց գիտակցությունը արտահայտելու և ձևավորելու միջոց է:

Երկրորդ ազդարարային համակարգն իրենից ներկայացնում է ժամանակավոր նյարդային կապերի նոր, բարձրագույն ձևեր, որոնք հատուկ են մարդու գլխուղեղի մեծ կիսագնդերին և հանդես են գալիս մարդու, որպես սոցիալական էակի, մոտ և ապահովում նրա հոգեկան կյանքի բոլոր հարստությունները: Երեխայի մոտ երկրորդ ազդարարային համակարգը առաջացման պահից մշտապես անբաժան է առաջին ազդարարային համակարգից: Հոգեբանության համար էական հետաքրքրություն է ներկայացնում ար-

¹ Տե՛ս «Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии», М., изд-во АН СССР, 1963, էջ 755—762:

² И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 89.

³ Նույն տեղում, էջ 104:

առաքին աշխարհի կոնկրետ երևույթներն արտացոլող բառերի նը-
կատմամբ դպրոցականների կողմնորոշումը այն բանից հետո, երբ
նախկինում նրանց մեջ պայմանական ռեֆլեքս էր առաջացել ար-
տաքին աշխարհի այդ նույն երևույթների նկատմամբ: Այսպիսի
պրոցեսը անվանվում է որպես առաջին ազդարարային համակարգից
երկրորդ ազդարարային համակարգին պայմանական ռեֆլեքսների
դինամիկ անցում (ընտրողական, էլեկտիվ, իռադացիա՝ ըստ Ա. Գ.
Իվանով-Սմոլենսկու):

Կրտսեր, միջին և ավագ տարիքի դպրոցականներին համեմա-
տելիս պարզվում է, որ ինչքան մեծ են դպրոցականները, այնքան
նույն տարիքային խմբում ավելի մեծ թվով երեխաների մոտ է տե-
ղի ունենում այդ միատեսակ կողմնորոշման պրոցեսը կոնկրետ
գրգռիչների համակարգի, ինչպես և այն հասկացությունների նը-
կատմամբ, որոնք արտացոլում են դրանք ու արտահայտում բառե-
րով: Որքան մեծ են դպրոցականները, այնքան նրանք ավելի արու-
գորեն են հասկացություններ կազմում իրականության կոնկրետ
երևույթների մասին:

12—16 տարեկան երեխաների մոտ առաջին ազդարարային
համակարգից երկրորդ ազդարարային համակարգին պայմանական
ռեֆլեքսների դինամիկ անցումը մեծ մասամբ տեղի է ունենում ան-
միջական գրգռիչի նկատմամբ պայմանական ռեֆլեքսի ոչ բավա-
րար ամրակայման դեպքում:

Երկրորդ ազդարարային համակարգից առաջինին հետադարձ
անցման դեպքում, երբ շարժողական ռեֆլեքս հարուցող խոսքա-
յին հրամանը փոխարինվում է անմիջական պայմանական գրգռի-
չով, 7—18 տարեկան դպրոցականների մոտ առաջին պայմանական
ռեֆլեքսի առաջացման արագությունը միանման է (2—5 ամրացու-
մից հետո): Սակայն բարձր տարիքի դպրոցականների մոտ խոս-
քային հրամանը անմիջական գրգռիչով փոխարինելու դեպքում
պայմանական շարժողական ռեֆլեքսը ամրապնդելու համար պա-
հանջվում է էլ ավելի մեծ թվով ամրակայում, իսկ որոշ ավագ դըպ-
րոցականների մոտ այն չի առաջանում նույնիսկ բազմաթիվ զու-
գակցումներից հետո:

Բառից անմիջական պայմանական գրգռիչին պայմանական
ռեֆլեքսի դինամիկ անցումը տարիքի հետ ավելի սակավ է դառնում
և 15—16 տարեկան հասակում անհետանում է. դա պայմանավոր-
ված է նրանով, որ ավագ դպրոցական տարիքում գերիշխում է վե-
րացական մտածողությունը, որը վճռական նշանակություն ունի
պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման համար: Հետևաբար, ա-

ռաջին ազդարարային համակարգից երկրորդին և հակառակը նյար-
դային գրգռիչների անցմանը մասնակցում են ոչ միայն խոսքի
ֆունկցիայի անատոմիական ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները:
Վճռական նշանակություն ունեն խոսքի իմաստային բովանդակու-
թյունը, երեխայի կամ դեռահասի հոգեկանի, նրա կոնկրետ և վե-
րացական մտածողության զարգացման մակարդակը, կենսափորձը:

Որքան փոքր է երեխան և որքան հաճախակի են ներգործում
խոսքային ու անմիջական գրգռիչները, այնքան ավելի հեշտությամբ
են զարդանում առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգերի
ինդուկցիոն հարաբերությունները: Տարիքի հետ միասին վերացա-
կան մտածողության և երկրորդ ազդարարային համակարգի զար-
գացումը արտահայտվում է երկրորդ ազդարարային համակարգի
դերի մեծացման և նրա կողմից առաջին ազդարարային համակարգի
ավելի հաճախ և տևական արգելակումով:

Երեխաները լավ են տարբերակում (դիֆերենցում) բառերի ա-
ռոգանությունն ու հնչեղությունը: Սակայն միևնույն բառը կարող է
առաջացնել և՛ դրական, և՛ բացասական ռեֆլեքսներ՝ կախված այն
առոգանությունից և հնչեղությունից, որով արտասանվում է բառը:

Այսպիսով, երեխաների վարքում հիմնական նշանակություն
ունի բառի իմաստային բովանդակությունը, բայց որոշակի պայ-
մաններում որոշակի նշանակություն կարող են ստանալ նաև բա-
ռերի առոգանությունն ու հնչեղությունը:

Խոսքի անասումիա- ֆիզիոլոգիական հիմքը

Խոսքի ֆունկցիան իրականացվում է ամբողջ
նյարդային համակարգի գործունեությամբ
կոորդինացման շնորհիվ, բայց մարդու ուղե-
ղի կիսագնդերի կեղևում գոյություն ունեն ա-
ռանձին գոտիներ, որոնք առանձնապես մաս-
նակցում են խոսքի ֆունկցիայի կատարմանը՝ խոսքի անալիզա-
տորների ուղեղային ծայրամասեր (նկ. 5):

Ձախ վերին բունքային գալարի ետևի մասում (դաշտ 42) տե-
ղավորված է խոսքի հնչյունային անալիզատորը (Ա. Յ. Կոժենիկով,
Կ. Վերնիկե), որտեղ իրականացվում է բառի հասկացումը՝ հնչյունը
լսելիս: Ուստի այդ անալիզատորի հեռացումից կամ ավերումից հե-
տո առաջ է գալիս բառային կամ խոսքային խլացում (սենսորային
աֆազիա): Հիվանդը բառը լսում է, բայց չի կարողանում հասկանալ
նրա իմաստը:

Խոսքի զարգացման ընթացքում առաջինը ձևավորվում է լսո-
ղական անալիզատորը: Նրա վնասվելու դեպքում տուժում է ոչ մի-

այն բանավոր, այլև գրավոր խոսքը: Երբեմն խոսքի լսողական անալիզատորի վնասվելու դեպքում նկատվում է շափն անց շատախոսություն՝ լոգոբեա. խոսակցության ժամանակ մարդը չի ընկալում սեփական խոսքը:

Դաշտ 22-ի ետևի մասում առաջանում են բառի հնչյունային պատկերների կապեր անալիզատորների բոլոր ուղեղային ծայրամասերի հետ, որոնցում պատկերացումներ են ծագում արտաքին աշխարհի իրերի և երևույթների մասին: Այս գոտու վնասվելը նույնպես հանգեցնում է սենսորային աֆագիայի:

Առջևի կենտրոնական գալարի ներքևի մասում, դաշտ 44-ում, տեղավորված է խոսքի շարժողական անալիզատորը (Պ. Բրոկի կենտրոն): Այդ գոտու նեյրոնները առաջ են բերում խոսքի օրգանի մկանների կծկում: Աջլիկների մոտ այդ գոտին ավելի մեծ է ձախ, քան աջ կիսագնդում: Քանի որ բանավոր խոսքը այդ անալիզատորով է իրականացվում, ուստի նրա ավերման կամ հեռացման դեպքում մարդում է բառ արտասանելու ընդունակությունը, բայց պահպանվում է բղավելու և երգելու ընդունակությունը (մատուցային կամ շարժողական աֆագիա): Որոշ դեպքերում մոտորային աֆագիան կապված է լեզվի և մնացած խոսքային մկանների անգործունյա լինելու հետ (ապրակսիա): Խոսքի շարժողական անալիզատորը ձևավորվում է խոսքի լսողական անալիզատորից ավելի ուշ:

Խոսքի լսողական անալիզատորի առողջ լինելու շնորհիվ մոտորային աֆագիայի դեպքում խոսքի հասկացումը չի տուժում: Դաշտ 44-ը վնասվելու դեպքում հաճախ խանգարվում է նաև ներքին խոսքը կամ առանց բառեր արտաբերելու՝ կուտակված որոշակի իմաստային բովանդակություն ունեցող խոսքի հնչյունային պատկերների հիման վրա բառերով միտքը ձևակերպելու ընդունակությունը: Բացի այդ, դժվարանում է ինքն իր համար կարդալը, խանգարվում է նաև գրելը (կամային և թելադրությամբ), բայց պահպանվում է գրելիս տառերի պատճենումը:

Երիտասարդ հասակում մոտորային աֆագիան անցնում է բանավոր խոսքի դաստիարակման կամ լոգոպեդիական վարժությունների ազդեցությամբ: Մնում են միայն արտաբերման հազիվ նկատելի խանգարումներ: Աջլիկ մարդու մոտ մոտորային աֆագիան պահպանվում է ձախ կիսագնդի վնասվելու դեպքում, իսկ ձախլիկների մեջ՝ աջ կիսագնդի վնասվելու ժամանակ:

Նորմալ լսողության դեպքում երեխաների բանավոր խոսքի զարգացման կասեցումը կոչվում է ալալիա: Դաշտ 45-ում, որը գտնվում

է դաշտ 44-ի առջևում, իրականացվում են բառերի քերականորեն ճիշտ կապակցումը և երգելը:

Մարդու համար իմաստային նշանակություն ունեն ոչ միայն առանձին բառերը, այլև դրանց կապակցումը՝ ֆրազները, որոնց արտասանությունը իրականացվում է 39 և 40 դաշտերում, որոնք տեղավորված են դաշտ 22-ի կողքին: Ահա թե ինչու այդ գոտիների խանգարումը հանգեցնում է խոսքի խանգարման, որ կոչվում է սեմանտիկական կամ իմաստային աֆագիա:

Դաշտ 39-ի (խոսքի տեսողական անալիզատորի) վնասվելու դեպքում հիվանդն ի վիճակի չէ գրել, քանի որ կորցնում է տառերը ճանաչելու ընդունակությունը, չի կարողանում բարձրաձայն ընթերցել: Դաշտ 39-ի վնասվելու դեպքում հիվանդն ի վիճակի չի լինում ճանաչել նաև թվերը և, հետևաբար, չի կարողանում հաշվել:

Դաշտ 40-ի վնասվելը մարդու մոտ առաջ է բերում տարածության մեջ և ըստ հաջորդականության շարժումների կողմնորոշման կորուստ, ուստի անհնարին է գրել, բայց ձեռքերի բոլոր շարժումները պահպանվում են:

Գրելու ընդունակությունը կախված չէ մեծ կիսագնդերի կեղևի այս կամ այն մեկուսացված հատվածի ֆունկցիայից, քանի որ աջլիկների մոտ գրավոր խոսքի ժամանակ մասնակցում են ձախ կիսագնդի բունքային, ծոծրակային, ներքին գագաթային և ստորին ձակատային գոտիները:

Բառերը, որոնք երեխան լսում է իր կյանքի առաջին տարում, մշտապես կապակցվում են այն առարկաների հետ, որոնք նա տեսնում է, և որի հետևանքով 37 միջակա դաշտում, 18, 19 տեսողական և 21, 22 լսողական դաշտերի միջև առաջանում են կայուն միակցումներ: Ահա թե ինչու ծոծրակա-բունքային դաշտ 37-ի վնասվածքի դեպքում նույնպես նկատվում է իմաստային աֆագիա՝ բառի հիշողության կորուստ, շատ լավ հայտնի առարկաներն անվանելու ընդունակության կորուստ (մարդ դժվարանում է ընտրել հարմար բառեր):

Դիմախաղը և ժեստերը, որոնք մեծ արտահայտչականություն են հաղորդում խոսքին, իրականացվում են 46 դաշտից 44, 45 դաշտերը, պրեմոտորային գոտու և ենթակեղևային կենտրոնների դաշտերն ստացվող գրգիռների շնորհիվ:

ձեռնապես, խոսքի ֆունկցիաների իրականացմանը մասնակցում են մեծ կիսագնդերն ամբողջապես, բայց հատուկ նշանակություն ունեն խոսքի անալիզատորների ուղեղային ծայրամասերը: Սակայն աջլիկների մոտ մարմնի աջ կեսի ֆունկցիայի, և հատկապես

պես, աջ ձեռքի զարգացած լինելու հետևանքով լավ են զարգացած գլխուղեղի ձախ կիսագնդի ամենաբարդ հոգեկան ֆունկցիաները:

§ 8. ԳԼՆՈՒՂԵՂԻ ՖՈՒՆԿՑԻՆՆԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Գլխուղեղի ֆունկցիաների էլեկտրաֆիզիոլոգիական բնութագիրը

Ժամանակակից ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հետազոտություններում պայմանական ռեֆլեքսների մեթոդը զուգակցվում է գլխուղեղի էլեկտրական հոսանքների (բիոհոսանքների) գրանցման հետ, բիոհոսանքներ, որոնք անջատվում են կամ գլխին՝ արտաքին կողմից էլեկտրոդներ տեղադրելու, կամ գլխուղեղի տարբեր տեղամասերի —

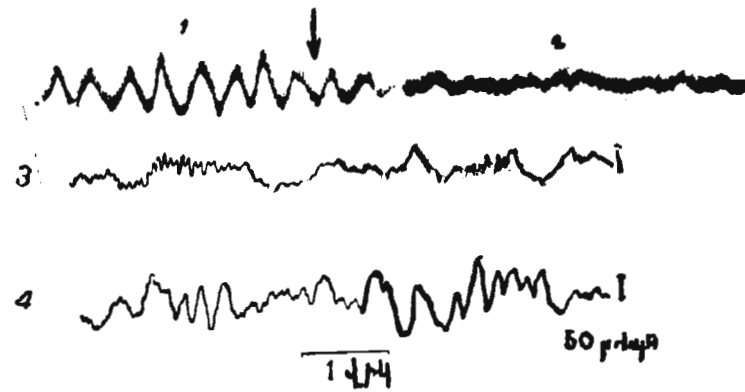
միկրոն (արտաբջիջային անջատում) արտաքին տրամագծով կամ էլ ավելի փոքր 0,5 միկրոն (ներբջիջային անջատում) շատ նուրբ միկրոէլեկտրոդներ ընկղմելու ժամանակ: Գլխուղեղի ավյալ խորուքյամբ միկրոէլեկտրոդների ընկղմելը կատարվում է ստեբեոտակսիկական ապարատի միոցով՝ միկրոնի մեկ տասնորդական ճշգրտությամբ:

Առողջ մարդու մոտ պոտենցիալների տարբերությունը սովորաբար հավասար է 40—50 մկվ (խիստ հազվադեպ 200 մկվ-ից շատ): Ուստի դրանց գրանցման համար կիրառում են ուժեղացնող հասուկ սարքեր: էլեկտրաէնցեֆալոգրամը կամ գլխուղեղի պոտենցիալների գրառումը, տարբեր հաճախականություն, ֆազեր և պարբերականություն ունեցող պոտենցիալների բազմաթիվ տատանումների գումարման արդյունքն է:

էլեկտրաէնցեֆալոգրամն իրենից ներկայացնում է համեմատաբար կայուն ցուցանիշ, որն ունի ֆիզիոլոգիական հիմնական նշանակություն: Նա գլխուղեղում նյութերի փոխանակության քիմիական պրոցեսների ցուցանիշն է:

էլեկտրաէնցեֆալոգրամի թվական վերլուծությունը կատարվում է ավտոմատ էլեկտրոնային անալիզատորների և հաշվողական մեքենաների միջոցով: Հիմնական բաղկացուցիչների հաճախականության և պարբերականության պարզեցված վերլուծությունը կատարվում է քանոնի և կարկինի օգնությամբ:

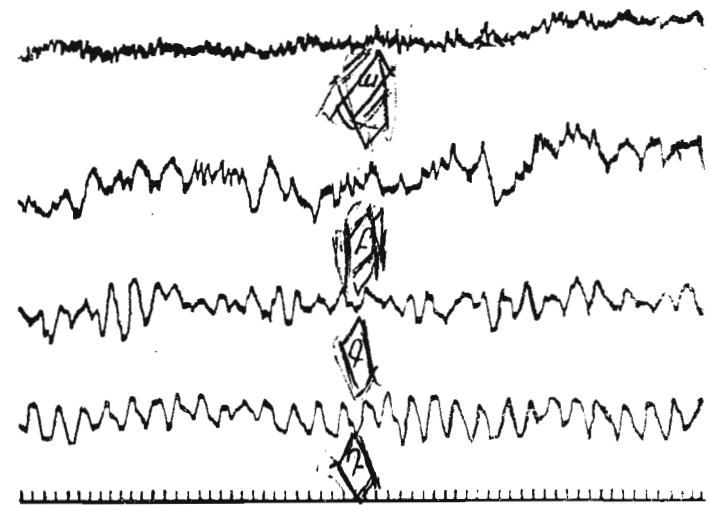
Առողջ մարդու էլեկտրաէնցեֆալոգրամի վրա տարբերակում են ալիքների հինգ հիմնական տեսակներ, որոնք արտացոլում են գլխուղեղում նյութերի փոխանակման տատանումները՝ արթուն հանգրստի, դրզոման, քնած ժամանակ, հուզումների, մտավոր գործունեության, պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման ժամանակ:



Նկ. 10. Տարբեր ֆունկցիոնալ վիճակներում չափահաս մարդու նորմալ էլեկտրաէնցեֆալոգրամը:

1—արթուն վիճակ (ալֆա-ռիթմ), 2—մտավոր աշխատանք (բետա-ռիթմ), սլաքով ցույց է տրված մտավոր աշխատանքի սկիզբը, 3—խոր քուն (դելտա-ռիթմի հանդես գալը), 4—խոր քուն (դելտա-ռիթմ):

1. Ալֆա-ռիթմը արթուն հանգիստ ուղեղի պոտենցիալների բնորոշ, գրեթե կանոնավոր տատանումներով դանդաղ, երկար և մեծ



Նկ. 11. Ալֆա-ռիթմի հանդես գալը երեխաների մոտ:

Ա—6 ամսական երեխա, Բ—2,5 տարեկան, Գ—10 տարեկան, Դ—15 տարեկան:

ալիքներն են, երբ ուշադրությունը ոչ մի բանի չի ենթարկված, չկան տեսողական, լսողական և ուրիշ գրգիռներ և թուլացված են մկանները: Ալֆա-ռիթմի հաճախականությունը հավասար է վայրկյանում 8—12 տատանումների, միջինը՝ 10, պարբերականությունը՝ 20—60 մկվ: Ալֆա-ռիթմը լավ է արտահայտվում պառկած դիրքում փակ աչքերով մարդու մոտ: Գոյություն ունեն ալֆա-ռիթմի որոշ անհատական տարբերություններ: Ալֆա-ռիթմը պարզորոշ երեւում է միայն մարդկանց և կապիկների մոտ: Ալֆա-ռիթմը ավելի շատ է գլխուղեղի ծոծրակային գոտում:

2. Բետա-ռիթմը բնորոշ է ուղեղի գործուն վիճակին, ավելի արագընթաց, կարճ և փոքր ալիքներ են, հաճախականությունը՝ վայրկյանում 14—35 տատանումներ, պարբերականությունը՝ 5—30 մկվ: Այն գերիշխում է ուղեղի ճակատային և գագաթային գոտիներում: Եետա-ռիթմի պարբերականությունը և հաճախականությունը մեծանում է մտավոր գործունեության և հույզերի ժամանակ:

3. Գամա-ռիթմ, ալիքների հաճախականությունը վայրկյանում 33—35 տատանում է: Հանդես է գալիս աննորմալ, ուժեղ գրգռման դեպքում:

4. Դելտա-ռիթմ, ալիքների հաճախականությունը վայրկյանում մոտավորապես 3 տատանում է, սովորաբար՝ 1—4 տատանում: Այդ ռիթմը նկատելի է քնի կամ մեծ կիսագնդերի գործունեության խանգարումների դեպքում:

5. Տետա-ռիթմ, ալիքների հաճախականությունը վայրկյանում 4—8 տատանում է: Նկատվում է հույզերի դեպքում: Ամենամեծ պարբերականությունը հատուկ է ալֆա-ռիթմին, ամենափոքրը՝ դելտա-ռիթմին (նկ. 10):

Վաղ մանկության տարիքում երեխաների մոտ ծոծրակային գոտում ալֆա-ռիթմ չկա (այդ ռիթմը բնորոշ է հասուն մարդկանց), այլ նկատվում է տետա-ռիթմ:

Տարիքի հետ միասին արթուն հանգստի վիճակում բիոհոսանքների մեջ տեղի են ունենում օրինաչափ փոփոխություններ՝ մեծանում են ալֆա-ռիթմի միջին հաճախականությունն ու պարբերականությունը, փոքրանում՝ տետա-և բետա-ռիթմերի արտահայտչականությունը:

Արթուն հանգստի վիճակում ալֆա-ռիթմը հայտարարվում է 12—16 տարեկան հասակում (նկ. 11):

Առողջ երեխաների համար բնորոշ է էլեկտրաէնցեֆալոգրամի մեծ փոփոխականությունը, որը նրանց տարբերում է շափահասանե-

րից: Երեխաների մոտ գլխուղեղի բիոհոսանքների բնույթի ու նրանց մտավոր զարգացման միջև համապատասխանություն չի հայտնաբերված:

Գլխուղեղի բիոհոսանքները մտքերի գրանցումը չեն: Բիոհոսանքների միջոցով մտքեր չեն կարող հաղորդվել հեռավոր տարածությունից վրա, այլ հաղորդվում են բառերի, նրանց հնչյունային կամ գրավոր նշանակությամբ: Հինգ բնորոշ ռիթմերից բացի, էլեկտրաէնցեֆալոգրամի վրա նկատվում են բիոպոտենցիալների տատանումների երկու բնորոշ փոփոխություններ՝ սինխրոնացում և դեսինխրոնացում:

Սինխրոնացումը նեյրոնների խմբում կամ գլխուղեղի տարբեր տեղամասերում ըստ ֆազերի ու տևողության պոտենցիալների տատանումներն են: Այս դեպքում ալիքների պարբերականությունը մեծանում է և ձևավորվում է նրանց ռիթմը:

Դեսինխրոնացումը սինխրոնացման խանգարումն է: Այս դեպքում գրանցվում են փոքր պարբերականության պոտենցիալների տարբեր արագ տատանումներ:

Պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումը համապատասխան անալիզատորի գոտում հանգեցնում է դեսինխրոնացման: Սինխրոնացումը բնորոշ է պայմանական արգելակմանը: Աղեկվատային ինդիֆերենտ գրգռչի կարճատև ազդեցության դեպքում (առաջնային պատասխան) համապատասխան անալիզատորում բիոհոսանքների տեղային փոփոխությունը զգայության առաջացման օբյեկտիլ ցուցանիշն է:

**Ֆիզիոլոգիական
նոր մեթոդների
օգտագործման
արդյունքները**

Մեծ կիսագնդերի կեղևից և ենթակեղևային տարբեր գոյացումներից բիոհոսանքների միաժամանակյա անջատումը (դրանց անմիջական էլեկտրական գրգռումների կամ միկրոէլեկտրոդների ընկղման միջոցով), ինչպես և կենդանիների, իսկ որոշ դեպքերում նաև հիվանդ մարդկանց (ընկրդմած միկրոէլեկտրոդներով) գլխուղեղի առանձին վնասված գոտիների հեռացման կամ մեկուսացման միջոցով ստացվել են նոր տվյալներ մեծ կիսագնդերի կեղևի և զանազան ենթակեղևային կենտրոնների գործունեության վերաբերյալ:

Դեռևս Ի. Պ. Պավլովն էր գտնում, թե «բացառված չէ այն հնարավորությունը, որ... ինչ-որ հատուկ պայմաններում ռեֆլեքսներ են առաջանում նաև մեծ կիսագնդերից դուրս, ուղեղի մյուս մասերում»:

Պարզվել է, որ շներին, կատուներին, ճագարների մոտ պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում մեծ կիսագնդերի կեղևի հեռացումից հետո: Ապացուցված է, որ պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման գործում լիմբական համակարգի, միջանկյալ ուղեղի և ցանցաձև գոյացությունների արմատների մասնակցությունը պարտադիր է: Բիոհոսանքների միաժամանակյա անշատման դեպքում կեղևից և ցանցաձև գոյացությունից ապացույցներ են ստացվել վերջինիս մեջ պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման մասին: Շների մոտ ձևակատային հատվածների կամ լիմբային հատվածի գոտեկային գալարի առջևի մասի և նշաձև արմատների հեռացումից հետո արգելակային պայմանական ռեֆլեքսները խիստ կերպով խախտվում են: Պրիպոկամպի (ուղեղի հոտառություն մասի) վնասվելուց հետո պայմանական պաշտպանողական ռեֆլեքսների առաջացումը դառնում է անհնարին:

Միջանկյալ ուղեղի տարբեր տեղամասերի վնասվածքները շների մոտ առաջ են բերում պայմանական և ոչ պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների զանազան խանգարումներ: Այդպիսով, հաստատվել է Ի. Պ. Պավլովի այն եզրակացությունը, որ առողջ կենդանիների մոտ բարձրագույն նյարդային գործունեությունն իրենից ներկայացնում է մեծ կիսագնդերի և ենթակեղևային կենտրոնների միացյալ գործունեություն:

Հետևաբար, փաստերը ապացուցում են, որ մեծ կիսագնդերի կեղևը հեռացնելուց հետո պայմանական ռեֆլեքսներ կարող են առաջանալ նաև ենթակեղևային կենտրոններում, որոնք մեծ նշանակություն ունեն առողջ կենդանիների մոտ դրանց իրականացման գործում: Այն պնդումը, թե պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում միայն մեծ կիսագնդերի կեղևում, հակասում է այն անվիճելի փաստերին, որ պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում նաև մեծ կիսագնդերի կեղև շունեցող կենդանիների (որդեր, միջատներ, ձրկներ) մոտ:

Սակայն փորձերի հիման վրա, որ կատարվել են այն կենդանիների վրա, որոնց մեծ կիսագնդերի հեռացումից հետո պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում ուղեղի բնամասում, չի կարելի կարկազանել, թե ուղեղային բնամասում իբր տեղայնացված է գիտակցությունը, որ շունեն կենդանիները:

Մարդկանց մոտ գիտակցությունը գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի հատկությունն է: Դա ապացուցվում է լրիվ քնի ժամանակ գիտակցության բացակայությամբ, թունավորումների (օրինակ, ալկոհոլային արբեցման) դեպքում նրա խանգարումներով, ինչպես նաև

առանց մեծ կիսագնդերի ծնված շորս տարեկան երեխայի մտածողության բացակայությամբ:

Կետավոր էլեկտրոդների միջով անցնող հաստատուն էլեկտրական հոսանքի ուղղանկյուն իմպուլսների միջոցով ուղեղի քունքային և ծորակային հատվածները անմիջականորեն գրգռելու դեպքում (տեղական նարկոզի տակ վիրահատության ժամանակ) վիրահատվող մարդու մեջ վերածնվում են նախկին ապրումները: Փորձարկվողները վերարտադրում են իրենց լսած խոսակցությունը կամ բարդ շարժումները, որոնք կատարել են շատ տարիներ առաջ: Դա ապացուցում է, որ մեծ կիսագնդերի կեղևի նեյրոններում մնում, պահվում են մարդու նախկին անհատական փորձի հետքերը:

Ժամանակակից ֆիզիոլոգիայում մեծ նշանակություն են ստացել գլխուղեղի տարբեր գոտիների և ֆիզիոլոգիական տարբեր վիճակներում նրանց քիմիական կազմի փոփոխությունների բիոքիմիական հետազոտությունները: Հոգեբանության համար առանձնապես խոշոր նշանակություն ունի գլխուղեղի ֆունկցիայի վրա մեթաբոլիզմների (նյութափոխանակության մնացորդային նյութեր), մեդիատորների և հորմոնների ազդեցության արդյունքների ուսումնասիրությունը: Այդ նյութերը, որոնք դուրս են մղված օրգանիզմից կամ սինթեզված են օրգանիզմից դուրս, կարող են օգտագործվել որոշակի դրզայով դրանք օրգանիզմը մտցնելով՝ մարդու հոգեկանը նպատակասույց փոխելու համար:

Թերենք օրինակներ: Հիպոֆիզի, վահանաձև գեղձի, վերերիկամային և սեռական գեղձերի, ինչպես և նեյրոսեկրեցիայի ժամանակ անջատված հորմոնները էպես փոխում են բարձրագույն նյարդային գործունեությունը: Վահանաձև գեղձերի հորմոնների պակասը հանգեցնում է թուլամտության, ամորձատումը առաջ է բերում մտավոր գործունեության խանգարում: Փոքր դոզայով հորմոնները գրգռում են, իսկ մեծ դոզայով հորմոնները արգելակում են բարձրագույն նյարդային գործունեությունը, օրինակ, ազդեցությունը հորմոնը՝ սերոտոնինը (5—օքսիդրիպտամինը), որի պարունակությունը ենթակեղևային կենտրոններում 10 անգամ ավելին է, քան կեղևում, փոքր դոզայով ուժեղացնում է պայմանառեֆլեկտորային զրգոումը: Նրա ազդեցության դադարեցումը մարդու մեջ առաջացնում է հոգեկան խանգարում: Որոշակի քանակության հորմոնիզ պամմա-ամինայուղային թթուն որոշակի դոզայով արգելակում է մեծ կիսագնդերի ֆունկցիան:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության մեջ բացառիկ կարևոր նշանակություն ունի ացետիլխոլին մեղրատորը, որի ոչ պլանքան մեծ սինթեզը տեղի է ունենում մեծ կիսագնդերի կեղևում: Ացետիլխոլինի փոքր դոզաները մեծացնում են պայմանական ռեֆլեքսները, իսկ մեծ դոզաները՝ մի քանի օրով դրանք արգելակում են: Ացետիլխոլինի սինթեզի նվազեցումը թուլացնում է պայմանական արգելակումը:

Այսպիսով, գլխուղեղի գործունեության համար որոշիչ նշանակություն ունեն նրա մեջ տեղի ունեցող ամենաբարդ բիոքիմիական պրոցեսները, որոնք հանդիսանում են նյարդային և հոգեկան գործունեության հիմքը և պայմանավորում են օրգանիզմի բոլոր ֆունկցիաները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ «ՀՈԳԵԱՆՈՒԹՅԱՆ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆԲՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

- Сеченов И. М., Избранные произведения, т. I, М.-Л., изд-во АН СССР, 1952.
- Павлов И. П., Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949.
- Павлов И. П., Полное собрание трудов, т. IV, М.-Л., изд-во АН СССР, 1947.
- «Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии», М., изд-во АН СССР, 1963, стр. 755—762.
- Гальперин С. И., Критика теории биологизации человека, изд. Общества по распространению политических и научных знаний РСФСР, 1960.
- Гальперин С. И., Физиологические особенности детей, М., изд-во «Промсвещение», 1965.
- Гальперин С. И. и Голышева К. П., Физиология человека и животных, издание 3, М., изд-во «Высшая школа», 1965.
- Дмитриев А. С., Физиология высшей нервной деятельности, М., изд-во «Высшая школа», 1964.
- Коган А. Б., Основы физиологии высшей нервной деятельности, М., изд-во «Высшая школа», 1959.
- Է. Հ. Հաղարթյան, Բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիա, Երևան, 1966:

Գ Լ Խ 3: ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

§ 1. ԱՐՏԱՑՈՒՄԸ ԵՎ ՀՈԳԵԿԱՆԸ

Մարդու հոգեկանը որպես զարգացման արգյունք

Մարդու հոգեկանը, որպես բարձր կազմակերպված մատերիայի հատկություն, երկարատև զարգացման արգյունք է: Հոգեկանի առաջացումն ու զարգացումը կապված է օրգանական բնության առաջացման ու զարգացման հետ: Ինչպես կենդանի բնությունը զարգանում է պարզունակ օրգանիզմից մինչև բարձրակարգ կենդանիներն ու մարդը, հոգեկանի զարգացումը նույնպես ընթանում է տարրական և պարզունակ ձևերից մինչև մարդու մոտ տրամաբանական մտածողության և գիտակցության ձևերը: Մարդու հոգեկանի կազմավորումը ինչպես ֆիլոգենեզում, այնպես էլ օնտոգենեզում իրենից ներկայացնում է որակական վերակառուցումների պրոցես՝ աշխարհը արտացոլելու առավել կատարելագործված ձևերի երևան գալու և զարգանալու պրոցես, որ օրգանապես կապված է նյարդային համակարգի զարգացման հետ: Դա օրինաչափ պրոցես է, որտեղ յուրաքանչյուր նախորդ էտապ նախապատրաստում է հաջորդը: Նրա նշանակությունը կայանում է նրանում, որ ավելի ու ավելի է մեծանում կենդանիների՝ հատկապես մարդու վարքի և կենսագործունեության մեջ հոգեկանի կարգավորող դերը:

Նյարդային համակարգի և հոգեկանի զարգացումն ուսումնասիրելու համար հսկայական նշանակություն ունի Դարվինի էվոլյուցիոն տեսությունը: Դարվինի տեսության մեջ, գրել է էնգելսը. «...տրված է հիմքը մարդկային հոգու նախապատմության համար, նրա զարգացման տարբեր աստիճանները հետազոտելու համար, սկսած ամենաստորին օրգանիզմների հասարակ, անկառուցվածք, բայց գրգիռներ զգացող պրոտոպլազմայից և վերջացրած մարդու մտածող ուղեղով: Իսկ առանց այդ նախապատմության մարդկային մտածող ուղեղի գոյությունը մնում է իբրև հրաշք»¹:

Իր աշխատություններում Դարվինը բացահայտեց կենդանի

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 20, стр. 512.

րնության զարգացումը, ցույց տվեց նրա օրինաչափությունները: Դարվիներն հետաքրքրում էր ոչ միայն օրգանիզմների էվոլյուցիոն կառուցվածքը, այլև նրանց վարքը: Նա ուսումնասիրեց բույսերի մեջ զրգոսկանություն էությունը, բնազդների դրսևորումը, բնական վարքը, հուզական վիճակները և դրանց դրսևորման եղանակները կենդանիների մոտ, մարդու գիտակցության ծագումը, երեսպայի հոգեկանի զարգացումը: Դարվիների աշխատություններում նշված են հոգեկանի զարգացման բազմակողմանի պրոբլեմների ուսումնասիրության հիմնական ուղիները:

Սակայն, լուծելով մարդու ծագման պրոբլեմը, Դարվինը չկարողացավ բացահայտել զարգացման պրոցեսի շարժիչ գործոնները, որոնց ազդեցությամբ մարդու կենդանի նախահայրը կարող էր դառնալ գիտակցող էակ: Դարվինը կարծում էր, թե մարդը, ինչպես և կենդանական մյուս տեսակները, ծագել են համաձայն բնական ընտրության բիոլոգիական օրենքների: Նա չկարողացավ հասկանալ հասարակական արտադրության ձևավորող դերը, որը ստեղծում է զարգացման նոր, սոցիալ-պատմական օրենքներ:

էվոլյուցիոն տեսությունն ի վիճակի չեղավ լուծելու անտրոպոգենեզի պրոբլեմները: Այդ պրոբլեմը լուծեցին Կ. Մարքսը և էնգելսը՝ իրենց հայտնագործած պատմական մատերիալիզմի օրենքների հիման վրա:

Եթե կենդանիների հոգեկանի ֆիլոգենեզի¹ հարցի լուծման համար բավական է օգտվել բիոլոգիական փաստերից և օրենքներից, ապա մարդու հոգեկանի ֆիլոգենեզի հարցի պարզաբանման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել սոցիալ-պատմական օրինաչափությունների դերը, որոնց հիմքում ընկած է հասարակական արտադրությունը:

Երկրի վրա մարդու հանդես գալուն նախորդել է կենդանիների երկարատև զարգացում, որի ընթացքում կատարելագործվում էր նրանց մարմնական կառուցվածքը, բարդանում էին նյարդային համակարգի կառուցվածքն ու ֆունկցիաները, դրանց հետ միասին՝ նաև հոգեկանը:

Երկրի վրա կյանքը սկիզբ է առնում պարզունակ օրգանիզմների՝ նախնական սպիտակուցային մարմինների երևան գալով: Իր ամենատարբեր ֆունկցիաներով միաբջիջ օրգանիզմի հանդես գալը արդյունք է մատերիալի առավել տարրական կենդանի ձևերի երկարատև զարգացման:

¹ Ֆիլոգենեզ—երկրի վրա օրգանական աշխարհի գոյության ընթացքում օրգանական ձևերի զարգացման պրոցեսը:

Ինչպես դժվար է սահման անցկացնել կենդանի և անկենդան մատերիալի միջև, այնպես էլ արտակարգ դժվար է լուծել զգայող (այսինքն՝ հոգեկանից զուրկ) մատերիալի՝ զգացողին անցման հարցը:

Միայն դիալեկտիկական մատերիալիզմի փիլիսոփայությունն ի վիճակի եղավ դտնելու այդ հարցի պատասխանը, որի շուրջը կասաղի վեճեր էին դնում զանազան գիտությունների և փիլիսոփայական ուղղությունների ներկայացուցիչների միջև: Այդ պրոբլեմի վերջնական լուծումը տրված է արտացոլման լենինյան տեսության մեջ:

**Արտացոլումը
կենդանի և ան-
կենդան բնության
մեջ**

Հոգեկան տարրական սկզբնական պրոցեսը զգայությունն է: Բայց այս դեպքում հարց է ծագում՝ բնության մեջ ի՞նչ ձևով կարող էր երևան գալ զգայությունը, եթե այն օրգանական աշխարհից դուրս գոյություն չունի:

Սխալ կլիներ կարծել, թե զգայությունը առաջանում է «ռընչից»: Անկասկած, զգայության երևան գալը հնարավոր դարձավ միայն այն պատճառով, որ անօրգանական բնությունը օժտված է այնպիսի հատկություններով, որոնք ազգակից են կենդանի մատերիալի հատկություններին: Կյանքը զարգանում է անօրգանական բնությունից. այն պահպանում է զարգացման նախորդ ստադիայի մի շարք հատկություններ, բայց դրանք վերակառուցում և զարգացնում է արդեն որակական այլ հիմքի վրա: Ինչպես անօրգանական, այնպես էլ օրգանական մատերիալի ընդհանուր հատկություններից մեկը արտացոլման հատկությունն է: Արտացոլումը մատերիալի՝ արտաբեր տարբեր ներգործությունների ազդեցությամբ որևէ կերպ փոփոխվելու հատկությունն է: Մատերիալի շարժման յուրաքանչյուր ձևին՝ մեխանիկական, ֆիզիկական, քիմիական, բիոլոգիական, հատուկ են արտացոլման իրենց առանձնահատուկ ձևերը:

Մեխանիկական արտացոլման պարզագույն օրինակներ են՝ ժայռի հողմնահարությունը, կավի վրա հետագծերը, ջրի մակերևույթից արտացոլված ձառագայթը, օդային ալիքների արձագանքի ձևով տատանումները: Քննելով զգայության ծագման հարցը, Վ. Ի. Լենինը գրել է. «...տրամաբանական է ենթադրել, որ ամբողջ մատերիան ըստ էության զգայության, արտացոլման նման հատկություն ունի»¹:

¹ В. И. Ленин, Полное собрание сочинений, т. 18, стр. 91.

Մատերիայի շարժման բիոլոգիական ձևը՝ կյանքը, բնության պարզացման որակական նոր աստիճանն է, այդ իսկ պատճառով արտացոլումն այստեղ ձեռք է բերում որակական նոր ձև, ծագելով պարզագույն օրգանիզմներից գրգռակառուցյալ ձևով և էվոլյուցիայի ընթացքում զարգանալով, բարձրակարգ կենդանիների և մարդու մեջ ընդունում է առավել բարդ ձևեր:

Գրգռակառուցյուն ասելով հասկանում են կենդանի օրգանիզմների (ոչ միայն կենդանիների, այլև բույսերի) այն հատկությունը, երբ իր վիճակի փոփոխմամբ կամ շարժումներով արձագանքում է արտաքին զանազան գրգռիչներին՝ էլեկտրամագնիսական ալիքներ, միջավայրի տատանում, ջերմաստիճանի, խոնավության փոփոխություն և այլն: Գրգռականությունը ծագել է կենդանի բնության հետ մեկտեղ և գոյություն ունի ամենուրեք, որտեղ կա պրոտոպլազմա:

Գրգռելիության երևույթը բաժանվում է երկու հիմնական ձևվերի՝ ձգում, մոտեցում, որոնք առաջանում են միջավայրի դրական գործոնների (սնունդ, ջերմություն) ազդեցությամբ, և խուսափում՝ օրգանիզմի համար վնասակար, բացասական գործոնների երևան գալու դեպքում:

Պարզագույն օրգանիզմների և բույսերի այն շարժումները, որոնք ծագում են արտաքին ներգործության հետևանքով, կրում են տափսիսներ և տրոպիզմներ անունը: Ներգործող գրգռիչ բնույթից կախված այդ շարժումները տարբեր կերպ են լինում, օրինակ, հեմոտաքսիսներ և հեմոտրոպիզմներ, ֆոտոտաքսիսներ և ֆոտոտրոպիզմներ, թերմոտաքսիսներ և թերմոտրոպիզմներ: Այդ ուղղակիության հիմքում ընկած են բիոքիմիական բարդ պրոցեսներ:

Պարզագույն օրգանիզմներն իրենց սովորական ուղղակիությունը կարող են փոփոխել միջավայրին հարմարվելու ընթացքում: Օրինակ, նրանք կարող են սովորել դրականապես հակազդել լուսավորությանը, որը սովորաբար հարուցում է բացասական ուղղակի, և՛ ընդհանրապես:

Կենդանի օրգանիզմների մոտ արտացոլման նախնական ստադիայի բնորոշ հատկանիշն այն է, որ ուղղակի ուժը և ձևը կախված են ոչ միայն արտաքին ներգործության ուժից և բնույթից, այլև օրգանիզմի ներքին վիճակից: Այսպես, կուշտ վիճակում գտնվող ամեուրան չի արձագանքում սպիտակուցին:

Սա կենդանի օրգանիզմների ուղղակիության կարևորագույն տարբերությունն է անօրգանական աշխարհում տեղի ունեցող արտացոլման պրոցեսներից: Կենդանի օրգանիզմների ակտիվությունը հետևանք է նրանց ինֆնակառավարման կարողության: Նր-

բանց համար բնորոշ է ուղղակի ընտրողականությունը: Դրան հակառակ, անօրգանական մարմիններն ի վիճակի են միայն պասսիվ փոփոխություն:

Արտաքին զանազան ներգործությունների նկատմամբ օրգանիզմի ուղղակի այդպիսի առանձնահատկությունը բացատրվում է կյանքի բուն իսկ էությունը, որի հիմքում ընկած է նյութափոխանակությունը: Նյութափոխանակությունը, դրա հետ մեկտեղ նաև օրգանիզմի բազմապիսի պահանջումները (անկենդան բնության մեջ դրանք բացակայում են), նրա ինքնակառավարման հիմքն է:

Գրգռականության զարգացումը էվոլյուցիայի ընթացքում հանգեցնում է արտացոլման նոր ձևի՝ զգայության առաջացման, որը հոգեկան կյանքի պարզագույն ձևն է:

§ 2. ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ, ԿԵՆԴԱՆԻՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԵՎ ՎԱՐՔԻ ԶԵՎԵՐԸ

Կենդանիների նյարդային համակարգի զարգացման ձևերը

էվոլյուցիայի որոշակի աստիճանում արտաքին միջավայրի ներգործությունը կարող է առաջացնել ոչ միայն շարժում կամ օրգանիզմի քիմիական վերակառուցում, այլև գանձիչ փոփոխություններ: Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ: Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ: Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ:

Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ: Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ: Գրգռումն արտաքին սուբյեկտիվ վիճակներ:

Զարգացման ստորին աստիճանում նյարդային համակարգը առաջին անգամ ծնունդ է առնում աղեխոռոչային կենդանիներին մոտ: Իր պարզագույն ձևով այն հանդիպում է հիդրաների և ակտինաների մոտ, իրենից ներկայացնելով նյարդային ցանց, որը կազմված է օրգանիզմով մեկ տարածված նյարդային բջիջներից՝ միահյուսված ճյուղերով: Այսպիսի նյարդային համակարգը ցանցաձևում է (նկ. 12):

Ցանցաձևում նյարդային համակարգը միշտ չէ, որ հանգեցնում է ամբողջական օրգանիզմի բոլոր մասերի գործողությունների միասնության: Օրինակ, թույլ գրգռիչների դեպքում նկատվում են

ակտինայի առանձին շոշափուկների շարժումները: Երկարատե գործող գրգռումը աստիճանաբար տարածվում է ամբողջ մարմնի մեջ:



Նկ. 12. Տիգրայի ցանցանման նյարդային համակարգը:

Կենդանական աշխարհի վարդացման հետագա աստիճաններում նյարդային համակարգը ենթարկվում է մի շարք փոփոխությունների, կատարելագործվում և ընդունում հանգույցի ձև:

Որդերի նյարդային հանգույցները դասավորված են մարմնի շուրջը՝ ներդաշնակ որովայնային շղթայիկի ձևով: Բջջիջներից դեպի մկաններն ու ներքին օրգաններն են ձգվում նյարդային թելիկները (շարժողական թելիկներ): Որդի մաշկային ծածկույթի տակ դասավորված են զգայական բջիջները, որոնք ճյուղերի միջոցով (զգացողական թելիկներ) միանում են նյարդահանգույցներին:

Բոլոր հանգույցները միահյուսված են նեղ պատնեշներով, և օրգանիզմը գործում է իբրև մի ամբողջություն: Նյարդային համակարգի գլխային հանգույցն ստանում և մշակում է գրգռներից ամենաշատը: Նրա կառուցվածքը ավելի բարդ է, քան որդի նյարդային համակարգի մյուս հանգույցները:

Հանգուցային նյարդային համակարգի հետագա զարգացում և բարդացում է նկատվում բարձրակարգ անողնաշարավոր կենդանիների՝ միջատների մոտ: Որդերի համեմատությամբ բարդանում է նրանց մարմնի ներքին ու արտաքին կառուցվածքը, մարմինը բաժանվում է գլխի, կրծքի, որովայնի, երևան են գալիս թևեր, վերջավորություններ և այլն:

Դրա հետ մեկտեղ և դրան համապատասխան բարդանում ու կատարելագործվում է նյարդային համակարգը: Այն հանգույցները, որոնք հարաբերության մեջ են միայն մարմնի մի մասի հետ, միահյուսվում են և առաջացնում նյարդային կենտրոններ:

Նյարդային կենտրոնների մասնագիտացմանը զուգընթաց զարգանում են նրանց փոխներգործությունն ու փոխկապակցությունն ապահովող մեխանիզմները: Հատկապես բարդանում է գլխային հանգույցը, որն ընդունում է տեսողական, հոտառության, շոշափելիքային և մյուս գրգռները, կարգավորում վերջավորու-

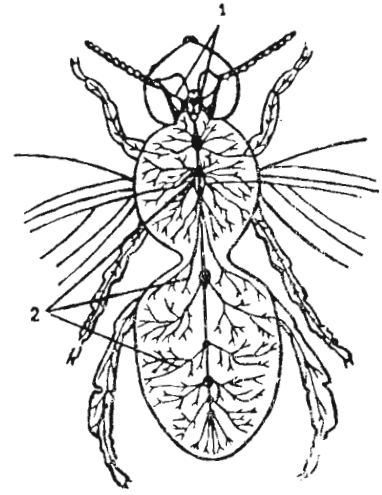
թյունների, թևերի և մյուս օրգանների շարժումները: Գլխային հանգույցը տարբեր միջատների մոտ մեծանում և բարդանում է նրանց կենսագործունեության բազմազանության համեմատ (նկ. 13):

Բարձրակարգ միջատների, օրինակ, մեղուների մոտ արդեն առկա են հոտառության, ճաշակելիքի, շոշափելիքային զգայությունները, ձևի և գույնի ընկալումը:

Երկրի վրա թիկնալարավոր կենդանիների երևան գալով առաջանում է նյարդային համակարգի նոր՝ խողովակալու տեսակը: Այն իրենից ներկայացնում է նյարդային խողովակ, որ տեղավորված է մարմնի մեջքի մասում: Ողնաշարավորների մոտ այդ խողովակից՝ զարգացման ընթացքում, ծագում և զարգանում են մեջքի և գլխի ուղեղները՝ կենտրոնական նյարդային համակարգը: Դրա հետ մեկտեղ բարդանում և կատարելագործվում են կենդանիների զգայական օրգանները:

Բոլոր այդ փոփոխությունները զարգացնում ու բարդացնում են հոգեկանը, սրբ կարևոր նշանակություն ունի շրջապատի հետ կենդանիների հարմարվելու գործում: Զարգացման ընթացքում կենդանիների մեջ առաջանում է ոչ միայն զգայելու, այլև ընկալելու ընդունակություն, կատարելագործվում է հիշողությունը, ծագում և զարգանում է տարրական կոնկրետ մտածողությունը:

Որքան իր զարգացմամբ բարդ է ողնաշարավոր կենդանին, այնքան ավելի բարդանում են նրա ուղեղը և հոգեկանը: Ողնաշարավորների էվոլյուցիայում առավել նշանակություն է ստանում գլխուղեղի զարգացումը, առաջանում են երկու կիսագնդեր: Մեծ կիսագնդերի վրա զարգանում են նյարդային բջիջների՝ գլխուղեղի կեղևը կազմող շերտը (գորշ նյութը): Գլխուղեղի կեղևը դառնում է հարմարողական վարքի բարձրագույն կարգավորիչ:



Նկ. 13. Մեղվի նյարդային համակարգը:
1—գլխային հանգույց, 2—նյարդային ճյուղեր:

Կենդանիների տեսակների էվոլյուցիան տեղի է ունենում անհամաշարժորեն, ոչ ուղիղ գծով: Կենդանիների տարբեր տեսակների ներկայացուցիչներ ապրում են տարբեր պայմաններում, միատեսակ կյանք չեն վարում: Դրա հետ կապված գլխուղեղի տարբեր տեղամասեր զարգանում են անհամաշարժ: Օրինակ, ձկների մոտ առավել էական դեր են խաղում հոտառության զգայությունները և դրան համապատասխան հատկապես զարգացած են ձկների գլխուղեղի հոտառական բաժինները: Թռչունների մոտ հատուկ նշանակություն են ստանում տեսողական գրգռիչները, ուստի առավելապես զարգացած է գլխուղեղի կեղևի տեսողական հատվածը:

Զարգացման համանման օրինաչափություն է նկատվում նաև կաթնասունների մոտ: Այսպես, բոլոր գիշատիչների մոտ արտակարգ կարևոր նշանակություն ունեն հոտառական զգայությունները, ուստի նրանց մոտ խիստ զարգացած է ուղեղի հոտառական բաժինը: Կապիկների և մարդու մոտ առանձնահատուկ նշանակություն ունեն ոչ թե հոտառական, այլ տեսողական զգայություններն ու ընկալումները: Դրան համապատասխան նրանց մոտ ուղեղի հոտառական տեղամասը համեմատաբար մեծ չէ, այն դեպքում, երբ մեծ տեղ է զբաղում տեսողական հատվածը:

էվոլյուցիայի ընթացքում ավելի ու ավելի մեծ նշանակություն է ստանում ուղեղի առանձին տեղամասերի փոխկապակցությունը: Այդ կապը իրականացվում է հատուկ նյարդային գոյացումների միջոցով, որոնք կոչվում են զուգորդման գոտիներ: Որքան ավելի բարձր զարգացում ունի կենդանին, այնքան ավելի զարգացած են նրա ուղեղի զուգորդման տեղամասերը: Դրանք առավել լավ են զարգացած պրիմատների կարգում: Զուգորդման գոտիների զարգացումը տանում է դեպի կենդանիների վարքի և հոգեկանի առավել բարդացում: Կենդանիները ձեռք են բերում շրջապատի փոփոխվող պայմաններին արագորեն հարմարվելու կարողություն:

Ռեազոններ

Կենդանիների հոգեկանի առանձնահատկությունները երևան են գալիս նրանց վարքում: Տարբերակում են կենդանիների վարքի բնածին և կյանքի ընթացքում ձեռք բերվածներ: Բնածին վարքի հիմքում ընկած են ոչ պայմանական կամ տեսակային ռեֆլեքսները, ձեռք բերված վարքի հիմքում՝ պայմանական կամ անհատական ռեֆլեքսները: Վարքի այս կամ այն ձևը կարող է մեծ կամ փոքր բարդություն ունենալ:

Վարքի այն բարդ գործողությունները, որոնք ուղղված են բիո-

լոգիական պահանջմունքների բավարարմանը և հիմնված են ոչ պայմանական ռեֆլեքսների վրա, կոչվում են բնազդներ:

Համաձայն այն պահանջմունքների, որոնք կախված են այս կամ այն բնազդի հետ, տարբերակվում են սննդի, ինքնապահպանության, բաղմամբ (կապված սեռական և ծնողական պահանջմունքների հետ) բնազդները: Բնազդներին բնորոշ են նրանց հարաբերական մշտակայությունը, նույն տեսակի կենդանիների մոտ դրսևորման միակերպությունը:

Բնազդները առավել հարուստ են ներկայացված անողնաշարավորների՝ սարդերի և միջատների կենսագործունեության մեջ: Բնազդների հարցի վերաբերյալ հսկայական նյութեր են հավաքել միջատների կյանքն ուսումնասիրողները: Բերենք մի քանի օրինակ: Մեղուները մոմից ծակոտկեն խարխիսներ են պատրաստում և լցնում մեղրով. մրջյուններն ստեղծում են միջանցքներ ու խցիկներով երկար միջնանոցներ՝ կերի պաշարն ու ձվաները պահելու համար. մրջյունները մեծ հոգատարություն են ցուցաբերում սերունդի պահպանմանը և հաճախ գործում են միասին: Բաղմամբիվ լեզենդներ կան միջատների խելքի և բարեկամության մասին: Սակայն գիտնականների փորձերը ցույց են տալիս, որ միջատներն իրենց գործողությունները չեն գիտակցում: Օրինակ, մեղուները շարունակում են անմտորեն մեղրով լցնել ծակված մոմախցիկները, մրջյունները գործում են անպլանայնորեն, խանգարում են մեկը մյուսին և բաղմամբիվ անդամ կրկնում են միևնույն բանը:

Ամուր կառչելով ավարից, մրջյուններից յուրաքանչյուրը այն քաշում է իր կողմը, բայց քանի որ մեծ մասամբ նրանք ավարով գնում են դեպի մրջյանոց, տպավորություն է ստեղծվում, որ այդ միջատները գործում են գիտակցաբար, մեկը մյուսին օգնելով:

Իրականում միջատների վարքը խիստ տարբերվում է միաման պայմաններում մարդու գործունեությունից: Մարդու վարքի սրահական յուրահատկությունը լավ է բնութագրված Կ. Մարքսի հայտնի գրույթում. «Մարդը կատարում է այնպիսի գործողություններ, որոնք հիշեցնում են ջուլհակի գործողությունները, և մեղուն իր մոմեղեն բջիչների կառուցումով ամաշեցնում է մարդ-ճարտարապետներից ոմանց: Բայց ամենավատ ճարտարապետը ամենալավ մեղվից ամենից առաջ տարբերվում է նրանով, որ ճարտարապետը նախքան բջիչը մեղրամոմից կառուցելը, այն արդեն կառուցում է իր գլխում: Աշխատանքի պրոցեսի վերջում ստացվում է

այն արդյունքը, որ արդեն կար մարդու պատկերացման մեջ այդ պրոցեսի սկզբում, այսինքն՝ իդեապես»¹:

Ողնաշարավոր կենդանիների կենսագործունեությունը նույնպես հետաքրքիր նյութ է տալիս բնազդների գիտական վերլուծության համար: Օրինակ, բազմաթիվ անգամ տարբեր տեսակի թռչուններ են աճեցրել ինկուբատորներում: Արհեստական պայմաններում այդ թռչունները բներ են պատրաստել այնպես, ինչպես սովորաբար պատրաստում են տվյալ տեսակի թռչունները ազատության մեջ: Երբեք է ոչ մի տեղ նրանք բներ չեն տեսել և ոչ ոքից էլ չէին կարող սովորել բներ պատրաստելը: Հետևաբար նրանց բնազդային գործողությունները ժառանգական են:

Երկարատև էվոլյուցիայի շնորհիվ կենդանիները հարմարվել են իրենց շրջապատին՝ կատարելով որոշակի գործողություններ: Այդպիսի գործողությունները որոշակի կենդանիների համար դարձել են կայուն և ամրապնդվել ժառանգաբար:

Այսպիսով, բնազդի առաջին հատկանիշը նրա բնածին վեկն է:

Սակայն սխալ կլիներ կարծել, որ բնազդային գործունեությունը իրենից ներկայացնում է արաֆարետային, որը միանգամայն նույնատիպ կրկնվում է նույն տեսակի բոլոր կենդանիների մոտ: Դիտումները ապացուցում են, որ բնազդները ճկուն են և փոփոխական՝ կախված արտաքին միջավայրից:

Համեմատելով, օրինակ, միևնույն տեսակի և նույն շրջանի թռչունների բների կուլեկցիան, հայտնի կենդանաբան Վ. Ս. Վազները շինանյութերի որակի, կառուցվածքի ձևի, թռիչքային անցքերի մեջ բացահայտել է խիստ փոփոխություններ ու տարբերություններ:

Որոշ կենդանիների բնազդային բարդ գործողությունները թվում են արտակարգ «բանական», օրինակ՝ կուղբերի կառուցումները:

Այդ կենդանիներն իրենց որչե՞րը կառուցում են գետնի տակ, ծանծաղ գետերի մոտ, իսկ որչե՞րի ելքը՝ ջրի տակով: Կարողանալով լավ լողալ ու սուզվել, նրանք թաքնվում են իրենց ապաստարաններում և այնտեղ ձագեր հանում: Բայց ամռանը, երբ ջուրը նվազում, և բացվում է գետի հատակը, գիշատիչները կարող են հեշտությանը թափանցել կուղբերի որչե՞րը: Այդ ժամանակ կուղբերը կանգնեցնում են բարդ ամբարտակներ, սուր ատամներով սղոցում բովական հաստ ծառերը, մաքրում ճյուղերն ու տերևները և գետով դրանք հասցնում իրենց կառույցների վայրը: Այստեղ նրանք հենասյուների նման գետի հատակն են խրում գերանները,

դրանք ճյուղերով հյուսում և պատում կավով: Ստացվում է մի ամբարտակ, որը բարձրացնում է ջրի մակարդակը և լցնում որչե՞րի անցքերը: Այսպիսով կենդանիները ապահովում են իրենց անվտանգությունը:

Նկարագրելով կուղբերին, շատ հեղինակներ գովաբանում են նրանց հնարամտությունը, ցույց տալիս, որ այդ կենդանիները կառուցում են մեխանիկայի և ճարտարապետության կանոնների համաձայն:

Կուղբերի «բանականության» մասին առասպելը մերկացվեց շատ հասարակ փորձերով և դիտարկումներով: Արգելանոցներում երբեմն հարկ է լինում արհեստականորեն կերակրել կուղբերի ձուլերին, որոնք զրկվել են ծնողներից: Մեծանալով սենյակում, այդպիսի կերանիները հենց որ նրանց շինանյութեր են տալիս, սկսում են կառուցել ամբարտակներ, թեև դրա կարիքը ամենևին չի զգացվում: Կենդանիների բնազդային գործողությունները նպատակահարմար են նրանց կյանքի սովորական պայմաններում: Պայմանների փոփոխությունը անիմաստ է դարձնում բնազդները:

Որոշ բնազդներ կենդանիների մոտ դրսևորվում են նրանց կյանքի առաջին իսկ պահից:

Ասկանիա նովա արգելանոցում դիտարկումներ են կատարվել ջալամի վրա: Ճտերից մեկը անցք բացեց պատիճում և սկսեց նայել ձվի միջից, մյուսը ձվից դուրս գալուց անմիջապես հետո ոտքի կանգնեց: Հենց որ մի քիչ հետո ազմուկ բարձրացավ, առաջին ջալամիկը սակվեց իր պատիճում, իսկ երկրորդը կպավ շետնին և դադարեց շարժվել: Ակներև է, որ նման վարքը փրկեց անօգնական ճտերին մոտեցող թշնամիներից: Այն ծագել է կյանքի պայմաններին երկարատև հարմարվածությունից և փոխանցվում է սերնդից-սերունդ:

Բոլոր տեսակի բնազդները կապված են միմյանց հետ կենդանիների վարքի ամբողջականության մեջ: Օրինակ, երբ թռչունը բույն է կառուցում, նրա վարքում փոխադարձ կապի մեջ են ինքնապահպանության, բազմացման և սննդառության բնազդները: Զէ՞ որ իր բնում նա պատասպարվում է վատ եղանակներից ու թշնամիներից, այստեղ էլ ձու է դնում և ձագեր հանում: Շատ դեպքերում արունները կեր են բերում էգերի համար, և միշտ ծնողները իրենց ճտերին կերակրում են բնում:

Բնազդները ոչ միայն կապված են միմյանց հետ, այլև վարքի նոր ձևերի հետ, որոնք յուրացվում են կենդանիների անհատական փորձի միջոցով: Դա կարելի է նկատել միևնույն տեսակի տարբեր կենդանիների վարքը համեմատելիս և բնազդային գործողությունների անհատական յուրահատկությունները վերլուծելիս:

Հաճախ բուրժուական գիտնականները կենդանիների վարքը

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 23, стр. 189.

ուսումնասիրելիս անթույլատրելի ընդհանրացումներ են անում և իրենց եզրակացությունները վերագրում մարդկանց: Զանալով բիոլոգիական միասնական օրենքներ հաստատել մարդկանց և կենդանիների համար, նրանք բիոլոգիացնում են մարդուն և մարդու բանական, գիտակցական վարքը նույնացնում բնազդի հետ:

Ժամանակակից գիտությունից տվյալները մերկացնում են բիոլոգիացնողների ռեակցիոն մտադրությունները. նրանք անտեսում են կենդանիների համեմատությամբ մարդու որակական առանձնահատկությունները և անիրավացիորեն հասարակական-պատմական երևույթները նույնացնում բիոլոգիականի հետ:

Հմտություններ

Կարող են առաջանալ կենդանիների վարքի այնպիսի ձևեր, որոնք հատուկ շնչ նրանց տեսակներին և որոնց հիմքում ընկած են ոչ թե անպայման, այլ պայմանական ռեֆլեքսները: Անհատական վարքը կենդանուն օգնում է հարմարվելու կյանքի նոր, արտասովոր պայմաններին:

Կենդանիների այն գործողությունները, որոնց հիմքում ընկած են պայմանական շարժողական ռեֆլեքսները, կոչվում են հմտություններ:

Ամենատարբեր կենդանիների մեջ հեշտությամբ հմտություններ են մշակվում վարժեցման և վարժությունների մեթոդով: Վարժեցումը մշտապես կիրառվում է ընտանի կենդանիների մոտ հմտություններ մշակելու համար: Վարժեցնողների կողմից ամենատարբեր և երբեմն նույնիսկ շատ բարդ հմտություններ են մշակվում կրկեսային ներկայացումների համար:

Որպես օրինակ քննենք Վ. Ա. Դուրովի այսպես կոչված «կենդանիների գնացքը»:

Կրկեսի ցուցադրահիմնում տեղադրվում է երկաթուղագիծ և կայարան: Կառավարությանը դուրս է գալիս ուշաբլիճ «կայարանի պետը», որը կանգնում է ետին վերջավորությունների վրա, ատամներով բռնում է զանգից կախված պարանից և զանգահարում: Գալիս է գնացքը, որը վարում է կապիկը՝ «մեքենավարը»: Վազոններից դուրս են թռչում «կոնդուկտորները»՝ խոճկորները, նրանցից ամեն մեկը կանգնում է իր վագոնի առջև: Զանգի ղողանջի վրա հասնելով են «ուղեորները»՝ սպիտակ առնետները, նրանք գնում են դեպի փափուկ վագոնները, մկները վազում են դեպի կոշտ, իսկ ճագարները՝ դեպի բեռնատար վագոնները: Կենդանիների այդ բոլոր բազմապիսի գործողությունները կազմվում են պայմանական ռեֆլեքսներից: Սոված ուշաբլիճից բաց թողնելիս կրկեսի ասպարեզ և ստիպելիցին պոկել զանգից պարանով կախված կերը, ապա նրան սովորեցրին բռնել պարանի ծայրից և դրա դիմաց կեր ստանալ տիրոջ ձեռքից: Խոճկորներին կեր էին

տալիս կառավարությանը, յուրաքանչյուրին որոշակի տեղում, վագոնի դիմաց: Առնետները կերը գտնում էին միայն փափուկ վագոններում, մկները՝ կոշտ, իսկ ճագարները՝ բեռնատար վագոններում: Կապիկը նույնպես պարզ (կեր) ստանում էր գնացքի լծակը սեղմելու համար: Կենդանիները չէին «դատում», այլ պայմանական ազդանշաններով վազում էին կերակրման տեղը: Պայմանական ազդանշաններն էին պարանը, կառավարությանը նշված տեղերը, վագոնների գույնը և ձևը:

Բարձր կարգի կենդանիների որոշ հմտություններ թվում են խիստ բնական: Բայց դա ճիշտ չէ: Վարժեցրած կենդանիները կատարում են խիստ բարդ գործողություններ, սակայն դրանց գիտական վերլուծությունը պարզում է, որ կենդանիները չեն հասկանում իրենց գործողությունները: Վարժեցման ամենաբարդ տեսակները՝ փղի պարելը, արջերի հեծանիվ վարելը, առյուծների ակրոբատիկ գործողությունները, շների և ձիերի կողմից «մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելը», կենդանիների հնչյունային ռեակցիաները—այս բոլոր գործողությունները հիմնվում են պայմանական ռեֆլեքսներ մշակելու վրա: Կենդանիները արձագանքում են վարժեցնողի՝ հանդիսականի համար աննկատ ազդանշաններին:

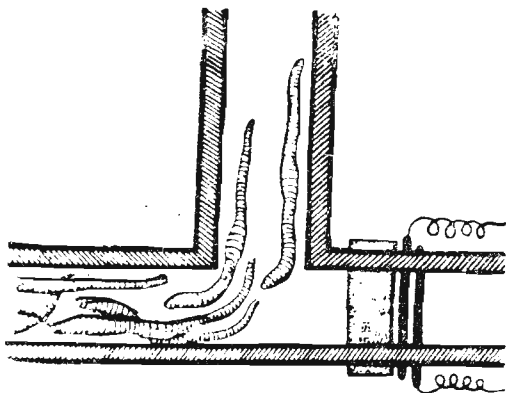
Տվյալ իրավիճակում կենդանու յուրացրած հմտությունները նոր պայմանների են փոխանցվում՝ ներգրավելով այլ զգայական օրգաններ և այլ նյարդա-մկանային համակարգեր: Օրինակ, կապիկը սովորած է եղել արկղը բացել աջ ձեռքով, երբ ժամանակավորապես աջ ձեռքը արգելակում են, նա իսկույն փականը բաց է անում ձախ ձեռքով: Երկու վերին վերջավորությունները արգելակելու դեպքում կապիկը արկղը բացում է ներքին վերջավորություններով կամ ատամներով: Տեսողության արգելակման դեպքում կապիկը գործում է շոշափելիքով:

Հմտությունները ավելի ցայտուն են արտահայտված ողնաշարավորների, հատկապես կաթնասունների վարքում: Բայց հմտություններ մշակվում են նաև անողնաշարավորների՝ մեղունների, ուտիճների, մրջյունների, որդերի մոտ: Անձրևաորդերի մոտ մշակվել է ոչ մեծ խողովակով աջ (դեպի կերը սողալու) և դեպի ձախ (որտեղ գտնվում էր էլեկտրականությամբ լիցքավորված դաշտ), շրջվելուց խուսափելու հմտություն (նկ. 14): Սակայն անողնաշարավորների մոտ հմտություններ ձևավորելու համար անհրաժեշտ են ավելի շատ փորձարկումներ, քան ողնաշարավորների մոտ:

Առանձին տեսակի կենդանիների մոտ հմտությունների առաջացումը կախված է երկու գործոնից: Նախ՝ գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի զարգացման աստիճանից, երկրորդ՝ կենդանիների բնածին

շարժումները նոր գործողություններին համապատասխանության աստիճանից:

Որքան էվոլյուցիայի սանդուղքին բարձր է կանգնած կենդանին, այնքան նրա մոտ ավելի արագ կարելի է նոր գործողություններ մշակել:



Նկ. 14. Որդերի պայմանական սեֆլեքսները մշակելու միջանցք:

**Կենդանիների
հոգեկանի զար-
գացման բարձրագույն փուլը**

Հմտությունների առաջացումը արդյունք է նոր շարժումների և գործողությունների առավել կամ նվազ տևական կրկնությունների: Բայց կենդանիների առջև կարող են ծագել այնպիսի խնդիրներ, որոնք կպահանջեն լուծել ոչ թե վարժությունների միջոցով, այլ ճիշտ արտացոլելով ըստ ստեղծված այն իրադրությունը, որ նրան երբեք չի հանդիպել պրակտիկայում: Օրինակ, կարող է ծագել այսպիսի խնդիր. բարձր անողում կախված միջոցը ձեռք բերելու համար անհրաժեշտ է կամ արկղ դնել նրա առջև, կամ ցած գցել փայտով, կամ արձակել թելը, որից կախված է միջոցը և ամրացված է մեխով: Այս կարգի խնդրի հաջող լուծումը կախված է նրանից, թե կենդանին որքանով ճիշտ կկարողանա գտնել այդ իրավիճակի տարրերի՝ մրգի, փայտի, արկղի, թելի և մյուս իրերի միջև գոյություն ունեցող կապը: Եթե չափահաս մարդու համար նման կարգի խնդիրները ոչ մի դժվարություն չեն ներկայացնում, ապա կենդանիների համար հաճախ դրանք անհաղթահարելի են:

Ինչպես ցույց են տալիս բազմաթիվ փորձարկումները, այդպիսի խնդիրներ ավելի հաջողությամբ լուծում են կապիկները և

առաջին հերթին՝ բարձրակարգ մարդանման կապիկները: Նմանօրինակ պարզագույն խնդիրներից է կապիկ կողմից դժվարահասանելի խաչքը դեպի իրեն ձգելու կարողությունը: Խաչքը կարելի է ձգել թելի միջոցով, որից այն ամրացված է, բայց դրա համար պետք է տեսնել թելի և մրգի միջև եղած կապը: Եթե այդպիսի խնդիրը առաջարկվի կատվին կամ շանը, ապա նրանք լուծել չեն կարողանա. նրանց համար թել-խաչք կապը գոյություն չունի: Կապիկը հեշտությամբ է կատարում նման կարգի խնդիրը:

Հողեկանի զարգացման այն մակարդակը, երբ կենդանին զբոսնորում է առարկաների արտաքին կապերն ու հարաբերություններն արտացոլելու և այդ հիման վրա սեփական վարքը կառավարելու ընդունակություն, իրենից կոնկրետ, պրակտիկ մտածողությամբ է ներկայացնում:

Մտածողության գործունեության հիմքում ընկած են վերլուծությունը և համադրությունը: Վերլուծության տակ հասկացվում է միջավայրում առանձին տարրերի, մասնավորապես որևէ առարկայի մասնատումը, այնուհետև՝ մասերի բաժանելու կարողությունը: Այսպես, կապիկը հեշտությամբ է տեսնում մանկական բուրգի առանձին օղակները և դրանք հանում սոնուց: Իսկ եթե այդպիսի մի աշտարակ տալու լինենք արջուկին, ապա նա հաճույքով կխաղա նրանով, բայց և ոչ մի օղակ էլ չի հանի:

Համադրությունն իրենից ներկայացնում է հակադիր պրոցես՝ մասերի միավորում, ամբողջի վերականգնում: Եթե մանկական մասնատված բուրգը տանք շիմպանզեին, ապա նա խաղի ընթացքում օղերը կշարի սոնու վրա, ուրեմն նա կկարողանա որսալ բուրգի տարրերի միջև եղած հատկությունների կապը և համադրել դրանք պրակտիկ գործունեությամբ: Ցածրակարգ կապիկը այդ խնդիրը կհաղթահարի միայն առավել կամ նվազ տևական վարժությունների հետևանքով. նրա համադրական գործողությունը ավելի թույլ է, քան շիմպանզեինը:

Մարդանման կապիկների մոտ նկատվում է ուղեղի և վարքի նշանակալի աստիճանի բարդ կառուցվածք: Դա բացատրվում է նրանց գոյության բնական պայմաններով: Անտառային կյանքը նպաստել է թաթերի զանազան շարժումների զարգացմանը ու տեսողության սրությամբ: Մրգերով, կաղիններով, արմատիքներով սնվելը, սնունդը պատյանից և կեղևից մաքրելը զարգացրել է կողմնորոշման-հետազոտական գործունեությունը:

Ի. Պ. Պավլովը հատկապես զբաղվել է Ռոզա և Ռաֆայել անուններ կրող մարդանման կապիկների վարքի ուսմանսիրու-

Բյուսմբ: Փորձարկումների ընթացքում գրանցվել են շիմպանզեի բարձրագույն գործունեության առանձնահատկությունները՝ շան համեմատությամբ:

Կապիկների վարքի և կոնկրետ մտածողության առանձնահատկությունները կարող են բացահայտվել կրակը հանգցնելու փորձերով: Փորձերը բաղկացած են եղել խնդիրներից, որոնք աստիճանաբար դրվել են կապիկների առջև:

1. Սննդի խայժը դրել են սեղանին՝ մի շարք այլովող մոմերի արանքում: Սկզբում Ռաֆայելը փորձել է խնդիրը վերցնել խայժը, բայց մի քանի անգամ արվելով, մի շարք փորձերից ու սխալներից հետո, սովորել է հանգցնել կրակը տարբեր առարկաներով՝ մուրճով, տաշեղով, մեխով և այլն:

2. Կերը տեղավորել են դարակում՝ արկղի խորքում: Խայժի առջև վանել են սպիրտայրոցներ: Այնպես, որ լայն ու բարձր բոցը ծածկի կերը: Կրակից վերև գտնվել է ջրով լի բաքի ձորակը: Ռաֆայելը սկզբում փորձել է տարբեր, արդեն յուրացված ձևերով հանգցնել կրակը: Բայց այդ նրան չի հաջողվել: Պատահաբար նա հավում է ձորակին, շրջում այն, ցայտող ջուրը հանգցնում է կրակը: Այդ ժամանակվանից նա արագ կարողանում է խնդիրը հաղթահարել նոր պայմաններում:

3. Փորձը շարունակվել է նոր իրադրության մեջ: Առաջվա նման կրակը վառվում էր դարակի վրա՝ ծածկելով խայժը: Բայց ջրով բաքը դրվել է մի կողմ: Մի քանի փորձերից հետո Ռաֆայելը հաղթահարել է նաև այդ խնդիրը. նա բերանն առած ջուրը ցայտեցրել է կրակի վրա: Այդ ձևով հանգցնելով կրակը, նա տիրացավ խայժին: Մի քանի անգամ նա բարձրացրել է ձանր բաքը, մտնեցրել նպատակին և ջուրը լցրել կրակի վրա: Երբ բաքի մոտ դրեցին բաժակը, Ռաֆայելը այն լցրեց ջրով:

Բոլոր փորձերի ժամանակ կապիկը խնդիրը հաղթահարում էր բավական թիվ քառասյին շարժումներից հետո, մի շարք փորձերից ու սխալների թույլ տալուց հետո: Նրա ուղեղի կեղևում մշակվել և ամրապնդվել են ժամանակավոր նյարդային կապեր, որոնք ստեղծվել են որոշակի գործողություններից՝ կրակը հանգցնելը և կերը ստանալը:

Կապիկի գործողությունները աչքի չէին ընկնում այն դիրակցված պլանաչափությամբ, որպիսին բնորոշ է մարդուն: Դա լավ է դրսևորվել Ռաֆայելի վրա կատարված հաջորդ փորձերի ընթացքում:

Նոր փորձերի ժամանակ կապիկին տվել են ծակ գավաթ: Խընդիրը անմիջապես զգալիորեն բարդացել է, Ռաֆայելը գործում էր սովորականի պես՝ գավաթի մեջ ջուր լցնելով և վազելով դեպի կրակը: Շանապարհին ջուրը թափվում էր, իսկ կապիկը սովորական շարժումներ էր կատարում դատարկ գավաթով, իբրև թե ջուր է լրցնում կրակին: Այդ միանգամայն աննպատակ գործողությունները շիմպանզեին կրկնել է շատ անգամ:

Մյուս փորձերի ժամանակ Ռաֆայելը գտնվում էր լաստի վրա, ուր տեղավորված էր խայժով պահարանը, որի մեջ վառվում էր կրակը: Զրով բաքը տեղավորել են մի այլ լաստի վրա: Թեև շուրջը լիճն էր, և Ռաֆայելը հեշտությամբ կարող էր ջուր վերցնել, բայց նա ձգտում էր կամրջակներով տեղափոխվել հարևան լաստը, որտեղ բաքն էր դրված:

Վերլուծելով փորձերը, Ի. Պ. Պավլովը կապիկների մտածողությունն այդ առանձնահատկությունը բացատրում էր ընդհանրացումներ կատարելու նրանց թույլ կարողությամբ: Կապիկներին բարդ խնդիրներ են առաջադրել տարբեր վարիանտներով, որոնց մեջ պետք էր միավորել և համագրել նախորդ փորձերի ընթացքում յուրացրած ժամանակավոր կապերը. օրինակ, դրվել են այսպիսի խնդիրներ.

1. Բաց անել արկղը, վերցնել փայտը, նրանով քաշել գավաթը, լցնել ջուր և հանգցնել կրակը:

2. Ընտրել փայտը, նրանով բացել արկղը, վերցնել գավաթը, ջուր լցնել և հանգցնել կրակը:

3. Արկղներից բուրգ պատրաստել, հանել կախված գավաթը, ջուր վերցնել և հանգցնել կրակը:

4. Հանգցնել կրակը, հանել պահարանից (կրակի հետևի դարակի վրա) փայտը, նրանով բացել արկղը և ձեռք բերել խայժը:

Նկարագրված բոլոր համանման փորձերի շարքում կապիկները փորձում են ոչ ըստ շարունի, այլ բարդ շղթայաձև գործողություններ կատարում՝ խայժը արագ ձեռք բերելու համար: Ընդ որում, ժամանակավոր կապերը համակցվում էին տարբեր կերպ՝ փորձարարական պայմանների փոփոխմանը համապատասխան:

Այդ փորձերը բացահայտեցին մարդանման կապիկների վարքի որակական առանձնահատկությունները շների և առնետների համեմատությամբ, որոնք որոշակի պայմաններում հմտություններ յուրացնելով ստերեոտիպորեն կրկնում էին դրանք, շնայած շրջապատող պայմանների փոփոխությանը:

Բնութագրելով շիմպանզեի բարձրագույն նյարդային գործունեության առանձնահատկությունները, Ի. Պ. Պավլովը նշում է նրանց մեջ կողմնորոշման, հետադուտական ռեֆլեքսների՝ նոր օբյեկտների նկատմամբ «հետաքրքրասիրության» արտակարգ զարգացած լինելը: Այդպիսի «հետաքրքրասիրությունը», որ մշտապես կապված է գործողություն կատարելու ձգտման հետ, հատուկ է նաև ցածրակարգ շիմպանզեին:

Շիմպանզեի վրա կատարված փորձերի հիման վրա, որոնք

հաճախ քննարկվում էին «Պավլովյան շրջաններում», Ի. Պ. Պավլովը եկավ այն եզրակացության, որ մարդանման կապիկները կարող են փոխել իրենց սեռակցիաները և դրանք միավորել տարբեր գործողություններում՝ իրավիճակի փոփոխման համեմատ: Նրանք իրականացնում են «գուգորդումների դուգորդում»:

ՄՄՀՄ-ում շիմպանզեի վարքի և հոգեկանի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունը առաջին անգամ կատարվել է Ն. Ն. Լադիգինա-Կոտսի կողմից¹: Օգտվելով արտակարգ կարևոր մեթոդիկայից (ընտրություն ըստ պատկերի), Ն. Ն. Լադիգինա-Կոտսը մանրամասնորեն ուսումնասիրել է շիմպանզեների տեսողական ընկալման առանձնահատկությունները:

Նա ապացուցեց, որ շիմպանզեն ավելի լավ է տարբերում և մտապահում վառ գույնի ներկերը, գնդաձև ու կոնաձև առարկաները, որովհետև դրանք գույնով և ձևով համապատասխանում են մրգերին և արմատապտուղներին, որոնցով սովորաբար կապիկները սնվում են (նկ. 15):



Նկ. 15 Տափակ ֆիգուրների տարբերակումը շիմպանզեի կողմից (ըստ Ն. Ն. Լադիգինա-Կոտսի):

Ն. Ն. Լադիգինա-Կոտսը հատուկ հետազոտություն մեջ համեմատել է շիմպանզեի և երեխայի վարքացումը՝ ծնված օրից

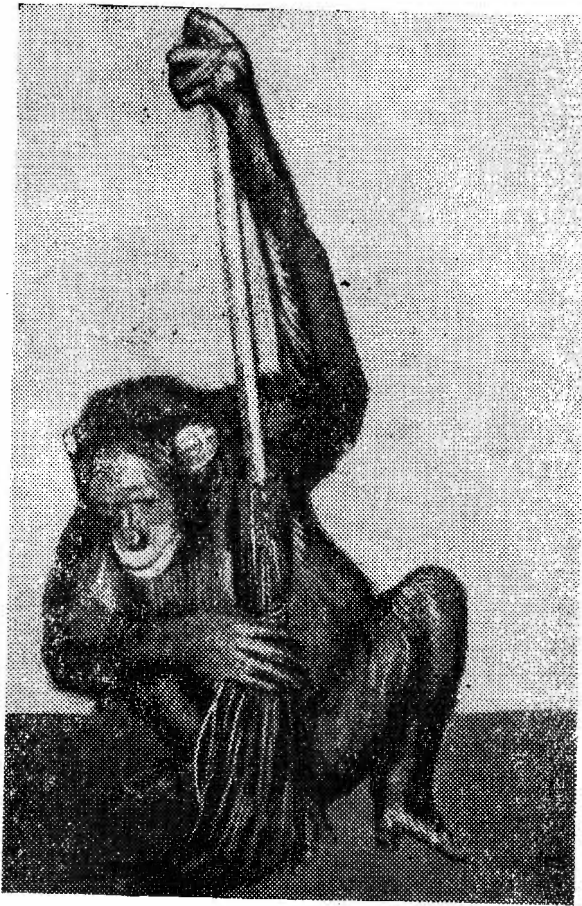
մինչև շորս տարեկան հասակը: Մանրակրկիտ վերլուծության ենթարկելով շիմպանզեի և երեխայի շարժումները, խաղերն ու բարդ գործողությունները, Ն. Ն. Լադիգինա-Կոտսը ապացուցեց, որ երեխայի հոգեկանը որակապես տարբերվում է կապիկի հոգեկանից:

Գ. Զ. Ռոզինսկու հետազոտություններում հաստատված է, որ շիմպանզեները դժվարին խնդիրներ են լուծում իրենց կյանքի սովորական պայմաններին համապատասխան, սակայն դժվարությամբ են հաղթահարում հեշտ, բայց նրանց բնական կյանքի համար խորթ խնդիրները:

Օրինակ, շիմպանզեները տասնյակ երիզակներից ընտրում են միայն մեկը, որին ամրացված է խայծը: Նրանք ճշգրիտ կերպով ձգում են խայծը երիզակի տարբեր դիրքերում, որովհետև այդ խնդիրը համապատասխանում է կապիկների բնական պայմաններին, երբ հարկ է լինում բազմաթիվ ձյուղերից շոկել միայն մրգերով ճյուղերը: Բայց նույն շիմպանզեները չկարողացան գլուխ հանել հեշտ խնդրից, երբ խայծին տիրելու համար անհրաժեշտ էր անմիջապես ձգել երիզակի երկու ծայրերից, որ անցկացված էր վանդակի ճաղերից դուրս գրված գավաթի բռնակի միջով: Բնության մեջ կապիկներին այդպիսի խնդիրներ չեն հանդիպում և դրանք նրանց համար դժվար լուծելի են: Նման խնդիրներ լուծելու համար պահանջվում են բազմաթիվ փորձեր:

Շիմպանզեները միմյանց և մարդկանց ընդօրինակում են բնազդորեն: Հաճախ այդպիսի ընդօրինակող գործողությունները սխալմամբ գնահատվում են իբրև բնական գործողություններ: Օրինակ, կապիկը ավելի «ավլեց» սենյակը, «լվաց» հատակը (նկ. 16), բայց հատուկ փորձարկման ժամանակ բացահայտվեցին նման դեպքում շիմպանզեի վարքի առանձնահատկությունները: Կապիկը ոչ թե ավլում էր հատակը, այլ միայն ընդօրինակում մարդու առանձին շարժումները: Երբ սենյակում շոր լաթով դատարկ դույլ դրեցին, սպա կապիկը լաթով մաքրում էր հատակը, այն իջեցնում դույլի մեջ, շուտ էր տալիս և քամում այնպես, ինչպես այդ անում է հավաքարարուհին: Կապիկը մատիտով տետրակում «գրում» է (գծեր է քաշում) և ուշադիր կերպով դիտում դրանք: Իսկ երբ կապիկն մատիտի տեղ փայտիկ տվեցին, նա նույնպես շարունակեց «գրել»: Մարդուն ընդօրինակող կապիկի գործողությունների արտաքին նմանության մեջ թաքնված են այդ գործողությունների բովանդակության խոր տարբերություններ:

¹ Н. Н. Ладыгина-Котс, Дитя шинпанзе и дети человека в инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях, изд. Государственного музея Дарвина, М., 1935.



Նկ. 16. Շիմպանզեի ընդօրինակող գործունեությունը.
Վեզան ւավումն է հատակը:

Ի. Պ. Պավլովը հետևողական կերպով խիստ քննադատության էր ենթարկում արտասահմանյան ֆիզիոլոգներին և հոգեբաններին, որոնք կապիկների վարքը ուսումնասիրում էին իդեալիստական, հակագիտական գիրքերից: Այդ ուսումնասիրողները կապիկ մոսնկատում են նույն տեսակի վարք, ինչպիսին մարդունն է՝ ժխտելով մարդու և բարձրակարգ կենդանիների միջև գոյություն ունեցող որակական տարբերությունը: Կապիկներին մարդկայնացնելով՝ մարդկային բանականություն, գիտակցություն են վերագրում նրանց:

Հիմնվելով նույնացման վրա, այնպիսի գիտնականներ, ինչպիսիք են՝ Քյոլերը, Իերքսը և շատ ուրիշներ, ձգտում են սահմանել մարդու և կենդանիների համար զարգացման, վարքի և հոգեկանի ընդհանուր օրենքներ:

Նրանց տեսակետով բնական ընտրության օրենքները միատեսակ են կարգավորում ոչ միայն կենդանիների, այլև մարդկանց կյանքը: Դա հանգեցնում է մարդու հոգեկանի և վարքի զարգացման գործում սոցիալ-պատմական օրենքների դերի ժխտմանը: Այս կետում կենդանիների անտրոպոմորֆիզացումը, այսինքն՝ նրանց մարդկային մտքերով և զգացմունքներով օժտելը, շարկապվում է մարդու բիոլոգիզացմանը, և դրանում է կայանում այդ տեսությունների ուսկցիոն էությունը:

Մատերիալիստական փիլիսոփայության տեսակետից մատչելի, չնայած իր կենդանական ծագմանը և մարմնի կազմությանը բարձրակարգ կենդանիների հետ իր բոլոր նմանություններին, մարդու և կենդանու բարձրագույն նյարդային գործունեության հիմնական օրենքների ընդհանրությունը, նրանից որակապես տարբերվում է ինչպես ձևաբանական, այնպես էլ հոգեկան հատկանիշներով:

Կենդանուց մարդու անցումը, ասում է Էնգելսը, «անընդատականության ընդհատումն է»: Կենդանիների նախնիներից մարդու ծագումը ապացուցում է նախնական կենդանի մատերիայից մինչև բարձրակարգ կենդանիներն ու մարդը՝ կենդանի օրգանիզմների զարգացման անընդատականությունը: Բայց մարդայնացման որոշակի էտապում բնական ընտրության գործողությունը ընդհատվում է, և մարդու հետագա զարգացումը կանխորոշվում և ընթանում է սոցիալ-պատմական օրենքներով:

§ 3. ՄԱՐԴՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Մարդու ֆիզիկական կազմաւարյան փոփոխութւոնները անտրոպոգենեզի պրոցեսում

Մարմնի կազմությանը և ֆիզիոլոգիական միջարք հատկանիշներով մարդը ավելի մոտիկ է կանգնած կապիկներին: Կապիկները և մարդը պատկանում են կենդանի էակների միևնույն կարգին՝ պրիմատներին¹: Պրիմատների կարգը երևան է եկել ավելի ուշ, քան կենդանիների մյուս տեսակները: Նրա էվոլյուցիան տեղի է ունեցել ամբողջ կենդանական աշխարհի համար ընդհանուր օրենքների ազդեցության տակ: Պրիմատների նախնիները եղել են միջատակեր կենդանիները:

¹ Լատիներեն նշանակում է «սառչին» կամ «գերիշխող»:

Պալեոնթոլոգների և անտրոպոլոգների հետազոտությունների շնորհիվ ներկայումս հնարավոր է որոշել պրիմատների կարգի ծագումնաբանությունը:

Իրենց ծագմամբ, դրա հետևանքով նաև անատոմիա-ֆիզիոլոգիական հատկանիշներով, ժամանակակից կապիկներից մարդուն ավելի մոտ են կանգնած բարձրակարգ կամ մարդանման կապիկները, հատկապես՝ շիմպանզները: Մարդանման կապիկները, այդ թվում նաև մարդու նախնիները, սուաջացել են կապիկների հնագույն բրածոների մի քանի տեսակներից՝ դրիոպիտեկներից¹: Դրիոպիտեկները ապրում էին Եվրոպայի, Ասիայի և Աֆրիկայի արևադարձային խիտ անտառներում:

Չնայած ծագման ընդհանրություններին ու մի շարք հատկանիշներով կապիկների հետ ունեցած մեծ նմանությունը, մարդու մարմնի կազմությունը զգալիորեն տարբերվում է մյուս պրիմատների մարմնի կազմությունից: Այդ տարբերությունը պայմանավորված է մարդու կյանքի բնույթով և ամենից առաջ ուղիղ քայլվածքին անցնելով, իսկ ապա՝ աշխատանքային գործունեության ավզեցությունամբ:

Ուղիղ քայլվածքին անցնելու արդյունքը հանդիսացավ առջևի և ետին վերջավորությունների անատոմիական և ֆունկցիոնալ շեղտակի դիֆերենցացումը:

Մարդու մարմնի կազմության կարևորագույն առանձնահատկություններից են. 1) մարմնի ուղղածիզ դիրքը, 2) ստորին վերջավորությունների, կոնքի գոտու կազմության և ներքին օրգանների գասավորության փոփոխությունը, 3) ստորին վերջավորությունների փոխարկումը հենման օրգանի և այդ կապակցությամբ ոտնաթաթերի կազմության փոփոխումը, 4) մեծ մատի զարգացման հետևանքով ձեռքի առավել բարդ կազմությունը, 5) ծավալով խիստ մեծ և առավել բարդ կազմված ուղեղը, 6) գանգի դիմային մասի կարճացում, փոքրացած ստորին ծնոտ՝ կղակի ելունով, վերակնյա թմբուկի բացակայություն, զարգացած դիմային մկանունք, 7) բերանի մեծացած խոռոչ և ձևափոխված կոկորդ՝ հարմարեցված հոդաբաշխ հնչյունների արտասանությանը:

Մարդու օրգանիզմի կազմության այդ և մյուս առանձնահատկությունները նրան այնքան են տարբերում մնացած պրիմատներից, որ բոլոր մարդիկ ամբողջությամբ վերցրած (ժամանակակից և բրա-

ժո) պրիմատների կարգում կազմում են ինքնուրույն ընտանիք՝ հոմոնիդ:

Մարդու ֆիզիկական կազմության ձևավորումը ընթացել է մոտավորապես միլիոն տարի:

Հնագույն մարդիկ

Առաջին էակը, որին ստուգապես կարելի է վերաբերել հոմոնիդ ընտանիքին, սիտեկաներուպը կամ մարդակապիկն է: Պիտեկաներուպը պատկանում է ամենահնագույն մարդկանց խմբին: Այդ նույն խմբին են պատկանում սինաներուպը (կամ չինական մարդը) և հեյդելբերգյան մարդը, որի ներքին ծնոտը գտնվել է Հելդեբերգ քաղաքի մոտակայքում:

Մարդակապիկ մարմնի կազմության մեջ իրոք համատեղված են մարդու և կապիկի գծերը, որոնք նրան հարազատ են դարձնում կապիկ հետ՝ խիստ թեթևակատ, ստորին մասսիվ ծնոտ, մեծ վերակնյա թմբիկներ, խիստ առաջ թեքված մարմին (նկ. 17): Պիտեկաներուպը ուներ 800—900 գր. կշռող մեծ ուղեղ, այն ղեկավարում էր խոշոր կապիկ ամենամեծ ուղեղը հասնում է միայն 600 գրամի:



Նկ. 17. Պիտեկաներուպ:

Ուղեղի մեծությունն ու կազմությունը, ինչպես նաև պիտեկաներուպի վերջավորությունների կազմությունը կապ ունեն ոչ միայն ուղիղ քայլվածքին անցնելու, այլև գործունեության նոր ձևերի հետ, գործիքներ պատրաստելու հետ, որը հատուկ է միայն մարդուն:

Չնայած իրենց պարզունակությանը, պիտեկաներուպի քարի գործիքները, որոնք պատրաստվել են աշխատանքի մյուս գործիքների օգնությամբ, անվիճելի ա-

¹ Դրիոպիտեկ՝ անտառի կապիկ:

պացուց են այն բանի, որ պիտեկանթրոպը պատկանում է հոմինիդների ընտանիքին:

Պիտեկանթրոպները ապրել են տաք կլիմայում՝ շորերազական շրջանի ըսկզբին:

Սինանթրոպներն իրենցից ներկայացնում են հաջորդ քայլը հնագույն մարդու զարգացման ճանապարհին: Սինանթրոպի կուլտուրայի կարևորագույն նվաճումն է կրակի օգտագործումը: Յուրտ կլիմայի պատճառով, որի պայմաններում ապրում էին սինանթրոպները, նրանք ստիպված էին պատսպարվել քարանձավներում, որոնց մուտքի առջև վառում էին խարույկներ, տարվա ցուրտ եղանակներին կրակը ծառայում էր իրեն տաքացման միջոց, գիշատիչ գազաններից պաշտպանվելու և մսեղին կեր պատրաստելու համար: Սինանթրոպի խարույկների մնացորդներում զրտնըլվել են զանազան կենդանիների անոթային օսկորներ: Սինանթրոպի գործիքներն իրենց վրա են կրում առավել հմուտ մշակման հետքեր և պիտեկանթրոպի գործիքների համեմատությամբ ավելի մեծաթիվ են ու բազմատեսակ: Սինանթրոպի ուղեգի քաշը հասնում է 1000—1200 գրամի:

Սինանթրոպի ուղեգի հետք-պատճենի հիման վրա գիտնականները ենթադրում են, որ նրանք օգտվել են մինչև անգամ պարզունակ խոսքից (նկ. 18):



Նկ. 18. Սինանթրոպ:

Հնագույն մարդիկ կամ նեանդերթալյաններ

Հնագույն մարդիկ կամ նեանդերթալյանները ապրել են 300000—100000 տարի առաջ, նվրոպայի գերասառցակալման ժամանակաշրջանում: Առաջին անգամ

հնագույն մարդկանց մնացորդներ են գտնվել 1856 թվականին Գերմանիայում՝ Նեանդերթալ գետահովտում (որտեղից և իրենց անունն են ստացել հնագույն մարդիկ): Այդ ժամանակներից նվրոպայի, Ասիայի, Աֆրիկայի մայրցամաքներում գտնվել են նեանդերթալյան տեսակի մարդկանց բազմաթիվ մնացորդներ:

Նեանդերթալյան արտաքին կերպարանքը միջակ է հնագույն և ժամանակակից մարդկանց միջև: Նրա համար բնութագրական են՝ թեք ճակատը, ցածր դանդաղ տուփը, վերականյա մեծ թմբիկները, ծամելու հզոր մկանունները, բացակայում է կզակային ելունը:

Նեանդերթալյան բոյը հասնում էր 160—165 սմ, իսկ առանձին դեպքերում՝ 179 սանտիմետրի: Հնագույն մարդու համեմատությամբ նրանց ուղեղը զգալի չափով մեծացել է: Զարգացած են ճակատային, զագաթային և քունքային բուլբուլները (նկ. 19):



Նկ. 19. Նեանդերթալցի:

Հնագույն մարդու ոսկրային մնացորդների համեմատությամբ խոսում է այն մասին, որ այդ շրջանում մարդը դեռևս գտնվում էր լինելիության սրբոցնաում: Տասնյակ հազարավոր տարիների ընթացքում մարդու ֆիզիկական կազմությանը և կուլտուրայի մեջ տեղի է ունեցել զանազան անաշխարհապես, որը նրան հասցրել է մարդկային էվոլյուցիայի ավարտման փուլին՝ ժամանակակից մարդու երևան գալուն:

Նեանդերթալցիները ապրում էին բնության դեմ պայքարի դժվարին պայմաններում, այդ իսկ պատճառով նեանդերթալյան կյանքը խիստ կարճատև էր: «Որ նախնադարյան մարդն անհրաժեշտ բանն ստանում էր որսյալ բնության ազատ նվերը,— դա հիմար հեքիաթ է: ...Մեր հետևում չի եղել և ոչ մի ոսկեդար, և նախնա-

ռարչան մարզը բոլորովին ճնշված է եղել զոյուբյան դժվարություններով, բնության դեմ պայքարելու դժվարություններով»¹:

Ուշ պակեոլիթի մառդիկ

Ուշ պակեոլիթի կամ բանական մառդիկ իրենցից ներկայացնում են մարդկության զարգացման նրկբորդ փուլը: Նրանք կրում են նոր մարդ կամ նեանթրոպների անունը:

Նոր մարդու մնացորդները առաջին անգամ դտնվել են 1886 թ. Ֆրանսիայում, Կրո-Մանյոն բնակավայրում, որտեղից մարդու զարգացման այս փուլը ստացել է կրոմանյոնյան անունը: Կրոմանյոնցիները ֆիզիկապես ավելի զարգացած էին և իրենցից ներկայացնում էին մամանակակից մարդու տեսակը: Նրանց քաղվածքը ուղիղ էր, դանդը՝ խոշոր ու հարթ, բարձր, բավական ուղիղ ճակատ, վերակնյա թմբիկը բացակայում էր: Նրանք էր եկել լավ արտահայտված կղակային ելունը: Նրանք օժտված էին նուրբ դիմագծերով, որոնք արդեն կենդանուն հիշեցնող ոչինչ չունեին (նկ. 20): Կրոմանյոնցիները հանդես են եկել մոտավորապես 25000 տարի առաջ և մի քանի ասանյակ հազարավոր տարիների ընթացքում անցել կուլտուրայի զարգացման մեծ ճանապարհ:



Նկ. 20. Կրոմանյոնցի:

Կրոմանյոնցիների գործիքներն ու զենքերը զգալիորեն ավելի կատարելագործված են, քան նեանդերթալցիներիինը: Այդ գործիքների պատրաստման համար որպես շինանյութ օգտագործվել են կալքաքարը, եղջյուրը, ոսկորը: Ինչպես մշակման տեխ-

նիկայի, այնպես էլ գործիքների բաղմատեսակության տեսակետից կրոմանյոնցիները հասնում են մեծ կատարելագործման: Կրոմանյոնցիները պատրաստում էին դանակներ, կորիչներ, դայիկոն, բերիչներ, իսկ ոսկորներից՝ նիզակի ծայրեր, գաշույններ, ասեղներ, ճարմանդներ: Խոշոր զաղաններ որսալու համար կիրառում էին քշելով ուժասպառ անելու մեթոդը, ինչպես նաև զանազան թակարդներ:

Դատելով զանված ոսկրե ասեղից, կրոմանյոնցիները կարողացել են մորթիներ կարել: Նրանք բովորել են կեր պաշարել՝ ապխտում և շորացնում էին միսը: Հետագայում կենդանիներ վարժեցնելու, ընտելացնելու ճանապարհով տեղի ունեցավ անցում դեպի անասնապահությունը:

Սառցակայման շրջանում կրոմանյոնցիները իբրև կացարան օդտադործում էին քարանձավները, իսկ ավելի տաք շրջանում՝ կախ ընկած ծառերի ծածկերը և հյուղակները: Այնտեղ, որտեղ ծառեր չկային, որպես կացարան ծառայում էին հյուղերով, մորթիներով ծածկված և մամոնտի ժանիքներով պատված փոսերը: Բրյաու-կի մարդում բնակված կրոմանյոնցիները փորում էին ուղիղ փոսեր, որոնց պատերը ցանցապատում էին փայտով: Տանիքները պատրաստում էին գերաններից և ծածկում հողով: Իբրև մուտք ծառայում էր թեք դրված սանդուղքը, որպես մասն օգտագործում էին կոնաձև փոսերը:

Անվիճելի է համարվում այն, որ կրոմանյոնցիների մոտ գոյություն ունեք նախնական կրոն, որը առաջ եկավ իբրև մի փորձ՝ բացատրելու բնության անխմանալի երևույթները: Այդ «բնական կրոնը» (Լենին) արտացոլում է բնության ուժերի նկատմամբ մարդու անզորությունը: Միայն գիտական գիտելիքների զարգացումով կրոնը իր տեղը դիջում է մատերիալիստական աշխարհայեցողությանը: «Ամեն մի կրոն ոչ այլ ինչ է, քան արսաբին ուժերի ֆանտաստիկ արտացոլումը մարդկանց զուլաներում, որոնք իշխում են նրա առօրյա կյանքի վրա, մի արտացոլում, որի մեջ նրկրային ուժերը գերբնական ձև են ընդունում: Պատմության ըսկրգբում այդ արտացոլման օբյեկտ են հանդիսանում բնության ուժերը, որոնք հետագա կվոլյուցիայի ընթացքում տարբեր մոդոլուորդներին են անցնում բազմազան և խաչարդևա անձնավորումների միջոցով»:

Մարդկանց ցախ-ճական հոսերի զարգացումը և հասարակության ծագումը
Կապիի մարդայնացման կարևորագույն նախապայմաններից մեկը եղել է նրա կենդանի նախնիների հոտերով ապրելը: Մարդիկ, ասում էր էնգելսը, իբրև ամենասոսարակական կենդանիներ չէին կարող առաջանալ ոչ հասարակական ամենամոտ նախնիներից: Իրոք, բոլոր կարգի պրիմատների համար բնորոշ է առավել կամ պակաս մեծ խմբերով ապրելը:

Տարբեր նրկրների գիտնականների, այդ թվում նաև սովետական գիտնականների կողմից ժամանակակից կապիկների հոտային կյանքի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կապիկների հոտային լինելը կենսական նշանակություն ունի միջավայրին ընտելանալու ընթացքում:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, 5, էջ 140:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинение, т. 20, стр. 328.

Ուսումնասիրելով կապիկների հոտային զարգացման վրա ազդող գործոնները, Ն. Ա. Տիխը նշում է գրանցից գլխավորները՝ 1) թշնամիներից համատեղ պաշտպանվելու պահանջը՝ կապված կապիկի օրգանիզմը պաշտպանական միջոցների (մագիլներ, ժանիքներ) թույլ զինվածության հետ, 2) սեռական պահանջները՝ կապված կապիկի մոտ զուգորդման սեղոնայնության բացակայության հետ, 3) փոխադարձ տաքացնելու պահանջը՝ կապված կապիկների ջերմակարգավորման առանձնահատկությունների հետ, 4) ձագերի հետ մոր կապի երկարատևությունը՝ նրանց անօգնական վիճակի տեղադրության հետևանքով, 5) միջատներից, փշերից բուրդը փոխադարձաբար մաքրելը և այլն:

Ինքնապաշտպանության անհրաժեշտությունից ծագած տոհմային կյանքը պրիմատների մոտ վերածվել է հզոր պահանջմունքի և ներգործել է նրանց ամբողջ վարքի ու հոգեկանի վրա:

Կապիկների բնորոշ առանձնահատկություններից է միմյանց նկատմամբ վերաբերմունքի ընտրականությունը, հոտի ներսում կապիկների խմբավորումների առաջացումը: Հոտը ավելի մեծ խնամք է ցուցաբերում կրծքի ձագերի նկատմամբ: Հոտի անդամներից մեկի նկատմամբ յուրաքանչյուր արտաքին ագրեսիա մեծ ռեակցիա է առաջ բերում ամբողջ հոտի մեջ:

Կյանքի հոտային ձևերը նպաստում են կենդանիների հաջող ապրելուն և բազմացմանը:

Կապիկները, որոնցից առաջացել է մարդը, ստիպված էին ապրել հոտերով այն վտանգների պատճառով, որ նրանց հանդիպում էին գետը տեղափոխվելիս, բաց տեղանքով ապրելիս: Միաժամանակ այդ կենդանիները, ինչպես հաստատում էր դեռևս Պարվիերը, ֆիզիկական մեծ ուժով օժտված չէին, ճանկեր և մեծ ժանիքներ չուներին: Այդ անզենությունը մեծ ազդեցություն պետք է ունենար հոտի համախմբվածության և նրանց հոտային բնազդների զարգացման վրա:

Հատկապես դա կարևոր էր սնունդ հայթայթելու համար, որտեղ զբաղվելու անհրաժեշտության դեպքում, ինչպես նաև զանազան գիշատիչների հանդիպելիս, որոնց միջավայրում ապրում էին մարդու նախնիները:

Այսպիսով մարդու նախահայրը պատմության ասպարեզ է մտնում իբրև հոտային էակ: Միջավայրի հետ նոր փոխհարաբերության միջոցներին անցնելով, գործիքներ պատրաստել սկսելով, հոտային կյանքի անհրաժեշտությունը ոչ միայն վերացավ, այլ է՛լ ավելի մեծացավ: Յուրացնելով գործունեության նոր տեսակը, վարքի

նոր ձևը, նախամարդիկ կոլեկտիվ պայմաններում հեշտությամբ կարող էին միմյանց հաղորդել ձեռք բերած հմտություններն ու կարողությունները և այդպիսով յուրաքանչյուր նվաճում, աշխատանքային պրոցեսների կատարելագործում դառնում է ընդհանուր կոլեկտիվի սեփականությունը: Զարգացող նյութական կուլտուրան, ինչպես նաև գործիքներ մշակելու միջոցները, դրանց նյութերի պատրաստումը, որսի և պաշտպանական միջոցները փոխանցվում էին նոր սերունդներին:

Արտադրության զարգացման հետ միասին զարգացել ու բարդացել են մարդկանց փոխհարաբերությունները և հնադարյան մարդկանց հոտը մարդու զարգացման վերջին փուլում՝ կրոմանյոնցիների մոտ, աստիճանաբար վերածվել է հասարակության: Հասարակական կյանքի բարդացումը, կատարելագործումը հակադարձ ազդեցություն է գործել արտադրության վրա՝ բարդացնելով աշխատանքի արտադրողականությունը:

Մարդկության զարգացման վաղ փուլերում, նյութական տեխնիկայի թույլ լինելու հետևանքով, զարգացման բիոլոգիական օրենքները շարունակում էին վիթխարի ազդեցություն ունենալ ձևավորվող մարդու վրա, այդ իսկ պատճառով փոխվում էին նրա ֆիզիկական ու ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները: Մասնավորապես զգալի շափով փոխվում է ուղեղի կազմությունը, կատարելագործվում է ձեռքը, ձևավորվում են խոսելու օրգանները: Անատոմիա-ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների հետ մեկտեղ ծաղում են նաև բնածին վարքաչափի նոր ձևեր կամ բնազդներ, ինչպիսիք են՝ ընդօրինակումը, ձայնանմանեցումը, հողաբաշխ խոսքի կարողությունը: Աշխատանքային հմտությունները, խոսքի սոցիալական վարքի հմտությունները ձեռք էին բերվում ընդօրինակման և ուսուցման ճանապարհով:

Արտադրության հաջող զարգացմանը նպաստեց աստիճանաբար զարգացող աշխատանքի բաժանումը, սկզբում ըստ բիոլոգիական՝ սեռական և տարիքային հատկանիշների: Հետագայում աշխատանքի բաժանման մեջ ավելի ու ավելի մեծ նշանակություն էին ստանում մարդկանց անհատական առանձնահատկությունները, նրանց ընդունակություններն ու բնավորությունը:

Հնադարյան մարդկանց՝ նևանդերթալցիների, հոտից կրոմանյոնցիների անցումը մարդաբանների կողմից դիտվում է իբրև կրտուկ թոռ: Պա անցումն է ձևավորվող մարդուց, որի զարգացման գործում մեծ դեր է խաղացել բնական ընտրությունը, դեպի ձևա-

վորված մարդը, որի զարգացումը որոշվում է հասարակական-սյառամական օրենքներով:

§ 4. ՄԱՐԴՈՒ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋԱՑՈՒՄԸ

Աւստրալիայի դերը Հնադարյան մարդանման կապիկը՝ մարդու մարդու առաջացման գործում մասնակցությունը, աստիճանաբար սկսեց փոխարկվել մարդկային էակի: Այդ փոխարկման գործոնը աշխատանքային գործունեությունն է: Հասարակական աշխատանքային գործունեությունը մյուս բոլոր կենդանիներից մարդու տարբերող կարևորագույն գիծն է: Աշխատանքի և հաղորդակցման շնորհիվ առաջացան մարդու մարմնի կառուցվածքի, ուղեղի և հոգեկանի որակական նոր առանձնահատկություններ:

Մարդու ծագումը սկսվել է այն պահից, երբ նրա կենդանի նախնիները անցան սկզբում դործիքների օգտագործմանը, իսկ հետո դրանց պատրաստմանը: Աշխատանքային գործիքների պատրաստման սկիզբն էլ հենց մարդկության պատմության սկիզբն է:

Աշխատանքը, գրում է Ֆ. էնգելսը, «...մարդկային ամբողջ կյանքի առաջին հիմնական պայմանն է և այն էլ այն աստիճան, որ մենք որոշ իմաստով պիտի աշխատենք՝ հենց աշխատանքն է ստեղծել մարդուն»¹:

Երբեմն կենդանիների գործունեությունը հիշեցնում է մարդու աշխատանքը: Հնագույն փիլիսոփաներից ոմանք նույնիսկ կարծում էին, որ մարդը աշխատել սովորել է կենդանիներից. կուղբերից՝ ամբարտակ կառուցել, սարդերից՝ ջուհակություն և այլն:

Բայց կենդանիների գործունեության և մարդու աշխատանքի միջև ընկած է անանցանելի սահման, որի վրայով չի կարող անցնել և ոչ մի կենդանի: Այդ սահմանը աշխատանքային գործոնի օգնությամբ մեկ այլ դործիք պատրաստելն է. Ֆ. էնգելսի խոսքերով, ոչ մի կապիկ երբեք ի վիճակի չէ քարի դանակ պատրաստել: Կենդանիները գործունեության ընթացքում կարող են օգտագործել միայն իրենց բնական օրգանները: Նրանք ուրիշ դործիք չունեն, բացի սեփական ժանիքներից ու ճանկերից, մինչդեռ մարդու գոյությունը առանց աշխատանքային գործիքի անհնարին է:

Աշխատանքային գործունեության ընթացքում մարդը շարունակ ստեղծում է այնպիսի առարկաներ, որոնք իրենից առաջ բնության մեջ գոյություն չեն ունեցել, իսկ կենդանիները սոսկ օգտա-

գործում են բնության առարկաները՝ իրենց պահանջներին բավարարություն տալու համար:

Ներգործելով բնության վրա, փոխելով այն, դրա հետ մեկտեղ փոխվում է նաև ինքը մարդը՝ ինչպես ֆիզիկապես, այնպես էլ հոգեպես:

Դեռ մարդու կենդանի-նախնիները ոտք դրին հողին և շնորհիվ որսորդական կյանքի, անցան ուղիղ քայլվածքի: Աշխատանքի ազդեցությամբ, որի ընթացքում ամրապնդվում են ձեռքի նոր ֆունկցիաները, մարդու մոտ ուղիղ քայլվածքը դարձավ նրա ամենատարբերիչ առանձնահատկություններից մեկը: Դա իր հերթին հսկայական աղեղեցություն ունեցավ մարդու մարմնական կազմվածքի վրա (ինչպես նրա համամասնության, այնպես էլ ներքին օրգանների դասավորության վրա):

Աշխատանքի գործիքներ պատրաստելու և օգտագործելու ընթացքում աստիճանաբար ձևափոխվեց նաև ձեռքը և օժտվեց անատոմիական ու ֆունկցիոնալ այնպիսի առանձնահատկություններով, որոնք չեն հանդիպում մյուս պրիմատների մոտ: Մարդու ձեռքը օժտվեց զանազան գործողություններ կատարելու այնպիսի ընդունակություններով, որոնք բոլորովին անհամատեղելի են բոլոր, մինչև անդամ մարդանման կապիկների հետ: Այսպիսով, ձեռքը ոչ միայն աշխատանքի օրգան է, այլև, ինչպես նշում է Ֆ. էնգելսը, նրա արդյունքը: Ձեռքի բազմատեսակ գործունեությունը հանգեցրեց նաև նրա ղեգյունության զարգացմանը: Ձեռքը մշտապես մասնակցում է նաև ճանաչողական գործունեությանը՝ արտացոլելով առարկայի այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են՝ ձևը, մակերևույթի կառուցվածքը, չեղմությունը, կշիռը: Ձեռքը, հետևաբար, աշխատանքի և ճանաչողության օրգան է:

Ձեռքի զարգացման շնորհիվ, աշխատանքի ընթացքում մարդու ամբողջ գործունեության և խոսքի հաղորդակցման բարդացումով տեղի է ունենում նախնադարյան մարդկանց ուղեղի աստիճանական փոխակերպում: Ուղեղը սկսեց փոխակերպվել ոչ միայն մեծությամբ, այլև ներքին կաղմությամբ: Մարդու ուղեղի զգայական և մոտորային գոտիները զարգանալով, իրենց հերթին ապահովեցին գործունեության նոր տեսակների առաջացման հնարավորությունը: Հատկապես կարևոր նշանակություն ունի մարդու զլխուղեղի կեղևում, այսպես կոչված, ղուգորդման գոտիների զարգացումը, որոնց ֆունկցիան է տարբեր պրոյեկցիոն գոտիները միմյանց կապակցելը: Զուգորդման գոտիների զարգացման շնորհիվ մարդու

¹ Կ. Մարես, Ֆ. էնգելս, Ընտիր երկեր, հ. II, Հայպետհրատ, 1950, էջ 91:

համար հասանելի դարձավ բարձր կարգի համագրումը և այդպիսով, առավել նուրբ վարքի կարգավորումը:

Մարդկային ուղեղի նոր ֆունկցիաներից առավել կարևորը խոսքն է: Խոսելու ֆունկցիայի զարգացումը հանգեցրեց ուղեղում խոսքի հատուկ կենտրոնների առաջացմանը, որոնք կենդանիների մոտ լրիվ բացակայում են: Հետևաբար, մարդու ուղեղը հասարակական-աշխատանքային գործունեության արդյունք է:

Խոսքի ծագումը

Աշխատանքի գործիքների պատրաստումն ու դրանց գործածումը հասարակական կյանքից դուրս անհնարին էր: Նախնադարյան հոտը աստիճանաբար փոխակերպվում էր հասարակության: Այդ պայմաններում առաջացավ մշտապես հաղորդակցվելու և փորձի փոխանակման անհրաժեշտություն: Մարդիկ աստիճանաբար ձեռք էին բերում խոսքի միջոցով հաղորդակցվելու ընդունակություն:

Հոտային կյանքի պայմաններում կենդանիները նույնպես ունեն հաղորդակցվելու պահանջ: Դիտարկումները ցույց են տալիս, որ կապիկների հոտի մեջ մեծ դեր են խաղում հնչյունների, ձայների և շարժումների միջոցով ազդանշումը: Կապի այդ միջոցները խոսք չեն հանդիսանում, դրանք լրիվ չսփռվում են և փոխանցվում են սերնդե-սերունդ:

Հոտային ազդանշանումների հարստությունը կապիկների տարբեր տեսակների մոտ փոփոխական է:

Շիմպանզեի դիմախաղը մոտ է մարդու դիմախաղին: Շիմպանզեն մինչև անգամ ընդունակ է այնպիսի դիմախաղի, ինչպիսիք են՝ ծիծաղը, լացը, իսկ գա վկայում է, որ մարդկանց այդ հույզերը ծագել են հնագույն ժամանակներում:

Կարելի է ենթադրել, որ մարդու անմիջական նախորդները արապետում էին հոտային ազդանշանումների բազմատեսակ միջոցների: Բայց և այնպես նրանց մոտ խոսքը գեո չէր կարող դոյություն ունենալ: Խոսքը ոչ միայն հաղորդակցության միջոց է, այլև առարկաներն ու գործողությունները նշանակելու միջոց:

Մարդու երևան գալով, արտադրության և արտադրական հարստությունների զարգացմանը զուգընթաց, որքան էլ դրանք պարզունակ լինեին, հրամայական պահանջ առաջացավ ազդանշանների օգնությամբ նշանակելու զանազան առարկաներ ու գործողություններ: Այս կերպ ծագեց ու զարգացավ որակապես հաղորդակցական նոր միջոցների պահանջը: Կապի բնազդային, բնածին ձևերը այլևս անկարող էին բավարարելու մարդկանց պահանջմունքները:

Աշխատանքի զարգացման հետ միասին սկիզբ առնող բնության

նկատմամբ մարդու տիրապետությունը յուրաքանչյուր նոր քայլափոխում ընդարձակել է նրա տեսողաշտը: Բնության առարկաների մեջ մարդը մշտապես բացահայտում էր նոր, մինչ այդ անհայտ հատկություններ: Իր հերթին աշխատանքի զարգացումը անհրաժեշտաբար նպաստում էր նախնադարյան հոտի անդամների առավել սերտորեն համախմբվելուն, որովհետև դրա շնորհիվ ավելի հաճախակի դարձան փոխադարձ պահանջարկային, համատեղ գործունեության դեպքերը: Նախնադարյան մարդու կենսագործունեության շրջանակի մեջ մտան ինչպես բնության առարկաներն ու երևույթները, այնպես էլ նրանց հասարակական կյանքը, որոնք առաջ բերեցին որևէ կերպ դրանք ազդանշանակելու և նրանց մասին միմյանց հաղորդելու անհրաժեշտությունը:

«Կարճ ասած՝ ձևավորված մարդիկ հասան ասյն բանին, որ նրանց մեջ սահանջ առաջ եկավ միմյանց ինչ-որ բան ասելու: Պահանջն ստեղծեց իր օրգանը. կապիկ անզարգացած կոկորդը մոդուլյացիայի միջոցով դանդաղ, բայց անշեղորեն փոխակերպվում էր ավելի ու ավելի զարգացած մոդուլյացիայի համար, իսկ բերանի օրգաններն աստիճանաբար սովորում էին արտասանել մեկ հոդորոշ հնչյուն մյուսի ետևից»:

Ֆլուորեսցենցիայի և խոսքի գերը մաքուր հոգեկան առաջնահանգում

Ֆլուորեսցենցիայի ընթացքում մարդու կյանքը ավելի ու ավելի էր կախում ունենում արտադրության և արտադրական հարաբերությունների զարգացման մակարդակից, իսկ դրա հետ միասին նաև խոսքի հաղորդակցության զարգացումից: Սոցիալական այդ գործոնները սկսեցին էլ ավելի վերափոխիչ ազդեցություն գործել ձևավորվող մարդու հոգեկանի վրա: Ֆլուորեսցենցիայի ընթացքում ոչ միայն մաքուր և ուղեղի կազմությունը, այլև դրա հետ միասին հոգեկանը ձեռք էին բերում որակական նոր հատկություններ՝ մաքուրազնություն էին: Ընդ որում հոգեկան առանձին հատկություններ սոսկ կատարելագործվում էին, դառնում մարդկային (օրինակ, մարդու օրգանական պահանջները), իսկ մյուսները նոր միայն ծագում էին անտրոպոգենեզի ընթացքում (խոսքային մտածողությունը, երևակայությունը, կամածին ուղադրությունը): Այս վերջինները զուտ մարդկային ձևեր բերովի են՝ այսպես, ինչպես իսկական մարդկային են լեզուն և հասարակական-աշխատանքային գործունեությունը:

Ամենատարբեր գործիքներ պատրաստող, այդ բանի համար առավել պիտանի բնական նյութեր ընտրող, որսի և թշնամիներից

¹ Կ. Մարտ, Ֆ. Էնգելս, Ընտիր երկեր, 5. 11, Հայպետհրատ, 1950, էջ 95:

պաշտպանվելու ժամանակ գործիքներ բանեցնող նախնադարյան մարդու համար մշտապես հարկ էր լինում լուծել առավել կամ պակաս բարդ խնդիրներ:

Աշխատանքային գործունեությունը նախնադարյան մարդուն ստիպում է լարել ուշադրությունը, մտապահել յուրաքանչյուր նոր գործողության արդյունքները, աշխատանքի եղանակները, զարգացնել ձեռքի և աչքի ճշգրիտ կոորդինացիան, կարգավորել ուժերն ու հարվածի ուղղությունը, շարժումների արագությունը, դրա հետ մեկտեղ զարգացնելով կամածին գործողությունները: Ուշադրությունը լարելու, հաստատակամություն հանդես բերելու, հոգնածությունը հաղթահարելու անհրաժեշտությունը զարգացրին մարդկային կամքը: Կարծր քարը մշակելու հետ միասին մարդը նաև իր կամքն էր մշակում: Կամային գործողությունները, կամային լարվածությունները, առաջնակարգ նշանակություն ստացան բնության տարերային ուժերի դեմ մարդու մղած պայքարում:

Խոսելու պահանջը չի ծագում և չի կարող ծագել կենդանիների մոտ՝ նրանց հարկ չէ որևէ բան ասել միմյանց: Միմյանց հետ նախնադարյան մարդկանց հաղորդակցվելու գործում մեծ դեր խաղացին շարժումներն ու դիմախաղերը: Բայց, ի տարբերություն կենդանիների, մարդու մոտ դրանց բնույթը մշտապես փոփոխվում էր, դրանք նույնպես «մարդայնանում էին»: Եթե կապիկների շարժումները սոսկ արտահայտիչ են, ապա մարդու մոտ առաջանում են կերպավորող և ցուցադրող ժեստեր, որոնք անհրաժեշտ են աշխատանքային պրոցեսը կազմակերպելու և փորձի փոխանակման համար: Որքան հնչյունային խոսքը քիչ էր զարգացած, այնքան նախնադարյան մարդու հաղորդակցության գործում ավելի մեծ դեր էին խաղում շարժումներն ու դիմախաղերը:

Սակայն մարդու համար կապի շարժողական միջոցները կարող էին պահպանվել միայն իբրև հնչյունային խոսքի օժանդակ միջոցներ, քանի որ աշխատանքի պրոցեսում դրանց օգտագործումը անհարմար էր. բացի դրանից, հոգաբաշխ խոսքի համեմատությամբ, շարժումների հնարավորությունները արտակարգ սահմանափակ են:

Հոգաբաշխ խոսքը գործնականորեն հնչյունա-բառակապակցական անսահմանափակ հնարավորություններ է տալիս, որոնց օգնությամբ արտացոլվում են իրականության առարկաներն ու երեվույթները, նրանց հատկություններն ու որակը, լուսաբանվում է նախորդ փորձը, պլանավորվում ապագան, ստեղծվում են գիտական գիտելիքներ:

Սակայն հնագույն մարդու խոսքը դեռևս լրիվ հոգաբաշխ չէր,

թեև անկասկած նա կարողանում էր ազատորեն արտաբերել մի քանի հնչյուններ, որքանով կապիկ «խոսքի» մեջ կարելի էր զատել առանձին հնչյուններ: Օրինակ, պավիան-համադրիլների հնչյունային սզգանշաններում մարդկային ականջը տարբերակում է «Օ», «Մ», «Ի» հնչյունները, «օու», «ակ» և այլ հնչյունակապակցությունները: Լիակատար հոգաբաշխ խոսքը, իր քերականական կառուցվածքի տարրերով, կարող էր ծագել միայն անտրոպոգենեզի վերջին փուլում՝ կրոմանյոնների մոտ:

Անցան հարյուր հազարավոր տարիներ, մինչև որ անընդհատ վարժությունների հետևանքով ծագեց կապակցված հողաբաշխ խոսքը: Գրա հետ միասին երևան եկան նաև խոսքի հետ կապված ֆիզիոլոգիական որոշ առանձնահատկություններ ու հոգեկան հատկություններ:

Այսպես, անտրոպոգենեզի ընթացքում փոխվեց թքարտադրության ֆունկցիան: Ի տարբերություն կենդանիների, մարդու թքի գեղձերը արտազատում են նաև ուտելու պրոցեսից դուրս. դա անհրաժեշտ է խոսելու օրգանները աղատորեն շարժելու համար: Թքի արտադրությունը գրեթե լրիվ ընդհատվում է միայն քնի ժամանակ:

Ի տարբերություն կենդանիների, մարդը ձեռք է բերում ձայնալուսնային կառուցվածք: Եթե կապիկ մոտ գործնականում ձայնանմանեցումը բացակայում է, ապա երեխայի մոտ այդ ընդունակությունը երևան է գալիս շատ վաղ տարիքում: Զայնանմանեցումը երեխայի կողմից խոսքի յուրացման կարևորագույն պայմանն է, որովհետև խոսքը ժառանգական չէ. յուրաքանչյուր մարդ այն պետք է յուրացնի օնտոգենետիկական զարգացման ընթացքում:

Ծագելով մարդկանց հասարակական-աշխատանքային կյանքի սաղմնավորման պայմաններում, զարգանալով նրանց հետ, խոսքը ձեռք է բերում ավելի ու ավելի խոշոր նշանակություն, իբրև մարդկանց և ամբողջ կոլեկտիվի վաճաճ կառավարող գործոն: Խոսքը հղոր ազդեցություն ունեցավ մարդու հետագա ճակատագրի վրա: Քար մշակելու նոր ձևը, նոր նյութերի օգտագործումը, կրակից օգտվելու արվեստը կոլեկտիվի անդամներին կարող էին հաղորդվել ոչ միայն ցուցադրման, այլև խոսքով բացատրելու միջոցով: Այն ժամանակ, երբ կենդանիների վարքի բիոլոգիական նպատակահարմար ձևերը յուրացվում էին սերնդե-սերունդ ժառանգական փոխանցման ճանապարհով, հոմինիդների ընտանիքում գործունեության յուրաքանչյուր ձևը հաջորդ սերունդներին կարող էր փոխանցվել հաղորդակցման ընթացքում:

Դրա հետ միասին վերացավ մանր, նեղ գործողությունների համար մարմնի օրգանների մասնագիտացման անհրաժեշտությունը, ինչպես այն գոյություն ունի կենդանիների մոտ: Մարդկության հետագա զարգացումը ամբողջովին որոշվում է արտադրության և արտադրահարաբերությունների զարգացմամբ:

Հասարակական-աշխատանքային գործունեությունը, իսկ դրա հետ միասին նաև խոսքի զարգացումը հանգեցրեց մարդու մտածողության արմատական վերակառուցմանը:

Եթե կենդանիների մտածողությունն ունի կոնկրետ բնույթ, նրանում ներառված է հարմարվելու գործունեությունը, ապա մարդու մոտ խոսքի, հնչյունի կամովին արտասանության զարգացումով մտավոր գործունեությունը կտրվում է վերջավորությունների միասնության և ամբողջ մարմնից: Մտածողության պրոցեսը վեր է ասվել ինքնուրույն հոգեկան գործունեության, որը տեղի է ունենում նաև մարդու կոնկրետ գործունեությունից դուրս: Խոսքը դարձավ մտածողության գործիք:

Խոսքային մտածողությունը սկզբում ի վիճակի էր կատարելու սոսկ տրամաբանական ամենատարրական գործողություններ, որոնք կոնկրետ ձևով առկա են նաև բարձրակարգ կենդանիների մոտ՝ վերլուծություն, համադրություն, վերացարկում, տարրական ընդհանրացում: Սակայն հենց սկզբից խոսելու ապարատի օգնությամբ բոլոր այդ գործողությունները մարդը կարող էր կատարել գլխում, առարկայական գործունեությունից դուրս:

Ձեռքի գործունեությունից մտածողության այդ կտրվածությունը ունի այն առավելությունը, որ այժմ նախքան իրականում որևէ բան կառուցելը, մարդն ի վիճակի է նույնը կառուցել մտավոր ձևով և այդպիսով արտադրության պրոցեսը կարծես կրկնապատկելովում է, սկզբում ամեն ինչ կատարվում է մտովին և ապա այն վերածվում է ռեալ իրականության: Սակայն նույնիսկ այդ փուլում մտածողության պրոցեսը սլահպանում է կապը շարժման հետ՝ խոսելու օրգանների գործունեության հետ:

Սոցիալական է ոչ միայն մարդու մտածողությունը, այլև նրա բովանդակությունը: Խոսքի, ինչպես նաև խոսքային մտածողության առաջին և գլխավոր բովանդակությունն են դառնում հասարակական արտադրությունն ու հասարակական հարաբերությունները: Աշխատանքի վրա հիմնված կյանքի կոլեկտիվ պայմաններում էլ հենց մարդկանց մոտ ծագում է լեզվի անհրաժեշտությունը: Լեզուն ծնվում է աշխատանքի ընթացքում: Խոսքը և խոսքային մտածողությունը ծագում են որպես հասարակական-աշխատանքային գործու-

նեություն արդյունք և հետագայում դառնում զարգացման կարևորագույն գործոն:

Նախնադարյան մարդու աշխատանքային բազմազան գործունեությունը, որն ընթանում է կոլեկտիվ պայմաններում, կոլեկտիվի հսկողությամբ և կոլեկտիվի համար, առաջ բերեց զուտ մարդկային այնպիսի ընդունակությունների զարգացման անհրաժեշտություն, ինչպիսիք են՝ գործունեության արդյունքի կանխատեսումը, իսկ դրա հետ միասին նաև՝ երևակայությունը:

Առանց հոգեկան այդ հատկությունների անհնարին է աշխատանքային պրոցեսը և դրա համար էլ կարելի է ենթադրել, որ այդ հատկությունները ծագել են սաղմնային, անզարգացած ձևով դեռ հնագույն մարդկանց մոտ՝ սկսած պիտեկանությունից:

Սովորելու և ուրիշ մարդկանցից փորձը յուրացնելու ընթացքում առաջ եկավ մարդկանց այնպիսի հատկության զարգացման անհրաժեշտությունը, ինչպիսին է ընդօրինակումը:

Ձեռքի և խոսք-շարժողական օրգանների շարժումները պատճենավորելու ընդունակությունը զարգանում է անտրոպոգենեզի ընթացքում և իր նշանակությունը պահպանում է ժամանակակից մարդու համար: Ընդօրինակելու կարողությունն ընկած է մարդու սլատմական փորձը գործնականորեն յուրացնելու հիմքում: Այն առանձնահատուկ նշանակություն ունի մանկության շրջանի՝ մարդու օնտոգենեզում անձնավորության ձևավորման շրջանի համար:

Մարդկանց հոգեկան նոր որակները մշակվում էին որպես հասարակական-աշխատանքային կյանքի նոր պայմաններին նախնադարյան մարդու հարմարվելու ձևեր, և հավանաբար, մարդկանց այն խմբերի, որոնց մոտ ինչ-ինչ պատճառներով հոգեկան այդ նոր որակները չէին զարգացել և պետք է մահանային:

Շարժումների կամաձևությունը, կամային վարքը, կանխատեսումը և աշխատանքային արդյունքների պլանավորումը, երևակայությունը, խոսքի զարգացումը մարդու հոգեկան զարգացման նոր, բարձրագույն փուլի՝ գիտակցության կարևոր բաղադրիչներն են: Մարդու պլանաչափ, գիտակցական գործունեությունը կենսական աղդեցություն ունեցավ արտադրողական աշխատանքի բնույթի վրա:

Գիտակցության երևան գալով մարդու մոտ ծագում է ինքնահաշվեկտվության, ինքնահսկողության և ինքնագնահատման հնարավորություն: Այդպիսի հնարավորություն ծագում է միայն այն ժամանակ, երբ մարդը տիրապետում է խոսքին, որով նշանակվում է ոչ միայն արտաքին իրականությունը, այլև ինքը՝ մարդը, նրա

մարմնական, մտավոր և բարոյական հատկությունները, նրա շահերը, ձգտումներն ու զգացմունքները:

Կենսագործունեության բազմազանության մեջ ինքն իրեն սրտացույցելու ընդունակությունը ինքնագիտակցության ընդունակությունն է:

Սակայն սոսկ աշխատանքի և խոսքի զարգացումը բավական չէր զարգացած գիտակցության երևան գալու համար: Գիտակցության և ինքնագիտակցության զարգացման համար կարևորագույն պայման է մարդու գլխում հասարակական հարաբերությունների և սյն տեղի արտացոլումը, որ նա գրավում է այդ հարաբերություններում: Այսպիսի ըմբռնում ծագեց աշխատանքի բաժանման հետ և նրա հետ միասին էլ զարգացավ: Աշխատանքի բաժանումը առաջ բերեց հասարակության յուրաքանչյուր անդամի նկատմամբ կոլեկտիվի շերտավորված վերաբերմունքը, նրա առանձնացումը կոլեկտիվում:

Աշխատանքի բաժանումը պահանջում էր յուրաքանչյուր մարդու անհատական ընդունակությունների՝ նրա ֆիզիկական ուժի, ճարպկության, տոկունության, գիտելիքների կարողությունների հաշվի առնում: Յուրաքանչյուր աշխատողի այդ հատկությունները կենսական նշանակություն ունեին հասարակական արտադրության կազմակերպման գործում և դրա համար նրանք հասարակական գնահատական ստացան: Յուրաքանչյուր մարդու անհատական ստացան նշանակություն, իսկ ինքը մարդը հասարակության համար դարձավ անհատ:

Հասարակության կողմից նշված հատկությունները մարդն այժմ ընդունում է իբրև սեփական հատկություններ և վերաբերվում է այնպես, ինչպես իրեն վերաբերվում է հասարակությունը: Այսպիսով, անհատը ծագում է իբրև հասարակական երևույթ, իսկ իր նկատմամբ անհատի վերաբերմունքը դառնում է ինքնագիտակցության, ինքնահսկողության և ինքնակառավարման հիմքը:

Հետևաբար, անհատը սկզբում ծագում է ուրիշների համար և իբրև դրա հետևանք հասարակության կողմից նրա առանձնացումը դառնում է անհատ ինքն իր համար: Եվ հենց դա էլ անհատականության և ինքնագիտակցության ծագման պահն է, որը բնորոշում է մարդու հոգեկանի զարգացման բարձրագույն փուլը՝ գիտակցությունը:

Անձնավորությունը կենդանական էակներից տարբերվում է նրանով, որ նա ծագում է մարդկանց արտադրական գործունեու-

թյան հետևանքով, որի հատկություններն ու առանձնահատկություններն ունեն հասարակական նշանակություն:

Հասարակական գիտակցության ծագումն ու զարգացումը	Մարդու գիտակցությունը արտացոլում է ոչ միայն բնությունը, այլև հասարակական հարաբերությունները: Մարդու կողմից հասարակական հարաբերությունների արտացոլումը կաշվում է հասարակական գիտակցություն:
---	--

Հասարակական գիտակցությունը չի կարելի կտրել անհատական գիտակցությունից: Հասարակական գիտակցությունը հատուկ է յուրաքանչյուր առանձին անհատի և կախված մարդու անհատական հատկություններից՝ բեկվում է յուրովի:

Ուսումնասիրելով յուրաքանչյուր դարաշրջանի, դասակարգի, ազգության հասարակական գիտակցությունը, հասարակական գիտությունները աբստրահում են մարդկանց անհատական առանձնահատկությունները և ուսումնասիրում հասարակական գիտակցության ընդհանուր գծերը: Հոգեբանության համար կարևոր է ուսումնասիրել հասարակական գիտակցության անհատական փոփոխությունները այն հասարակության հասարակական գիտակցության բնութագրման ֆոնի վրա, որի մեջ ապրում է մարդը:

Հասարակական գիտակցությունը գոյություն ունի երկու հիմնական ձևերում՝ գաղափարական և հոգեբանական:

Գիտակցության գաղափարական ձևին են պատկանում քաղաքական տեսությունները, բարոյախոսությունը, գիտությունը, արվեստը, կրոնը: Գիտակցության այս ձևը հասարակական գիտությունների ուսումնասիրության առարկան է:

Հասարակական գիտակցության հոգեբանական ձևը արտահայտվում է սոցիալական զգացմունքներում և ապրումներում, սովորություններում, ավանդույթներում, տարբեր ազգությունների և ազգերի, ինչպես նաև տարբեր կոլեկտիվների հոգեկան կերտվածքում: Հասարակական գիտակցության հոգեբանական ձևը սոցիալական հոգեբանության ուսումնասիրության առարկան է:

Մեր հասարակության մեջ սոցիալական հոգեբանությունն ունի խիստ կարևոր նշանակություն, կապված մարդկանց կոմունիստական դաստիարակության, վերադաստիարակության խնդիրների հետ:

Մենք համառոտակի բնարկեցինք կենդանի բնության մեջ արտացոլման զարգացումը՝ սկսած պարզագույն օրդանիզմների մոտ գրգռականության պրոցեսներից և վերջացրած մարդու հոգեկանի ու գիտակցության երևան գալով: Հոգեբանական գիտության այս բնագավառը միմյանց հետ կապում է բնագիտությունն ու պատմական

մատերիալիզմը: Ծագելով որպես բիոլոգիական երևույթ և զարգանալով բիոլոգիական օրենքների ազդեցությամբ, արտացոլման պրոցեսը փոխարկվում է գիտակցության իդեալական ձևին, որն իր զարգացման մեջ ենթարկվում է սոցիալ-պատմական օրենքներին:

Կենդանի օրգանիզմների արտացոլման գործունեության զարգացման այդ ուղին տեղ է միլիոնավոր տարիներ. այդ շարժման տարբեր էտապներում այն ձեռք է բերել որակական առանձնահատկություններ, որոնցից կարևորագույնն է համարվում շրջաօդ մատերիալից ղգացող մատերիային, ղգայություններից տրամաբանական մտածողության անցումը:

Կենդանի բնության մեջ արտացոլման զարգացման տնողությունն ու բարդությունը հոգեբաններին ստիպում են օգտագործել ինչպես բնական գիտությունների (մասնավորապես Ի. Պ. Պավլովի, Ի. Վ. Միչուրինի, Զ. Դարվինի ուսմունքը) փաստերն ու օրենքները, այնպես էլ սոցիալական գիտությունների (պատմության, փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի) փաստերն ու օրենքները: Ընդհանրացնելով այդ գիտությունների տվյալները, փորձարարական ճանապարհով ուսումնասիրելով կենդանիների հոգեկանը, հոգեբանությունն իր ավանդն է ներդնում մարդու գիտակցության ծագման մասին մատերիալիստական ուսմունքի զարգացման մեջ:

§ 5. ԵՐԵՆԱՅԻ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ՉԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Երեխայի զարգացման պրոցեսի մասերիալիստական և իդեալիստական բնույթը

Հոգեկանը զարգանում է ոչ միայն ֆիլոգենեզում, այսինքն՝ էվոլյուցիոն պրոցեսի ընթացքում բարձր զարգացած կենդանի օրգանիզմների երևան գալով, այլև հոգեկանի զարգացումը տեղի է ունենում նաև օնտոգենեզում: Օնտոգենեզ ասելով հասկացվում է

երեխայի հոգեկանի զարգացումը, մանկական հասակի տարբեր էտապներում շափահաս մարդուն հատուկ հոգեկանի առանձնահատկությունների կազմավորումը: Հոգեկանի զարգացման այդ բնագավառը կազմում է մանկական հոգեբանության առարկան: Հոգեկան զարգացման էությունը կարելի է բնութագրել հետևյալ կերպ. 1) ձևավորվում և ավելի են բարդանում ուղեղի արտացոլման գործունեության բոլոր ձևերը (ճանաչողական, հուզական և կամային հոգեկան պրոցեսները), 2) ծագում և զարգանում են անհատական հոգեկան հատկությունները (բնավորությունը, ունակությունները, հակումները և այլն), ձևավորվում են աշխարհի, մարդկանց և իր

նկատմամբ վերաբերմունքի համակարգը, հայացքները, համոզմունքները, ճաշակները, 3) ձևավորվում է անհատը՝ հասարակության անդամը, ակտիվ գործիչը՝ իր անկրկնելի հոգեբանությամբ: Հոգեկան գործունեության հարստացումը, զարգացումն ու բարդացումը շարունակվում է նաև տարիքային զարգացման ավելի ուշ կտապում (հասունության էտապում):

Մանկական հոգեբանության ուսումնասիրության զարգացման պատմությունը ուղեկցվում է մետաֆիզիկայի և դիալեկտիկայի պայքարով:

Մետաֆիզիկները, զարգացումը դիտելով իբրև հատկանիշների քանակական աճ, որ սկզբից ի վեր հատուկ է սաղմին, ձևակերպեցին հետևյալ դրույթը՝ երեխան փոքր շափահասն է: Այդ դրույթը երկար ժամանակ տիրապետող էր մանկավարժության և դաստիարակության պրակտիկայում: Դրա արտահայտությունն են դաստիարակության այն մեթոդները, որոնց մեջ հիմնական տեղ է գրավում պատիժը: Դաստիարակները չէին մտածում այն մասին, թե արդյոք երեխան կարող է գլուխ հանել առաջադրված խնդրից, արդյոք դա համապատասխանում է նրա հոգեկանի զարգացման առանձնահատկություններին:

Նրանց թվում էր, որ եթե երեխան չի կարողանում առաջադրված խնդիրը լուծել, ապա պարզապես նա չի կամենում և, հետևաբար, պետք է նրան ստիպել խնդիրը լուծել պատժի օգնությամբ: Հետաքրքրական է, որ 18-րդ դարի նկարիչները գրեթե չէին նկատում երեխայի դիմախաղերի յուրահատկությունը և դրանք չէին արտացոլում իրենց կտավներում: Նրանց մոտ երեխան փոքրիկ մարդ էր՝ շափահասի դեմքով ու դիմախաղով:

19-րդ դարում երեխայի հոգեկանի զարգացման զաղափարը լայնորեն ճանաչվեց հետազոտողների ճնշող մեծամասնության կողմից և իր արտահայտությունը գտավ բազմաթիվ փորձարարական աշխատանքներում, որոնք ուղղված էին երեխայի հոգեկանի ձևավորման ուսումնասիրությանը:

Սակայն բուրժուական շատ գիտնականներ ներկայումս էլ երեխայի հոգեկանի զարգացման շարժիչ ուժերին մոտենում են իդեալիստական և մետաֆիզիկական դիրքերից: Դա արտահայտվում է նրանում, որ նրանք երեխայի հոգեկանի զարգացման գործում բացառիկ նշանակություն են տալիս ժառանգականությանը և ուղեղի հասունությանը: Նրանց դատողությունների համաձայն ստացվում է, որ հոգեկանը չի ձևավորվում շրջապատող միջավայրի ազդեցության պայմաններում՝ իբրև ուղեղի հատկություն, որ կայանում է

իրականության արտացոլման մեջ, այլ հոգեկան հատկությունները զարգանում են ներքինից, օրգանիզմի բնածին հատկությունների շնորհիվ: Տեսական այդպիսի դիրքորոշումը նախկինում իշխող իդեալիզմից և մետաֆիզիկայից տարբերվում է միայն իր ձևական արտահայտությամբ:

Սովետական հոգեբանության մեջ երեխայի հոգեկանի զարգացման ուսումնասիրությունը դրված է գիտական հիմքերի վրա: Հոգեկանի կազմավորման պրոցեսի նկատմամբ գիտելի տիպական մատերիալիզմի կիրառումը հնարավորություն է տալիս ըմբռնելու, թե ինչպես են հոգեկանի զարգացման ընթացքում ծագում որակական նոր առանձնահատկությունները:

Զարգացման պրոբլեմների նկատմամբ գիտելի տիպական-մատերիալիստական մոտեցումը սովետական գիտնականներին հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու հոգեկանի զարգացման պատճառները, մոտենալու այն հակասությունների վերլուծությանը, որոնք ընկած են հոգեկանի կազմավորման հիմքում:

Երեխայի հոգեկանի զարգացման պատճառ է մարդկային հասարակության մեջ նրա կյանքը, մեծերի կողմից նրա դաստիարակությունը, այն գործունեությունը, որի մեջ ընդգրկված է երեխան:

Մարդկային հասարակությունից, հաղորդակցությունից դուրս մարդու հոգեկանը չի կարող ձևավորվել: Յուրազրական են երկար տարիների ընթացքում գազանների կողմից փոքր երեխաների դաստիարակության դեպքերը: Մարդկային հասարակությանը վերադարձրած այդպիսի երեխան օժտված չէ մարդկային հատկություններով, նրա մոտ զարգացած չէ խոսքը, նա դժվարությամբ է երկու ոտքի վրա շարժվում, բայց ձարպկորեն վաղում է ոտքերով, նա մտածելու և մարդու նման զգալու ունակ չէ: Եթե այդպիսի երեխաները պատանեկան տարիքի են հասնում՝ խոսել չեն սովորում: Համանման փաստեր են դիտվում լեթարգիական քնի ժամանակ. ուղեղը ֆիզիոլոգիապես հասունանում է, բայց մարդը, արթնանալուց հետո, զրտնրվում է զարգացման նույն աստիճանին, ինչ քնից առաջ էր:

Այս փաստերը հաստատում են, որ դաստիարակությունը պետք է տարվի երեխայի կյանքի առաջին իսկ րոպեներից, և այդ ընթացքում միասնաբար իրականացվում է ուղեղի ֆիզիոլոգիական և մարդուն հատուկ հոգեկան պրոցեսների ձևավորումը: Վերևում բերված բնական փորձարկումները երեխաների դաստիարակության ուղղության մեջ կապված հարուստ պրակտիկայի հետ թույլ են տալիս եզրակացնելու, որ երեխայի հոգեկանի ձևավորման ու զարգացման առաջատար պատճառը դաստիարակությունն է:

Այսպիսով, հոգեկանը կազմավորվում է կյանքի ընթացքում դաստիարակության և ներգործության ամենալայն շրջանակներում: Իբրև ուղեղի հատկություն, հոգեկանը կախված է նրա զարգացման աստիճանից: Ուղեղի հասունացումն ու զարգացումը, նրա համակարգի ֆիզիոլոգիական կատարելագործմանը համապատասխան, շարունակվում են երեխայի կյանքի շատ տարիների ընթացքում, ընդհուպ մինչև պատանեկան տարիքը: Ուղեղի ֆունկցիոնալ հասունացումը անհրաժեշտ նախապայման է արտացոլման և հոգեկան գործունեության առավել բարձրակարգ ձևերի դրսևորման համար:

**Դաստիարակու- Դաստիարակությունը պետք է համաձայնեց-
րումը և զարգա- ված լինի երեխայի ամբողջ օրգանիզմի և ա-
ցումը մենից առաջ ուղեղի զարգացման առանձ-**

նահատկությունների հետ: Խոսքի մեխանիզմների զարգացման հարցերով զբաղվող ֆիզիոլոգներն ու հոգեբանները նշում են, որ 3—4 տարեկան հասակում երեխայի ուղեղը արտակարգ ձևում է խոսքային կապերի առաջացման նկատմամբ, որը նպաստում է լեզվի յուրացմանը: Տարիքի հետ այդ ընդունակությունը նվազում է: Գտնում են, որ 4-ից մինչև 10 տարեկան երեխան օտար լեզու կարող է սովորել անմիջականորեն, առանց մայրենի լեզվի միավորների դիմելու: 10 տարեկանից մեծ երեխան նոր լեզուն սովորում է մայրենի լեզվի միջոցով, և ուսուցումն ընթանում է ավելի դանդաղ, քան նախորդ ժամանակաշրջանում: 10 տարեկանից հետո խոսքային ռեֆլեքսների մշակման նոր մեխանիզմներ են ստեղծվում:

Երեխայի հոգեկանը ձևավորելիս, դաստիարակը, բացի բիոլոգիական զարգացման առանձնահատկություններից, պարտավոր է հաշվի առնել երեխայի՝ որպես անձնավորության, զարգացման օրինաչափությունները: Դաստիարակի պահանջը ավտոմատ կերպով չի վերածվում երեխայի անհատականության ներքին որակի, որ նույն այդ պահանջի միջոցով ցանկանում էին ձևավորել: Կընդունվի, թե չի ընդունվի երեխայի կողմից դաստիարակության ներգործությունը՝ դա արդեն կախված է նրա մոտ ձևավորված պահանջներից, ձգտումներից, կյանքի նպատակներից, անհատական զարգացման մակարդակից:

Նոր պահանջների, շրջապատի և մարդկանց հետ հարաբերությունները կարգավորելու մակարդակի միջև եղած այդ հակասությունները հանդես են գալիս իբրև անձնավորության զարգացման շարժիչ ուժեր: Մեկ տարեկանից մեծ երեխայի մոտ, որի բոլոր ցանկությունները բավարարվում են հոգատար դաստիարակների կողմից առանց երեխային խոսքով խթանելու պահանջմունքներն ուր-

տահայտելու, խոսքը դանդաղ է զարգանում: Խոսքային հաղորդակըցման զարգացման խթան է հանդիսանում երեխայի մոտ ծագող ավելի բարդ ու բազմատեսակ ցանկությունների և դրանք ոչ խոսքային միջոցներով բավարարելու անհրաժեշտության միջև եղած ներքին հակասությունը:

Սովետական հոգեբանների հետազոտություններում նշված են մի քանի ներքին օրինաչափություններ, որոնք հատուկ են հոգեկանի զարգացման պրոցեսին: Այսպես, ապացուցված է, որ մտածողությունը զարգանում է կոնկրետից դեպի վերացականը, և միայն կոնկրետ գիտելիքների բավարար հարստացումը հանգեցնում է վերացական հասկացություններ ձևավորվելու հնարավորությանը: Երեխաների գործողությունները զարգանում են իմպուլսիվից դեպի կամայինը, ներքին խոսքի մեխանիզմների և մտավոր գործողությունների ձևավորումը տեղի է ունենում արտաքինից, առարկայական գործողություններից դեպի ներքինը:

Դաստիարակը չի կարող անտեսել այդ ներքին, հոգեկանին հատուկ զարգացման օրինաչափությունները: Երեխայի ուսուցումը չի կարելի սկսել նրան վերացական գիտելիքներ, փիլիսոփայական գաղափարներ հաղորդելով: Երեխան կարող է մտապահել և կրկնել, բայց դրանք չեն դառնա նրա մտավոր կյանքի լիարժեք բովանդակությունը, չեն նպաստի նրա մտավոր գործունեության զարգացմանը:

Հոգեկանի ներքին զարգացման այդ ընդհանուր օրինաչափությունների հետ միասին, որոնց հետ պետք է հաշվի նստի դաստիարակը, գոյություն ունի հոգեկանի զարգացման մեջ երեխայի առաջ շարժման անհատական տեմպ: Ինչպես ամբողջ անձնավորության, այնպես էլ նրա առանձին հոգեկան պրոցեսների զարգացման ինտենսիվ և դանդաղեցված տեմպերի հարաբերությունը բոլոր երեխաներին հատուկ զարգացման էտապների ֆոնի վրա կրում է լայնորեն տատանվող անհատական բնույթ:

Ամբողջ ասվածք հնարավորություն է տալիս հասկանալու այն գործոնների արտակարգ բարդությունը, որ ազդում են երեխայի հոգեկանի զարգացման վրա: Դաստիարակությունը բազմակողմանի կդառնա միայն այն պայմաններում, եթե դաստիարակը կարողանա ձևավորել և զարգացնել հոգեկանը և ոչ թե ստիպել երեխային, եթե հաշվի առնի սաների հոգեկանի ձևավորման ընդհանուր և անհատական առանձնահատկությունները:

Իսկ ինչպիսի՞ն պետք է լինի ուղեղի զարգացման, հոգեկան

զարգացման ուղղությունը ձեռք բերված հաջողությունների և դաստիարակչական ներգործությունների հարաբերությունը:

Հոգեկանի զարգացման գործում դաստիարակության դերի ըմբռնումից կարելի է անել այն հետևությունը, որ դաստիարակության և ուսուցման ընթացքում մեծերի կողմից առաջադրվող խնդիրները պետք է որոշ շափով գերազանցեն երեխայի ձեռք բերած հոգեկան զարգացման մակարդակը: Այսպես, երեխայի հետ մայրը շատ հիշտ է խոսում, երբ երեխան դեռ լավ չի հասկանում էրեն ուղղված խոսքը, սովորեցնում է կանգնել և շարժել ոտքերը, մինչև որ նա կարողանա կանգնել և քայլել ինքնուրույն: Ճիշտ են վարվում այն ուսուցիչները, որոնք պահանջում են, որ արդեն առաջին դասարանցիները լրիվ և հանգամանորեն պատասխանեն դասերին, թեև հաղորդակցության նախընթաց փորձով երեխան դեռ չի նախապատրաստվել լրիվ պատասխանի: Դաստիարակությունը երեխային պետք է տանի «ամենամոտիկ զարգացման գոտին»:

Խոսելով դաստիարակության առաջատար դերի մասին, բառի լայն իմաստով (ներառնելով նաև կյանքի պայմանները և միջավայրի ազդեցությունը), չի կարելի մոռանալ դաստիարակվողի անհատականության ակտիվ դիրքորոշումը:

Որքան մեծ է երեխան, այնքան նա ավելի ընտրողական դիրք է գրավում դաստիարակչական ներգործությունների նկատմամբ, այնքան ավելի մեծ պատասխանատվություն է կրում հոգեկան այն հատկությունների համար, որոնք ձևավորվում են նրա մեջ: Դեռահաս, հատկապես պատանեկան հասակում, զարգացման գործում առաջատար դերը պետք է անցնի բուն դաստիարակվողի ձեռքը: Երեխայի մոտ ինքնադաստիարակման դիրքորոշում ստեղծելը դաստիարակության կարևորագույն խնդիրներից մեկն է:

Երեխաների հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս երեխայի հոգեկանի կազմավորման մեջ տարբերել մի շարք հաջորդական տարիքային շրջաններ.

- 1) 0-ից մինչև 1 տարեկան՝ մանկական տարիք: Այդ շրջանում առանձնացվում է նորածնային շրջանը՝ 0-ից մինչև 3 ամսականը:
- 2) 1-ից մինչև 3 տարեկան՝ վաղ մանկություն կամ մինչնախադպրոցական տարիք:
- 3) 3-ից մինչև 7 տարեկան՝ նախադպրոցական տարիք:
- 4) 7-ից մինչև 11 տարեկան՝ կրտսեր դպրոցական տարիք:

5) 11-ից մինչև 15 տարեկան՝ դեռահաս շրջան (միջին դպրոցական տարիք):

6) 15-ից մինչև 18 տարեկան՝ պատանեկան տարիք: Տարիքային շրջանների միջև որոշակի սահման գոյություն չունի: Այս կամ այն տարիքի բիոլոգիական բնորոշ առանձնահատկությունները ծագում և անհետանում են նշված շրջանների սահմաններում, մերթ առաջ անցնելով, մերթ վառ կերպով արտահայտվելով առանձին դրսևորումներով, երբ երեխան և՛ իր անձնագրային տարիքով, և՛ հոգեկանի մյուս դրսևորումներով հասել է զարգացման նոր շրջանի:

Թվարկված շրջաններում երեխայի հոգեկանը աչքի է ընկնում որակական յուրահատկություններով, որոնք իրենց կնիքն են դնում ամբողջ հոգեկանի վրա: Երեխայի հոգեկան կյանքի բովանդակությամբ, նրա գործունեության մակարդակով, շրջապատի նկատմամբ իր հարաբերությունների առանձնահատկություններով կարելի է տեսնել, թե զարգացման ինչպիսի աստիճանի է հասել երեխան:

Զարգացման շրջանին հասած երեխայի ձեռք բերած հոգեբանական առանձնահատկությունների իմացությունը դաստիարակին հնարավորություն է տալիս հոգեկանը զարգացնող ներգործությունների ճիշտ տակտիկա մշակելու:

«ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԿԱՅՈՒՄԸ» ԳԼԽ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Յ. Էնգելս, Աշխատանքի դերը կապի մարդայնացման պրոցեսում, «Բնության դիալեկտիկա», 1967:
К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, изд. 2, т. 20.
Ройтонис Н. Ю., Предыстория интеллекта, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949.
Дембовский Ян., Психология животных М., изд-во иностр. лит., 1959.
Добрынин Н. Ф., Возрастная психология, М., изд-во «Просвещение», 1965.
Лядыгина-Котс Н. Н., Дитя шимпанзе и дитя человека в инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных, движениях. Юбилейное издание Гос. музея Дарвина, М., 1935.
Люблинская А. А., Очерки психического развития ребёнка, М., изд-во ПН РСФСР, 1959.
Рогинский Г. З., Психика человекообразных обезьян, Лениздат, 1945.
Рогинский Г. З., Развитие мозга и психика, Лениздат, 1948.
Спиркин А. Г., Происхождение сознания, М., Госполиздат, 1960.
Тих Н. А., К вопросу о филогенезе человека, Л., «Ученые записки» ЛГУ, № 214, 1956.

Բ Ա Ժ Ի Ն Ե Ր Կ Ր Ո Ր Դ
ՀՈԳԵԿԱՆ ՊՐՈՑԵՍՆԵՐԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Գ Լ ու խ 4. ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԶԳԱՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԶԳԱՅՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Զգույակացն և ցու-
մաբանակացն ցա-
նաչողութունն
Բարդ ու դիալեկտիկական է մարդու կողմից օբյեկտիվ աշխարհի ճանաչողության ուղին: Բնութագրելով մարդկային ճանաչողության պրոցեսը, Վ. Ի. Լենինը գրել է. «Կենդանի հայեցողությունից դեպի աբստրակտ մտածողությունը և դրանից դեպի պրակտիկան—այս է ճշմարտության իմացման, օբյեկտիվ աշխարհի իմացության դիալեկտիկական ուղին»¹:

Ճանաչողությունը սկսվում է զգայություններից: Ե՛վ կենդանական աշխարհի զարգացման մեջ, և՛ երեխայի հոգեկան օնտոգենեզում զգայությունները օբյեկտիվ իրականության արտացոլման գենետիկական առաջին ձևերն են:

Զգայությունները, ըմբռնումները և դրանց հիման վրա առաջացող մտապատկերները վերաբերում են ճանաչողության այն աստիճանին, որ Վ. Ի. Լենինը անվանել է «կենդանի հայեցողություն»: Դա իրականության զգայական արտացոլման աստիճանն է, որտեղ աշխարհի մասին ունեցած գիտելիքները անմիջականորեն կապված են զգայարանների վրա ունեցած առարկաների ներգործության հետ:

Աշխատանքային գործունեության ընթացքում, կյանքի պրակտիկայում մարդ առաջին զգայական գիտելիքներն է ստանում շրջապատի առարկաների, նրանց հատկությունների, իր սեփական մարմնի մասին: Ֆիզիոլոգիորեն այդ պատկերի գոյությունը ապահովվում է առաջին ազդարարային համակարգի գործունեությամբ: Ուստի և արտացոլման այդ ձևերը կենդանիների և մարդու համար բնորոշանում են:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր. Ը. 38, էջ 101:

Ուսումնասիրելով ճանաչողական գործունեության զարգացումը կենդանական աշխարհի (ֆիլոգենեզի) և երեսայի (օնտոգենեզի) էվոլյուցիայում, կարելի է նկատել, որ զգայությունը շրջապատող աշխարհում օրգանիզմի կողմնորոշման նախնական ձևն է: Կան կենդանիներ, որոնք շրջապատող միջավայրում արտացոլում են առարկաների ու երևույթների միայն այն առանձին հատկանիշները, որոնք իրենց կենսագործունեության համար անմիջական նշանակություն ունեն: Կյանքի առաջին շաբաթներին նորածինը նույնպես արձագանքում է առարկաների միայն առանձին հատկություններին: Այս փաստերը խոսում են այն մասին, որ զգայությունը ճանաչողական գործունեության զարգացման ելակետային ձև է:

Այսպիսով, զգայական ճանաչողության հիմքում ընկած են զգայությունները:

Նշելով, որ զգայություններ, ըմբռնումներ և մտապատկերներ ունեն ինչպես կենդանիները, այնպես էլ մարդիկ, հետևում է հատկապես ընդգծել, որ իրականության զգայական ճանաչողության այդ ձևերը նրանց մոտ նույնը չեն: Աշխատանքը և խոսքը անտրուպոգենեզի ընթացքում մարդու մեջ ձևավորել են մարդկային առանձնահատուկ զգայություններ, ըմբռնումներ և մտապատկերներ: Գրանք կենդանիների ունեցած նման պատկերներից տարբերվում են բովանդակությամբ (մարդը արտացոլում է հասարակական կյանքի սոցիալական պայմանները, աշխատանքի պրոցեսում ստեղծած առարկաները և նրանց միջոցով բնությունը, որի վրա նա ակտիվորեն ներգործում է), ֆիզիոլոգիական մեխանիզմներով (մարդու զգայությունները, ըմբռնումները և մտապատկերները առաջանում են առաջին ազդարարային համակարգում պատկերի և բառի փոխներգործությամբ), ճանաչողության պրոցեսում ունեցած դերով (կենդանիների վրա շրջապատող աշխարհում այդ կողմնորոշման բարձրագույն ձևն է, մարդու մոտ՝ ճանաչողության նախնական աստիճանը):

Ճանաչողության երկրորդ աստիճանը, վերացական մտածողությունը կամ հասկացություններով մտածելը, հատուկ է միայն մարդուն: Մտածողությունը խարսխվում է ճանաչողության զգայական աստիճանին, հենվում է պատկերների վրա, բայց գործառնում է ոչ թե պատկերներով, այլ մարդկանց բազմաթիվ սերունդների աշխատանքային գործունեության հետևանքով ձևավորված հասկացությունների բովանդակությամբ:

Վերանալով զգայական ճանաչողության մեջ տրված մասնավորից, մտածողությունը որպես տրամաբանական ճանաչողություն թույլ է տալիս խորապես արտահայտել աշխարհը, ներթափանցել իրերի ու երևույթների էության մեջ:

Ծագելով սրակտիկ գործունեության մեջ, մարդու ճանաչողությունը մշտապես ստուգվում է պրակտիկայով: Պրակտիկական այն շահանիշն է, հիմքը, ըստ որի մենք այս կամ այն կերպարը, հասկացությունը համարում ենք ձյմարիտ (որ համապատասխանում է օբյեկտիվ իրականության մեջ եղածին) կամ սխալ (որ կեղծ է արտացոլում իրականությունը): Քննարկենք զգայության՝ պարլազույն հոգեկան պրոցեսի, առանձնահատկությունները, որ մեզ տալիս է շրջապատող իրականության զգայական ճանաչողությունը:

Զգայությունների սահմանումը կատարեցեք մի ոչ մեծ փորձ. ձեր ընկերոջը խնդրեցեք փակել աչքերը և ձեռքին կպեք անձանոթ առարկայով, ապա հարցրեք, թե նա ինչ կարող է ասել այդ առարկայի մասին: Եթե փորձարկվողը չկոհհի առարկան, նա կասի. «Ինչ-որ պինդ է, ողորկ է, սառը» կամ «փափուկ է, տաք է, անհարթ է»: Մարդը ճանաչել է առարկայի առանձին հատկությունները: Նման գիտելիքները կոչվում են զգայություններ: Զգայությունները գիտակցության մեջ ծագում են ոչ թե բառերի, այլ պատկերների ձևով, որոնք արտացոլում են առարկայի առանձին հատկությունները:

Առարկաների առանձին հատկությունների մասին գիտելիքները ծագում են ցանկացած զգայարսնի գործունեության ժամանակ: Օրինակ, երբ առարկան ցուցադրվում է 0,01 վրկ, մարդը կարող է ասել, որ նա տեսել է լույս կամ որոշակի գույնի մի բիծ, բայց չի կարող ստույգ ասել, թե այդ ինչ առարկա էր: Անձանոթ օտար լեզվով խոսակցություն լսելիս, մարդ արտացոլում է ձայնի, հնչյունի առանձին հատկությունները (բարձրություն, բարձրաձայն լինելը, տեմբր), բայց չի ընկալում խոսքի բովանդակությունը:

Թեկուզ զգայական արտացոլումը միշտ սկսվում է զգայություններից, նրան հետևելը այնքան էլ հեշտ չէ, քանի որ շատ կարճ ժամանակահատվածներում մարդու գիտակցության մեջ ծագում է առարկայի ամբողջական պատկերը նրա բոլոր հատկությունների միակցությամբ: Այդ էլ հենց ըմբռնումն է: Ամեն մի ըմբռնման մեջ կարելի է գիտակցաբար դատել առանձին զգայություններ. նկարը գիտելիս ուշադրությունը կենտրոնացնել գույնի վրա, խոսելիս ունկընդրել ձայնի տեմբրին:

Քննարկած փաստերը թույլատրում են տալ զգայությունների սահմանումը:

Զգայությունները առարկաների առանձին հատկանիշների արտացոլումն են, երբ նրանք անմիջականորեն ներգործում են զգայա-րանների վրա:

«Այլ կերպ, քան զգայությունների միջոցով,—ասում է Վ. Ի. Լենինը,—մենք չենք կարող ոչինչ իմանալ նյութի որևէ ձևի և շարժման որևէ ձևի մասին»¹: Այս սեղմ ձևակերպման մեջ Վ. Ի. Լենինը խորպես բացահայտել է զգայությունների դերը ճանաչողական գործունեության մեջ:

Հանդիսանալով անձնավորության գործունեությունը իրականացնող անհրաժեշտ նախադրյալ, զգայությունները աշխարհի արտացոլման միակ ձևերը չեն: Զգայական արտացոլման ավելի բարձր ձևերը (ըմբռնումը, մտապատկերը) չեն կարող հանգեցվել զգայու-թյուններին, նրանց գումարին կամ կոմբինացիային:

Արտացոլման ձևերից յուրաքանչյուրն ունի որակական յուրա-ճատկություն, սակայն առանց զգայությունների, որպես արտացոլման նախնական ձևերի, անհնար է որևէ ճանաչողական գործունեու-թյան գոյությունը:

Նույնիսկ հասուն մարդու հոգեկան կյանքի ակտիվացման մեջ զգայությունները բացառիկ նշանակություն ունեն: Հիվանդության ժամանակ բոլոր անալիզատորների զգայունակության կորուստը հանգեցնում է նրան, որ հոգեպես նորմալ մարդը ամբողջ ժամանակ գտնվում է քնած վիճակում:

Մեր գիտակցությունը գոյություն ունի արտաքին աշխարհի՝ մեր զգայարանների վրա ունեցած մշտական ներգործության, զգայու-թյունների համակարգի մշտական ներգործության շնորհիվ:

**Զգայությունների
ֆիզիոլոգիական
հիմունքները**

Զգայությունների առաջացման անհրաժեշտ պայմանը զգայարանների վրա առարկայի ներգործությունն է:

Զգայության օրգանը անատոմա-ֆիզիո-լոգիական մի ապարատ է, որ տեղավորված է մարմնի ծայրամասերում՝ կամ ներքին օրգաններում և մասնագի-տացված է արտաքին և ներքին միջավայրից եկող որոշակի զբաղե-րների ներգործությունն ընդունելու համար: Յուրաքանչյուր զգայա-րանի գլխավոր մասը զգայական նյարդի վերջավորությունն է, որ կոչվում է ռեցեպտոր: Այնպիսի զգայարաններ, ինչպիսիք են աչքը և

ականջը միավորում են այդպիսի տասնյակ հազարավոր ռեցեպտո-րային վերջավորություններ: Գրգռիչ՝ ռեցեպտորի վրա ունեցած ներգործությունը առաջացնում է նյարդային իմպուլս, որը զգայա-կան նյարդի միջոցով հաղորդվում է գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևի որոշակի հատվածները:

Ռեցեպտորը, կենտրոնաձիգ նյարդերը և գլխուղեղի կեղևի հատվածները, որոնք իրենցից ներկայացնում են ձևաբանական և ֆունկցիոնալ միասնական կառուցվածք, Ի. Պ. Պավլովը անվանել է անալիզատոր: Զգայության առաջացման համար անհրաժեշտ է անալիզատորի բոլոր մասերի նորմալ գործողություն: Բոլոր զգա-յարանների անվթար վիճակում էլ մարդ կարող է կուրանալ կամ խլանալ, եթե ուղեղի կեղևում համապատասխան անալիզատորի նյարդային հյուսվածքների քայքայում առաջանա:

Անալիզատորի կենտրոնական մասը (նրա կեղևային հատվա-ծը) կազմված է միջուկից և կեղևում ցրված նյարդային հյուսվածք-ներից, որոնք կոչվում են ծայրամասային տարրեր: Անալիզատորի կեղևային միջուկի գործունեության շնորհիվ իրականացվում է զրգռիչ որակի ամենաճշգրիտ տարբերակում (օրինակ, գույնի երանգները և պայծառությունը տեսողական անալիզատորում): Անալիզատորի կեղևային մասի ցրված տարրերը մասնակցում են անալիզատորների տարբեր համակարգերի միջև կապի և փոխգոր-ծողության հաստատմանը: Գլխուղեղի ամբողջ կեղևն իրենից ներ-կայացնում է մի վիթխարի անալիզատոր, որի առանձին մասերը մասնագիտացված են առարկաների որոշակի հատկությունների արտացոլման համար:

Զգայունակությունը, այսինքն՝ զգայելու ունակությունը, իր պարզագույն դրսևորմամբ բնածին է և ոչ պայմանա-ռեֆլեքտո-րային: Նորածինը արդեն արձագանքում է տեսողական, ձայնային և մի քանի այլ զրգռիչների: Բայց մարդկային զգայությունների ամ-բողջ հարստությունն էլ հետևանք է երեխայի դաստիարակության ու զարգացման: Մայրենի լեզվի հնչյունների, երաժշտական ու ձայ-նային անվերջ գամմաների նկատմամբ, բարձր հնչյունաբանական զգայականության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները ձևավորվում են կյանքում, դրանց զգայությունների հիմքում ընկած են պայմանա-կան ռեֆլեկտորային կապերը: Անալիզատորների գործունեությունը պայմանական-ռեֆլեկտորային է:

Ռեֆլեքսի, որպես շրջանաձև մեխանիզմի, մասին ժամանակա-կից պատկերացումը բացահայտում է նյարդային պրոցեսների ծագ-մանը հանգեցնող արտակարգ բարդությունը:

¹ Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էպիրիոկրիտիցիզմ, Երևան, 1958, էջ 386:

Գրգռիչի գործողությունը գրգռման վիճակի հասցված անալիզատորում առաջացնում է զգայունակության պայմանա-ռեֆլեկտորային վերակառուցում՝ հարմարեցնելով այն գործող ազդարարին: Այդ հարմարեցումը ձեռք է բերվում այն մի շարք հարմարողական ռեֆլեքսների շնորհիվ, որոնք օրգանիզմի արտաքին ներգործությունների նկատմամբ հաստատում են զգայունակության որոշակի մակարդակ:

Զգայությունը պատասխան գործողության հետ միշտ կապված է շարժմամբ կամ վեգետատիվ պրոցեսների վերակառուցմամբ: Էֆերենտ (շարժողական) իմպուլսները, որոնք իրականացնում են պատասխան գործողությունը, իրենց հերթին առաջացնում են աֆերենտ (զգայող) նյարդային իմպուլսների հոսք, որոնք ազդարարում են հարմարողական ռեակցիայի բնույթի մասին, որը և համապատասխան անալիզատորում հանգեցնում է զգայության առաջացմանը: Անալիզատորային համակարգում գործողության մեջ ըստ շրջանաձև մեխանիզմի առաջանում են մի շարք հարմարողական ռեֆլեքսներ: Նկարագրված երևույթը ֆիզիոլոգիայում ստացել է հետադարձ աֆերենտացիա անունը:

Հատկապես պետք է նշել երկրորդ ազդարարային մեխանիզմի՝ բառի, դերը անալիզատորային մեխանիզմների ձևավորման և զգայության զարգացման մեջ: Բառը հեշտացնում է գրգռիչների շերտավորումը (տարբերակումը): Երեխային սովորեցնում են տարբերել գույները, ձայները, հոտերը, համային որակները՝ դրանք նշելով բառերով: Խոսքի մեջ մարդու կողմից զգայությունների գիտակցում է կատարվում: Կիտակցումը մարդկային զգայությունները տարբերում է կենդանական աշխարհի ներկայացուցիչների զգայություններից:

Մարդու զգայությունների անալիզատորային մեխանիզմները մասնագիտացված են սոցիալական պայմանների արտացոլման ուղղությամբ (խոսք, արվեստի ստեղծագործություններ) և դրանով նույնպես տարբերվում են կենդանու զգայություններից: Վերջին հանգամանքն ընդգծել են Կ. Մարքսը և Ֆ. էնգելսը, նշելով, որ մարդու զգայական օրգանները պատմական զարգացման արդյունք են:

Ուղեղային գործունեության քննարկված մեխանիզմները թույլ են տալիս հասկանալու, թե ինչպես է առաջանում զգայությունը: Րայց յուրաքանչյուրին հայտնի է, որ զգայությունը միշտ հարաբերակցում է առարկային: Գույնը, հոտը և առարկաների մյուս հատկությունները մարդը զգում է ոչ թե գլխուղեղի կեղևում, այլ որպես մեղմից դուրս գտնվող առարկաների հատուկ որակներ: Զգայու-

թյուններում տեղի է ունենում աշխարհի տարածական արտացոլումը:

Տարածական արտացոլման մեխանիզմը ձևավորվում է կյանքի ընթացքում: Ինչպես ցույց են տալիս հետազոտությունները, այն կապված է տարածության մեջ մարդու ակտիվ տեղափոխության հետ: Կեն շրեքթաթ անող երեխան ձեռքերը դեպի լուսինն է մեկնում, նրան թվում է, թե այն կարող է բռնել: Քայլել սկսելով երեխան գործնականում ճշտում է առարկայի և զգայության հարաբերակցությունը:

Այսպիսով, զգայությունների ֆիզիոլոգիական մեխանիզմը, ամբողջությամբ առած, կարող է բնութագրվել որպես անալիզատորների պայմանական ռեֆլեքտորային գործունեության մեխանիզմ, որ առաջանում է սահմանափակ թվով ոչ պայմանական ռեֆլեքսների բազայի վրա: Մարդու մոտ զգայություններում՝ իր բնույթով առաջին ազդարարային մեխանիզմներում, ներառված է երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեությունը, որ և որոշում է զգայությունների յուրահատկությունը՝ նրանց գիտակցվածությունը, ձևավորման և դրսևորման սոցիալական բնույթը:

Զգայությունները լեհիցյաճ արտացուման ժետուքյաճ լուսի ճակ: Զգայուքյունների իդեալիսակաճ ըմբռնուման Բճնադասուքյունը

Ճանաչողական գործունեության պրոբլեմը հարյուրամյակների ընթացքում եղել և այժմ էլ մնում է որպես մատերիալիզմի և իդեալիզմի միջև մղվող անողոք գաղափարական պայքարի ասպարեզ: Հենվելով 20-րդ դարի սկզբներին գիտության մեջ կատարված բնագիտական և փիլիսոփայական գիտելիքների հսկայական պաշարի վրա, Վ. Ի. Լենինը խորացրեց մատերիալիստական իմացաբանությունը (իմացության տեսությունը), ստեղծելով արտացոլման տեսությունը:

Արտացոլման լենինյան տեսությունը հոգեբանության մեթոդաբանական հիմքն է, որը դիալեկտիկական մատերիալիզմի դիրքերից բացահայտում է զգայությունների բնույթը: Մատերիալիզմի և իդեալիզմի միջև եղած հակասությունը իմացության նկատմամբ կայանում է տրամազծորեն հակառակ հարցի այն պատասխանի մեջ, թե աշխարհի մասին մեր գիտելիքները ինչպես են վերաբերում իրեն՝ աշխարհին: Մատերիալիստները գիտության սվյալներին համապատասխան հաստատում են, որ աշխարհի մասին մեր գիտելիքները հանդիսանում են մեզնից դուրս և մեր գիտակցությունից անկախ գոյություն ունեցող առարկաների արտացոլումը, պատճենները, լնդօրինակությունները: Իդեալիստները գիտելիքները դիտում են

որպես առարկաների ու երևույթների նշաններ և փորձում են ապացուցել, թե բուն աշխարհի մասին մենք ոչինչ չգիտենք:

Զգայությունների տեսության բնագավառում մատերիալիստական և իդեալիստական հայացքների պայքարը կոնկրետանում է այսպես. արդյո՞ք մեր զգայությունները համարվում են օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող մատերիալի հատկությունների սուբյեկտիվ արտացոլումը, թե՞ առարկաների իրական որակների մասին ոչինչ չարտահայտող նշաններ ու սիմվոլներ են: Հանդես գալով մախիդմի (իդեալիստական փիլիսոփայության ուղղություններից մեկի) դեմ, Վ. Ի. Լենինը, մշակելով արտացոլման տեսությունը, բացահայտեց զգայությունների մատերիալիստական հայացքը. «...զգայությունը գիտակցության իրոք անմիջական կապն է արտաքին աշխարհի հետ, արտաքին գրգռի էներգիայի փոխարկումն է գիտակցության փաստի»¹:

Այդ նույն աշխատության մեջ իմացության տեսության վերաբերյալ Ֆ. Էնգելսի մտքերն ամփոփելով, Վ. Ի. Լենինը գրում է. «Այսպես ուրեմն, մատերիալիստական թեորիան, այն թեորիան, որի համաձայն միտքն արտացոլում է առարկաները, այստեղ շարադրված է ամենալիակատար պարզությամբ. մեղնից դուրս գոյություն ունեն իրեր: Մեր ընկալություններն ու մտապատկերները նրանց պատկերներն են: Այդ պատկերների ստուգումը, սխալ պատկերները նշմարիտից բաժանելը կատարվում է պրակտիկայի միջոցով»²:

Բուրժուական գիտնականները, փորձելով ապացուցել այն թեզը, թե զգայություններում չեն արտացոլվում առարկաների հատկությունները, ֆիզիոլոգիայում և հոգեբանության մեջ դիմում են գիտական փաստերի իդեալիստական խեղաթյուրման:

19-րդ դարի սկզբում գերմանացի ֆիզիոլոգ Ի. Մյուլլերը ուսումնասիրեց շատերին հայտնի մի երևույթ: Երբ մարդ լեզվի ծայրով կպչում է գրպանի մարտկոցի ծայրաթիթեղներին, առաջանում է թթվայնության զգայություն: Եթե էլեկտրական գրգռումներ հասցնեն աչքին կառաջանան կայծեր (ֆոսֆենի երևույթը) եթե էլեկտրական հոսանքով գրգռենք ականջը, կառաջանա աղմուկ: Այդ նույն արդյունքն է ստացվում մեխանիկական ուժեղ գրգռումից (հարվածից) տեսողական ու լսողական անալիզատորներում:

Խեղաթյուրելով այս փաստերը Ի. Մյուլլերը ձևակերպեց զգայարանների առանձնահատուկ էներգիայի «օրենքը»: Ըստ այդ

«օրենքի» ամեն մի զգայարան արձագանքում է գրգռմանը (անկախ ինչպիսին է՝ լուսային, էլեկտրական, մեխանիկական) իր մեջ եղած էներգիայով: Այդ «օրենքի» համաձայն զգայարանները չեն արտացոլում առարկաների, գրգռիչների հատկությունները, այլ, իբրև թե, տվյալ զգայարանին հատուկ սպասվող էներգիայի արդյունք են և կախված են միայն նրանից: Մյուլլերի կոնցեպցիան ստացել է ֆիզիոլոգիական իդեալիզմ անունը: Այն ամբողջությամբ համընկնում է փիլիսոփայական իդեալիզմի այն հիմնական թեզին, ըստ որի զգայությունները օրգանիզմը չեն կապում արտաքին աշխարհի հետ, այլ կենդանի օրգանիզմը շրջապատող միջավայրից անջրպետող պատնեղներ են:

Մյուլլերի հետազոտած փաստը լայն հայտնի է ֆիզիոլոգիայում, սակայն նրա առաջարկած հետևությունները ոչ մի կերպ չեն բխում տվյալ փաստից: էլեկտրական ու մեխանիկական գրգռիչները աչքի մեջ սուսկ լուսավորում են առաջացնում: Լույսի ներգործությունը անդրադարձնելով, տեսողական անալիզատորը ի վիճակի է անդրադարձնելու տասնյակ հազարավոր լուսային ու ձայնային երանդներ: Լուսային զգայությունը կարող է առաջանալ 1 ֆոտոն լուսային ուժի դեպքում, մինչդեռ էլեկտրական ու մեխանիկական գրգռիչները, նրանց համեմատությամբ, պետք է հասնեն հսկայական ուժի, որպեսզի առաջացնեն ամենապարզագույն, տարածության մեջ շտեղանացված լուսային զգայություններ:

Հետևապես, տվյալ փաստից կարելի է անել գեթ այն հետևությունը. որ անալիզատորային համակարգերը օժտված են նման բարձր զգայունակությամբ, միայն որոշակի, իրենց նույնական խթանիչների նկատմամբ, և միաժամանակ, միանգամայն ցածր զգայականությամբ ուրիշների նկատմամբ: Վերջիններս պետք է լինեն շատ ուժեղ, ցավայինին մոտիկ (հիշենք ասացվածքը. «Այնպես խփեց, որ աչքից կայծեր թռան»), որպեսզի առաջացնեն այդպիսի զգայությունների հեռավոր նմանություն:

Վերջին տարիներս ամերիկյան գիտնականները ջանում են փորձառական եղանակով ապացուցել աշխարհի անձանաչելիությունը: Օպտիկայի օրենքների վրա հիմնվելով, նրանք ապակիների մի սխտեմ են կառուցել հատուկ կահավորված շենքում, որի միջոցով գիտելիս մարդը կահավորված սենյակ է տեսնում: Երբ հեռացնում են օպտիկական այդ սխտեմը պարզվում է, որ սենյակում առարկաների կտորտանքները քառասյին թափթիվածությամբ ցրված են: Իդեալիստ-գիտնականները հավատացնում են, թե իբր մեր աչքը նման է այդ օպտիկական սխտեմին, գրանով իսկ մոռանա-

¹ Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, էջ 46—47:

² Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, էջ 124—125:

լով, որ այդ ապակին նրանք սարքել են ճշգրիտ օպտիկական գիտելիքների հիման վրա:

Մարդու զգայարանները ձևավորվել են երկարատև էվոլյուցիայի ընթացքում, երբ գրգռիչների ճշգրիտ անդրադարձումը օրգանիզմի կենսական անհրաժեշտությունն էր: Միայն առարկաների և նյւրանց հատկությունների ճշգրիտ արտացոլումն է, որ կենդանուն հնարավորություն է տալիս պահպանել իր գոյությունը: Զգայությունների բնույթի և, ավելի լայն առումով, մարդու դիտելիքների իդեալիստական մեկնաբանման ամենահամոզիչ հերքումը պրակտիկ գործունեությունն է: Մարդ պրակտիկայում է համոզվում իմացության ճշմարտության մեջ: Մենք պրակտիկայից ենք ձգբարձրեն իմանում ոչ միայն մեր զգայությունների և ըմբռնումների մի քանի «սխալների» մասին, այլ իմանում ենք նրանց պատճառների, նրանց հաղթահարման ուղիների կամ գործունեության մեջ հաշվի առնելու մասին:

Այսպիսով, սովետական հոգեբանության, և մասնավորապես զգայությունների տեսության, ինչպես և մաթեմատիկական գործունեության մեթոդաբանական հիմքը լեհիկյան արտացոլման տեսությունն է:

Հոգեբանների և ֆիզիոլոգների հետազոտությունները փաստական նյութով մշտապես հարստացնում են մեր պատկերացումները ուղեղի արտացոլող գործունեության մասին:

§ 2. ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Դեռ հին հույներն են տարբերել հինգ զգայարանները և նրանց համապատասխանող տեսողական, լսողական, շոշափելիքային, հոտառության և ճաշակելիքի զգայությունները: Ժամանակակից գիտությունը նշանակելիորեն լայնացրել է մարդու զգայությունների տեսակների մասին պատկերացումը: Ներկայումս հաշվվում է մոտ երկու տասնյակ տարբեր անալիզատորական համակարգեր, որոնք արտացոլում են օրգանիզմի վրա արտաքին և ներքին միջավայրի ունեցած ներգործությունները:

Ռեցեպտորները հարմարվում են արտացոլելու որոշակի գրգռիչների ներգործությունները, և տվյալ անալիզատորի գործունեության հետևանքով առաջանում են որոշակի տեսակի զգայություններ: Բնութագրենք զգայությունների տարբեր տեսակները:

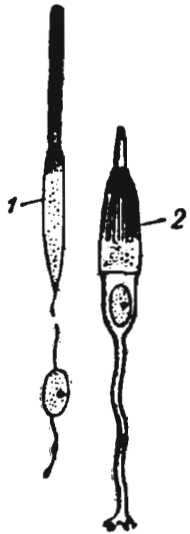
Տեսողական զգայություն

Տեսողության ապարատը աչքն է՝ մի օրգան, որն ունի բարդ անատոմիական կառուցվածք: Առարկաներից անդրադարձող լուսային ալիքները անցնելով բյուրեղիկի միջով բեկվում են և ֆոկուսավորվում ցանցաթաղանթի վրա պատկերների տեսքով: Աչքը դիտատանտային ռեցեպտորների շարքն է դասվում, քանի որ տեսողությունը երեւոյթների ու առարկաների մասին տեղեկություն է տալիս զգայարանից որոշակի հեռավորության վրա: Տեսողությունը արտացոլում է մինչև առարկաները եղած հեռավորությունը և նրանց ծավալայնությունը: Այդ հնարավորությունը ապահովվում է տեսողական անալիզատորի զույգությամբ, առարկային մոտենալու կամ հեռանալու դեպքում ցանցաթաղանթի վրա պատկերացման չափերի փոփոխությամբ, ինչպես և աչքերի շարժումով՝ տեսողական առանցքների միակցմամբ և բաժանմամբ:

Աչքի ցանցաթաղանթը կազմված է տեսողական նյարդի մի քանի տասնյակ հազար մազային վերջավորություններից, որոնք զրգման վիճակի են հասցվում լուսային գրգռիչների ազդեցության տակ: Տեսողական նյարդի վերջավորությունները ցանցաթաղանթում տարբերվում են իրենց ձևով և ֆունկցիաներով: Նյարդի վերջավորությունները, որ ձևով հիշեցնում են սրվակիկների, հարմարված են գույնի արտացոլմանը: Դրանք տեղավորված են ցանցաթաղանթի կենտրոնում և ցերեկային տեսողության ապարատ են: Նյարդի ցուպիկաձև վերջավորությունները անդրադարձնում են լույսը: Սրանք դասավորված են սրվակիկների շուրջը, ցանցաթաղանթի եզրին մոտ: Այդ աղջամուղջային տեսողության ապարատն է: Սրվակիկային տեսողությունը չի խանգարվում ցուպիկների վնասման դեպքում և ընդհակառակը (նկ. 21):

Ասածներից հասկանալի է, որ կարելի է առանձնացնել տեսողական զգայությունների երկու մեծ խմբեր: Ախրոմատիկ զգայություններ, որոնք ճերմակից սևին անցնելը արտացոլում են դորշ լույսի բազում երանգների միջով, և խրոմատիկ զգայություններ, որոնք անդրադարձնում են, ֆիզիկայից բոլորին հայտնի, գունային գամմաներ՝ գույների բազմաթիվ երանգներով ու անցումներով:

Լույսի արտացոլումը անչափ հարստացնում է մարդու ճանաչողական հնարավորությունները: Դրանում համոզվելու համար բավական է համեմատել, ինչպես առաջարկում է Ս. Վ. Կրավկովը, ծաղիկներով լի մարգագետնի ընկալումը նրա սև-սպիտակ լուսանկարի հետ:



Նկ. 21. 1—ձողիկ՝ ցանցաթաղանթի լուսազգաց տարրը, 2—ցուպիկ՝ ցանցաթաղանթի գունազգայուն տարրը:

Գունային զգայություններում պարզորոշ արտահայտված է նաև հուզական տոնը. պատահական չէ, որ խոսում են ջերմ և պաղ գունային տոների մասին: Մարդու հուզական վիճակի վրա գույնի ունեցած ազդեցությունը վերջին ժամանակներս ավելի ու ավելի են սկսել հաշվի առնել բանվորական շենքերի գունազարդման ժամանակ: Դպրոցական գույնը նույնպես պետք է համապատասխանի տեխնիկական էսթետիկայի և հոգեբանության պահանջներին, պետք է դպրոցականների մեջ արթնացնի առույգ, բարձր տրամադրություն: Գույնի հուզական ներգործությունը լայնորեն օգտագործվում է արվեստում՝ կենդանագրության մեջ, գունավոր կինոյում, գեղարվեստական արտադրանքի գրեթե ցանկացած տեսակում: Ուստի դպրոցի առջև խնդիր է դրված՝ ուսման պրոցեսում լայնորեն օգտագործել գույնը և դպրոցականների մոտ դաստիարակել գունային զգայությունների կուլտուրա:

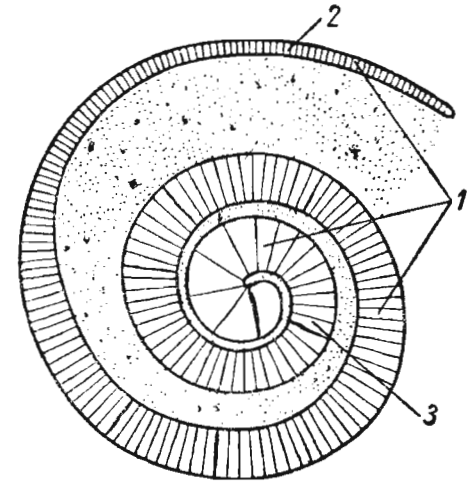
Տեսողական անալիզատորի լույսի պայծառության մեջ ալիքավորումները տարբերելու կարողության շնորհիվ, հնարավոր է առարկայի զանազանումը ֆոնից: Սևը սպիտակի վրա կամ սպիտակը սևի վրա լավ նկատելի է: Կոնտրաստի այդ օրենքը ընկած է բոլոր մակերևութային սև-սպիտակ պատկերները տարբերելու հնարավորության հիմքում: Որքան թույլ է առարկայի լուսավորությունը և որքան հեռու է այն գտնվում դիտողից, այնքան մեծ պետք է լինի կոնտրաստը գրգռիչներն անսխալ տարբերելու համար: Կոնտրաստի օրենքը ներկայացնում է թեև տարրական, բայց անհրաժեշտ պահանջներ՝ սխեմաների, պլակատների, դիտողական ձեռնարկների նկատմամբ, որոնք կատարված են ինչպես ախրոմատիկ, այնպես էլ խրոմատիկ գույնով (գունային կոնտրաստ):

Լսողական զգայություններ

Դիստանտային ռեցեպտորներին է պատկանում ականջը: Լսողական նյարդի վերջավորությունները տեղավորված են ներքին ականջում (խխունջը լսողական մեմբրանի հետ և զգացող մագիկներով): Արտաքին ականջը (ականջախեցի) հավաքում է ձայնային տատանումները, միջին ականջի մեխանիզմը այն փոխանցում է

խխունջին: Խխունջի զգացող վերջավորությունների գրգռման հիմքում ընկած է ռեզոնանսի սկզբունքը: Լսողական նյարդի երկարություն մե ու հաստությունը տարբեր վերջավորությունները շարժվում են (ռեզոնանս են տալիս) վայրկյանում որոշակի թվի տատանումների դեպքում, որ առաջանում են առաձգական մարմիններում և հաղորդվում օդային միջավայրով (նկ. 22):

Տարբերում են լսողական զգայությունների երեք տեսակներ՝ խոսքային, երաժրշտական և աղմուկային: Զգայությունների այդ տեսակներում ձայնային անալիզատորը առանձնացնում է շորս որակ. ձայնի ուժը (ուժեղ—թույլ), բարձրությունը (բարձր—ցածր), տեմբրը (ձայնի յուրահատկությունը կամ երաժշտական գործիքը), ձայնի տեսականությունը (հնչելու ժամանակը), ինչպես և հաջորդական ընկալվող հնչյունների տեմպոսի մային գեղաձևությունը:



Նկ. 22. Լսողության ռեզոնանսային տեսության սխեման (ըստ Պ. Ա. Թոմզիկի): 1—հիմնական թաղանթի մանրաթելեր, 2—բարձր տոներն ընդունող կարճ մանրաթելեր, 3—ցածր տոներն ընդունող երկար մանրաթելեր:

Ձայնային զգայությունների օրինակի վրա ավելի պարզորոշ, քան զգայությունների այլ տեսակների ժամանակ, բացահայտվում է մարդու զգայությունների սոցիալական բնույթը: Կենդանին կարող է ունենալ ավելի նուրբ լսողություն. լսել ու շերտավորել ձայները, որոնք մարդիկ չեն տարբերում, բայց ոչ մի կենդանի չի սովորում տարբերել մարդկային խոսքի հնչյունները և ընկալել երաժշտությունը: Խոսքի հնչյունների նկատմամբ եղած լսողությունը կոչվում է ֆոնեմատիկ լսողություն: Այն ձևավորվում է կյանքի ընթացքում, կախված խոսքային տվյալ միջավայրից, որի մեջ դաստիարակվում է երեխան: Օտար լեզվին տիրապետելը պահանջում է ֆոնեմատիկ լսողության նոր համակարգի մշակում, և օտար լեզուների ուսուցման ընդունակությունները նշանակալիորեն որոշվում է զարգացող ֆոնետիկական նրբազգացությունը: Զարգացած ֆոնեմատիկ լսո-

դուժյունը երեխայի մոտ նկատելիորեն ազդում է գրավոր խոսքի անսխալության վրա, հատկապես դպրոցի առաջին դասարաններում:

Երաժշտական լսողությունը պակաս սոցիալական չէ: Երաժշտությունը գեղագիտորեն հրապուրվելու հնարավորությունը գրտնրվում է այն հուզական տոնի մեջ, որը կապված է ձայնի հետ: Կալ հայտնի է, որ առանձին հնչյունը կարող է դուրեկան կամ անդուր լինել: Բայց այդ պարզագույն հուզական վիճակի և երաժշտական րաստեղծագործությունը հիանալու ունակության միջև մարդկության երաժշտական կուլտուրայի զարգացման դարեր են ընկած: Երեխայի երաժշտական լսողությունը ձևավորվում և դաստիարակվում է ձիշտ այնպես, ինչպես լսողությունը:

Ձայնային զգայությունների երրորդ տեսակը՝ ադմուկները և խշխշոցները մարդու համար քիչ նշանակալից և պակաս սոցիալական են: Ադմուկները մարդու մոտ կարող են առաջացնել որոշակի հուղական տրամադրվածություն (անձրևի աղմուկը, քամու ուղնոցը): Նրանք երբեմն ծառայում են որպես մոտեցող վտանգի ազդանշաններ (օձի շվոցը, մոտեցող թշնամու քայլերը): Դպրոցական պրակտիկայում ամենից հաճախ հանդիպում ենք ադմուկի բացասական ազդեցությանը, այն դժվարացնում է գիտակցության մեջ օգտակար ազդարարի՝ խոսքի, առանձնացումը, հոգնեցնում է մարդու նյարդային համակարգությունը: Պատահական չէ, որ մեծ քաղաքներում պայքար է հայտարարված փողոցային աղմուկի դեմ:

**Վիբրացիոն
զգայություններ**

Ցիզիկական երևույթների արտացոլման բրնույթով լսողական զգայություններին հարակցում է վիբրացիոն զգայունությունը: Վիբրացիոն զգայությունները արտացոլում են առաձգական միջավայրի տատանումները: Զգայականության այդ տեսակին պատկերավոր ձևով անվանում են կոնտակտային լսողություն: Հատուկ վիբրացիոն ոեցեպտորներ չեն բացահայտված: Ներկայումս գտնում են, որ վիբրացիոն զգայությունը զգայությունների ամենահին տեսակներից մեկն է, և ներքին ու արտաքին միջավայրի տատանումները արտացոլում են օրգանիզմի բոլոր հյուսվածքները:

Մարդու կյանքում վիբրացիոն զգայականությունը ենթարկված է լսողական և տեսողական զգայություններին: Վիբրացիոն զգայության ճանաչողական նշանակությունը մեծանում է գործունեությունների այն տեսակներում, որտեղ վիբրացիան դառնում է մեքենայի աշխատանքի խանգարման ազդարար, ինչպես նաև խուկերի և կուլր ու խուկերի մոտ, երբ վիբրացիոն զգայունությունը

փոխհատուցում է լսողության կորստին: Առողջ մարդու օրգանիզմի վրա ոչ տեական վիբրացիաները ունենում են տոնուսը բարձրացնելու ազդեցություն, երկարատև և ինտենսիվ վիբրացիաները՝ հոգնեցնում են և կարող են առաջացնել հիվանդագին երևույթներ:

**Հոտառություն
զգայություններ**

Հոտառության զգայության ոեցեպտորը (քթի լորձաթաղանթը) նույնպես պատկանում է դիստանտ զգայությունների թվին: Հոտառության զգայարաններ առաջացնող զրգիոներ հանդիսանում են նյութի միկրոսկոպիկ մասնիկները, որոնք ի վիճակի են տարալուծվելու քթային լորձուկում: Մի ամբողջ շարք կենդանիների մոտ հոտառությունը առաջատար դիստանտային ոեցեպտոր է. հոտով կողմնորոշվելով, կենդանին սնունդ է գտնում:

Մարդու մոտ հոտառության զգայությունների զարգացումը քիչ է կապված շրջապատող միջավայրում կողմնորոշվելու հետ. հոտառության այդ ֆունկցիան ետ է մղված տեսողությամբ ու լսողությամբ: Հոտառական զգայությունների անկայունության և անզարգացածության մասին է վկայում լեզվի մեջ այդ զգայությունները նշելու համար բառերի բացակայությունը. զգայությունը չի արստրահված այն առաջացնող առարկայից: Ասում են խոտի հոտ, հոտած խնձորի հոտ, հովտաշուշանի հոտ: Այնուամենայնիվ մարդկանց մոտ հոտառական զգայությունների զարգացման պոտենցիալ հնարավորությունը պահպանված է: Այդ տեսակետից հետաքրքրական են Ս. Կովպակի ջոկատն ընկած գինվորների վրա Պ. Վերշիգորայի սահմանած դիտողությունները: Մի քանի տարի ապրելով Ֆաշիստների կողմից օկուպացված տերիտորիայում, նրանք մարդկանցից թաքնվել են խոտի դեզում և հետագայում կարողացել անսխալ ձերպով (մի քանի կմ. վրա) միայն հոտառությամբ կողմնորոշվելով, ջոկատը դուրս բերել դեպի բնակավայր: Մարդու հոտառական զգայականությունը սերտորեն կապված է համի զգայականության հետ, այն օգնում է տարբերակելու. ճանաչելու սննդի որակը: Մարդու հոտառական զգայությունները նախազգուշացնում են օրգանիզմի համար վտանգավոր օդային միջավայրի մասին, մի շարք դեպքերում հնարավորություն են տալիս տարբերելու նյութի քիմիական կազմը: Առարկաների դուրեկան հոտը մարդու հուզական վիճակի վրա մեծ ազդեցություն է թողնում: Պարֆյունների արդյունաբերությունը իր գոյությունը ամբողջովին պարտական է մարդկանց դուրեկան հոտերի նկատմամբ ունեցած գեղագիտական պահանջմունքներին:

**Համի զգայու-
թյուններ**

Համը պատկանում է կոնտակտային ռեցեպ-
ցիային, այսինքն, համի զգայությունը առա-
ջանում է զգայականի՝ առարկայի հետ ան-
միջականորեն հպման ժամանակ: Համի ռեցեպտորը լեզուն է:
Տարբերակում են համի զրգիռների չորս որակներ՝ քթու, ֆազց-
դառը, ալի: Ինչպես ենթադրում են, այդ չորս զգայությունների
կոմբինացիայից, որին միանում է մկանայինը (լեզվի շարժումնե-
րը), առաջանում է համի զգայությունների գամման:

Համի զգայությունները հոտառական զգայությունների նման
բարձրացնում են մարդու ախորժակը: Համով, դուրեկան հոտ ու-
նեցող սնունդը ախորժակի է: Հոտային զգայությունները վերլու-
ծելով սննդի որակը, նույնպես պաշտպանական ֆունկցիա են
կատարում: Համի զգայությունների դինամիկայի առանձնահատ-
կությունն այն է, որ սերտորեն կապված է սննդի նկատմամբ ու-
նեցած օրգանիզմի պահանջմունքի հետ: Քաղցի ժամանակ համի
զգայունակությունը բարձրանում է, հագենալու կամ գերհագենա-
լու դեպքում՝ ցածրանում: Սնունդ ընդունելով, մարդը միայն չի
հագեցնում քաղցը: Սնունդը նրան պատճառում է որոշակի հու-
զական ապրումներ: Բուն սննդի նկատմամբ ժամանակակից մար-
դու պահանջմունքը բնավ էլ նման չէ կենդանու կամ վայրենու
սննդի նկատմամբ ունեցած պահանջմունքին: Ժամանակակից մար-
դու սնունդը հատուկ ձևով է պատրաստվում՝ այն համեմվում է,
որի կարիքը չունի ոչ կենդանին, ոչ էլ վայրենին: Մարդու ախոր-
ժակի և համի պահանջմունքի վրա ազդում է այն իրադրությունը,
որտեղ ընդունվում է սնունդը և սեղանի սպասքը:

**Մաշկային
զգայություններ**

Մաշկային ծածկոցում կան մի քանի ինքնու-
րույն անալիզատորական համակարգեր՝
տակտիլային զգայունակությունը (հպման
զգայությունը), ջերմային (զգայությունների երկու սիստեմ՝ սառի
ու տաքի), ցավի: Մաշկային զգայականության բոլոր տեսակները
պատկանում են կոնտակտային ռեցեպցիային: Տակտիլային զգա-
յականությունը ամբողջ մարմնի վրա անհավասարաչափ է տեղա-
բաշխված: Զգացող տակտիլային հյուսվածքների ամենամեծ կու-
տակումներ կան ձեռքի ափում, հատկապես մատների ծայրերին և
շուրթերի վրա:

Ձեռքի տակտիլային զգայությունները միանալով մկանա-
հողային (կինեսթետիկ) զգայունակությանը, առաջացնում են շո-

շափումը՝ ձեռքի ճանաչողական գործունեության մարդկային ա-
ռանձնահատուկ մի համակարգ, որը մշակվում է աշխատանքային
գործունեության մեջ: Շոշափման շնորհիվ մարդու ձեռքը կարող է
արտացոլել ձեռք, առարկաների տարածական դասավորությունը և
այս տեսակետից, Ի. Մ. Սեչենովի դիպուկ բնորոշմամբ, հանդի-
սանում է «տեսողությանը զուգահեռ զգայություն»: Տակտիլային
զգայությունները տեղեկություն են տալիս մարմնի մակերեսի մա-
սին, որի հետ հպում է տեղի ունեցել՝ պարզում են, թե այն ողորկ
է, կոշտ է, կաշուն է, թե հեղուկ:

Եթե հպվենք մարմնի մակերեսին և նշանակալիորեն ուժե-
ղացնենք ճնշումը, ապա այն կառաջացնի ցավային զգայություն:
Ցավային զգայությունների ռեցեպտորային վերջավորությունները
մաշկի տակ ավելի խոր են դասավորված, քան տակտիլային ռե-
ցեպտորները: Մեծ թվով տակտիլային ռեցեպտորների կենտրո-
նացման տեղերում քիչ են ցավային ռեցեպտորները: Տակտիլա-
յին զգայունակությունը տեղեկություն է տալիս առարկայի որակ-
ների մասին և ուղղված է դեպի նրա հետ մերձեցումը: Ցավի զգա-
յությունները օրգանիզմին սզդանշան են տալիս գրգռիչից կտրվի-
լու անհրաժեշտության մասին: Նրանք ունեն վառ արտահայտված
բացասական հուզական տոն, ուստի և երկար ժամանակ կարծում
էին, թե ցավի զգայությունները չեն կրում իմացություն տարրեր:

Ինչպես ցույց են տվել փորձնական հետազոտությունները
ցավի զգայություններում արտացոլվում են գրգռիչի ինտենսիվու-
թյունը, նրա որակը (ծակող, կտրող, այրող ցավը) և ներգործու-
թյան տեղը: Ցավի զգայականությունը ազդանշան է տալիս գրգռի-
չի հասցրած վնասի մասին:

Մաշկային զգայականությունների երրորդ տեսակը ջերմաս-
տիճանային՝ տաքի և ցրտի զգայություններն են: Զերմային զգա-
յունակությունը կարգավորում է օրգանիզմի և շրջապատի միջա-
վայրի միջև եղած ջերմափոխանակությունը: Մաշկի վրա անհա-
հասարաչափ են տեղաբաշխված տաքի և ցրտի ռեցեպտորները:
Ցրտի նկատմամբ առավել զգայուն է մեջքը, քան կուրծքը:

Ստատիկ զգայունակությունը արտացոլում է
տարածության մեջ գրաված մեր մարմնի
դիրքը: Նրա ռեցեպտորները տեղավորված են
ներքին ականջի վեստիբուլյար ապարատում: Մարմնի դիրքի կըտ-
րուկ և հաճախակի փոփոխությունները երկրի հարթության նը-
կատմամբ (ճոճապարանին ճոճվելը, ծովային ճոճումը) գլխա-
պտույտ կամ «ծովային հիվանդություն» են առաջացնում: Վեր-

**Սառսիկ
զգայություններ**

չին տարիները հոգեֆիզիոլոգիական հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ստատիկ անալիզատորի նորմալ աշխատանքը անհրաժեշտ է մյուս անալիզատորների կողմից՝ մասնավորապես տեսողական, տարածության տարբերակման համար: Վեստիբուլյար ապարատի էլեկտրական գրգռումը հանգեցնում է հորիզոնական ուղղությամբ ընկալվող գծի խախտմանը:

Տիեզերքի նվաճման դարում, որի սկիզբը դրեցին սովետական տիեզերագնացները, ստատիկ զգայականության ուսումնասիրությունը պրակտիկ հետաքրքրություն է ձեռք բերում անկշռելիության պայմաններում: Երկրի ձգողության առկայության դեպքում երկրային տարածության մեջ մարդուն ճիշտ կողմնորոշելով, ըստ ստատիկ զգայականությունը տիեզերական թռիչքների ժամանակ վերականգնվում է: Փորձերը ցույց են տալիս, որ անկշռելիության պայմաններում վեստիբուլյար ապարատի աշխատանքի փոփոխությունը հանգեցնում է հուզական փոփոխությունների՝ վախի զգացումից մարդը անցնում է ուրախության և անխռով երջանկության: Տեսողությամբ ընկալվող առաբերանները փոխվում են ըստ ձևի, մեծանում են, դառնում են լողուն, գունատվում են: Շարժողական առաջադրանքների կատարման ժամանակը երկարում և մեծանում է թույլ տրվող սխալների քանակը: Սակայն վարժությունների հետևանքով զարգանում է անկշռելիության պայմաններում աշխարհը ճշգրտորեն արտացոլելու մարդու ունակությունը:

**Կինեսթեզիկ
զգայություններ**

Կինեսթեզիկ զգայություններ են կոչվում մարմնի առանձին մասերի շարժումները:

Կինեսթեզիկ զգայությունների ռեցեպտորները տեղավորված են մկաններում ու շերտում: Այդ ռեցեպտորների գրգռումը առաջանում է մկանների սեղմման ու ձգման ազդեցության տակ: Կինեսթեզիկ զգայությունների հետևանքով առաջանում են ուժի, արագության և մարմնի մասերի տրանսլատորիայի մասին գիտելիքները:

Մեծ քանակությամբ շարժողական ռեցեպտորներ են տեղավորված ձեռքերի մատներում, լեզվի ու շրթունքների վրա: Այս փաստում արտացոլված է մարդու սոցիալական էությունը: Նրան անհրաժեշտ է լինում իրականացնել նուրբ ու ճշգրիտ աշխատանքային ու խոսքային շարժումներ: Խոսքային ապարատից եկող կինեսթեզիկ զգայությունները Ի. Պ. Պավլովը անվանել է խոսքի բաղադրյալ բաղադրամասեր, այսինքն՝ նրանք ընկած են երկրորդական ազդարարային համակարգի հիմքում: Շարժողական անալիզատորի գործունեության շնորհիվ մարդը հնարավորություն

է ստանում իր շարժումները կոորդինացնելու և վերահսկելու: Վերահիշյալը հնարավորություն է տալիս հասկանալու, որ կինեսթեզիկ զգայությունների զարգացումը մանկավարժական գործունեության կարևոր խնդիրներից մեկն է: Առանց շարժումների զարգացման ու նրանց տիրապետման անհնար է ուսումնական և աշխատանքային գործունեությունը: Աշխատանքի, ֆիզկուլտուրայի, նկարչության, գծագրության դասերը պետք է սլանալոված լինեն շարժողական անալիզատորի զարգացման հեռանկարի հաշվով: Երեխայի շարժումների զարգացումը ապահովում է նրա հաջող աշխատանքը: Շարժումներին տիրապետելու մեջ պակաս նշանակություն չունի շարժումների գեղագիտական արտահայտչական կողմը: Դրանց դաստիարակության համար անհրաժեշտ է վարժություններ՝ պարերում, գեղարվեստական մարմնամարզության, սուսերամարտի և սպորտի մյուս ձևերում, որոնք զարգացնում են շարժումների ներբությունն ու գեղեցկությունը:

Խոսքային կինեսթեզիաները ձևավորվում են մարդու մինչնախադպրոցական և նախադպրոցական շրջաններում, բայց մայրենի լեզվի ուսուցչի առջև մշտապես ծառայած է հետևյալ խնդիրը՝ բառերի արտասանության ժամանակ ուղղել աշակերտների խոսքային սխալ կինեսթեզիաները: Բառի ճիշտ շարժակերպի ձևավորումը բարձրացնում է աշակերտների խոսքի կուլտուրան, բարելավում է գրագիտությունը: Օտար լեզվի ուսուցումը պահանջում է խոսքային այնպիսի կինեսթեզիաների մշակում, որոնք հատկանշական չեն մայրենի լեզվի համար: Հենց սկզբից մանկավարժի խնդիրն է հետևել հնչյունների ճիշտ արտասանությանը, ձևավորել ուսուցանող օտար լեզվին համապատասխան խոսքային հնչյուններ:

**Օրգանական
զգայություններ**

Մեծ թվով ռեցեպտորային վերջավորություններ են տեղավորված ներքին օրգաններում:

Այդ ռեցեպտորներից առաջացող զգայությունները միասին կազմում են մարդու օրգանական զգայությունները, նրա ինքնազգացողությունը: Առանձնացնում են նաև ինքնուրույն օրգանական զգայություններ, ինչպես, օրինակ, բաղցի, ծարավի զգացումներ, ներքին օրգաններից ցավի զգայություններ:

Այդ անալիզատորների աշխատանքի սկզբունքը կարող է քննարկվել քաղցի զգացումի ուսումնասիրության ընթացքում: Այն ռեցեպտորների տեղաբաշխման ճշգրիտ տեղը, որոնք գիտակցության մեջ առաջացնում են քաղցի զգայություն, մինչև այժմ վերջ-

նականապես շեն որոշված: Ֆիզիոլոգներից ոմանք այդ տեղը վերագրում են ստամոքսին և կարծում են, թե ստամոքսի սննդից դատարկվելը նրանց գրգռման պատճառ է դառնում, մյուսները այն կապում են արյան կազմութունը վերահսկող անալիզատորների հետ: Արյան մեջ սննդարար նյութերի պակասումը քաղցածության զգացում է առաջացնում: Ամենից հավանականն այն է, որ քաղցի զգացումի առաջացման մեջ դեր են խաղում և՛ այս, և՛ այն ռեցեպտորները: Քաղցի զգացումի բավարարումը վերացնում է այդ զգացումը, որը սնունդն ընդունելուց մի որոշ ժամանակ անց նորից է առաջանում:

Օրգանական զգայությունները կապված են վառ արտահայտված բացասական հույզերի հետ՝ նրանց առաջացման պահին, և հուզական դրական տոնի հետ՝ նրանց բավարարման ժամանակ¹:

Մարդու զգայունակության անհասկոթյունները

Զգայությունների հիմնական տեսակների վերաբերյալ ընդհանուր պատկերացումը հնանությունների վերավորություն է տալիս մարդու զգայունակա-

բերյալ անել մի քանի հետևություններ: Առաջին, մարդու զգայությունները իրենց էությունը սոցիալական են: Նրանք ձևավորվել են պատմական և էվոլյուցիոն զարգացման ընթացքում: Երեսխայի մարդկային զգայությունների ձևավորումը կատարվում է միայն կյանքի աւաջին օրերից սկսվող դաստիարակության պայմաններում: Մարդկային հասարակությունից դուրս հնարավոր չէ մարդուն հատուկ զգայականության զարգացում:

Երկրորդ, մարդու զգայությունները կարգավորվում են գիտակցությամբ: Նույնիսկ այնպիսի զգայականության մեջ, ինչպես ջերմայինն է, որտեղ ջերմակարգավորման պրոցեսը սերտորեն կապված է վեգետատիվ պրոցեսների հետ, զգայությունները գիտակցվում և կարգավորվում են խոսքով: Ապրանքատար գնացքների ուղեկցողները, որոնք գնում են բաց հարթակների վրա, նախապարհ ընկնելիս գերազնահատում են դրսի ցուրտը, իսկ տուն վերադառնալիս, թերագնահատում այն: Այս փաստերում ի հայտ է

գալիս երկրորդ ազդարարային համակարգի կարգավորիչ ֆունկցիան:

Երրորդ, զգայությունները բավարար լրիվությամբ արտացոլում են նյութի շարժման հիմնական ձևերը՝ ֆիզիկականը և քիմիականը, օրգանիզմն ապահովելով շրջապատող միջավայրում հավասար (համարժեք) կողմնորոշումով: Էլեկտրամագնիսական տատանումների տեսանելի գոտու լայնացումը դեպի ինֆրակարմիր և ուլտրամանիշակագույն ճառագայթների կողմը կհանգեցնեք փաստական կուրության՝ մարդը կտեսներ սեփական աչքի ներսի լուսավորությունը: Լսողական զգայությունների դիապազոնի մեծացումը կհանգեցնեք բիոլոգիական նշանակալից դրոզիչների նկատմամբ խլություն:

Բնութագրելով զգայականության տեսակները, պետք է հատկապես ընդգծել այն հարցի պատասխանը, թե մարդ արդյո՞ք ավելի խոր կհանաչեք աշխարհը, եթե ունենար ավելի շատ զգայուն օրգաններ: Ելնելով այն բանից, որ մարդու զգայարանների թիվը սահմանափակ է, իսկ արտաքին աշխարհի երևույթների բազմազանությունը անսահման, իդեալիստ փիլիսոփաները եզրակացություն են արել մարդու ճանաչողական հնարավորությունների սահմանափակության մասին: Այդ թեզը ժխտելով, մատերիալիստները ընդգծել են, որ եղած զգայարանները լրիվ բավարար են աշխարհի սպառիչ ճանաչողության համար: Իմացությունը գնում է դեպի խորը. մարդու ճանաչողական ուժը կայանում է նրանում, որ նրա զգայությունների գործածությանը ավելանում է մտածողությունը, որն անսահմանափակորեն ընդարձակում է նրա ճանաչողական հնարավորությունների շրջանակները:

Ժամանակակից գիտություն մեջ դեռևս չի սպառված մարդու և կենդանիների ճանաչողական համակարգերի ուսումնասիրությունը: Նյարդային համակարգը օժտված է վիթխարի հարմարողական մեխանիզմներով: Այդ ակնառությամբ ցուցադրել է մարդու անալիզատորային համակարգերի նորմալ աշխատանքը տիեզերական թռիչքների ժամանակ:

§ 3. ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵՑԻԶԻՈՒՈԳԻԱԿԱՆ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Զգայություններն ունեն մի շարք բնութագրական գծեր և օրինաչափություններ, որոնք դրսևորվում են զգայականության ամեն մի տեսակի մեջ:

Ամեն մի անալիզատոր ֆիլոգենետիկորեն հարմարված է ար-

¹ Զգայությունների տարբեր տեսակների այստեղ բերված բնութագիրը չափազանց համառոտ է: Անատոմիայում, ֆիզիոլոգիայում, բժշկության և հոգեբանության մեջ զգայությունների այս տեսակներից յուրաքանչյուրի մասին կան հարյուրավոր գիտական ուսումնասիրություններ: Այստեղ շկան մարդու զգայունականության բոլոր տեսակների սպառիչ բնութագիրը:

տացուելու մատերիայի շարժման միայն որոշակի ձև և վիճակ: Զգայություն տեսականներում ի հայտ է գալիս մասնավորի մեջ ընդհանուրն արտացոլելու նրանց հատկությունը՝ այն, ինչ ընդհանրապես հատուկ է լույսին կամ ձայնին: Անալիզատորային չուրաքանչյուր համակարգում հնարավոր է միայն զգայության մեկ տեսակի առաջացում: Տեսողական անալիզատորն ի վիճակի չէ անմիջականորեն արտացոլելու առարկաների ձայնային կամ ջերմային հատկությունները: Նկատի ունենալով զգայությունների այդ առանձնահատկությունները, սվերդովյան ինժեներները տեսողության փոխհատուցման միջոցներ փնտրելու համար ճիշտ ուղի են ընտրել: Նրանք մի սարք են ստեղծել, որը առարկայի ձևը, գույնը և լուսավորվածությունը վերափոխում է ձայնային ազդանշանների: Սարքը լուսային երևույթները վերածում է հնչյունայինի, դրանք հարմարեցնելով զգայության այն տեսակին, որ պահպանված է մարդու մոտ: Տիրապետելով տեսողական գրգռիչները հնչյունայինի փոխանցելու համար կառուցված գաղտագրին, կույրը սովորում է կարգալ տեսնող մարդկանց համար գրված գրքերը:

Քննարկելով ճանաչողության պրոցեսը, Վ. Ի. Լենինը գրել է. «Ամենաառաջինը և ամենասկզբնականը զգայությունն է, իսկ նրա մեջ՝ անխուսափելիորեն նաև որակը»¹:

Որակը զգայությունների մյուս բնութագրող հատկությունն է: Որակն արտացոլում է հատկության ի հայտ գալու առանձնահատկությունը տվյալ եղակի առարկայի մեջ (բարձրությունը, ուժը, հենց տվյալ հնչյունի տեմբրը). ամեն մի անալիզատոր ի վիճակի է արտացոլելու լույսի, ձայնի և այլնի բազում որակները: Բավական է սսել, որ գունաերանգների քանակը, որ մարդկային աչքը կարող է տարբերակել, ըստ Ն. Ֆ. Շեմյակինի, հասնում է 500 000 և 2 500 000-ի:

Զգայությունները փոխվում են ներգործող գրգռիչի ուժից կախված: Զգայության այդ բնութագրական որակը կոչվում է ինտենսիվություն: Զգայությունների ըստ ընտենսիվության տարբերակումը զիտակցությամբ արտացոլող գրգռիչի որակների թիվը մեծացնում է անսահմանորեն: Բոլոր զգայություններում էլ կա գրգռիչ տարածական-ժամանակային բնութագիրը: Ցանկացած զգայունակությունը բովանդակում է գրգռիչի տարածական վերլուծության տարրերը: Գույնը և լույսը մենք վերագրում ենք որոշակի մակերևույթի,

ձայնային զգայությունների հիման վրա որոշում ենք տարածության մեջ մարմնի դիրքը և տեղափոխությունը: Հպման և ցավի զգայությունները տեղայնանում են մարմնի այն մասում, ուր ներգործել է գրգռիչը:

Զգայությունն ընթանում է ժամանակի որոշակի հատվածում, այսինքն՝ ունի տևականություն: Ժամանակի այն հատվածը, որ բաժանում է ներգործության սկիզբը զգայության առաջացման պահից, տարբեր անալիզատորներում տարբեր է: Գրգռիչի ներգործումից մինչև զգայության առաջացման ժամանակահատվածը կոչվում է դադարի կամ լատենտային շրջան: Տակտիլային զգայությունների լատենտային շրջանը տևում է 130 միլիվայրկյան, իսկ ցավայինը՝ 370 միլիվայրկյան:

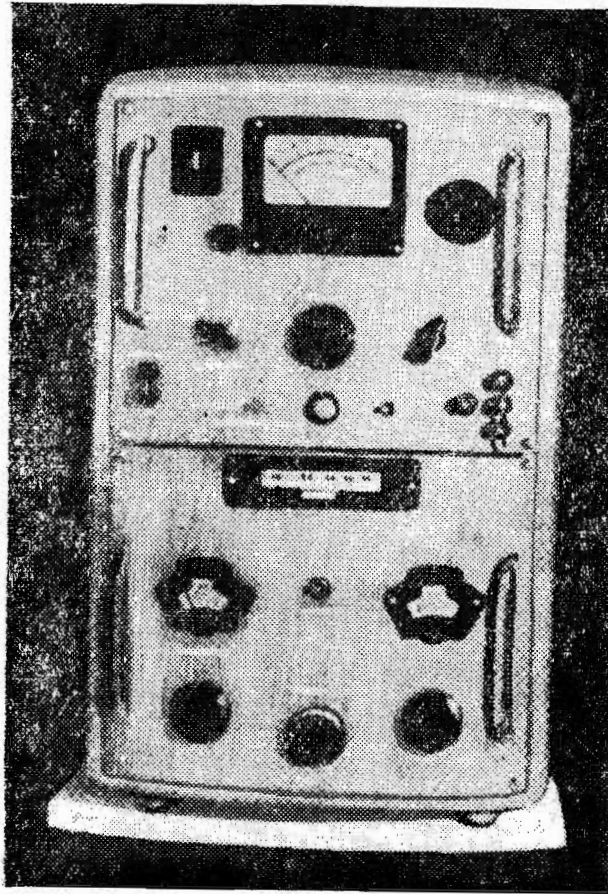
Զգայությունների օրինաչափություններին պատկանում են զգայունակության շեմերը, ազապտացիան, կոնտրաստը, փոխներգործությունը և սինեսթեզիան:

Զգայությունների շեմերը Գրգռիչի ամեն մի ուժ չէ, որ ընդունակ է զգայություն առաջ բերելու: Աղվամազի հրպույթ մարմնին չի զգացվում: Գրգռիչի շատ ուժեղ գործողության դեպքում կարող է վրա հասնել մի պահ, երբ դադարում է զգայություններ առաջանալը: 20 000 հերցից ավելի հաճախականությունից հնչյունները մենք չենք լսում: Գերուժեղ գրգռիչը տվյալ տեսակի զգայության փոխարեն ցավ է առաջացնում: Հետևաբար, զգայությունները առաջանում են գրգռիչի ներգործության համապատասխան ինտենսիվության դեպքում: Գրգռիչի ուժի հոգեֆիզիոլոգիական բնութագիրը զգայության շեմի հասկացությունն է կամ զգայունակության շեմը:

Հոգեֆիզիոլոգիայում տարբերակում են զգայունակության բացարձակ և տարբերակման շեմեր: Գրգռիչի այն ամենափոքր ուժը, որի ազդեցությամբ առաջին անգամ ծագում է հազիվ նկատելի զգայություն, կոչվում է բացարձակ զգայունակության ստորին շեմ: Գրգռիչի այն ամենամեծ ուժը, որի ազդեցությամբ դեռևս շարունակում է առաջանալ տվյալ տեսակի զգայությունը, կոչվում է բացարձակ զգայունակության վերին շեմ: Ենթերը տվյալ տեսակի գրգռիչների նկատմամբ սահմանափակում են անալիզատորի զգայականության գոտին: Բոլոր էլեկտրամագնիսական տատանումներից աչքն ընդունակ է արտացոլելու 390-ից (մանուշակագույն) մինչև 870 (կարմիր) մմ կերպարություն ունեցող տատանումներ: Այն տատանումները, որոնք ականջը

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 29, էջ 301:

որպես ձայն է տարբերակում, հասնում են 20-ից մինչև 20 000 հերց տատանումների: Ներկայումս մանրամասն ուսումնասիրված են բոլոր տեսակների զգայունակության վերին ու ստորին շեմերի բնութագրերը:



Նկ. 23. Ձայնագեներատոր: Լսողական զգայունության շեմերը չափող գործիք:

Բացարձակ զգայունակության շեմերի չափման համար ստեղծված են սարքեր գրգռիչի ազդած ուժի (խթանիչի) անընդհատ փոփոխության ցուցնակներով: Զգայարանի վրա ներգործությունը սկսելով ենթաշեմային ազդակից, փորձարկողը աստիճանաբար մեծացնում է գրգռիչի ուժը մինչև այն պահը, որ փորձարկողը

չափի, թե իր մոտ զգայություն է առաջացել: Այդ ցուցմունքի համապատասխան էլ արձանագրվում է գրգռիչի ֆիզիկական ուժը: Զափումը մի քանի անգամ է կատարվում: Այնուհետև փոխվում են փորձի պայմանները. գրգռիչի զգայություն պատճառող ուժը փոքրացվում է մինչև այն պահը, երբ փորձարկողը ասի, թե զգայությունը մարել է: Կատարելով նման մի քանի շափումներ, փորձարկողը հաշվում է բոլոր ցուցանիշների միջին թվաբանականը, որը և համարվում է գրգռիչի շեմային ուժը (նկ. 23):

Զգայունակության և գրգռիչի ուժի շեմի միջև հակադարձ կապակցություն դոյություն ունի. որքան զգայություն հարուցելու համար մեծ ուժ է պահանջվում, մարդու մոտ այնքան ցածր է զգայունակությունը:

Զգայունակության շեմերը անհատական բնույթ են կրում, այսինքն՝ ինքնատիպ են յուրաքանչյուր մարդու մոտ:

Զգայությունների այդ հոգեբանական օրինաչափությունը պետք է հաշվի առնի ուսուցիչը հատկապես դպրոցի ցածր դասարաններում: Մեզ մոտ իրականացվում է դժվար լսող և վատ տեսողություն ունեցող երեխաների ընտրություն հատուկ դպրոցներում: Բայց սովորական դպրոցում էլ են սովորում վատ լսողությամբ և տեսողությամբ երեխաներ: Որպեսզի նրանք կարողանան պարզորեն տեսնել և լսել, հարկավոր է հոգ տանել այն մասին, որ նրանց համար ամենայնպես պայմաններ ստեղծվեն լավագույն ձևով տարբերելու ուսուցչի խոսքը և գրատախտակի վրա գրածները:

Բացարձակ զգայունակության շեմերը մարդու կյանքի ամբողջ ընթացքում անփոփոխ չեն մնում. երեխաների զգայունակությունը զարգանում է, պատանեկության տարիքում հասնելով իր բարձր մակարդակին: Շեմերը ցածրանում են, իսկ զգայունակությունը հասնում է օպտիմալ մակարդակի: Սերանալուց զգայունակության շեմերը բարձրանում են: Շեմերի փոփոխման վրա նշանակալի ազդեցություն է ունենում այն գործունեությունը, որի կենսագործման ընթացքում մարդը հենվում է զգայունակության տվյալ տեսակների վրա:

Գործող գրգռիչի ուժին այն ամենավոտր ավելացումը, որի ժամանակ զգայությունների ուժի կամ որակի մեջ առաջանում է հազիվ նկատելի տարբերություն, կոչվում է զգայունակության տարբերակման շեմ:

Կյանքում մենք անընդհատ նկատում ենք լուսավորվածության փոփոխություն, ձայնի ուժի մեծացում կամ փոքրացում: Դա էլ տարբերակման շեմի դրսևորումն է: Երկու, երեք մարդու խնդրեցեք

մոտ մեկ մետր երկարության գիծը կիսել: Կպարզվի, որ փորձարկվողներինց յուրաքանչյուրն իր համար կնշանակի միջին կետը: Մի-լիմետրանոց քանոնով չափեցեք, թե ով է ավելի ճշգրիտ կատարել. այն ժամանակ կպարզվի, թե տարբերակման զգայունակությունը, որ փորձարկվողի մոտ է ամենալավը:

Տարբերակման զգայունակության փորձական հետազոտությունը թույլ է տվել ձևակերպելու հետևյալ օրենքը, որը արդարացի է միջին ուժի դրգոլիչների համար, այսինքն՝ չի մոտենում բացարձակ զգայունակության ստորին կամ վերին շեմին. գրգոլիչն ավելացող ուժի հարաբերությունը նրա հիմնական ուժին զգայունակության մովյալ տեսակի համար հաստատուն մեծություն է: Այսպես, ճնշման զգայունակության մեջ (տակտիլ զգայունակություն) այդ հավելումը հավասար է կշռի 1/30-ին (սկզբնական ճնշման ուժին): Այդ նշանակում է, որ 100 կգ-ին հարկավոր է ավելացնել 3,4 կգ, որպեսզի ճնշման մեջ փոփոխություն զգացվի, իսկ 1 կգ-ին՝ 34 գրամ: Չայնային զգայունությունների համար այդ հաստատունը հավասար է 1/10-ի, տեսողականի համար՝ 1/100-ի:

Տարբերակման զգայունակությունը, ինչպես նշում է Բ. Գ. Անանևը, դառնում է «մտածողության բարդ պրոցեսի»՝ համեմատության աղբյուր»¹:

Տարբերակման զգայունակության զարգացման մեջ արտակարգ դեր է պատկանում խոսքին: Բառը առանձնացնում ու ամրապնդում է զգայունություններում հազիվ նկատելի տարբերությունները, երեխայի ուշադրությունը դարձնում է արտացոլվող առարկայի որակական-քանակական բնույթի հատկությունների վրա և հանգեցնում է դիտունականության զարգացմանը: Այդ պատճառով էլ երեխաների տարբերակման զգայունակության կատարելագործումը անխզելիորեն կապված է ուսուցման պրոցեսում խոսքի զարգացման հետ:

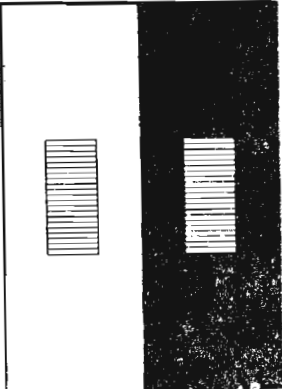
Աղայատացիա

Աղայատացիան մշտապես ներգործող գրգոլիչի նկատմամբ զգայունակության հարմարավորակությունն է, որն արտահայտվում է շեմերի բարձրացման կամ ցածրացման մեջ: Կյանքում աղայատացիայի երևույթը լավ հայտնի է յուրաքանչյուրին: Մարդ երբ գետն է մտնում լողանալու, առաջին րոպեին ջուրը սառն է թվում: Այնուհետև սառնության զգայունությունը մարում է և ջուրը թվում է բավականաչափ տաք:

Նման երևույթ նկատվում է զգայունակությունների բոլոր տեսակներում, բացառությամբ ցավից: Աղայատացիայի հետևանքով

տեղի է ունենում զգայունակության շեմի բարձրացում, իսկ տվյալ դրգոլիչի նկատմամբ զգայունակությունը իջնում է:

Անալիզատորական տարբեր համակարգերի աղայատացիայի ստորձանը միատեսակ չէ, բարձր աղայատականություն նկատվում է հոտառական, համան (մենք չենք նկատում հազուադիպումը մարմնի վրա), լուսային, նշանակալիորեն քիչ լսողական, սառնության զգայունություններում: Աղայատացիայի լրիվ բացակայություն մենք հանդիպում ենք ցավային խթանիչներում: Ցավի խթանիչը ազդանշան է տալիս օրգանիզմին հասցվող քայքայման մասին և կենսաբանորեն հասկանալի է, որ դեպի ցավը եղած աղայատացիան կարող է հասցնել օրգանիզմի կործանման:



Նկ. 24. Միաժամանակյա կոնտրաստ: Միևնույն ֆիզիկական ֆունկցիայի վրա թվում է մեզ, իսկ սեֆոնի վրա՝ լուսավոր:

Տեսողական անալիզատորում տարբերում են մրության և լուսային աղայատացիա: Մթության աղայատացիայի բնթացումը մանրամասն ուսումնասիրված է: Մութ սենյակ ընկնելով մարդ սկզբում ոչինչ չի տեսնում, 3—5 րոպե հետո սկսվում է լավ տարբերել ներս թափանցող լույսը: Բացարձակ մթության մեջ մնալը հանգեցնում է նրան, որ 40 րոպեում լույսի նկատմամբ եղած զգայունակությունը մեծանում է մոտավորապես 200 000 անգամ: Զգայունակության բարձրացման մեխանիզմը տարբեր է. ոեցեպտորում տեղի են ունենում փոփոխություններ, մեծանում է բբի անցքը, ուժեղանում է ցուպիկային ապարատի աշխատանքը, բայց հիմնականում զգայունակության մեծացումը կատարվում է ի հաշիվ անալիզատորի կենտրոնական մեխանիզմների պայմանական ռեֆլեկտորային աշխատանքի: Եթե մթության աղայատացիան կապված է զգայունակության բարձրացման հետ, ապա լուսային աղայատացիան կապված է լուսային զգայունակության ցածրացման հետ:

Կոնտրաստը հոգեֆիզիոլոգիական օրինակալիություն է, որ արտահայտվում է նախկինում ներգործած կամ ուղեկցվող գրգոլիչի ներգործությամբ զգայունակության փոփոխությունների մեջ: Երկու գրգոլիչների միաժամանակյա ներգործության դեպքում առաջանում է միաժամանակյա կոնտրաստ: Այդպիսի կոնտրաստին կարելի է

¹ Б. Г. Аняев, Теория ощущений, Л., изд. ЛГУ, 1961, стр. 132.

լավ հետեւել տեսողական զգայութիւններում: Ան ֆոնի վրա գորշ թերթիկը թվում է պայծառ, իսկ ճերմակ ֆոնի վրա՝ մութ: Կանաչ առաբկան կարմիր ֆոնի վրա թվում է ավելի կանաչ (նկար 24):

Լայնորեն հայտնի է հաջորդական կոնտրաստի երևույթը: Սա-



Նկ. 25. Եթե 30—40 վրկ ուշադիր դիտենք պատկերված ֆիգուրը, իսկ հետո հայացքն ուղղենք առաստաղին, ապա կարելի է տեսնել հաջորդական պատկեր:

վոր պատկերն առաջանում է գունավոր օբյեկտի ֆիքսացիայի հետևանքով և ունի այնպիսի գույն, որը զրացուցիչ է աչքի վրա նրկատված լույսի գույնի նկատմամբ: Հաջորդական պատկերի առաջացման ֆիզիոլոգիական մեխանիզմը կապված է նյարդային համակարգության վրա գրգռիչի ներգործությունից հետո տեղի ունեցող երևույթների հետ: Գրգռիչի գործողության դադարեցումը անմիջապես տեղիք չի տալիս ոեցեպտորում գրգռման պրոցեսի դադարեցման, ինչպես և անալիզատորի կեղևային մասերում՝ գրգռումն: Ըստ հաջորդական ինդուկցիայի օրենքի, գրգռված նեյրոններում զրանից հետո առաջանում է արգելակման պրոցես: Բայց մինչև զգայունակության նախնական վիճակի վերականգնումը, նյարդային հյուսվածքում տեղի է ունենում գրգռման և արգելակման ինդուկտիվ փոփոխության մի քանի ֆազ: Գիտողականության բավականաչափ կուլտուրայի դեպքում կարելի է նկատել հաջորդական պատկերի կամ ֆազերի դրական և բացասական հերթափոխությունը:

զգայութիւնը բարձրացնում է քաղցրի նկատմամբ զգայունակութիւնը: Մանրամասնորեն ուսումնասիրված են հաջորդական կոնտրաստի կամ հաջորդական պատկերի երևույթները տեսողության մեջ: 20—40 վայրկյանի ընթացքում աչքը սեւեռնք մի լուսավոր բծի, իսկ հետո փակենք կամ հայացքը փոխադրենք նվազ լուսավորված մակերեսի վրա, ապա մի քանի վայրկյանից հետո կարելի է նկատել բավականաչափ ցայտուն մի սև բիծ: Դա էլ հենց կլինի հաջորդական տեսողական պատկերը: Հաջորդական գունավոր

Զգայութիւնների փոխներգործությունը

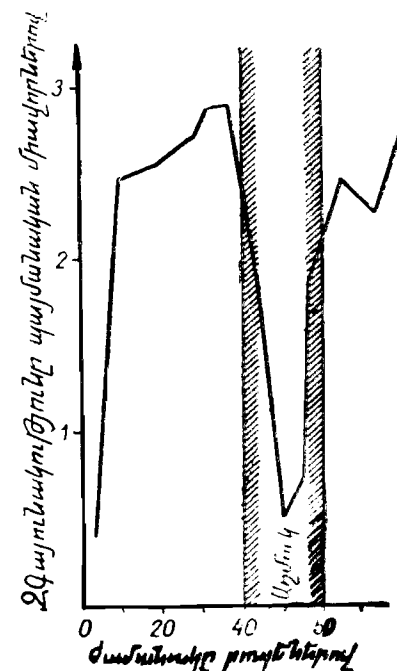
Զգայութիւնների փոխներգործություն կոչվում է մեկ անալիզատորական համակարգի զգայունակության փոփոխությունը մեկ ուրիշ անալիզատորական համակարգի ազդեցության տակ:

Անալիզատորային համակարգերի զգայունակության փոփոխությունը բացատրվում է անալիզատորների միջև եղած կեղևային կապերով, ինչպես և միաժամանակյա ինդուկցիայի օրենքով:

Զգայութիւնների փոխներգործության ընդհանուր օրինաչափությունը կարող է արտահայտվել այսպիսի ձևակերպմամբ. մեկ անալիզատորային համակարգում թույլ գրգռիչները բարձրացնում են մյուս համակարգի զգայունակությունը, իսկ ուժեղները՝ թուլացնում են: Օրինակ, թույլ համային զգայութիւնները (թթու) բարձրացնում են տեսողական զգայունակությունը. փոխադարձ ազդեցություն է նկատվում ձայնային ու տեսողական զգայութիւնների միջև (նկ. 26):

Զգայութիւնների փոխներգործության կամ սիստեմատիկ վարժությունների հետևանքով բարձրացած զգայունակությունը կոչվում է սենսիբիլացիա:

Դասարանի ջերմաստիճանային ռեժիմի պահպանման, օդի մաքրության, կարգապահության կազմակերպման ժամանակ դասատուն պետք է հաշվի առնի այդ միջոցառումների ոչ միայն հիգիենիկ և մանկավարժական կողմը, այլև այն ազդեցությունը, որ այդ միջոցառումներն ունենում են սովորողների զգայունակության մակարդակի վրա:



Նկ. 26. Ազդակի ազդեցությունը տեսողական զգայունակության փոփոխության վրա (ըստ Կրավկովի):

ՍԻՆԵՍԵՐԵՂԻԱ

Զգայությունների այս օրինաչափությունը ավելի քիչ համընդհանուր բնույթ է կրում: Մինեսեթեզիան կարելի է սահմանել որպես զգայությունների մի տեսակի անցումը մյուսին: Մինեսեթեզիան ավելի գունեղությունը արտահայտվում է գունավոր լսողության մեջ: Մարդկանց մոտ վառ արտահայտված սինեսեթեզիայով հնչյունները գունային զգայություններ են առաջացնում: Զգայություններում սինեսեթեզիայի առկայությունը իր արտացոլումն է գտնում լեզվի մեջ, մենք ասում ենք թավշյա ձայն, ջերմ հնչյուն, պաղ գույն և այլն:

Սովետական ինժեներ Կ. Լ. Լեոնտևը սինեսեթեզիայի երևույթը օգտագործել է ձայնային ազդանշանները գունայինի փոխարկող ապարատ ստեղծելու համար: Այդ ապարատը հնարավորություն է տալիս ձայնային սիմֆոնիային համապատասխան էկրանի վրա ծավալել գույնի սիմֆոնիան, որը լրացնում է ունկնդիրների երաժշտության ընկալման հուզական հագեցվածությունը և խորությունը:

Քննարկված օրինաչափությունները բացահայտում են զգայությունների բարձր շարժունակությունը, գրգռիչ ուժից նրանց կախվածությունը, գրգռիչ գործունեության սկզբով կամ դադարով գրգռված անալիզատորական համակարգի ֆունկցիոնալ վիճակը, ինչպես և մի անալիզատորի կամ հարակից անալիզատորների վրա մի քանի ազդակների միաժամանակյա ներգործության հետևանքները:

Չնայած զգայությունների օրինաչափությունների բնագավառում կատարված մեծ թվով հետազոտություններին, դեռ մինչև այսօր վերջնականապես չեն լուծված այն հարցերը, որոնք կապված են զգայությունների այնպիսի խթանիչի հետ, որի անհրաժեշտ գրգռիչն ազդեր օրգանիզմի վրա զգայունակության ամենափոքր շեմի դեպքում, այսինքն՝ լինել առավել նպաստավոր տարրաբաժանման համար:

§ 4. ԶԳԱՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆՁԻ ՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ

Զգայունակությունը որպես անձի պոսեցիալ հատկություն

Զգայունակությունը ենթարկվում է հոգեֆիզիոլոգիական օրինաչափություններին, բայց նրա զարգացումը որոշվում է գործունեության մեջ: Հայտնի է, որ կենդանական աշխարհում մի անալիզատորի զգայունակության զարգացման բարձր մակարդակը հանդիսանում է տեսակային

հատկանիշ: Կենդանիների տվյալ տեսակի բոլոր ներկայացուցիչները օժտված են լավ տեսողությամբ (արծիվները), իսկ մյուսի ներկայացուցիչները՝ հոտառությամբ (շները):

Ինչպես ցանկացած հոգեկան պրոցեսի համար, մարդու զգայություններին բնորոշ է ընդհանուր օրինաչափություն՝ նրանք զարգանում են գործունեության մեջ, որը զգայությունը ձևավորում է որպես անձի հատկություն:

Հոգեբանների և ֆիզիոլոգների փորձնական հետազոտությունները ցույց են տվել տեսողության վարժությունների միջոցով տարբերակելու զգայունակության մոտ 1000 անգամ մեծացման հնարավորություն: Աշխատանքային պայմանները պահանջում են զգայունակության առանձին տեսակների նշանակալի զարգացում: Հետազոտություններով հայտնաբերվել են գույնի նկատմամբ բարձր զգայունակություն պողպատ ձուլողների մոտ, որոնք ըստ մետաղի գույնի պայծառության և հագեցվածության հալոցքի ժամանակ որոշում են տեխնոլոգիական պրոցեսի ընթացքը: Հիվանդների սրտի աշխատանքը պարբերաբար լսող թերապետ բժիշկները ազմուկները տարբերելու նկատմամբ ունեն բարձր զգայունակություն: Հայտնի է, որ տեքստիլ արդյունաբերության բանվորները, որոնք դործ ունեն գործվածքները ներկելու հետ, սև գույնի 30—40 երանգ են տարբերում, այն դեպքում, երբ սովորական մարդիկ ի վիճակի են տարբերելու այդ գույնի միայն 2—3 երանգ:

Բերված փաստերը, որոնց թիվը անսահման կարելի է ավելացնել, վկայում են, որ աշխատանքային գործունեության նպատակասլաց և պլանային բնույթը կազմավորում է մարդու զգայունակությունը, առաջ բերելով առանձին անալիզատորական համակարգի զգայունակության բարձր զարգացում: Բարձր զգայունակություն իր հերթին նախադրյալ է այս կամ այն տեսակի գործունեության մեջ աշխատանքային գործողությունների հաջող կատարման համար:

Հոգեբանների հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ մարդու սենսորային զարգացումը—անձի կենսական ուղու անհատական առանձնահատկությունն է. «Երեխաների միջև միևնույն անալիզատորի զգայունակության մակարդակի տեսակետից չեն նկատվում նշանակալի տարբերություններ»¹:

Որոշակի աշխատանքային գործունեության հետևանքով հասուն մարդու մոտ ձևավորվում է զգայունակության առաջատար տեսակը, մշակվում անձի որոշակի սենսորային կազմակերպում: Անձի

¹ Б. Г. Ананьев, Теория ощущений, Л., изд. ЛГУ, 1961, стр. 119.

նորմալ զարգացումը կարող է ընթանալ զգայունակության ծայրահեղ սահմանափակության հիմքի վրա (օրինակ՝ կույր, խուլհամբերի մոտ)։ Այդ դեպքում առաջատար զգայունակություն են դառնում հպմանը, հոտոտելիքայինը, վիբրացիոնը։ Կույր, խուլ ու համր Օլգա Սկորոխոգովայի՝ տաղանդավոր գիտնականի, կյանքը համոզիչ վկայությունն է այն բանի, թե ստեղծագործական ինչպիսի բարձրության կարող է հասնել։ անձը, դարգացման ընթացքում հենվելով մարդու համար անսովոր զգայունակության համակարգերի վրա։

Գերազանցապես տեսողական, լսողական, կինեսթետիկ պատկերներով գործառնությունները որոշում են մարդու հիշողության տիպը, նրա մտածողության առանձնահատկությունները։

Այսպիսով, զգայունակությունը մարդու պոտենցիալ հատկությունն է։ Այդ հատկությունների կենսագործումը կախված է կյանքի պայմաններից և այն ջանքերից, որոնք մարդը գործադրում է իր զգայունակության զարգացման համար։

Անձի սենսորային կազմակերպման դաստիարակության ընթացքում դպրոցի խնդիրն է հաշվի առնել և օգտագործել անալիզատորային համակարգերի պոտենցիալ հնարավորությունները։ Այդպիսի աշխատանք սովորաբար տարվում է ղեղարկեստական հակում ունեցող երեխաների հետ, ընդ որում նրանք ներգրավվում են գործունեության այնպիսի տեսակների մեջ, որոնց կատարումը համապատասխանում է նրանց զգայունակության զարգացման բարձր մակարդակին։ Դպրոցի հիմնական խնդիրն է՝ սովորողների գործունեությունը այնպես կազմակերպել, որպեսզի նրանց համար ստեղծվեն զգայունակության բազմակողմանի զարգացման հնարավորություններ։ Կարևոր է նաև իմանալ յուրաքանչյուր աշակերտի զգայունակության անհատական առանձնահատկությունները, այն հաշվով, որպեսզի այդ առանձնահատկություններն օգտագործեն նյութը՝ սովորողների կողմից արդյունավետ հիշելու և իմաստավորելու համար։

Ավելի ցածր տարբերակման շեմերը զգայունակության մեկ տեսակում, իսկ առավել բարձրերը՝ մյուս տեսակում առաջատար զգայունակության առանձնացումը (աֆֆերենտացիա) բնութագրում են մարդու անհատական տարբերությունները, որոնք կազմավորվում են գործունեության մեջ և իրենց հերթին որոշում նրա հաջող կատարումը։

Բայց նշելով զգայունությունների շեմերի մակարդակների անհավասարությունը, չի կարելի կարծել, թե սենսորային համակարգը պատահական հատկություններով զգայունակությունների տեսակ-

ների հավաքածու է։ Գլխուղեղի կեղևի միասնությունը, որի կառուցվածքն են կազմում անալիզատորները, ենթադրում է զգայունակության այնպիսի առանձնահատկությունների գոյություն, որոնք ընդհանուր են բոլոր անալիզատորական համակարգերի համար։ Անալիզատորական համակարգերում նյարդային համակարգերի զարգացման արագությունը, ետներգործության տեսականությունը, ռեակցիայի ուժը (սենսորային, շարժողական, վեգետատիվ) այն հատկություններն են, որոնք կայուն ձևով դրսևորվում են բոլոր անալիզատորային համակարգերում։ Դրանց էլ պատկանում են զգայունությունների հետ կապված հուզական վիճակների առանձնահատկությունները։

Զգայունակությունը և նյարդային համակարգության տիպը

Զգայունակության առանձնահատկությունները կախված են մարդու նյարդային համակարգության տիպից։ Տիպերի առանձնացման հիմքում Ի. Պ. Պավլովը դրել է զբոսաբերման ու արգելակման պրոցեսների առանձնահատկություններն՝ ըստ ուժի, շարժունակության, ինչպես և ըստ այդ պրոցեսների հավասարակշռության կամ գերակշռության։ Զգայունությունների առաջացման արագությունը, հաջորդական պատկերի մեծությունը ու պայծառությունը, ռեակցիայի ուժը արդյունք են նյարդային պրոցեսների տիպը կազմող նյարդային գործունեության առանձնահատկության։ Զգայունությունների այդ պարամետրերը փորձնական հետազոտություններում ծառայում են որպես մարդու բարձր նյարդային գործունեության տիպի ցուցանիշներ։

Բարձր նյարդային գործունեության տիպի որոշման դեպքում զգայունակության առանձնահատկությունների յուրաքանչյուր ցույց է տվել, որ թույլ տիպը (մեղանխույիկ խառնվածքը) օժտված է ըստ զբոսաբերի շերտավորման ճշտության և արագության բարձր ցուցանիշներով, այսինքն՝ նուրբ, զարգացած զգայունակությամբ։

Այսպիսով, ուսումնասիրելով զգայունությունները, հոգեբանները հանդիպում են զգայունակության երկու շարք բնութագրությունների, որոնք անձնավորության որակի ձևավորման վրա իրենց կնիքն են դնում։ Առաջինն այդ զգայունությունների առանձին տեսակների բնութագրությունն է, որը զգայունությունների կառուցվածքում ի հայտ է բերում անհատականը, առանձնահատուկը։ Երկրորդ, զգայունություններում պարզաբանվում է այն ընդհանուրը, որը պայմանավորված է նյարդային համակարգի տիպով։ Յուրաքանչյուր անձի մեջ ընդհանուրի և եզակիի անկրկնելի միահյուսումը ընկած է ձա-

նաշողական կյանքի, մարդու զգայունակության առանձնահատկությունների հիմքում:

§ 5. ԶԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ

Մաճկան և ճախարհագրական գոյությունների զարգացումը

Նորածնի զարգացման առաջին օրերից զգայունությունները ձևավորվում են շրջապատող աշխարհի առարկաների ներգործության տակ: Մոտ երկու ամսականում պայմանական ռեֆլեքսներ կարող են առաջանալ երեխայի բոլոր անալիզատորական համակարգերից: Կյանքի առաջին ամսվա ընթացքում նյարդային կապեր են հաստատվում կեղեվային տեսողական հատվածների և աչք-շարժողական անալիզատորների միջև: Երեխան սովորում է տեսողության առանցքները միացնել առարկայի վրա, իսկ ավելի ուշ՝ պահել հայացքը: Սակայն, չորս ամսական մանուկը ունակ է սոսկ հետևելու շարժվող առարկային. առարկայի տեսողական որոնումը ուշ է ձևավորվում մաշկամկանային (ձեռք) և լսողական անալիզատորների միջանալիզատորային կապերի հաստատման հետևանքով:

Երեխային խնամելիս մեծերն իրենց գործողությունները զուգակցում են բառերով: Խոսքի հանդեպ մանկան առաջին ռեակցիան նրա հուզական տոնի արտացոլումն է: Կյանքի առաջին տարվա երկրորդ կեսին սկսում է զարգանալ ֆոնեմատիկ լսողությունը: Այդ տարիքի երեխան արդեն կարող է տարբերել առանձին բառեր: Խոսքը հասկանալու ձևավորման մեջ արտակարգ նշանակություն ունի տեսողական-լսողական զուգորդությունների հաստատումը: Առաջին տարվա վերջում առաջանում են խոսքային առաջին կինեսթեզիաները: Դրանք կապված են առարկան նշելու համար բառի ակտիվ օգտագործման հետ:

Ձեռքերի քառասյին շարժումները երեխային հասցնում են առարկաների հետ շփման: Կյանքի շորրորդ ամսում ի հայտ են գալիս շոշափելու շարժումներ. երեխան կարող է երկար ժամանակ ձեռքը շարժել վերմակի եզրով: Մի քիչ ուշ նա արդեն կարողանում է բռնել առարկաները, ծագում են տեսողական-շարժողական կոորդինացիաներ, որոնք հնարավորություն են տալիս առարկաների հետ մանիպուլյացիա կատարել:

Կյանքի առաջին տարվա վերջում երեխան սկսում է քայլել: Քայլելը կապված է պայմանական ռեֆլեկտորային՝ տեսողական, լսողական և շարժական անալիզատորների միջև կապերի նոր հա-

մակարգությունների առաջացման հետ: Առարկաների նկատմամբ տարածական հարաբերությունը նրբանում է: Մինչև մեկ տարեկան երեխայի համար առաջատար դեր ունի կինեսթետիկ և հըպման զգայունակությունը: Մարդու մոտ զգայունակության զարգացման առաջին էտապների մանրամասն բնութագրությունը հնարավոր է դարձնում զգայունությունների զարգացման մեջ ցույց տալ մի քանի ընդհանուր օրինաչափություններ:

Զգայունակության զարգացումը կապված է բազմաթիվ պայմանական ռեֆլեքսային կապերի մշակման հետ՝ ինչպես շերտավորված արգելակման հիմքի վրա մեկ անալիզատորի սահմաններում, այնպես էլ անալիզատորների միջև: Վերջին տեսակի կապերի նշանակությունը պատկերավոր ձևով կարելի է տահմանել այսպես՝ ձեռքերն ու ոտքերը աչքերին սովորեցնում են տեսնել: Դիստանտ ռեցեպցիան ձևավորվում է կոնտակտայինի հիման վրա:

Կյանքի առաջին տարվա վերջում հանդես է գալիս զգայունությունների զարգացման մի նոր, հզոր գործոն՝ բառը, որը զգայունակության հետագա ձևավորման ընթացքում դառնում է որոշիչը: Զգայունությունները միշտ առարկաների արտացոլման հատկություններն են, ուստի առարկաների հետ ակտիվ գործողությունը ամբողջ կյանքի ընթացքում անսպառ աղբյուր է նրանց ձևավորման համար, անկախ այն բանից, թե գործոններությունը հանդես է գալիս խաղի, ուսման, թե աշխատանքի ձևով:

Երեխայի զարգացման նախադպրոցական շրջանում շարունակվում է զգայունակության բոլոր համակարգությունների կատարելագործումը: Շրջապատի աշխարհում կողմնորոշվելու ընթացքում առաջատար դերն անցնում է տեսողությանն ու լսողությանը: Կտրուկ թռիչք է կատարվում ստատիկ զգայունակության և կինեսթեզիայի զարգացման մեջ: Ավարտվում է խոսքային կինեսթեզիաների ձևավորումը, որը սպահովում է մայրենի լեզվի բոլոր հընչունների ճիշտ արտասանությունը, ձևավորվում է ձեռքի ճշգրիտ շարժումները, առանց որոնց անհնար է այն բարդ խնդիրների լուծումը, որ առաջադրում է շահերի ու գործողությունների մշտապես լայնացող շրջանը: Ուսուցմանը երեխայի պատրաստ լինելը ենթադրում է, որպես մի կարևոր նախապայման, զգայունակության զարգացման որոշակի մակարդակ, որ անհրաժեշտ է հաջող ուսուցման համար:

**Ուսուցման ազդեցությունը զգալու-
նակության գա-
րացման վրա**

Գյուղացական շրջանում, հատկապես կրտսեր գյուղացական և դեռահաս տարիքում, ղգայունակությունը ինտենսիվ է զարգանում: Տարրական դպրոցում ուսուցման շրջանում նկատվում են ձայնային և լսողական ղգայունակության բարձրացում: Առաջին դասարանի սովորողների հետ համեմատած հինգերորդ դասարանցիների մոտ գույնի նկատմամբ սենյակի ղգայունակությունը բարձրանում է մոտ երկուս ու կես անգամ (նկար 27): Լսողությունը, հատկապես խոսքայինը, սուր է դառնում: Նշանակալի փոփոխություններ են տեղի ունենում առաջին և երկրորդ աղղարարային համակարգությունների փոխներգործության մեջ, որոնք ապահովում են ղգայունակության առաջընթացը:

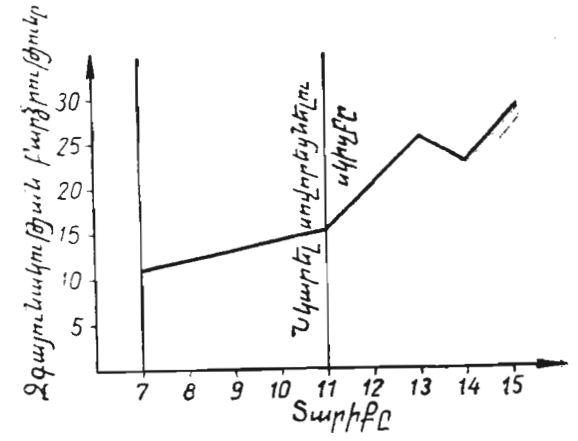
Նախադպրոցական տարիքի երեխաները գիտեն կարմիր, դեղին, կապույտ և կանաչ գույների անունները: Մնացած գույների անվանումները նրանք հաճախ շփոթում են և շին իմանում գույների երանգները: Գյուղացական ուսուցումը այն բանին է հասցնում, որ շորորդ դասարանում աշակերտները կարող են արտահայտել գույնային տոների տարահատկությունը (աղոտ վարդագույն, մուգ կանաչալույս): Դա խորապես հասկանալու և գունային ղգայունակությունը ճշտորեն տարբերակելու ցուցանիշ է:

Գունային երանգները տարբերելու առաջին դասարանցիների ղնդունակությունը նշանակալիորեն բարձրանում է վարժեցման հետևանքով: Ամենապայծառից ամենասեր տանող հիմնական գույների երանգների բաշխման փորձերը, որ արել է Ն. Ի. Իգնատևը, ցույց են տվել, որ 20 վարժությունից հետո առաջին դասարանցիները նշանակալիորեն առաջ են գնացել երանգները տարբերելու մեջ, 3-ից մինչև 12-ը՝ կարմիրի, 0-ից մինչև 6-ը՝ կանաչի մեջ:

Ուսուցումը դպրոցում որոշակի պահանջներ է ներկայացնում ղգայունակությունների մակարդակի նկատմամբ, կաղմակերպում է այն գործողությունը, որն իր կրկնությամբ առաջացնում և ամրապնդում է ղգայունակության անհրաժեշտ մակարդակ: Ընթերցանությամբ և գրելով այդպիսի պահանջներ են ներկայացվում ֆոնեմատիկ լսողությանը (խոսքային կինեսթեզիաներ և լսողության սենսորային ղարգացում), գրելով՝ ձևերի կինեսթեզիային, նկարելով՝ գույնին ու լույսին և այլն: Գործունեության հաջող կատարման մեջ հատկապես կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում միջանալիդատորական նյարդային կապերի հաստատումը: Նկարչության ուսուցումը ոչ միայն տեսողության կամ ձևերի ղարգացում է առանձին-

առանձին, այլ առաջին հերթին ձևերի ու աչքի համատեղ գործունեություն, որ նկարում տալիս է առարկայի ձևը: Աշխատանքի ղա-
սերը նույնպես նախատեսում է կինեսթեզիայի և տեսողության համատեղ ղարգացում: Պատահական չէ, որ գունավոր կտորներով ալելի շատ խաղացող աղջիկների մոտ գունային տարբերման ունակությունը բարձր է տղաներից: Աշխատանքը ղարգացնում է ղգայունակության համակարգությունների համատեղ աշխատանքը:

Գյուղացական ուսուցման սկզբից ձևավորվում է մարդու ղգայունակությունների կառուցվածքը: Ուսուցչի առջև խնդիր է ծառանում ղգայունակության ձևավորումը, անձի ներդաշնակ ղարգացումը օգտագործել սովորողների բաղմակողմանի ղարգացման, կոմունիստական հասարակության մեծ նպատակն իրագործելու համար: Առանց երաժշտական լսողության դաստիարակության, առանց գե-



Նկ. 27. Երեխաների ղունաղգայունակության ղարգացումը նկարչության ուսուցման աղղեցությամբ (բոտ Ա. Ն. Լեոնտևի):

ղարվեստական սրատես աչքի ղի կարող գեղագիտական դաստիարակություն ղինել ղնգհանրապես: Այստեղից էլ հասկանալի է նկարչության, երգեցողության, ֆիզկուլտուրայի և պարի դասերի այն արտակարգ աճող նշանակությունը, որ ղարգացնում են ղարժումների ճարպկություն, ճշտություն և գեղեցկություն:

Զգայունակությունների օրինաշարությունների ղմացությունը ղույլ է տալիս անելու ղիդակտիկական մի քանի կարևոր հետևություններ: Դասերին ղուրաքանչյուր նոր առարկայի կամ երևույթի հետ ձանոթությունը ղարրոցում պետք է անցնի սովորողների բոլոր ղգա-

յարանների մասնակցութեամբ, որպեսզի արդյունքում արտացոլվեն այդ առարկայի կամ երևույթի բոլոր առանձին որակները (հատկությունները): Երբեք չի կարելի հույսը դնել այն գիտելիքների վրա, որ երեխաները կարող են ձեռք բերել անձնական փորձով, և առարկայի ցուցադրումը, եթե դա հնարավոր է, փոխարինել տրվյալ առարկային բնորոշ հատկությունների բանավոր հիշեցումներով: Ուսուցման ամենաբարձր օգտավետությունը այն դեպքում է ձեռք բերվում, եթե զգայությունների միջոցով առարկայի հատկությունների վերաբերյալ գիտելիքները ամրապնդվում են խոսքի մեջ: Հոգեբանորեն հիմնավորված այդ դրույթը արտահայտվում է սովետական գիտակրթական հիմնական սկզբունքներից մեկի՝ գննականության սկզբունքի մեջ:

Ձի կարելի մոռանալ նաև այն, որ հասարակ երևույթների մի ամբողջ շարք բացահայտվում են զգայությունները այն բաների հետ ղուգակցելով, որոնք այդ երևույթների անուններն են: Դրանք, օրինակ, մայրենի և օտար լեզվի հնչյուններն են, երաժշտական տոները, գույները, հոտերը և այլն: Դրա հետևանքով սովորողների գլխուղեղի կեղևում հաստատվում ու ամրապնդվում են «զգայություն-բառ» նյարդային կապերը. դրանով իսկ ուսուցիչը ըմբռնել է տալիս դպրոցականներին ինչպես առարկայի հատկությունների, այնպես էլ բուն զգայությունների մասին: Այսպես են բարենպաստ պայմաններ ստեղծվում ըմբռնման զարգացման համար:

«ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԶԳԱՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Վ. Ի. Լենին, Մտերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, հ. 14:
Վ. Ի. Լենին, Փիլիսոփայական տեսրակներ, Երկեր, հ. 38:
Ананьев Б. Г., Теория ощущений, Л., изд. ЛГУ 1961.
Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Яромоленко А. В., Осязание в процессе познания и труда, М., изд. АПН РСФСР, 1959.
Кравков С. В., Взаимодействие органов чувств, М., изд. АН СССР, 1948.
Кравков С. В., Глаз и его работа, изд. 4, М.-Л., изд. АН СССР, 1950.
Кравков С. В., Очерк общей психофизиологии органов чувств, М.-Л., изд. АН СССР, 1946.
Леонтьев А. Н., Проблема возникновения ощущения В кн.: «Проблемы развития психики», М., изд. АПН РСФСР, 1959.
Ломов Б. Ф., Человек и техника. Очерки инженерной психологии, Л., изд. ЛГУ, 1963.
Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Գ Լ Ք Ի Խ 5: ԸՄԲՌՆՈՒՄ ԵՎ ԳԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԸՄԲՌՆՄԱՆ ՄԱՍԻՆ

ԸՆԹՐՈՆՄԱՆ ԸՆԳՊԱՆՈՒՐ ԲԵՆՈՒՄՆԵՐԻ ԲԵՐՈՒՄԸ Շրջապատող աշխարհի մասին սկզբնական գիտելիքներ մենք ստանում ենք ոչ միայն զգայությունների, այլև ըմբռնումների միջոցով: Արտացոլման այդ երկու ձևերն էլ զգայական ճանաչողության միասնական պրոցեսի օղակներն են: Նրանք փոխադարձորեն կապված են անխզելիորեն, բայց ունեն նաև իրենց տարբերիչ առանձնահատկությունները:

Եթե զգայությունների հետևանքով մարդը գիտելիք է ստանում առարկայի առանձին հատկությունների որակների մասին (ինչ-որ սառը բան կապվ ինձ, ինչ-որ լպրծուն բան սողաց ոտքս վրայով, առջևս ինչ-որ բան փայլեց), ապա ըմբռնումը տալիս է առարկայի կամ երևույթի ամբողջական պատկերը (լուսավոր, ընդարձակ դասարան, խաղացող երեխա):

Ճանաչողական գործունեության ընթացքում մենք հաճախ գործ ենք ունենում առանձին հատկությունների հետ: Սովորաբար առարկան հանդես է գալիս առանձին մասերի ու հատկությունների ամբողջության մեջ: Առարկայի կշիռը, գույնը, ձևը, մեծությունը, հոտը, արձակող հնչյունները միաժամանակ առաջացնում են տարբեր զգայություններ՝ տեսողական, լսողական, հոտառական, հըպման և այլն:

Առաջացող զգայությունները մեկը մյուսի հետ ամուր կապի մեջ են գտնվում: Տարբեր զգայությունների փոխկապվածության և փողկախվածության հիման վրա էլ տեղի է ունենում առարկաների ըմբռնման պրոցեսը:

Ըմբռնումը առաջանալիս ու երևույթների մասերի ու հատկությունների ամբողջական արտացոլումն է՝ զգայաբանների վրա նրանց ունեցած անմիջական ներգործության ժամանակ:

Ըմբռնումը ենթադրում է բազմապիսի զգայությունների առկայություն և ընթանում է զգայությունների հետ միասին, սակայն

ըմբռնումը չի կարելի համարել զգայությունների սոսկական գումար: (Ըմբռնումը հոգեկան բարդ պրոցես է, որը կախված է զգայությունների միջև որոշակի հարաբերություններից: Զգայությունների փոխադարձ կապն իր հերթին կախված է առարկայի կամ երևույթի կաղմի մեջ մտնող որակների՝ հատկությունների, տարբեր մասերի միջև եղած կապերից ու հարաբերություններից:

Պոլտավայի մարտը պատկերելիս Ա. Ս. Պուշկինը տալիս է մի վիթխարի ճակատամարտի նկարագրություն.

Բոցում հրե կարկտի տակ
Ուպես շեշոյ մի ամբարտակ,
Նոր շաբէն բնկնող շաբէի փոխան
Սեղմում է սվին: Ուպես ամբոց
Հեծյալ զնդերը քառատրոփ,
Սուսեր, սանձեր զնգացնելով,
Բախվում հնձվում են խուլ բափով:
Չուգուն ռումբերն են խոլ պայթում,
Հողը փոքում ու շարում,
Եվ կիտելով դիերն անվերջ՝
Քշշում առյան լեների մեջ:
Եվեդ, ռուս-խոցում է, բռով կտրում
Քմբուկ և գոչ և կրճրում,
Քնդյուն, դոփյուն, խրխիջ կսկիծ
Եվ մահ ու դժոխս ամեն կողմից:

Մարտի մասերի, առանձին դրսևորումների ամբողջությունը նրանց փոխադարձ կապերի և փոխհարաբերությունների միասնությունում մեջ տալիս է անհղ ճակատամարտի ամբողջական պատկերի ըմբռնումը:

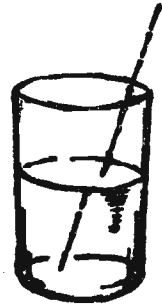
Առանց զգայությունների ըմբռնումն անհնար է: Սակայն, զգայություններից բացի, ըմբռնման մեջ մտնում է նաև մարդու անցյալ փորձը՝ պատկերացումների ու գիտելիքների տեսքով: Ընկալվող առարկան (օրինակ, սեղան-նստարանների նոր տիպը դպրոցում) պատկանում է իր նմանների տարբեր, բայց արդեն ծանոթ առարկաների շարքին:

Ըմբռնման պրոցեսն ընթանում է անձի մյուս հոգեկան պրոցեսների հետ կապերի մեջ. մտածողությունամբ (մենք հասկանում ենք այն, ինչ գտնվում է մեր առաջ), խոսքով (մենք անվանում ենք ըմբռնման առարկան), զգացմունքներով (որոշակի վերաբերմունք ենք ցույց տալիս այն բանին, ինչ ըմբռնում ենք), կամքով (այս

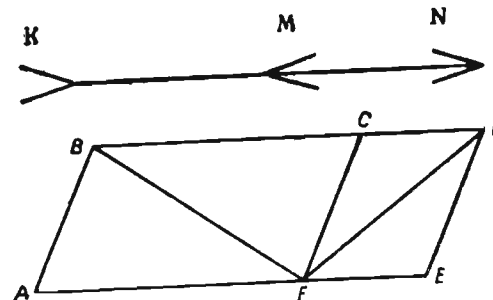
կամ այն շափով մենք կամովին կազմակերպում ենք ըմբռնման պրոցեսը):

Շրջապատող աշխարհի որոշակի առարկաների ու երևույթների մեր զգայարանների վրա ունեցած ներգործության հետևանքով ձևավորվում է ըմբռնման առարկայականությունը: Վ. Ի. Լենինը ասում է «...Մեզնից դուրս գոյություն ունեն իրեր: Մեր ընկալումներն ու մտապատկերացումները նրանց պատկերներն են»¹:

Ըմբռնման դիտողական պատկերը պատկանում է որոշակի առարկայի: Ըմբռնման ամբողջականությունն ու ճշգրտությունը կախված է մարդկանց փորձից ու հասարակական պրակտիկայից, առարկայի հատկությունների և հատկանիշների մասին կուտակված գիտելիքներից: Անհատական գիտակցության զարգացումն իրենից ներկայացնում է ամեն մի առանձին մարդու շարժումը դեպի մարդկության կատարած գիտելիքները: Իր ճանաչողական գործունեության մեջ մարդ ձեռք է բերում գիտելիքներ, ճշտում դրանք: Ընդարձակում է իր գիտելիքները, համեմատում է նրանց հետ, որոնք հայտնի են հասարակությանը:



Նկ. 28. Իլյուզիա: Ուղիղ գծի թվացող թեքումը:



Նկ. 29. Ամբողջը և մասը ըմբռնման մեջ.

1. KM հատվածը MN հատվածից մեծ է երևում,
2. BF անկյունագիծը FD անկյունագծից մեծ է թվում:

Պրակտիկական հանդիսանալով մարդկային գիտելիքների աղբյուր, միաժամանակ իր կողմից ձեռք բերած գիտելիքներում ուղղումներ է մտցնում: Եթե փայտիկը մտցնենք ջրով լի բաժակի մեջ, ապա երկու միջավայրերի հատման կետում կառաջանա նրա

¹ Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երևան, 1958, էջ 125:

խեղաթյուրված ըմբռնումը, ձողիկը մեզ թեքված կթվա մյուս միջավայրում (նկ. 28):

Սովորական պրակտիկ ստուգումը փարատում է այդ իլյուզիան: Ըմբռնմամբ առաջացած պատկերը համապատասխանեցվում է ընկալման առարկայի հատկությունների հետ:

Քիմիայի դասերին աշակերտը գիտելիքներ է ձեռք բերում քիմիական տարբեր տարրերի հատկությունների մասին. իմանում նրանցից յուրաքանչյուրի տեսակարար կշռի, արժեքականության, գույնի, կառուցվածքի, հոտի և մյուս հատկանիշների մասին: Քիմիական այդ բոլոր հատկությունները համադրվում են մի որոշակի ամբողջական գիտելիքի մեջ, ձևավորվում է քիմիական տարրերում, նրան հատուկ հատկությունների ամբողջական ընկալում:

Հետևաբար, ըմբռնումը բնորոշվում է ամբողջականությամբ:

Ըմբռնման պատկերի մեջ մտնող յուրաքանչյուր մաս նշանակություն է ձեռք բերում միայն ամբողջի հետ նրա հարաբերությամբ և նրանով էլ որոշվում է (նկ. 29): Ինքնըմբռնման պատկերը կախված է իր ամբողջությունը կազմող մասերի հատկություններից:

Ուսումնական նոր նյութի ըմբռնման ժամանակ դպրոցականը հետևում է ուսուցչի խոսքի բովանդակությանը: Ուսուցչի կողմից շարադրվող գիտելիքների բովանդակության իմաստավորված, ամբողջական ըմբռնման համար, աշակերտի համար կարևոր է յուրացնել արտահայտությունների ու բառերի միջև եղած հարաբերակցությունը: Սովորողի պատասխանի ամբողջական ըմբռնումը նույնպես առաջանում է այն բանից հետո, երբ նա իր գիտելիքներն արդեն արտահայտել է խոսքի մեջ: Ե՛վ ուսուցչի բացատրությունը, և՛ աշակերտի պատասխանը ունեն որոշակի իմաստային նշանակություն, որը չի կարող հատուկ լինել նրանց խոսքը կազմող առանձին բառերին ու հնչյուններին:



Նկ. 30 Ըմբռնման ամբողջականությունը:

Ընկալելով առարկան մենք այն իմաստավորում ենք որպես մեկ ամբողջություն:

Նկարին նայելով դուք ընկալում եք ոչ թե շորս ուղիղ գծերի համակարգ կամ որոշակի շտրիխների, շրջանիկների որոշակի ամբողջություն, այլ իսկույն տեսնում եք քառակուսի, շրջանագիծ, եռանկյունի (նկ. 30):

Հեռախոսով խոսելիս դուք մի քանի հնչյուններ պարզ չեք լսում, բայց հասկանում եք խոսակցության իմաստը: Սովորական խոսակցական լեզվում բառերի բոլոր հնչյունները միշտ չէ, որ արտասանվում են, նրանցից մի քանիսը «կող են տրվում», այսինքն՝ բառերի վերջավորությունները մինչև վերջ չեն արտաբերվում: Բայց և այնպես պատահում է, որ լրիվ շատված արտահայտությունները մեր կողմից ընդհանրացվում և միանում են որպես ավարտուն միտք:

Հազիվ նշմարելի նկարը կամ խոսքի մեջ փոքր ակնարկը հանդիսանում են ինչ-որ շոշափելի-իրականի նախկինից արդեն մեզ հայտնի ամբողջի մասեր:

Այսպես, ունեցած փորձի, գիտելիքների հիման վրա մարդ ըմբռնման պրոցեսում առանձին տարրերը միավորում է ամբողջական մի պատկերի մեջ:

Հոգեբանական գիտության զարգացման ընթացքում 20-րդ դարի 20-ական թվականներին Գերմանիայում առաջ եկավ գեշտալտ հոգեբանության (կառուցվածքային հոգեբանություն) ուղղությունը, որն ըմբռնումների ամբողջականությունը բացատրում էր ոչ թե առարկաների ու երևույթների օբյեկտիվ հատկություններով, այլ «հոգու» ներքին հատկություններով, նրա նախասկզբնական ամբողջական կառուցվածքներով:

Գեշտալտ հոգեբանության ներկայացուցիչները պնդում են, թե ըմբռնման ակտում տեղի է ունենում յուրահատուկ ձևավորում, արտացոլվող առարկաներին տրվում է ամբողջականություն ու կառուցվածքայնություն: Նրանք կարծում են, թե ամբողջականությունը միայն սուբյեկտիվ որակ է, որն առաջանում է արտացոլման գործունեության ընթացքում: Գեշտալտ հոգեբանության տեսակետից ըմբռնման պրոցեսում աշխարհի անկարգությունը, քաոսայնությունը, վերաձևավորվում են որոշակի կառուցվածքների, ներառվում են որոշակի ձևերի մեջ, որի հետևանքով էլ առարկաները հանդես են գալիս որպես ամբողջություններ:

«Ըմբռնումը աշխարհի վերակառուցումն է» — պնդում են գեշտալտ հոգեբանները: Ըմբռնման բնութագրման մեջ գեշտալտ հոգեբանությունը գնում է ոչ թե առարկայի օբյեկտիվ հատկություններից դեպի նրա՝ մարդու գիտակցության մեջ արտացոլումը, այլ հա-

կառակը՝ ընկալումների «ձև առաջացնող» ամբողջությունից ղեկի արտաքին աշխարհի «թվացող երևութականության» օբյեկտիվականացումը: Իդեալիստական այդ տեսությունն ըմբռնումը բացատրում է որպես սպոնտանյին, այսինքն՝ ներքինից ծագող պրոցես, և զգայությունների գոյությունը՝ որպես մեզ շրջապատող օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների ու երևույթների առանձին որակների ու հատկությունների արտացոլումներ, փաստորեն բացառում է:

Արտացոլման գործունեության մեջ, այս կամ այն անալիզատորի գերիշխող դերից կախված, ըմբռնումները տարբերվում են ըստ տեսակների: Կարելի է խոսել տեսողական ըմբռնման մասին (նկարի, քարտեզի, երկրաչափական մարմնի դիտումը դասի ժամանակ), լսողական ըմբռնման մասին (ուսուցչի պատմածի կամ աշակերտների պատասխանների ունկնդրումը), շոշափեքիքային ըմբռնման մասին՝ առարկայի որոշումը նրա հիմնական մասերը շոշափելու միջոցով:

Ցանկացած ըմբռնման մեջ ներկայացված է ոչ թե մեկ, այլ մի քանի անալիզատորի գործունեություն: Նրանց նշանակությունը կարող է միատեսակ չլինել. անալիզատորներից ինչ-որ մեկը առաջատար է համարվում, մնացածները լրացնում են առարկայի կամ երևույթի ըմբռնումը: Այսպես, ուսուցչի պատմածը տնկնդրելիս առաջատարը լսողական անալիզատորն է, սակայն աշակերտը միաժամանակ տեսնում է ուսուցչին, հետևում է գրատախտակի վրա նրա աշխատանքին, օգտվում է պահանջվող դիդակտիկ նյութից, տետրի մեջ գրի է առնում եզրակացությունները, նայում է դասագրքի անհրաժեշտ սխեմաները: Այս դեպքում լսողական անալիզատորի առաջատար դերի հետ մոբիլիզացվում է տեսողական, շարժողական, մաշկային, կինեսթետիկ և մյուս անալիզատորների գործունեությունը: Այդ դեպքում հոգեկան գործունեությունը կլինի գերազանցապես լսողական ըմբռնումը:

Բարդ տեսակների դրսևորումներ են նկատվում, եթե գործունեության համար միատեսակ ինտենսիվությամբ մոբիլիզացվում են մի քանի տարբեր անալիզատորներ կամ մի անալիզատորի տարբեր մասեր: Այսպես, ուսումնական կինոֆիլմերի ցուցադրման ժամանակ դպրոցականների մոտ առաջանում է տեսողական-լսողական ըմբռնում. ֆիզիկոպտուրայի դասերին վարժությունների կատարման ժամանակ հաճախ առաջանում են շարժողական-տեսողական բարդ ըմբռնումներ, երաժշտական էտյուդների ուսուցումը ենթադրում է լսողական-շարժողական ընկալումների ձևավորում:

Ըմբռնման ֆիզիոլոգիական հիմունքները

Ըմբռնման ֆիզիոլոգիական հիմքը անալիզատորների համակարգությունների կոմպլեքսային գործունեությունն է: Ռեցեպտորներում կատարվող սկզբնական վերլուծու-

թյունը լրացվում է անալիզատորների ուղեղային վերջավորությունների (ծայրերի) վերլուծական-համադրական գործունեությամբ:

Դասախոսության ըմբռնման ժամանակ ուսանողը տեսնում է դասախոսին, լսում նրա խոսքը, գրառնում դասախոսության հիմնական բովանդակությունը: Այդ դեպքում գործող գրգռիչների կոմպլեքսը առաջ է բերում տեսողական, լսողական, շարժողական ռեցեպտորների գրգռում: Առաջացած գրգռումը փոխանցվում է անալիզատորների ուղեղային համապատասխան վերջավորություններին, որի հետևանքով ստեղծվում են նյարդային ժամանակավոր կապերի բարդ համակարգություններ, որոնք որոշում են ըմբռնման ամբողջականությունը:

Ամեն մի նոր առարկայի ըմբռնումը տեղի է ունենում մարդու ունեցած փորձի, գիտելիքների հիման վրա: Այդ պատճառով էլ ըմբռնման ընթացքում տեղի է ունենում նախկինում մշակված մի քանի ժամանակավոր կապերի աշխուժացում: Դրա հետևանքով կազմվում են բարդ-ամբողջականացված նյարդային պրոցեսներ, որոնց մեջ ներառվում են գործող կոմպլեքսային գրգռիչներից եկող գրգռումը և մարդու համապատասխան փորձի ժամանակավոր նյարդային կապերի աշխուժացումը: Մշակվում են բարդ պայմանական ռեցեպտորներ:

Երբեմն գրգռիչի հատկություններից որևէ մեկը ըմբռնման համար առավել կարևոր է: Այսպես, գրքի ինքնուրույն ընթերցանության ժամանակ որոշիչ անալիզատոր է հանդիսանում տեսողականը: Այս ուսումնական աշխատանքի ընթացքին մասնակցում են շարժողական և լսողական անալիզատորները, բայց նրանք չեն սրոշում ըմբռնումը: Առաջատար անալիզատորը պայմանավորում է մյուս անալիզատորների միաժամանակյա գործունեությունը: Ըմբռնման բնույթի փոփոխման դեպքում (աշակերտներին առաջարկվում է լսելով ծանոթանալ ինքնուրույն կատարած աշխատանքի արդյունքների գնահատականին) առաջատարը դառնում է մյուս, սովյալ դեպքում լսողական անալիզատորը:

Գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում օպտիմալ գրգռվածության օջախի տեղափոխման հետևանքով փոխվում է առաջատար անալիզատորի գործունեության որակը:

Յուրաքանչյուր առարկա (կամ երևույթ) մարդու կողմից ըն-

կալվում է նրա մասերի որոշակի հարաբերակցությամբ: Մի քանի դեպքերում նշանակալից են դառնում ոչ այնքան իրենք՝ առարկան կազմող մասերը, որքան այն հարաբերությունները, որոնց մեջ են գտնվում նրանք:

Միևնույն գիտելիքը կարող է ուսուցչի կողմից հաղորդվել և տարբեր աշակերտների կողմից շարադրվել տարբեր ձևով: Ուսուցչի և աշակերտի խոսքի իմաստավորվածությունը հանդես կգա միայն այն դեպքում, եթե խոսողներից յուրաքանչյուրի բառերը պահպանեն բոլորի համար ընդհանուր իմաստային հարաբերությունները:

Գումարման օրինակներում տեղափոխման ու միահյուսման հատկությունները աշակերտների կողմից ընկալվելիս նշանակալից են դառնում ոչ այնքան բաղադրամասերի քանակական հատկությունները, որքան գործողության բոլոր բաղադրամասերի միջև եղած որոշակի կախվածությունը:

Երգը, սիրերգը, մեներգը անկախ կատարողի ձայնային հատկություններից, մեր կողմից ընկալվում են որպես արդեն ծանոթ, եթե ճշտությամբ պահպանված են հնչյունների միջև եղած ներդաշնակ հարաբերությունները:

Քննարկված փաստերի ֆիզիոլոգիական հիմքն է կազմում Ի. Պ. Պավլովի սահմանած հարաբերությունների նկատմամբ ռեֆլեքսը: Ի. Պ. Պավլովը փորձարարական եղանակով ցույց տվեց, որ որոշակի երևույթների ըմբռնման ժամանակ ազդարարային նրշանակություն ունեն ոչ թե գրգռիչի որակը, այլ նրանց միջև եղած հարաբերությունների առանձնահատկությունները, դրա համար էլ ռեֆլեքսը մշակվում է ոչ թե գրգռիչի, այլ գրգռիչների միջև եղած հարաբերությունների նկատմամբ:

Մարդու ըմբռնման պրոցեսի ընթացքում նրա յուրահատուկ բովանդակության մեջ կարևոր դեր է կատարում երկրորդ ազդարարային համակարգը: Խոսքի և մտածողության շնորհիվ մարդու ըմբռնումը տարբերվում է կենդանիների ըմբռնումից:

Մտածողությունը ներառվում է ըմբռնման գործողության մեջ, խոսքով նշվում է ըմբռնման առարկան: Երկրորդ ազդարարային համակարգը ընկալվող առարկան դարձնում է իմաստավորված ազդարար, որոշում է առաջին ազդարարային գրգռիչների հասկանալը, մարդու ըմբռնմանը տալիս է կամային բնույթ, ըմբռնումը կապում է անձի ակտիվության հետ:

Ըմբռնման ընտրողականությունը

Առարկաներն ու երևույթները մարդու վրա ազդում են այնքան բազմազանությամբ, որ նա չի կարող այդ բոլորը ընկալել և միաժամանակ նրանց արձագանքել: Ներգործող բազմաթիվ առարկաներից մենք մեծ պարզությամբ և գիտակցաբար առանձնացնում ենք միայն մի քանիսը: Նրանք էլ հենց դառնում են մեր ըմբռնման առարկան:

Միաժամանակ ներգործող առարկաների բազմությունից որոշակի առարկաների առանձնացումը բնութագրում է ըմբռնման ընտրողականությունը: Ըմբռնման ընտրողականության մեջ դրսևորվում է մարդու արտացոլող գործունեության ակտիվությունը:

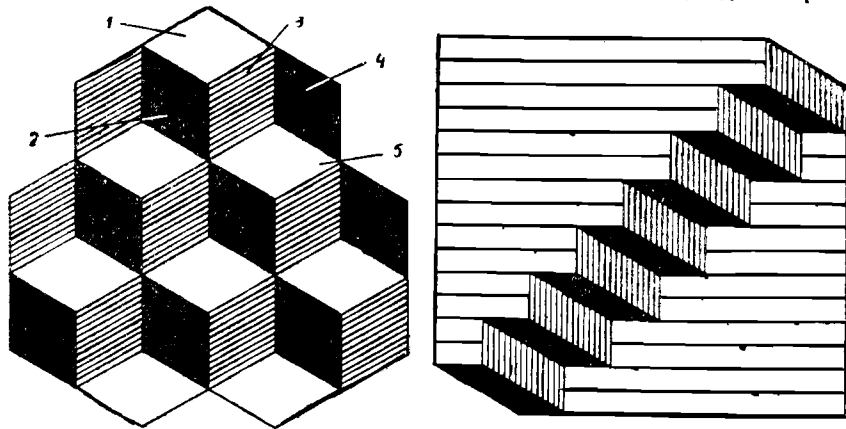
Ըմբռնման ընտրողականությունը կարող է որոշվել անձի պահանջմունքներով, հետաքրքրություններով, դիրքորոշումներով: Կուշտ և քաղցած մարդիկ տարբեր ձևով են վերաբերվում սննդի հոտերի նկատմամբ: Եթե կուշտն իր ըմբռնումների մեջ այն գրեթե չի առանձնացնում, ապա քաղցած մարդու համար դրանք տանջալից դայթակություններ են, ընկալվում են հեռվից և սրույթյամբ: Ներկայացման ըմբռնումը տարբեր կլինի կապված անձի տարբեր դիրքորոշումներից՝ դիտել և լսել ներկայացումը, կամ դիտել և լսել այդ ներկայացման մեջ որևէ նշանավոր դերասանի:

Այս դեպքերից յուրաքանչյուրում ըմբռնման վրա ազդում են անհատականության համապատասխան որակները: Մարդու վերաբերմունքը ընկալվող առարկայի նկատմամբ որոշում է ըմբռնման կազմակերպումն ու ընթացքը:

Ֆրոնտալ հարցման ժամանակ ուսուցիչը հերթով պատասխանելու է կանչում մի քանի աշակերտների: Յուրաքանչյուր պահ ուսուցչի և աշակերտների ըմբռնումներում ավելի պարզորոշ հանդես է գալիս նրանցից մեկի պատասխանը: Պատասխանի ձևը և բովանդակությունը, հարցվող աշակերտի գործունեությունը հանդիսանում է ընկալումների առարկան:

Մյուս աշակերտների աշխատանքը, նրանց ռեակցիաները, ձեռք բարձրացնելը, պատասխանելու ցանկության դրսևորումն էլ կազմում են ըմբռնման ֆոնը: Պատասխանելուց հետո աշակերտը դադարում է ըմբռնման առարկա լինելուց, նրա գործունեությունը միանում է ամբողջ դասարանի գործունեությանը, իսկ պատասխանող հաջորդ աշակերտը, որ առաջ մտնում էր ըմբռնման ֆոնի մեջ, դառնում է ըմբռնման առարկա: Դասարանի ըմբռնման կենտրոն

են դառնում նրա գիտելիքները և դրանք հաղորդելու կարողությունը։
 Ըմբռնման ֆոնը և առարկան շարժուն են։ Այն ինչ եղել է ըմբռնման առարկա կարող է ոչ անհրաժեշտության դեպքում կամ



Նկ. 31, 32, 33. Առարկան և ֆոնը ընթացման մեջ։

աշխատանքը ավարտելուց հետո դառնալ ֆոն։ Ըմբռնման ֆոնից ինչ-որ բան ինչ-որ ժամանակ կարող է դառնալ ըմբռնման առարկա։

Ըմբռնման առարկայի և ֆոնի հարաբերակցության շարժունությունը բացատրվում է ուշադրությունը ըմբռնման մի օբյեկտից մյուսին փոխադրելով, որը պայմանավորված է գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում օպտիմալ գրգռվածության օջախի տեղափոխմամբ։

Առարկայի իմաստավորման և ֆոնից նրա կամովին առանձնացման մեջ դրսևորվում է մարդու ըմբռնման ընտրողականությունը։

Հոգեբանական այդ օրինաչափության առաձևահատկությունները (ըմբռնման ֆոնից առարկայի առանձնացումը և փոխհարաբերությունների շարժունակությունը) լավ երևում են երկակի պատկերներում (Նկ. 31, 32, 33)։

Առարկայի առանձնացվող ուրվագծից կախված մենք ունենում ենք այս կամ այն ըմբռնումը։ Եթե խորանարդի 1, 2, 3-րդ եզրերը կապենք, ապա կնկատենք վեց խորանարդ։ 3, 4, 5-րդ եզրերի միացումը որոշում է յոթ խորանարդի ըմբռնումը։

Շրեդերի սանդուղքը եռակի պատկեր է։ Եթե նայենք նրա ներքնագծով ձախ ցածի անկյունից դեպի վեր, սանդուղքը երևում է։ Եթե այդ պատկերը դիտել սկսենք վերևի աջ անկյունից դեպի ներքև ներքնագծով, ապա կառաջանա կախվող քիվի ընկալում։ Եթե աչքով փոխադրվենք ներքնագծով ձախից աջ և հակառակը, ապա առաջանում է հարմոնիաձև ծալած գորշ թղթի շերտի ըմբռնում։

Դիտելով պառավ ու ջահել կանանց երկակի պատկերը, մենք ըմբռնում ենք մեզինից կիսով չափ թեքված, քիթը ցցած երիտասարդ կնոջ, իսկ պառավին իսկույն չենք նկատում։ Կարող է նաև պատահել, որ մեր ըմբռնման առարկան պառավ կինը դառնա և մեղ համար դժվար կլինի ըմբռնման ֆոնից առանձնացնել երիտասարդ կնոջը։

Ռուս ականավոր ֆիզիոլոգ Ի. Մ. Սեչենովի մի քանի մտքերը, հոգեբաններ՝ Բ. Մ. Տեպլովի և Բ. Գ. Անանևի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ըմբռնումների սկզբնական և բնդհանուր հնարավորությունը առարկայի ուրվագիծն է։ Եվ միայն այն բանից հետո, երբ մեզ հաջողվի նկարի ուրվագիծը առանձնացնել ֆոնից, սկսվում է ըմբռնման առարկայի առանձին մասերի, համաչափության ձևի ներքին տարբերակումը։

Ըմբռնման ընդհանուր ֆոնից առարկայի առանձնացումը կազմում է պարզորոշ ըմբռնման անհրաժեշտ պայմանը։

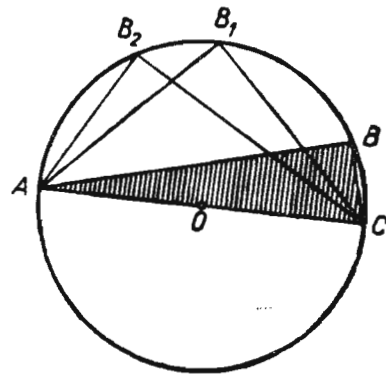
Ըմբռնումների ֆոնից առարկայի առանձնացման առանձնահատկությունը հաշվի են առնում, օրինակ, տիեզերագնացների համար կցազգեստների գույնը ընտրելիս։ Տիեզերքը նվաճողներին երկու կցազգեստ են հագցնում, վերևինը՝ նարնջագույն, տակինը՝ կապույտ։ Բնության մեջ հազվագյուտ է պատահում նարնջագույն, ուստի և նարնջագույն հագուստով վայրէջք կատարած տիեզերագնացը պարզորոշ երևում է երկրի, ճերմակ ձյան կամ ծովի կա-

պուլտ ֆոնի վրա: Իսկ եթե տիեզերաֆնացը վայրէջք կատարի տափաստանային վառ կակաչների կամ վարդակակաչների մեջ, ապա կարող է վրայից հանել վերևի կցազգեստը և ծաղիկների մեջ կերևա մյուս՝ կապույտ գույնի կցազգեստով: Այս դեպքում կապույտ գույնը կարմրավարդագույն ֆոնի վրա կլինի սուր կոնտրաստային:

Կոնտրաստայնությունը, առարկաների անսովորությունը նըպաստում է ըմբռնման ֆոնից նրանց արագ առանձնացմանը:

Նյութը բացատրելու ժամանակ ուսուցիչը եզրակացություններ է անում, արտահայտիչ ինտոնացիայով ընդգծում նրանց նշանակությունը: Դասագրքում առավել կարևոր տեղերը ընդգծվում են կամ տպագրվում են հատուկ տառերով: Կարմիր թանաքով գրված գնահատականները լավ նկատելի են աշակերտի աշխատանքի ընդհանուր կապույտ ֆոնի վրա: Առանձին աշակերտների խոսակցությունները դասարանի ընդհանուր լուծյան մեջ իսկույն նկատվում են և վատ են լավում, երբ աղմուկ է լինում: Տոն կազմող միատեսակ առարկաների շարքից որևէ առարկայի առանձնացմանը նպաստում են գունային փայլատակումների օգտագործումը, բարդ նկարի գծազրի կամ սխեմայի առանձին որևէ մասի նախնական դիտարկումը (նկ. 34):

Ըմբռնվող առարկայի ուրվագծերի շրջագծումը ևս կազմակերպում է ըմբռնումը: Դիտողական ձեռնարկը, որի մեջ առարկան պարզորոշ մասնատված է և նրա առանձին մասերը ընդգծված, ապահովում է ուսումնական առարկայի ամենալավ ըմբռնումը:



Նկ. 34. Առարկայի ուրվագծի առանձնացման նշանակությունը ըմբռնման համար:

Ըմբռնման ֆոնից առարկայի առանձնացման համար նշանակություն ունեն և այն խնդիրները, որոնք մարդ դնում է իր առաջ: Ուսուցչի կողմից խնդրի ճիշտ և պարզորոշ առաջադրումը ապահովում է դասի նպատակների, աշակերտների ըմբռնումների համապատասխանությունը:

Տոնից առարկայի առանձնացմանը նպաստող պայմաններից մեկն էլ ըմբռնման առարկայի հետ նախնական ծանոթությունն է:

Այսպես, որպեսզի աշակերտները կարողանան ինքնուրույն կերպով կողմնորոշվել որևէ կոնկրետ գրական ստեղծագործության,

օրինակ, Ա. Տոլստոյի «Ռուսական բնավորություն» պատմվածքի կոմպոզիցիայի առանձնահատկությունների մեջ, հարկավոր է նախապես նրանց ծանոթացնել գրողների ստեղծագործական տարբեր հնարների հետ: Որպեսզի ուսանողը կարողանա հոգեբանական վերլուծության ենթարկել այն մեթոդները, որոնցից օգտվել է ուսուցիչը դասի ժամանակ աշակերտներին գրավելու և նրանց ուշադրությունը պահպանելու համար, կարևոր է նախապես իմանալ երեխաների ուշադրության և նրանց դաստիարակման հոգեբանական առանձնահատկությունները: Դասի ժամանակ ուսումնական պրոցեսը կազմակերպելիս կարող են պատահել այնպիսի դեպքեր, երբ ըմբռնման ֆոնից որևէ օբյեկտի առանձնացումը խանգարի աշակերտների արդյունավետ գործունեությունը: Օրինակ, դպրոցականները ինքնուրույն լաբորատոր կամ ստուգողական աշխատանքներ կատարելիս ավելորդ են ուսուցչի այն բարձրաձայն դիտողությունները, որ վերաբերում են միայն առանձին աշակերտի:

Ըմբռնման բովանդակությունը և ընթացքի բնույթը կախված են տարբեր մարդկանց դիրքորոշումից, նրանց փորձի տարբերությունից, հետաքրքրություններից, անձի ընդհանուր ուղղվածությունից:

Հայտնի է, որ նկարի, մեղեդու, կինոնկարի ըմբռնումը տարբեր մարդկանց մոտ իրարից տարբերվում են ինքնատիպությամբ, լինում են դեպքեր, երբ մարդ ըմբռնում է ոչ թե այն, ինչ կա, այլ այն, ինչ նա ցանկանում է: Ըմբռնման մեջ անչափ մեծ է անձի ուղղվածության ազդեցությունը:

Ըմբռնման բնույթի վրա ազդում է անձի ամբողջ բազմաբովանդակ հոգեկան կյանքը: Դրա համար էլ միևնույն երևույթները ոմանց մոտ առաջացնում են հավանություն, ոմանց կողմից զգուշությամբ են ընկալվում, մյուսների կողմից դատապարտվում են:

Մարդու կենսափորձից, նրա հետաքրքրություններից, կյանքի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքներից, դիֆֆերոնցումներից, գիտելիքների հարստությունից՝ ըմբռնման ուղղվածության և բովանդակության կախվածությունը կոչվում է ապեքսեպցիա:

Ապեքսեպցիան ըմբռնման կարևորագույն հատկություններից մեկն է, ընկալում է ո՛չ թե աշխարհը, ո՛չ էլ մեկուսացած ականջն է լսում ձայնը, ո՛չ էլ առանձնացած լեզուն է տարբերակում համային որակները: Ըմբռնման բոլոր տեսակները իրականացվում են կոնկրետ, կենդանի մարդու կողմից:

Ըմբռնման մեջ միշտ դրսևորվում են գործող, ճանաչող մարդու առանձնահատկությունները, բացահայտվում են նրա ցանկու-

թյունները, հետաքրքրությունները, զգացմունքները, կամային նպատակապահությունը, ի հայտ է գալիս մարդու՝ դեպի ըմբռնման առարկան տենցած որոշակի վերաբերմունքը:

Երեստան Յու. Մ. Յուրևի հիշողություններից մեկում վառ արտահայտվում է հանդիսատեսների անցյալ փորձի ազդեցությունը իրալական հայտնի ողբերգակ էնեեստո Ռոսսի խաղի նկատմամբ, որը արքա Լիրի գեղը մեկնաբանել է անշափ ինքնատիպությամբ: «Հանդիսատեսները լարված սպասում են արքայի հայտնվելուն, վեհափառ, հանդարտ, հպարտությամբ դեպի գահը քայլող արքային... Եվ հանկարծ բոլորի համար միանգամայն անսպասելի ծընծրղանների հնչյունների տակ դուրս է գալիս... դուրս է վազում Լիրը թրով՝ ինչպես բրիչով թղկթղկացնելով, և ինչ-որ նյարդային զրգովածություն կտրուկ-կտրուկ երկու կողմերի վրա օդային համբույրներ է ուղարկում. արագ, բայց երերուն քայլերով նա բարձրանում է գահի աստիճաններով: Եվ մեր առջև մազերը գզգզված ու ձեռնակած ծերունին է: Բոլորին շժմեցրեց այդպիսի ելույթը: Դա միանգամայն անսպասելի էր և ոչ մի կերպ չէր կուպվում նախկինում հաստատված պատկերացման հետ»: Ապերցեպցիան անձի ըմբռնմանը ակտիվ բնույթ է տալիս:

Ըմբռնելով առարկաները, մարդը չի բավարարվում նրանց արձանագրմամբ, այլ նրանց նկատմամբ արտահայտում է որոշակի վերաբերմունք: Օրինակ, ուսանողների վերաբերմունքը մեթոդական գիտելիքների ըմբռնման նկատմամբ՝ դպրոցում մանկավարժական պրակտիկան սկսելուց առաջ և նրանից հետո տարբեր է: Պրակտիկայի ժամանակ ինքնուրույն աշխատանքի հետևանքով կտրուկ կերպով բարձրանում է ուսանողների ակտիվությունը, նրանց շահագրգռվածությունը դիտողական նյութի տարբեր միջոցների նկատմամբ, ավելի խորություն է իմաստավորվում դասը վարելու տարբեր մեթոդների ու հնարների իմացությունն անհրաժեշտությունը:

Ըմբռնումը ավելի հաջող ու լրիվությամբ է ընթանում միայն համապատասխան ապերցեպցիայի ժամանակ: Ուսուցչի համար կարևոր է մանկավարժական պրոցեսում հաշվի առնել աշակերտի գիտելիքներն ու փորձը, նրա հետաքրքրությունների ուղղությունը, ընկալման նկատմամբ եղած գիրքորոշման առկայությունը կամ բացակայությունը: Քանի որ ըմբռնումը կախված է ապերցեպցիայից, ապա գիտելիքների սիստեմի ձևավորումը, փորձի հարստացումը, հետաքրքրությունների, համոզմունքների դաստիարակումը, պահանջմունքները, հմտությունները և բարոյական վարքի սո-

որությունները պետք է նպաստեն իրականության առավել բովանակալից ըմբռնմանը:

Ըմբռնման ընդհանրացվածությունը և իմաստավորվածությունը

Մարդու ըմբռնումը ոչ միայն զգայական պատկեր է, այլև շրջապատի աշխարհից առանց որոշակի օբյեկտի հասկացումն է: Մարդ ընկալում է իր համար որոշակի նշանակություն ունեցող առարկաներ: Առարկաների էություն իմաստավորման շնորհիվ հնարավոր է դառնում նրանց նպատակասլաց օգտագործումը, նրանցով պրակտիկ գործունեություն կատարելը:

Ըմբռնման իմաստավորվածությունն իրենից ներկայացնում է սրտացուլվող առարկաների գիտակցում: Ըմբռնման իմաստավորվածության ենթ հասնում առարկաների նշանակությունը հասկալու միջոցով, այսինքն, ըմբռնման պրոցեսում մարդու մտածողական գործունեությամբ:

Ըմբռնելով առարկան մենք կարող ենք այն անվանել կամ ասել, թե այն մեզ ինչ է հիշեցնում: Միաժամանակ միշտ չէ, որ հեշտությամբ կարելի է որոշել ընկալվող առարկայի հատկությունները, գույնը, ձևը, մեծությունը, առանձին որակները: Այսպես, նոր առարկաների ընկալման ժամանակ մարդը ձգտում է ոչ միայն հասկանալ այն, ինչ իր առջևն է, այլ նաև ըմբռնման առարկան վերագրել ծանոթ առարկաների արդեն հայտնի որոշակի խմբի:

Մասնակիի՝ որպես ընդհանուրի հատուկ գրսևորման արտացուցումը ըմբռնման ընդհանրացվածությունն է:

Ըմբռնման ընթացքում ամեն մի երևույթ մենք հասկանում, իմաստավորում ենք արդեն մեր ունեցած գիտելիքների և կատարված փորձի տեսանկյունից: Դա հնարավորություն է տալիս նոր գիտելիքը ներառնելու նախկինում ձեռք բերած գիտելիքների համակարգում: Օրինակ, բարդաժողկավորների ընտանիքի բույսերի հիմնական հատկությունների իմացությունը աշակերտին հնարավորություն է տալիս հասարակ կամ բազմաթերթ, խոշոր կամ դաճաճ, ստղածաղիկը ըմբռնման ժամանակ վերագրելու այդ ընտանիքին:

Ըմբռնման ընդհանրացման աստիճանը կախված է մարդու ունեցած հասկացությունների համակարգից, այսինքն՝ գիտելիքների մակարդակից ու ծավալից: Օրինակ, ընկալվող վառ-կարմիր ծաղիկը հասկացվում է կամ աստղածաղիկ կամ որպես բարդաժողկավորների ընտանիքի ներկայացուցիչ: Գրատախտակի վրա նկարած կամ ստվարաթղթից սարքած երկրաչափական պատկերը իմաստավորվում է կամ որպես պրիզմա, կամ որպես երկրաչափական պրիզմաձև մարմնի մասնավոր դեպք:



Նկ. 35. Ի՞նչ է նկարված:

Ըմբռնման յուրաքանչյուր գործողության մեջ առկա է ընդհանրացման որոշակի աստիճան:

Մարդու ըմբռնումը միշտ ուղեկցվում է խոսքով: Այն ամենը, ինչ որ մենք ընկալում ենք անպայման անվանակոչում ենք (լսելի, ինքներս մեզ). «Սա եռաստիճան հրթիռի մոդել է». «Սա էլեկտրական շղթայի հաջորդական միացման սարքի սխեմա է», «Սա դաստիարակչական աշխատանքների անցկացման պլան է»:

Առարկայի անվանակոչումը բարձրացնում է ըմբռնման ընդհանրացվածության աստիճանը: Իմաստավորումն ու ընդհանրացումը լավ են նկատվում անավարտ նկարների ընկալման ժամանակ (նկ. 35):

Առաջին ազդարարային համակարգի կապերը, որոնք որոշում են մեր ունեցած պատկերացումները, աշխուժանում են անվանակոչելիս: Նկարի անավարտությունը ամբողջանում է մեր փորձով ու գիտելիքներով: Ըմբռնման մեջ ներառվում են հասկացումն ու իմաստավորումը. ըմբռնման առարկան նշանակվում է բառով:

Այսպիսով, ըմբռնման գործողության մեջ ամեն մի առարկա ձեռք է բերում որոշակի ընդհանրացված իմաստ, հանդես է գալիս ուրիշ առարկաների նկատմամբ որոշակի հարաբերությունների մեջ: Ըմբռնման ընդհանրացվածությունը մարդկային ըմբռնման գիտակցվածության բարձրագույն դրսևորումն է: Ըմբռնման գործողության մեջ ի հայտ է գալիս իմացության զգայական և տրամաբանական տարրերի միասնությունը, դրսևորվում է անձի մտավոր ու սենսորային գործունեության փոխկապակցությունը:

Ըմբռնումների հաստատունությունը
Ըմբռնման հաստատունությունն ասելով հասկանում ենք առարկաների ձևի, գույնի և մեծության հարաբերական մշտականությունը՝ նրանց ըմբռնման պայմանների որոշակի փոփոխության ժամանակ: Պատից կախված նկարը ըմբռնում ենք միատեսակ մեծու-

թյամբ, երբ շարժվում ենք սենյակում: Պատուհանին դրված ձրկներով ակվարիումը և ծաղկամանը մեր կողմից ըստ մեծության և չևի միատեսակ են ընկալվում 50 սմ և 10 սմ հեռավորությունից, անկախ այն բանից, նրանց վրա նայում ենք կողքից, ուղիղ, թե՛ վերևից: Թեև աչքի ցանցաթաղանթի վրայի պատկերը տեսողական անկյան փոփոխման ժամանակ տարբեր է (և՛ կլոր, և՛ էլիպսաձև, և՛ շեղանկյան, ուղղանկյան կամ զուգահեռակողմ ձևով). ծաղիկով ծաղկամանը մենք ընկալում ենք հատած կոնի, ձկների ակվարիումը՝ ուղիղ զուգահեռանիստի տեսքով:

Մեր կողմից ըմբռնվող առարկաների ձևը և մեծությունը մընում են հաստատուն, չնայած բուն առարկաների ձևի և մեծության օբյեկտիվ փոփոխություններին:

Ինչպես հայտնի է, մեր աչքի կառուցվածքը հիշեցնում է օպտիկական սարք, որի մեջ եղջրաթաղանթը հանդիսանում է երկուռուցիկ ապակին: Էկրանի դերը, որի վրա պրոյեկցվում է պատկերը, կատարում է աչքի ցանցաթաղանթը: Եթե ըմբռնվող առարկան մի քիչ հեռացնենք, ապա նրա պատկերումը աչքի ցանցաթաղանթի վրա կփոքրանա: Այդպես է կատարվում հայելանման պատկերման ժամանակ:

Մարդկային ըմբռնման առանձնահատկությունը արտահայտվում է այն բանում, որ շարժվող առարկան ըմբռնելիս արտապատկերվող պատկերը պահպանում է առարկային հատուկ միևնույն մեծությունը: Այդ շատ կարևոր հատկությունը առարկայի ըմբռնման հաստատունությունն է:

Մեծության ըմբռնման հաստատունությունը պահպանվում է որոշակիորեն փոփոխվող պայմաններում, ունի իր սահմանները: Առարկաների մեծ հեռավորության դեպքում այդ հատկությունը խախտվում է: Եթե դուք կանգնած եք կամուրջի վրա և նայում եք սփով հեռացող մեքենային ու հեռվում քայլող մարդկանց, ապա ընկալվող պատկերները կփոխվեն ըստ մեծության:

Ամենօրյա կյանքի և գործունեության մեջ ըմբռնումների հաստատունությունը նկատվում է նաև առարկաների գույնի ու ձևի տեսողական ընկալման ժամանակ: Բուսաբանության դասին աշակերտները դիտում են ցուցադրական նյութը, իրենց տեղերից նըրանք նայում են կատարվող փորձերին: Նրանցից յուրաքանչյուրը միևնույն առարկան ընկալում է իրեն հատուկ տեսանկյունից: Այնուամենայնիվ, ընկալման մեջ առարկայի պատկերը պահպանում է իր հաստատուն ձևը: Այդ հնարավորություն է տալիս բոլորի հա-

մար ընդհանուր մտապատկերներ, ընդհանուր գիտելիքներ ձևակերպելու, իմանալու նախնիներն տեսածը:

Դասարանային գրատախտակը ըմբռնվում է սև, առաստաղը՝ սպիտակ, իսկ տետրակի շապիկը՝ կապույտ և՛ արևի պայծառ լուսավորության, և՛ ամպամած առավոտի աղոտ լույսի, և՛ էլեկտրական լույսի ժամանակ, և՛ երեկոյան:

Առարկաների երևացող ձևի ու գույնի հարաբերական անփոփոխ լինելը մարդու ըմբռնումների առանձնահատկությունն է և պահպանվում է միայն որոշակի պայմաններում: Որևէ առարկայի տարբեր գունավոր լապտերներով շատ վառ լուսավորության դեպքում գույնի հաստատունությունը խախտվում է: Առարկաները ձեռք են բերում լուսավորության գույնը: Դուք տեսնում եք, թե ինչպես է բեմի վրա փոխվում դերասանի զգեստի գույնը, դեմքի ներկը՝ իրար հաջորդող վառ կարմիր, մանուշակագույն, կանաչ և այլ լույսերից: Իսկ եթե ենթադրենք, որ սկզբից եղել է վառ մանուշակագույն լուսավորություն, ապա դժվար է որոշել դերասանների և բեմում դրած առարկաների իսկական գույները մինչ այն ժամանակ, քանի դեռ չեն վառվում սպիտակ լույսի լապտերները:

Հաստատունության հատկությունը բացատրվում է անձի ինքնուրույն զարգացման ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքներով, փորձով, որ վաղ մանկությունից ձևավորվում են առարկաների իսկական մեծության, գույնի և ձևի մտապատկերներով: Հաստատունության մեջ դրսևորվում է մարդկային ընկալումների իմաստային ու ընդհանրացած բնույթը:

Ըմբռնման հաստատունությունն ունի վիժխարի պրակտիկ նըշանակություն: Եթե ըմբռնումը հաստատուն չլիներ, ապա ամեն քայլափոխի, ամեն անգամ շրջվելիս, շարժման ամեն պահի, լույսի ամեն փոփոխությանը մենք կհանդիպեինք նոր առարկաների. մենք չէինք ճանաչի այն, ինչ առաջ գիտեինք: Տարածության մեջ կողմնորոշումը և իրականության ճանաչումը անհնար կլինեին:

§ 3. ՏԱՐԱԾՈՒԹՅԱՆ ԸՄԲՐՆՈՒՄԸ

Շրջապատի աշխարհի բոլոր առարկաներն ու երևույթները գոյություն ունեն տարածության և ժամանակի մեջ: Ժամանակն ու տարածությունը մատերիայի գոյության հիմնական ձևերն են: «...ժամանակից դուրս կեցությունը,—ասում է էնգելսը,—այնպիսի

մեծագույն անմտություն է, ինչպիսին է տարածությունից դուրս կեցությունը»¹:

Առարկաների ու երևույթների միջև օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող տարածական-ժամանակային հարաբերությունները արտացոլվում են ըմբռնմամբ:

Տարածության ըմբռնման ընթացքում տարբերակում են առարկաների մեծության, ձևի, ծավալի, հեռավորության ըմբռնումներ:

Առարկաների ձևի ու մեծության ըմբռնումը

Առարկաների ձևի և մեծության ըմբռնման ժամանակ մեծ նշանակություն ունի նրանց պատկերավորումը աչքի ցանցաթաղանթի վրա: Խոշոր առարկաներին համապատասխանում է ցանցաթաղանթի վրա ավելի մեծ պատկերը, փոքրերին՝ ավելի փոքրը: Մարդու աչքի կառուցվածքի առանձնահատկությունը այնպիսին է, որ աչքից հեռու գտնվող առարկայի պատկերը լինում է ավելի փոքր, քան հենց մեզ մոտիկ դրված նման առարկայի պատկերը:

Կույր ծնվածների և հաշոգ վիրահատությունից հետո տեսողությունը վերադարձած մարդկանց պործունեության վրա սահմանած դիտումները վկայում են, որ առարկաների մեծության ու ձևի ըմբռնման ճշտությունը միայն տեսողությունը չի որոշում: Տեսողությունը վերականգնված մարդիկ միանգամից չեն սովորում միայն տեսողական ըմբռնմամբ որոշելու առարկաների ձևն ու մեծությունը: Սկզբում նրանք դժվարանում են տեսողության օգնությամբ տարբերել շրջանը գնդից, քառանկյունը եռանկյունուց, չեն կարողանում ճշտորեն որոշել մինչև առարկան եղած հեռավորությունը: Տեսողությունը ձեռք բերածները հաճախ ապարդյուն կերպով փորձում են բռնել առանձին առարկաներ, մինչև որ շոշափելով չեն հասնում նրանց: Միայն տեսողության, առարկաների շոշափման և շարժողական ռեակցիաների որոշակի պրակտիկայից հետո տեսողությունը նոր վերականգնած մարդիկ կարողանում են ազատորեն կողմնորոշվել տարածության մեջ: Հետևաբար, առարկաների ձևի ու մեծության ըմբռնումը իրականացվում է տեսողական, շոշափելիքային և մկանա-շարժողական զգայությունների բարդ գուղակցման դեպքում:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 20, стр. 51.

Առարկաների ծավալի հեռավորությանը ըմբռնումը

Առարկաների խորությունը կամ ծավալի ըմբռնման ժամանակ էական դեր է խաղում բինոկուլյար տեսողությունը, այսինքն՝ երկու աչքով տեսողական ըմբռնումը: Մոնոկուլյար տեսողությունը (մեկ աչքով նայելը) հեռավորության ճիշտ գնահատականը որոշում է շատ սահմանափակ շրջաններում: Եթե մեկ աչքով նայենք մեզնից որոշ հեռավորության վրա ձգած թելին, ապա դժվար է ճշտորեն որոշել, նրանից առաջ, թե հետո է ընկնում վերևից նետվող փոքրիկ գնդիկը: Մինչդեռ եթե երկու աչքով նայենք, ճիշտ ըմբռնման դժվարություններ չեն լինի:

Բինոկուլյար տեսողության ժամանակ առարկայի պատկերը ընկնում է ձախ և աջ աչքերի ցանցաթաղանթի դիսպարանտ, այսինքն՝ լրիվ շամապատասխանող կետերի վրա: Այդ կետերը ռեդավորված են ցանցաթաղանթի կենտրոնական փոսիկներից ոչ այնքան միատեսակ հեռավորությունների վրա (մի աչքով՝ կենտրոնական փոսիկի աջ, մյուսում՝ նրանից ձախ):

Եթե պատկերը ընկնում է ցանցաթաղանթի նույն անման, այսինքն՝ լրիվ համապատասխանող կետերի վրա, այն տափակ է ընկալվում: Եթե առարկայի պատկերման ոչ նույնականությունը բավական մեծ է, ապա պատկերը սկսում է երկատվել, իսկ եթե ոչ, նույնականությունը չի գերազանցում որոշակի մեծություն, առաջանում է խորության ընկալում: Այսպես, եթե նայենք մեր աչքից մի քանի մետրի վրա ուղղահայաց կախված լարին և միաժամանակ աչքի առաջ պահենք գրիչը, ապա կտեսնենք երկու գրիչ: Հայացքը գրիչի վրա տեղափոխելով մենք ունենում ենք կրկնակի դարձող լարի ընկալումը:

Երկու աչքով միանգամից նայելու ժամանակ աչքու ձախ աչքերից համապատասխան գրգռումները ամբողջականացվում են տեսողական անալիզատորի ուղեղային մասում: Առաջանում է ըմբռնվող առարկայի ծավալային տպավորություն:

Խորության ընկալման համար քիչ նշանակություն չունեն մրկանա-շարժողական զգայությունները, որոնք առաջանում են աչքի մկանների ձգման ու թուլացման ժամանակ: Մատը դանդաղորեն բթին մոտեցնելը առաջացնում է նկատելի պրոցեսային զգայություններ որպես աչքի մկանների լարման արդյունք: Այդ զգայությունները, գալիս են այն մկաններից, որոնք միացնում (կոնվերգենցիա) կամ բաժանում են (դիվերգենցիա) տեսողության առանց-

քը, ինչպես և այն մկաններից, որոնք փոփոխում են աչքի ուսանյակի ուռուցիկությունը (ակոմոդացիա):

Առարկաների հեռու գտնվելու դեպքում տարածության ըմբռնման համար մեծ նշանակություն ունի լուսաստվերների փոխդասավորվածությունը: Նրանք փոխվում են տարածության մեջ առարկաների դիրքի փոփոխման դեպքում: Մարդը նկատում է այդ առանձնահատկությունները և լուսաստվերից օգտվելով, սովորում է տարածության մեջ առարկաների դիրքը ճիշտ որոշել:

Տարածության ըմբռնման մեջ, մասնավորապես հեռավորությունը գնահատելիս, որոշակի դեր են կատարում հոտոտելիքային և լսողական զգայությունները: Առաջացած հոտից կարելի է որոշել, որ ոչ հեռու վարդի պարտեզ է գտնվում, քայլերի ձայնից իմանալ, որ եկող մարդը հեռու չէ ձեզնից:

§ 4. ԺԱՄԱՆԱԿԻ ԸՄԲՐՆՈՒՄԸ

Ժամանակի ըմբռնումը՝ մեծ ու փոքր օբյեկտների և տեսողականության ռեկոնստրուկցիայի ըմբռնման շնորհիվ արտացոլվում են շրջապատի աշխարհում կատարվող փոփոխությունները:

Ժամանակի ըմբռնման պրոցեսի հիմքը, ինչպես փորձնականորեն այդ ապացույցեցին Ի. Պ. Պավլովը և նրա հետևորդները, ժամանակի նկատմամբ եղած պայմանական ռեֆլեքսներն են: Մարդու մեջ այդպիսի ռեֆլեքսներ մշակվում են անընդհատ:

Հաստատված է, որ ժամանակահատվածների ամենաճշգրիտ գնահատմանը նպաստում են լսողական ու շարժողական զգայությունները: Ժամանակահատվածները որոշվում են մարդու օրգանիզմում կատարվող ռիթմիկ պրոցեսներով: Լիթմը սրտի աշխատանքում, ռիթմիկ շնչառությունը, մարդու ամենօրյա կյանքի ռիթմիկ բնույթը նպաստում են ժամանակի նկատմամբ եղած ռեֆլեքսների մշակմանը: Ժամանակի ճշգրիտ, անմիջական ըմբռնմանն են ենթարկվում միայն ժամանակային կարճ հատվածները:

Ժամանակի ըմբռնման դեպքում մարդու մեջ հաճախ նկատվում է ոչ մեծ տեղանկությունների նկատմամբ նրանց մեծացնելու, ինչպես և ժամանակի մեծ հատվածների նկատմամբ փոքրացնելու հակվածություն:

Ժամանակի տեղանկության ըմբռնումը անխզելիորեն կապված է մարդու գործունեության բովանդակության հետ: Հետաքրքիր,

նշանակալի գործերով լցված ժամանակը արագ է ընթանում: Եթե դեպքերը անհետաքրքիր են, պակաս էական են ժամանակը դանդաղ է ընթանում: Աշակերտները դասի ժամանակ նկատում են, թե ինչպես է «թռչում ժամանակը», երբ նրանք լսում են ուսուցչի հետաքրքիր պատմությունը: Եվ ընդհակառակը, դասը անվերջ երկար է թվում, երբ ուսուցչի բացատրությունը աշխույժ չէ, երբ դասը չի խթանվում աշակերտների ակտիվ գործունեությամբ:

Ժամանակի գնահատման վրա ազդում են նաև անձի դիրքորոշումը: Անախորժ դեպքերի սպասումը արագ ընթացող ժամանակի ըմբռնում է առաջացնում: Հաճելի ապրումների սպասելիս թվում է, թե ցանկալի իրողությունը ուշ է վրա հասնում:

Դեպքերը վերհիշելիս մարդու մոտ ժամանակի գնահատման այլ բնույթ է նկատվում: Այն ժամանակը, որ անցյալում հագեցված է եղել դեպքերով, ապրումներով, վերհիշվում է որպես է՛լ ավելի տեղական: Իսկ կյանքի երկարատև շրջանները, որ լի են քիչ հետաքրքիր և միատեսակ դեպքերով, հիշվում են որպես արագ ընթացած:

Ժամանակի գնահատման որոշ սուբյեկտիվիզմը կախված է նաև մարդու տարիքից: Երեխաներին թվում է, թե ժամանակը դանդաղ է ընթանում, մինչդեռ մեծերը զարմանում են, թե այն որքան արագ է թռչում:

Ժամանակի ըմբռնման մեջ սուբյեկտիվիզմը հաղթահարվում է մարդու պրակտիկ գործունեությամբ և փորձով: Պրոֆեսիոնալ գործունեության մի քանի տեսակներ նպաստում են ժամանակամիջոցների շատ ճշգրիտ գնահատման կարողության մշակմանը: Այսպես, փորձված ուսուցիչը դասի ժամանակ ազատորեն փոզմնորոշվում է ժամանակի մեջ և ճիշտ է գնահատում 45 րոպե ժամանակամիջոցը: Ժամանակի ըմբռնման փարզացման մեջ «հասունությունը» դրսևորվում է մարդու այն կարողության մեջ, որ նա ժամանակի որոշակի հատվածը բավականաչափ և բովանդակալից գործունեությամբ է հագեցնում:

§ 5. ԴԻՏԵԼԸ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Անձի գործունեության նպատակասլաց բնույթից ևրխված ըմբռնումները բաժանում են՝ կանխամտածվածի (կամածին) և ոչ կանխամտածվածի (ոչ կամածին):

Կանխամտածված ընկալումն առաջանում է ինչպես շրջապատի առարկաների առանձնահատկություններից (նրանց պայծառությունից, դասավորությունից, անսովորությունից), այնպես էլ անհատի

հետաքրքրություններին նրանց համապատասխանությունից: Փողոցում գնալիս դուք լսում եք մեքենաների աղմուկ, մարդկանց խոսակցություն, տեսնում եք պայծառ ցուցափեղկեր, ընկալում եք տարբեր հոտեր և այլն: Ոչ կանխամտածված ընկալումներում չկա գործունեության նախօրոք դրված նպատակ. նրանում բացակայում է նաև կամային ակտիվություն:

Կանխամտածված ըմբռնումներում մարդը նպատակադրում է իր գործունեությունը, գործադրում է կամքի որոշակի ուժ, ծագած մտադրության լավագույն իրականացման համար ազատորեն ընտրում է ըմբռնման օբյեկտները: Այդպիսի ըմբռնում կլինի, օրինակ, մանկական նկարների ցուցահանդեսը կամ մեթոդկան գրականության նորույթների դիտարկումը, զեկուցման կամ երգի ունկընդրումը:

Շրջապատող իրականությունը մարդու կողմից ճանաչելու ընթացքում ըմբռնումը կարող է վերածվել դիտողության:

ԴԻՏԵԼ Ե ԳՐԱ ԳԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՒՍՄԱՆ ԱՐՈՑՑՆՈՒՄ

Դիտումը կանխամտածված ընկալման ամենազարգացած ձևն է: Դիտել ասելով հասկանում ենք նպատակասլաց, պլանաչափորեն իրագործվող այն օբյեկտների ըմբռնումը, որոնց ճանաչման մեջ շահագրգռված է անձնավորությունը: Դիտելը բնութագրվում է անձի մեծ ակտիվությամբ: Մարդ չի ընկալում այն ամենը, ինչ աչքին է զարնում, այլ ընտրում է իր համար առավել կարևորը կամ հետաքրքրականը:

Ըմբռնման առարկաները շերտավորելիս դիտարկողը ըմբռնումը այնպես է կադմակերպում, որպեսզի ըմբռնման առարկաները չվրիպեն նրա գործունեության տեսադաշտից:

Նպատակասլաց ըմբռնման սիտեմայնության բնույթը հնարավորություն է տալիս երևույթները դիտարկել զարգացման մեջ, նշել որակային, քանակային և պարբերական փոփոխությունները:

Դիտողականության ընթացքի մեջ ակտիվ մտածողության ներառման շնորհիվ գլխավորը բաժանվում է երկրորդականից, կարևորը պատահականից: Մտածողությունը օգնում է ըմբռնման առարկաները պարզորոշ շերտավորելու: Դիտելու շնորհիվ իրականացվում է ըմբռնման կապը մտածողության և խոսքի հետ: Դիտողության մեջ ըմբռնումը, մտածողությունը և խոսքը միավորվում և կազմում են մտավոր գործունեության մեկ միասնական պրոցես:

Դիտելու գործողության մեջ դրսևորվում է մարդու կամային ուղադրության արտակարգ կայունությունը: Դրա շնորհիվ դիտարկողը երկար ժամանակի ընթացքում կարող է դիտում կատարել,

իսկ անհրաժեշտության դեպքում մի քանի անգամ կրկնել այն:

Դիտումը սերտորեն կապված է մարդու կամքի, զգացմունքների և մտածողության առանձնահատկությունների հետ: Սակայն դիտելու մեջ դրանց հարաբերակցությունը տարբեր կլինի՝ կախված դիտելու նպատակներից, դիտողի հատկություններից: Այդ պատճառով էլ մի դեպքում դիտելու մեջ գերակշռող կլինի ինտելեկտուալ արտահայտվածությունը, իսկ մյուս դեպքում՝ հուզական կամ կամային ձգտումը:

Երբ մարդ ուսումնասիրում է որևէ երևույթի զարգացումը կամ ըմբռնման օբյեկտներում նկատում է փոփոխություններ, ապա դիտելու անհրաժեշտություն է առաջանում: Այդպիսին են, օրինակ, դպրոցականների կողմից եղանակի փոփոխությունների դիտումները, կենդանիների ու բույսերի զարգացմանը հետևելը կենդանի անկյունում, քիմիայի դասերին ռեակցիաներ դիտելը:

Դիտումն սկսվում է խնդրի առաջադրումից: Այն կարող է տրոհվել մի շարք մասեր, աստիճանաբար լուծվող խնդիրների: Օրինակ, ուսանողն իր առջև հիմնական խնդիր է դրել՝ դիտողականություն սահմանել դասարանի աշակերտներից մեկի հոգեկան գործունեության առանձնահատկությունների վրա: Իր մտադրությունը նա իրականացնում է ավելի մասնավոր խնդիրների սիստեմատիկ, սլանաչափորեն լուծելու ճանապարհով. հետևում է տարբեր ուսումնական առարկաների նկատմամբ աշակերտի վերաբերմունքին, նրա ինքնուրույն աշխատանքի առանձնահատկություններին, դասերի ժամանակ նրա ակտիվությանը, մյուս աշակերտների հետ նրա շփման առանձնահատկություններին և այլն:

Դիտման խնդիրների ծագման հիման վրա կազմվում է նրա անցկացման մանրամասն պլան: Մարդուն դա հնարավորություն է տալիս նախատեսելու դիտման ենթակա երևույթի տարբեր կողմերը, խուսափելու ըմբռնման պատահականությունից, տարբերայնությունից:

Դիտողականությունը ենթադրում է մարդու նախնական պատրաստություն, նա պետք է ունենա որոշակի գիտելիքներ (կարողություններ), տիրապետի աշխատանքի մեթոդիկային: Այսպես, աշակերտի վրա դիտողականություն սահմանելուց առաջ, ուսանողը ձեռք է բերում այդ տարիքի երեխաների հոգեկան գործունեության առանձնահատկությունների վերաբերյալ գիտելիքներ, տիրապետում աշակերտի անհատականությունը ուսումնասիրելու հնարավոր ծրագրին, դասղեկի, ուսուցիչների, դիրեկտորի, դպրոցի գրա-

դարանավարի հետ զրուցում տվյալ դասարանի աշակերտների մասին:

Դիտումների սիստեմատիկ բնույթը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրվող օբյեկտը քննարկել տարբեր պայմաններում, նշել որևէ պատճառով կատարված փոփոխությունները: Օրինակ, եղանակի փոփոխությունների նկատմամբ աշակերտների պլանաչափ, սիստեմատիկ դիտումները հնարավորություն են տալիս իմանալ գարնան գալու նշանները:

Դիտումների անցկացմանը օգտակար է ուղեկցել զբառումներով, վավերական նյութեր հավաքելով, որոնք աշխատանքն ավարտելուց հետո պետք է ենթարկվեն մանրամասն վերլուծության: Դիտումը ենթադրում է մարդու կողմից վերլուծության ենթարկվող առարկաների միջև եղած կապերն ու հարաբերությունները նկատելու կարողություն, դրանով իսկ բազա ստեղծում վերլուծական-համադրական մտավոր գործունեության համար:

Եթե մարդ սիստեմատիկորեն վարժվում է **Դիտողականությունը** դիտելու մեջ, կատարելագործում է դիտելու և **նրա դաստիարակումը մանկավարժականությունը՝** որպես անձի հատկություն:

Դիտողականությունը **դրսևորվում է առարկաների և երևույթների բնութագրական, բայց ինչ նկատելի առանձնահատկությունները** նկատելու կարողության մեջ: Այն ձեռք է բերվում տիրած գործով սիստեմատիկաբար զբաղվելու ընթացքում և դրա համար էլ կախված է անձի մասնագիտական հետաքրքրությունների զարգացման հետ:

Դիտման և դիտունակության փոխկապվածությունը արտացոլում է հոգեկան պրոցեսների ու անձի հատկությունների միջև եղած փոխադարձ կապը:

Դիտման՝ որպես ինքնուրույն հոգեկան գործունեության և որպես իրականությունը ճանաչելու եղանակի, մշակումը հիմք է ծառայում դիտունակության՝ որպես անհատի հատկության, զարգացման համար: Այս ճանապարհով դիտողականությունը անկայուն, դիսկրետ դրսևորումից (որպես հոգեվիճակի) դառնում է անձի կայուն, մշտական հատկություններից մեկը: Նուրբ դիտողականությամբ օժտված մարդը շատ է տեսնում, խորն է հասկանում, քանի որ որսում է դեպքերի, երևույթների ու առարկաների քիչ նկատելի, բայց միաժամանակ էական հատկանիշներ: Այդպիսի մարդը հնարավորություն է ունենում ավելի ճիշտ հետևություններ անելու, նրբորեն իմաստավորելու տեղի ունեցողը:

Դիտունակ մարդիկ «կարողանում են դիտածից ընտրել,—նը-
շում է Կ. Ս. Ստանիսլավսկին,—ամենակարևորը, հետաքրքիրը,
տիպականն ու գեղեցիկը: Լսելով այդպիսի մարդկանց, տեսնում ու
հասկանում ես այն, ինչ սպրդնում է քիչ դիտողականությունն ունե-
ցողների ուշադրությունից, որոնք կյանքում չեն կարողանում դի-
տել, տեսնել և պատկերավոր արտահայտվել ըմբռնածի մասին»:

Դառնալով անձի հատկություն, դիտողականությունը վերակա-
ռուցում է մարդու բոլոր հոգեկան պրոցեսների բովանդակությունն
ու կառուցվածքը:

Ուսուցչի նուրբ դիտողականությունը նպաստում է նրա ման-
կավարժական տակտի զարգացմանը:

Դասարանի հետ աշխատելիս ուսուցիչը դասարանի կամ ա-
ռանձին աշակերտների սովորական աշխատանքային վիճակից որ-
սում է հազիվ նկատելի այնպիսի շեղումներ, որոնք մյուս ներկա
եղողների կողմից ընդհանրապես չեն նկատվում:

Գաղությինների հոգեվիճակների ամենօրյա նպատակասլաց
ըմբռնման և վերլուծության ընթացքում զարգացած դիտողակա-
նության բարձր կուլտուրան Ա. Ս. Մակարենկոյին հնարավորու-
թյուն է տվել ասելու. «Արտաքին նշաններից, ֆիզիոնոմիայի ան-
որսալի դիմախաղից, ձայնից, քայլվածքից, ապա նաև անձի
ինչ-որ մանրագույն դրսևորումից, կարող է պատահել նույնիսկ հո-
տից, առաջին հայացքից կարող էի համեմատաբար ճիշտ կռահել,
թե յուրաքանչյուր առանձին դեպքում ինչպիսի արտադրանք կարող
է ստացվել այդ հում նյութից»¹:

Դիտողականությունը պետք է ամենատարբեր մասնագիտու-
թյան մարդկանց: Այն զարգանում է ըմբռնման մշտական, սիստե-
մատիկ կատարելագործման ընթացքում:

Ուսման պրոցեսում դպրոցականների դիտողականության զար-
գացումը իրենց կողմից գիտելիքների համակարգին տիրապետելու
անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է և ուսուցչի դաստիարակչական
աշխատանքի ինքնուրույն կարևոր խնդիրը: Կ. Գ. Ուշինսկին նշել
է, որ «Ուսումը պետք է վարժեցնի դիտելու ընդունակությունը»:

Ուսման այնպիսի միջոց, ինչպիսին ցուցադրումն է, հսկայա-
կան նշանակություն ունի ուսումնական գործունեության մեջ աշա-
կերտների դիտողականության զարգացման համար:

Դիտողականությունը զարգանում է նաև աշակերտների կողմից
բնության երևույթները դիտարկելիս, պատանի բնասերների աշ-

խատանքում, տարբեր խմբակների պարապմունքներին, ամառային
հանգստի ժամանակ:

Դպրոցականների հետաքրքրությունների զարգացման և ու-
սուցման ընթացքում ձևավորվում է դիտունակության անհատա-
կան առանձնահատկությունները: Աշակերտներից ոմանք երևան են
բերում ավելի նուրբ ու լրիվ դիտողականություն արվեստի բնագա-
վառում, մյուսները՝ մաթեմատիկա սովորելիս, երրորդները՝ պատ-
մության մեջ և այլն:

Դիտողականության զարգացումը նպաստում է անձնավորու-
թյան բազմակողմանի և ներդաշնակ ձևավորմանը:

Ի. Պ. Պավլովը մեծ նշանակություն էր տալիս դիտողականու-
թյան կատարելագործմանը, որպես այնպիսի հատկության. որ ան-
հրաժեշտ է հետազոտողին, գիտնականին ամենօրյա գործունեու-
թյան մեջ: Նրա առաջարկությամբ Պավլով քաղաքի բարձր նյար-
դային գործունեության ֆիզիոլոգիայի ինստիտուտի ճակատին գրը-
ված է. «Դիտողականություն, դիտողականություն և դիտողակա-
նություն»:

§ 6. ԸՄԲՐՆՄԱՆ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՆՆԱՏԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Աճեցողականի և ընդհանուրի փոխ- հարաբերությունը ըմբռնման և դիտ- ողականության մեջ

Մարդու ըմբռնումն ու դիտողականությունը
բնութագրվում են ինչպես նրանց ընթացման
ընդհանուր օրինաչափություններով, այնպես
էլ անհատական առանձնահատկություննե-
րով: Այն բանի շնորհիվ, որ բոլոր մարդկանց
հատուկ է հոգեկանի ընդհանուր դրսևորում-

ները, տեղի է ունենում իրականության հիմնական օրինաչափու-
թյունների արտացոլում: Արտացոլող հոգեկան գործունեության
ընդհանուր առանձնահատկությունների առկայությունը հնարավո-
րություն է տալիս մարդկանց հասկանալու միմյանց, հանգելու ինչ-
որ բոլորին հասկանալի եզրակացությունների, օբյեկտիվորեն ար-
տացոլելու շրջապատի աշխարհը:

Դիտում և ընկալում է կենդանի մարդը: Հոտի ըմբռնման ու
դիտման ընթացքում մեղնից յուրաքանչյուրը երևան է բերում իր
անհատական առանձնահատկությունները: Այդ բացատրվում է ան-
ձի հոգեկան կերտվածքով և, ինչպես արդեն ասվեց վերևում, ապեր-
ցեպցիայով: Անհատական առանձնահատկությունները կարող են
պայմանավորված լինել նաև զգայական օրգանների կառուցվածքի
և ֆունկցիաների տարբերություններով, որը որոշում է սրտեսու-
թյան, լսողության, հոտառության, համի, շոշափելիքի սրության
յուրահատկությունները:

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. I, М., изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 421.
190

Անհատական առանձնահատկությունները յուրաքանչյուր մարդու ըմբռնմանը հաղորդում են հատուկ երանգ, արտացոլումը անհատապես յուրահատուկ են դարձնում:

Ըմբռնումների և դիտումների անհատական բնույթը դրսևորվում է նրանց գինամիկայում, ճշգրտության, խորության մեջ, նրանց ընդհանրացման աստիճանում և հուղական երանգավորման առանձնահատկություններում:

Ըմբռնման և գիտականացման սիպեր Մարդու գործունեության մեջ ձևավորվում են ըմբռնման և դիտողականության տարբեր տիպեր: Նրանց մեջ արտահայտվում են մարդկանց կենսափորձի, նրանց գիտելիքների, նախասիրությունների, ձեռք բերված հմտությունների և սովորությունների տարբերությունները:

Մարդկային պրակտիկայում և մարդկանց ըմբռնման առանձնահատկությունների հոգեբանական ուսումնասիրության ժամանակ ձևավորվել են գիտելիքներ դիտումների և ըմբռնումների հետևյալ տիպերի մասին: Վերլուծական, համադրական, համադրա-վերլուծական և հուզական:

Համադրական տիպի մարդկանց մեջ ակնհայտ հակվածություն կա երևույթների ընդհանրական արտացոլման և կատարվող իրադրությունների հիմնական իմաստը որոշելու նկատմամբ: Նրանք նշանակություն չեն տալիս առանձին մասերին և չեն սիրում մանրուքների մեջ մտնել: Օրինակ, այդ տիպի ըմբռնմամբ ուսուցիչը անհրաժեշտության դեպքում միանգամայն հակիրճ ու ընդհանրացված է բնութագրում աշակերտներին. «Կարգապահ է, աշխատասեր, բարեխիղճ» կամ «Թափթփված է, անդաստիարակ է»: Ընդ որում, անհրաժեշտ ուշադրություն չի դարձվում արարքների պատճառների վերլուծությանը: Իրենք՝ երեխաների արարքները արագորեն դադարում են ուսուցչի համար էական լինելուց: Կայուն է մնում աշակերտի մասին նրա ընդհանուր կարծիքը:

Վերլուծական տիպի մարդիկ սակավ հակվածություն են ցուցաբերում երևույթների ու մարդկանց վարքի նկատմամբ ունեցած ընդհանրացված բնութագրման նկատմամբ: Նրանց համար հատկանշական է ամենից առաջ ձգտումը դեպի մասնավորների և առանձին մասերի առանձնացնելու ու վերլուծելու նկատմամբ: Նրանք ամենայն մանրամասնությամբ թափանցում են բոլոր հանգամանքների ու մանրուքների մեջ: Զափազանցված ուշադրությամբ վերաբերվելով մասերին, այդպիսի մարդիկ հաճախ դժվարանում են հասկանալ երևույթի հիմնական իմաստը: Այդ տիպի ըմբռնմամբ ուսու-

ցիչը մանրամասն և խնամքով վերլուծության ենթարկելով աշակերտի գովելի ու պարսավելի կողմերը, չի նկատում նրա անձնավորության հիմնական գծերը:

Ըմբռնման այս տիպի դերապաններին Կ. Ս. Ստանիսլավսկին դատապարտելով ասել է, որ չկարողանալով վերլուծել պիեսը, «նրանք հարկադրված են լինում գործ ունենալ բազմաքանակ անբովանդակ կտորների հետ: Իսկ դրանք այնքան շատ են, որ դերապանը խճճվում է և կորցնում ամբողջի զգացումը»:

Դիտողականության ու ըմբռնումների համադրա-վերլուծական տիպի մարդկանց մեջ հալստարաշափ նկատվում է երևույթների հիմնական իմաստը հասկանալու և նրա փաստական հիմնավորման ձգտում: Այդպիսի մարդիկ առանձին մասերի վերլուծությունը միշտ համադրում են եզրակացությունների հետ, իսկ փաստերը՝ նրանց բացատրության հետ: Կյանքում այս տիպին՝ մյուսների համեմատ, ավելի հաճախ ենք հանդիպում: Այսպիսի մարդկանց ըմբռնումն ու դիտողականությունը գործունեության համար համարվում է ամենաբարենպաստը:

Համադրա-վերլուծական արտացոլման օրինակ կարող են ծառայել սաների վրա սահմանած Ա. Ս. Մակարենկոյի դիտումները: Ահա նրանցից մեկի բնութագիրը. «43. Սեմենցով: Կոմունայում ծուլ ու խուլիզանական հակումներով սան է համարվել: Դպրոցում լավ է սովորել: Հրամանատարների խորհրդի կողմից արտադրությունից հանվել է և նշանակվել տնտեսական մասում: Այստեղ իրեն ցույց է տվել որպես հիանալի աշխատող և միանգամից ուղղել է բնավորությունը: Այժմ բոլոր կոմունարների սիրելին է: Ազնիվ է, քաղաքավարի, կուլտուրական և բնավորությամբ շատ բարի: Անցնում է մատակարարման գործակալի աշխատանքի: Եռանդուն է, համառ և սիրոմ է սկսած գործն ավարտել»¹:

Վերջապես հանդիպում են մարդիկ, որոնց համար բնորոշ է ոչ այնքան երևույթների էության կամ նրանց մասերի դատումը, որքան ամենից առաջ երևույթի ներգործությամբ իրենց ապրումներն արտահայտելու ձգտումը: Այդպիսի մարդկանց ըմբռնումներն ու դիտումները շփոթ ու անկազմակերպ են: Դրանք հուզական ըմբռնման կերտվածքի մարդիկ են: Նրանց մեջ ամենատարբեր գրգռողիչների նկատմամբ երևան է գալիս բարձր աստիճանի հուզական գրգռվածություն: Շրջապատի փրականության առարկայական արտացոլումը նրանք փոխարինում են իրենց ապրումների նկատմամբ չափազանց ավելորդ ուշադրությամբ:

¹ А. С. Макаренко, Соч., т. 2, М., изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 442.

Ֆրանսիական հոգեբան Ք. Ռիբոյի բերած օրինակում արտահայտվում են այդ տիպի մարդկանց առանձնահատկությունները: Երկու ճանապարհորդներ ժայռի վրա են լինում, երբ սկսվում է ծովի մակընթացությունը: Նրանք փրկվում են: Ահա նրանք հետագայում ինչպես են նկարագրում իրենց տպավորությունները: Մեկը հիշում է ինչպես, ուր, ինչու է գնացել, ուր է իջել, ինչպես է ոտքը դրել, ուր է թռել: Մյուսը չի հիշում դրանք, այլ պատմում է միայն այն ժամանակ իրեն համակած ապրումների, սկզբում ուրախության, ապա՝ զգուշության, տագնապի, հույսի, կասկածի և վերջապես՝ խուճապի մասին:

Ըմբռնման ու դիտողականության այս կամ այն տիպը անփոփոխ չէ: Գործունեության նպատակների կամ բովանդակության հետ կապված փոփոխություններով, ընկալվող առարկաների առանձնահատկություններով, գործունեության նկատմամբ եղած վերաբերմունքի փոփոխությամբ կարող է վրա հասնել փոփոխություն նաև մարդուն բնորոշ ըմբռնման ու դիտողականության առանձնահատկություններում:

Ամենօրյա գործունեության մեջ ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի աշակերտների ըմբռնման անհատական առանձնահատկությունները: Ուսուցման ու դաստիարակության ընթացքում ծառանում է արտակարգ կարևոր խնդիր՝ դպրոցականների մեջ ձևավորել շրջապատի աշխարհը առավել օբյեկտիվորեն արտացոլելու կարողություն:

§ 7. ԸՄԲՐՆՄԱՆ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Նախադպրոցականի ըմբռնումը Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ըզգայություններն ու ըմբռնումները ինտենսիվ են զարգանում: Արդեն կյանքի առաջին տարվա վերջին նրա զգայարյանների գործունեությունը հասնում է բավական մեծ հասունության և իրագործվում է առաջին ու երկրորդ ազդարարային համակարգերի միատեղ գործունեությամբ:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ըմբռնումը արտակարգ հուզական է: Երեխան առաջին հերթին ըմբռնում է այն, ինչը նրա վրա ուժեղ տպավորություն է գործել:

Դիտումները ցույց են տալիս, որ երեխայի զգայական զարգացման աղբյուր է դառնում ամենից առաջ առարկայի շարժումը: Մանուկն իր ուշադրությունը սկսում է սեեռել առարկաների, հընչյունների, հոտերի վրա՝ նրանց հեռանալու և մոտենալու շնորհիվ: Կյանքի առաջին տարվա երկրորդ կեսից երեխայի բռնելու, և ավելի

ուշ ձեռքերի գործառնությունները դառնում են առարկաների շարժման աղբյուրներ:

Առարկաների հետ ակտիվ գործողությունները պայմանավորում են երեխայի ըմբռնման զարգացումը: Նա առարկաները սահմանազատում է շարժման միջոցով: Առանձին առարկաները առանձնացնելուն անմիջապես հետևում է նրանց հատկությունների, մասերի հետ ծանոթությունը:

Հատուկ ուսումնասիրություններով հաստատված է, որ արդեն կյանքի առաջին տարիներից երեխաները կարող են կողմնորոշվել ինչպես գույների, այնպես էլ առարկաների ձևի նկատմամբ՝ կապված նրանց առաջադրված խնդիրներից:

Խոսքի զարգացման հետ նախադպրոցականի ըմբռնումը սկսում է ձեռք բերել ղեկավարող բնույթ: Անվանակոչելով առարկաները, մարդը սովորում է մտքով առանձնացնել դրանց, բաժանել մեկը մյուսից: Խոսքին տիրապետելը նպաստում է ըմբռնման ընդհանրացվածության ու իմաստավորման զարգացմանը: Երեխան ավելի ու ավելի է հետաքրքրվում շրջապատող առարկաներով: Ըմբռնման տեսադաշտի ընդարձակմանը զուգընթաց նա ավելի հաճախ է դիմում մեծահասակներին «սա ի՞նչ է» հարցով: Արդեն կյանքի առաջին տարվանից երեխայի ըմբռնումը սկսվում է ձևավորվել որպես իմաստավորված ճանաչողական գործունեություն:

Նախադպրոցականի ըմբռնումը աչքի է ընկնում իր անմիջականորեն շրջապատի առարկաների նկատմամբ ունեցած ուղղվածությունամբ: Նախադպրոցականի ըմբռնումներում արտացոլվում են ամենից առաջ առարկաների արտաքին հատկությունները և նրանց միջև եղած արտաքին կապակցությունները:

Մանկական փորձի սահմանափակվածությունը դրսևորվում է վերլուծության և համադրման պրոցեսների անհարթության մեջ: Օրինակ, երեխան հաճախ է սիստեմատիկ կերպով նկարում տուն, մարդ, հրթիռ: Որոշելով միայն առարկաների ընդհանուր կոնտուրները, նա անբավարար է առանձնացնում նրանց մասերը, հատկությունները, որակները: Որևէ բան պատմելիս երեխան չի կարողանում առանձնացնել էական կողմերը, իսկ կարողացածը վերարտադրելիս երեխան հաճախ է առանձնացված մասերը սոսկ շարակցում, առանց դրանք միմյանց հետ շաղկապելու անհրաժեշտ ձևով:

Նախադպրոցականների ըմբռնման դիտման պրոցեսները զարգանում ու կատարելագործվում են գերազանցապես խաղի մեջ, ինչպես և տանը ու մանկապարտեզում կազմակերպվող պարապ-

մունքների համակարգում՝ նկարչությունը, ծեփագործությունը, թղթերից ֆիգուրաներ կտրելով, կար ու ձևով:

Այդ պարապմունքները նպաստում են նրան, որ երեխան ավելի ու ավելի ճիշտ է արտացոլում առարկաների հատկությունները (նրանց գույնը, ձևը, մեծությունը, կշիռը), նրա մոտ զարգանում է առարկաների կոնտուրների ըմբռնումը և տեսողական, մկանաշար-ժողական շոշափելիքի զգայությունների ու ըմբռնումների կոորդինացիան:

Արտասահմանյան մի քանի հոգեբաններ (Բինե, Թերմեն և ուրիշներ) ձգտել են հաստատել դիտումների համընդհանուր ձևական փուլերը, անկախ այն բովանդակությունից, որին տիրապետում է երեխան: Օրինակ, Բինեն սահմանում է մեկը մյուսի շարունակությունը կազմող երեխայի ըմբռնման ու զարգացման երեք փուլ՝ 1) անշատ-անշատ առարկաների թվարկման փուլ՝ 3--7 տարեկան. 2) նկարագրման փուլ, որտեղ ցույց է տրվում առարկաների միջև եղած կապը՝ 7-ից մինչև 12 տարեկան. 3) մեկնաբանության կամ առարկաների իմաստային բացատրությունների փուլ՝ 12 տարեկանից բարձր:

Սովետական հետազոտողները (Ս. Լ. Ռուբինշտեյն, Գ. Տ. Հովսեփյան) ցույց են տվել, որ ըմբռնումների ու դիտումների ձևը կախված է նրանց բովանդակությունից:

4—6 տարեկան երեխաների հետ անցկացրած հատուկ հետազոտություններում պարզվել է, որ երեխաների պատասխանները անխզելիորեն կապված են ըմբռնվող առարկաների բովանդակության և հարցադրումների բնույթի հետ: Երեխաներին հասկանալի ու մոտիկ իրադրություններում ստեղծվել են կապակցված ու հետաքրքիր պատմություններ: Նոր, անսովոր իրադրության մեջ, անհրաժեշտ գիտելիքների բացակայության դեպքում նույնիսկ հասուն մարդը կարող է գտնվել թվարկման փուլում:

Ըմբռնման ու դիտողականության զարգացումը տեղի է ունենում կախված գիտելիքների փոփոխությունից, նրա փորձի հարըստությունից, երեխայի անձնավորության առանձնահատկություններից, որ հանգեցնում է առարկայի առանձին մասերի և բուն առարկայի միջև եղած հարաբերությունների փոփոխություններին:

Տեսնելու, լսելու, ըմբռնումը վերլուծելու և համադրելու կարողության կատարելագործումը ձևավորում են երեխայի դիտողականությունը: «Երեխայի մեջ,—գրում է Ա. Ա. Լյուբլինսկայան,—ուղղվածություն է մշակվում, իսկ այնուհետև այնպիսի կարողություն է մշակվում, երբ երեխան ըմբռնվող առարկայի մեջ որո-

նում և առանձնացնում է առանձին մասերի միջև եղած կապը, ինչպես և այդ մասերը՝ արտացոլվող իրականության մի միասնական պատկերի մեջ ընդհանրացնելու»¹:

Դպրոցական տարիքում էական փոփոխություններ են կատարվում, ինչպես դիտումների ու ընկալումների բովանդակության պրոցեսներում, այնպես էլ նրանց կառուցվածքում: Ուսման ընթացքում կրտսեր դպրոցականի մեջ անհրաժեշտություն է առաջանում ըմբռնումը ենթարկելու նախատեսված նպատակին՝ դիտի, որպեսզի լավ տեսնի. լսի, նորը իմանալու և հիշելու համար: Կրտսեր դպրոցականի մեջ արագ են զարգանում ուշադրության և ըմբռնման կամայնությունը: Դպրոցի 3-րդ, 4-րդ դասարաններում ըմբռնման ու դիտողականության ինքնակազմակերպման պահանջ է առաջանում:

Դպրոցականների ըմբռնումը կրում է համադրա-վերլուծական բնույթ, սակայն վերլուծութային ու համադրության միասնություն միանգամից չի ձեռք բերվում: Մի դեպքում դպրոցականը գերազանցապես առարկան մասնատելով շարակարգում է մասերը, առանց իրար հետ հարաբերակցելու: Օրինակ, նկարի հիման վրա պատմելիս տարրական դպրոցի աշակերտները հաճախ ասում են նկարի առանձին մասերը, բայց պատմվածք չի ստացվում: Այլ դեպքերում նկատվում է շտարոորոշված, միազումարային արտացոլում, առանց բաղադրամասերի վերլուծության: Որքան փոքր է դրապրոցականը, այնքան հաճախ է նկատվում վերլուծման ու համադրման աններդաշնակությունը:

Ըմբռնման զարգացումը իրականության համադրա-վերլուծական արտացոլման կատարելագործման պրոցես է: Ուսումնական նյութի վրա աշխատելիս, շրջակա երևույթները նպատակասլաց դիտելիս ընկալվող օբյեկտների վերլուծությունը հարաբերակցվում է օբյեկտի մասնատված տարրերի հետ: Վերլուծության և համադրման ներդաշնակությունը կախված է նաև ընկալվող նյութի բարդությունից և մատչելիությունից: Օրինակ, հայտնի է, որ բարձրագույն մաթեմատիկայի դասընթացը նոր սկսող ուսանողները սկզբում գիտելիքների տարրերը գոյակցում են առանց միակցելու մեկ իմաստային տրամաբանական համակարգի մեջ: Խնդիրների լուծման և պրակտիկ գործունեության ժամանակ դա դժվարացնում է ունեցած գիտելիքների օգտագործումը:

Միատեմատիկ ուսումնական պարապմունքների ընթացքում

¹ А. А. Люблинская, Очерки психического развития ребенка, М., изд. АПН РСФСР, 1959, стр. 288.

զարգանում է ըմբռնման ընդհանրացվածությունն ու իմաստավորվածությունը:

Առարկաներն ու երևույթները օժտվում են ավելի ու ավելի մեծ բովանդակությամբ, սկսում են իմաստավորվել որպես որոշակի ընդհանուր գիտելիքների կրողներ: Ընդհանրացման աստիճանը մեծանում է մարդու ստացած տեղեկությունների բարձրացման համեմատ: Օրինակ, նախադպրոցականը գիտի եռանկյան՝ որպես «գլորսյանիկ», մասին: Տարրական դպրոցում աշակերտը եռանկյան մասին ստանում է փորձնական գիտելիքներ, որպես դիտողական պարագայի, տարբերակում է եռանկյան հիմնական տարրերը: 5—7-րդ դասարաններում երկրաչափության դասերին դպրոցականը ուսումնասիրում է եռանկյունները հարթաչափական պատկերմամբ: Բարձր դասարաններում տարածաչափության դասընթացում եռանկյունը քննարկվում է որպես բարդ ծավալային երկրաչափական մարմնի տարր:

Ըմբռնման իմաստավորվածությունն ու ընդհանրացվածությունը զարգանում են ինչպես տարբեր դասերի և տարբեր տեսանկյան տակ (համանման առարկաների և երևույթների) հատուկ ուսուցման ժամանակ, այնպես էլ շրջապատում կատարվող տարբեր երևույթների կառուցվածքն ուսումնասիրելիս: Օրինակ, մայրենի լեզվի բառերի ձևերի ու կազմության, գրական հերոսների ապրումների, գեղարվեստական արտահայտչականության միջոցների վերլուծությունը ապահովում է հասկանալու ըմբռնման կապը մտածողության հետ: Ուսումնասիրվող երևույթների միակցումը նրանց բառային անվանումների հետ յուրաքանչյուր նոր գիտելիք ներառնում է մարդու գիտելիքների համակարգի մեջ:

Ըմբռնման և դիտողության զարգացումը անխզելիորեն կապված է աշակերտի խոսքի զարգացման հետ: Բնականորեն բանավոր նկարագրությունը, քաղաքաշինության հեռանկարների մասին պատմությունը նպաստում են ավելի լրիվ ու նուրբ համապատասխանող ըմբռնմանը: Գասարանական գրատախտակի վրա կատարած հաշվումներն ու գրառումները ուսուցիչը ուղեկցում է խոսքով:

Այսպիսով, ըմբռնման կազմակերպված պրոցեսը դառնում է աշակերտի նպատակասլաց ու իմաստալից հոգեկան գործունեությունը: Խոսքը, գրում է Բ. Գ. Անանևը, «ուսուցման առաջին տարրուց ձեռք է բերում գործունեության առաջատար կարգավորիչի նշանակություն: Սակայն խոսքը պետք է ամրապնդվի ուսուցման դիտողական-գործուն միջոցներով: Տեղեկությունների ու կանոնների յուրացման միջոցով աստիճանաբար ընդարձակվում է երեխաների

տեսադաշտը և ապահովվում նրանց տրամաբանական մտածողության զարգացումը, ուսումնասիրվող երևույթների, փաստերի, կանոնների ընդհանուր կապերի հասկանալը, երեխայի գիտելիքների ու կենսափորձի միացումը մեկ միասնական համակարգում»¹:

Գպրոցական ըմբռնումը զարգանում է երևույթները՝ իրենց ներքին ու արտաքին կապերի ու հատկությունների միասնությամբ արտացոլելու կարողությունը կատարելագործելու ճանապարհով: Կրտսեր դպրոցականները ամենից հաճախ առարկաներն ընկալում են ըստ արտաքին հատկանիշների. օրինակ, գրադարանում գրքեր ընտրելիս նրանք կողմնորոշվում են ըստ գրքի արտաքին ձևավորման, նկարների առկայության, տեքստի առանձնահատուկ դասավորության, պատմելիս էլ վերարտադրում են գերազանցապես գործողությունների արտաքին ընթացքը:

Ավագ դպրոցականների մոտ արդեն նկատվում է մարդկանց վարքի կամ ապրումների ներքին բարդ դրդապատճառների խոր իմացություն: Դա արտահայտվում է և՛ գրական հերոսների ապրումների, իր ընկերների արարքների նուրբ վերլուծության, և՛ լավագույն կոմերիտական խմբի համար մրցության հետաքրքիր կազմակերպման մեջ:

Աշակերտների ըմբռնումը կախված է նրանց փորձից, ապերցեպցիայից և ընկալվող առարկայի առանձնահատկություններից: Դիտվող նկարը կամ լսվող մեղեդին որքան հասկանալի է, համահնչուն է հետաքրքրություններին, այնքան ամբողջական ու հարուստ է անձի ըմբռնումը:

Գպրոցական տարիքում զարգանում է նաև երեխայի դիտողականությունը: Այդ հատկության զարգացման պայմաններից մեկը շրջապատող երևույթների մեջ (փորձերում, բնության մեջ, ընկերների վարմունքում կատարվող փոփոխությունները) սիստեմատիկորեն դիտելու կարիքի առաջացումն է:

Ինչպես վերևում ասվեց, դիտումը պահանջում է ըմբռնման զարգացման մեծ կոլտուրա, նրա կազմակերպման ձևերի մասին հատուկ գիտելիքներ:

Ցածր դասարաններում դիտումը իրականացվում է ուսուցչի ղեկավարությամբ: Ուսուցիչը որոշում է դիտման նպատակը, սովորեցնում է, թե ինչպես հետևել երևույթներում կատարվող փոփոխություններին, հաղորդում է դիտումները վարելու և կազմակերպելու եղանակներն ու հնարները: Դիտումն աստիճանաբար դառ-

¹ Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбилко. Особенности восприятия пространства у детей, М., изд. «Просвещение», 1964, стр. 281.

նում է դպրոցականների կողմից ինքնուրույնաբար կազմակերպվող սլոցես, վերափոխվում նպատակասլաց գործունեության ինքնուրույն տեսակի:

Աշակերտների դիտելու ունակության զարգացման համար կարևոր է դասերին դիտողական նյութերի լայնորեն օգտագործումը, փորձերի անցկացումը, էքսկուրսիաների կազմակերպումը և տեղում կատարվող աշխատանքները: Դիտումը մտնում է աշակերտների ակտիվ ստեղծագործական գործունեության մեջ: Այդ աշխատանքում մանկավարժը դպրոցականներին սովորեցնում է դիտելու և ունկնդրելու եղանակները, կազմակերպում է գրառումների անցկացումը, նրանց ծանոթացնում է փաստական նյութի հավաքման և մշակման եղանակներին, դիտման ընթացքում դաստիարակում է հաջորդականություն և սիստեմայնություն, ձևավորում դիտունակությունը:

Ուսման պրոցեսում զարգացող դիտողականությունը անձի ուղղվածության ձևավորման պայմաններից է, որ նպաստում է դրսևորողականի հարցասիրության և հետաքրքրասիրության ձևավորմանը:

Տարածության ըմբռնման զարգացման մեջ արտահայտվում է աշակերտների գիտելիքների, զգայական փորձի աստիճանաբար հարստացումը՝ շրջապատի առարկաների նկատմամբ իր վերաբերմունքի իմաստավորմամբ հանդերձ:

Կրտսեր դպրոցականը լավ է կողմնորոշվում մոտիկ տարածության վրա, ճիշտ է գնահատում կարճ տարածությունները, բայց հաճախ փոքրացնում է առանձին առարկաների հեռավորությունը: Արդեն առաջին դասարանցիները ճիշտ են սահմանում «դեպի ձախ», «դեպի աջ», «առջևում», «ետևում» հասկացությունները, կիրառելով իր և ուրիշ մարդկանց նկատմամբ եղած հարաբերություններում:

Բարձր դասարանների աշակերտները հմտորեն որոշում են իրերի տարածական դրությունը և եռաչափ տարածության ցանկացած կետից տարածական հարաբերությունները, մարմնի դրությունը որոշում հաշվարկման տարբեր համակարգերում: «Անկասկած, քարտեզի, գծագրի, գրաֆիկի և այլնի կարգալը դպրոցականի համար միջնորդավորված ըմբռնման առանձնահատուկ, նոր ձև է, որը սերտորեն կապված է տրամաբանական մտածողության հետ»¹:

Դպրոցականների տարածական կողմնորոշումը առօրյա կյանքում, տուրիստական արշավանքներում, սպորտային անցումներում

նպաստում է տարածական կապերին ու հարաբերություններին գործնականորեն տիրապետելուն:

Դպրոց ընդունվելու նախօրեին երեխաները լավ են կողմնորոշվում ժամանակի ըմբռնման այնպիսի ձևերում, ինչպես՝ այսօրը, վաղը, երեկը: Աշակերտների փորձի մեծացման հետ միասին դարգանում է ժամանակի այնպիսի միավորների ռեալ հասկացումը, ինչպես՝ վայրկյան, րոպե, ժամ, օր, շաբաթ: Հատուկ դիտումները ցույց են տվել, որ ժամանակի մյուս ձևերից շատ ռեալ բովանդակությամբ է օժտվում ժամը: Այն աշակերտի ամենօրյա կյանքում ժամանակի շափման ամենաշեշտված միավորն է: Դպրոցում, ընտանիքում կյանքի ու աշխատանքի՝ օրվա և շաբաթվա ընթացքում պլանավորման հետևանքով ավելի ռեալ է դառնում ժամանակային այդ կատեգորիաների ըմբռնումը: Նշանակալի դժվարություններ են ծագում պատմական ժամանակն ըմբռնելիս: Պատմական գիտելիքների բացակայությունը, պատմական ժամանակը բովանդակությամբ հագեցնելու անկարողությունը կրտսեր դպրոցականների մեջ առաջացնում է անցյալի դեպքերը այժմեականացնելու միտում («Հայրիկ, դու տեսե՞լ ես Պուշկինին: Իսկ մաման տեսե՞լ է: Տատիկը տեսե՞լ է»):

Պատմական ժամանակը ճիշտ ըմբռնելու զարգացմանը էական օգնում են ժամանակային կողմնորոշիչները: Դրանք հնարավորություն են տալիս պատմական դեպքերը միմյանց հարաբերակցելու: Պատմական ժամանակում կողմնորոշվելը մեծապես հեշտացնում են պատմական մեծ նշանակություն ունեցող դեպքերը (օրինակ, Հայրենական մեծ պատերազմը, մարդու ուղեկցությամբ առաջին տիեզերական հրթիռի արձակումը և այլն): Ժամանակային կողմնորոշիչները դպրոցականներին օգնում են իրադարձությունները ճիշտ հարաբերակցելու:

Պատմության ու պատմական նյութի ուսումնասիրությունը գրականության, ֆիզիկայի, բնագիտության դասերին, պատմական փաստերի ու դեպքերի հաջորդականությունը որոշելու համար վարժությունները դպրոցականների մեջ զարգացնում են պատմական ժամանակահատվածները ճիշտ ընկալելու կարողություն:

Այսպիսով, երեխայի դիտողությունն ու ըմբռնումը կատարելագործվում են դպրոցական ուսուցման ընթացքում:

Ըմբռնումը մեծ հասունության է հասնում ավագ դպրոցականների մոտ: Հասուն ըմբռնման մեջ նկատվում է հոգեկան գործունեության տրամաբանական ու սենսորային տարրերի միասնություն: Ավագ դպրոցականների դիտումներում դրսևորվում է սերտ կապ

¹ Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбалко, Особенности восприятия пространства у детей, М., изд. «Просвещение», 1964, стр. 281.

ըմբռնումների, մտածողության ու խոսքի միջև և ապերցեպցիայի, գործնական հմտությունների, ունակությունների առանձնահատկությունների միջև: Պատանիների ու աղջիկների դիտողականությունը աչքի է ընկնում մեծ նրբությունով, որոշակի գիտելիքների (մասթեմատիկական, հումանիտար, տեխնիկական) շրջանում ուժեղանում է ըմբռնման ընտրողականությունը:

Այնուամենայնիվ, դպրոցական տարիքում չի ավարտվում ըմբռնման ու դիտողականության զարգացումը: Մարդու ամբողջ կյանքի ընթացքում տեղի է ունենում տարբեր զգայարանների գործունեության կատարելագործում, զարգանում են անձի արտացոլման գործունեության խոսք-տրամաբանական առանձնահատկությունները, փոխվում է անձի ըմբռնման ուղղությունը: Երաժշտական այն ստեղծագործությունները, որոնք հուզում են պատանուն, հասուն մարդը նրանց նկատմամբ հանդարտ և նույնիսկ անտարբեր է: Պատահում է, որ դասական երաժշտությունը անհասկանալի է լինում կյանքի արշալույսին, սիրելի է դառնում ավելի ուշ տարիքում:

Հայտնի է, որ կյանքի տարբեր փուլերում գրական միևնույն ստեղծագործություններին դիմելիս, մարդ տարբեր կերպ է այն ընկալում և գնահատում. նրա նկատմամբ փոխում է իր վերաբերմունքը: Ըմբռնման ընթացքի բնույթի, հատկապես նրա զարգացման առանձնահատկությունների վրա ազդեցություն են գործում և՛ անհատական հատկությունները, և՛ պրոֆեսիոնալ հակումները, և՛ հուզական տարվածությունը, և՛ մարդու կյանքի ու գործունեության պայմանները:

**«ՇՄՐՈՆՈՒՄ ԵՎ ԳԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Վ. Ի. Լենին Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, հ. 14:
Վ. Ի. Լենին, Փրիսոփայական տեսրակներ, Երկեր, հ. 38:
Сеченов И. М., Впечатления и действительность. Избр. фил. и психолог. произведения, Госполитиздат, 1947.
Ананьев Б. Г., Психология чувственного познания, М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф., Особенности восприятия пространства у детей, М., изд-во «Просвещение», 1964.
Бодалёв А. А., Восприятие человека человеком, Л., изд. ЛГУ, 1965.
Веккер Л. М., Восприятие и основы его моделирования, Л., изд. ЛГУ, 1964.

Волков Н. Н., Восприятие предмета и рисунка, М., изд-во АПН РСФСР, 1950.
Леонтьев А. Н., Осуществления, восприятия и внимание у детей младшего школьного возраста. Сб. «Очерки психологии детей», М., изд-во АПН РСФСР, 1950.
Рубинштейн С. Л., Проблемы психологии восприятия. Сб. «Исследования по психологии восприятия», изд. АН СССР, 1948.
Шабалин С. Н., Восприятие формы дошкольником. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», т. XVIII, 1939.
Шеварев П. А., Исследования в области восприятия, «Психологическая наука в СССР», т. I, М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

ԳԼՈՒԽ 6: ՈՒՇԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՇԱԳԻՐ ԼԻՆԵԼԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՇԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Ուշադրության սահմանումը

Մարդ ճանաչողության և գործունեության ընթացքում ստանում է բազում տպավորություններ, ընդ որում ուղեղի վրա միաժամանակ են ներգործում շատ գրգռիչներ: Գիտակցությունը չի կարող միատեսակ պարզությամբ արտացոլել ընկալվող ու իմաստավորվող բոլոր օբյեկտները: Մարդու համար կենսաբանորեն և սոցիալապես կարևոր է պարզությամբ արտացոլել մեկ-երկու կարևորագույն գրգռիչներ, որոնք տվյալ պահին ազդում են զգայարանների վրա: Միջավայրի հետ փոխներգործությամբ է ստեղծվել առարկաների ընտրողական արտացոլումը, որ ապահովվում է ուշադրությամբ:

Ուշադրությունը գիտակցության կենտրոնացումն է մի որոշակի օբյեկտի վրա, որ ապահովում է նրա առանձնակի պարզորոշ արտացոլումը:

Հոգեկան երևույթների մեջ ուշադրությունը հատուկ տեղ է գրավում. նա ինքնուրույն հոգեկան պրոցես չէ և անհատի հատկությունների թվին չի պատկանում, միաժամանակ ուշադրությունը միշտ ներառվում է մարդու պրակտիկ գործունեության ու ճանաչողական պրոցեսների մեջ և արտահայտում է անձի հետաքրքրությունները, ուղղվածությունը: Ուշադրությունը կյանքում հանդես է գալիս որպես հոգեկան գործունեության մի բնագավառ: Այն գիտելիքներ, հատկություններ և մարդու աշխատանքային գործունեության արդյունավետություն ձեռք բերելու անհրաժեշտ նախադրյալ է:

Ուշադրության առաջացման համար անհրաժեշտ է առանձնացնել օբյեկտը, կենտրոնանալ նրա վրա և վերանալ այլ գրգռիչներից: Ուշադրության օբյեկտ կարող է լինել արտաքին աշխարհի առարկան, որին ուղղված են ճանաչողական գործունեությունը, հոգեկան գործունեությունը, երբ մարդ խորասուզված է իր մրտ-

քերի, ապրումների մեջ կամ վերլուծում է ինչպես իր, այնպես էլ շրջապատողների արարքներն ու գործողությունները:

Քանի որ ուշադրությունը չի կարող առարկայագուրկ լինել, ապա այն կազմակերպելիս ուսուցիչը առաջին հերթին պետք է ցույց տա, թե աշակերտները տվյալ պահին ինչի վրա պետք է կենտրոնանան և հմտորեն ուշադրությունը մի առարկայից մյուսը փոխանցեն՝ «լսեցեք թեորեմի ապացուցումը... Իսկ այժմ ուշադրություն դարձրեք գծագրին»: Նման դիտողությունները ուշադրություն են հրավիրում ուսումնական նյութի այն կողմերի վրա, որոնք առավել բարդ են: Օգտակար է հարցման ժամանակ խնդիր դնել, թե աշակերտի պատասխանի ո՞ր կողմի վրա պետք է բևեռել դասարանի ուշադրությունը: Երբեմն դա կարող է լինել մտքի ապացուցումը, երբեմն խոսքի ճշտությունը, նրա արտահայտչականությունը, գիտելիքների լրիվությունը, մի խոսքով այն կողմը, որ ուսուցիչը հարկավոր է համարում առանձնացնել ըմբռնման ժամանակ:

Ոչ պակաս կարևոր նշանակություն ունի ուշադրության օբյեկտի առանձնացումը գաստիարակազան աշխատանքի ընթացքում: Հարկավոր է աշակերտների ուշադրությունը կենտրոնացնել լավ և բացասական արարքների, գեղեցիկ և անճաշակության վրա այն հաշվով, որ նրանց մեջ վարքի նկատմամբ ճիշտ վերաբերմունք մշակվի, ձևավորվի էսթետիկական ճաշակ:

Ուշադրությունը կենտրոնացնելու և կամային ուղղություն տալու ընդունակությունը վկայում է մարդու հոգեկան կյանքի առանձնահատկությունը, որպես մարդու հոգեկան կյանքի առանձնահատկություն, ձևավորվել է աշխատանքի ընթացքում: Այդ նշել է Կ. Մարքսը. «...աշխատանքի ամբողջ տևողության միջոցին անհրաժեշտ է նպատակահարմար կամք, որն արտահայտվում է ուշադրության մեջ և, ընդամին այնքան ավելի շատ է անհրաժեշտ, որքան ավելի քիչ է հրապուրում աշխատանքն իր բովանդակությամբ ու կատարման եղանակով...»¹:

Ուշադրության ֆիզիոլոգիական հիմունքները

Ուշադրության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմը բարդ է: Ի. Պ. Պավլովը կենդանիների մոտ առանձնացրել է ոչ պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքս, որը նա անվանել է «սաինչ է» ռեֆլեքս: Այդ ռեֆլեքսի կենսաբանական նշանակությունն այն է, որ շրջապատի միջավայրում կենդանին առանձնացնում է

¹ Կ. Մարքս, Կարիտալ, հ. 1, Երևան 1954, էջ 189:

նոր գրգռիչ և նրա նշանակութիւնը համապատասխան կողմնորոշ-
վում: Կողմնորոշիչ ռեֆլեքսում, որ բնածին է նաև մարդկանց մոտ,
սլարդորեն նկատվում է արտաքին գրգռիչներից ուշադրութեան կախ-
վածութիւնը: Կողմնորոշիչ ռեֆլեքսը չի կարող բացատրել մարդու
ոչ կամածին ուշադրութեան ամբողջ Բարդութիւնը, որ զարգացել է
աշխատանքային գործունեութեան ընթացքում և ձեռք է բերել նոր
պայմանա-ռեֆլեքսային մեխանիզմներ:

Ուշադրութեան ֆիզիոլոգիական հիմքը հասկանալուն օգնում է
Ի. Պ. Պավլովի կողմից օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի հայտնա-
գործութիւնները:

Ուղեղի վրա յուրաքանչյուր պահ ներգործում են մի շարք զըր-
գիւններ՝ լսողական, տեսողական, մաշկային և այլն: Այդ գրգիռ-
ների ազդեցութեան տակ, ուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում առաջա-
նում են տարբեր ուժի գրգռման բազմաթիւ օջախներ: Ինչպես ցույց
են տվել հետազոտութիւնները, գրգռման օպտիմալ օջախը օժտված
է միջին ինտենսիվութեամբ, բայց այն տվյալ պայմաններում ա-
մենաբարեհաջողն է օրգանիզմի կենսագործունեութեան համար:
Բացասական փոխադարձ ինդուկցիայի օրենքի համաձայն գրգռման
օպտիմալ օջախը արգելակում է կեղևի մյուս մասերը: Օպտիմալ
գրգռվածութեան օջախը դինամիկ է: Գրգռիչի բնույթի փոփոխու-
թիւնը հանգեցնում է գրգռման օջախի՝ դեպի ուղեղի մյուս հատ-
վածներ տեղափոխմանը: Գրգռման պրոցեսի այդպիսի տեղափո-
խութիւնը կարող է տեղի ունենալ կեղևի միևնույն հատվածի վրա
գրգռիչի տեղական գործունեութեան հետևանքով՝ ըստ հաջորդական
ինդուկցիայի օրենքի:

Մանկավարժական պրակտիկայում ուսուցիչներն ու դաստիա-
յականները, իմանալով մարդու գլխուղեղի կեղևում օպտիմալ զըր-
գրվածութեան օջախի ծագման օրինաչափութիւնները, կարող են
նրա առաջացման համար ստեղծել բարենպաստ պայմաններ: Ու-
սուցիչն ասում է. «Յերխանե՛ր, ուղիղ նայեցեք, ձեռներդ դրեք նըս-
տարաններին, նայեցեք ինձ»: Այդպիսի ցուցումները, որոնք վերա-
բերում են ուշադիր դիրքին, առանձնապես կարևոր են տարրական
դասարաններում, որտեղ երեխաները դեռևս վատ են ղեկավարում
իրենց ուշադրութիւնը: Շարժումների սահմանափակումը, դեպի խո-
սողը հայացքի ուղղվածութիւնը, դասարանում կողմնակի գրգռիչ-
ների բացակայութիւնը, այս ամենը նպաստում է ուսումնական
արդյունավետ գործունեութեան համար ուղեղի հատվածներում օպ-
տիմալ գրգռվածութեան օջախի առաջացմանը:

Ուղեղի ֆիզիոլոգիական գործունեութիւնը ուսումնասիրելով,

Ա. Ա. Կլիտոմակին ստեղծեց ուսմունք դամինանտի մասին: Դոմի-
նանտը կամ գրգռվածութեան գերիշխող օջախը, օպտիմալ գրգռվա-
ծութեան օջախից տարբերվում է նրանով, որ այն օժտված է մեծ
կայունութեամբ: Գրգռվածութեան օպտիմալ օջախը շարժունակ է:
Իսկ տիրապետող դոմինանտը ավելի կայուն է: Տիրապետող այդ
օջախը ոչ միայն արգելակում է նոր առաջացող գրգռման օջախները,
այլև ընդունակ է նրանց հաշվին ուժեղանալու, իրեն միացնելու:
Նյարդային այլ կենտրոններում առաջացող գրգռման պրոցեսները:

Գլխուղեղի կեղևում գրգռվածութեան գերիշխող օջախի առկա-
յութիւնը թույլ է տալիս հասկանալու որևէ առարկայի կամ երե-
վույթի վրա մարդու կենտրոնացվածութեան այն աստիճանը, երբ
կողմնակի գրգռիչները ի վիճակի չեն ուշադրութիւնը շեղելու: Նը-
րանք աննկատ են մնում: Մարդու ուշադրութեան ուժեղ կենտրոնա-
ցումը կապված է գործին կրթութեամբ կապված լինելու, առար-
կայով խորապես հետաքրքրված լինելու հետ:

Ո՛չ գրգռվածութեան օպտիմալ օջախը, ո՛չ էլ դոմինանտը մին-
չև վերջ չեն բացահայտում մարդու ուշադրութեան մեխանիզմը:
Հատկապես նրա կամածին բնույթը: Ի տարբերութիւն կենդանիներ-
ի, մարդիկ ղեկավարում են իրենց ուշադրութիւնը: Այդ պատ-
ճառով էլ մարդու ուշադրութեան դաստիարակութեան մեջ արտա-
կարգ նշանակութիւն ունի նպատակադրվելու կարողութիւնը, նպա-
տակ, որ կարող է ինքը ձեակերպել, կամ առաջարկել մեկ ուրիշը:
Գործունեութեան նպատակներ դնելը և անընդհատ ճշգրտելը ա-
ռաջացնում, պահպանում և փոխանցում է ուշադրութիւնը: Այդ
դեպքում օպտիմալ կամ գերիշխող գրգռվածութեան մեխանիզմը
կլինի առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգերի փոխներ-
գործութիւնը, որ իրագործվում է գրգռվածութեան՝ խոսքային (երկ-
րորդ) ազդարարային համակարգից առաջինի վրա տարածող էլեկ-
տիկ (ընտրողական) իռադացիայի շնորհիվ: Իրենց հերթին առաջին
ազդարարային գրգռիչները խոսքի մեջ արտացոլվելով նպաստում
են նպատակի ճշգրտմանը և օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի ու-
ժեղացմանը:

Ուշադրութեան առաջացման ու կազմակերպման մեջ ոչ սլակաս
նշանակութիւն ունի դինամիկ ստերեոտիպերի ամրապնդումը: Ու-
շադիր աշխատանքի սովոր մարդու մոտ աստիճանաբար մշակվում
է դինամիկ ստերեոտիպ, որը մեծապես թեթևացնում է սովորական
աշխատանքային պայմաններում օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի
առաջացումը: Պետք է ընդգծել, որ չի կարելի թույլ տալ աշխատան-
քի անուշադիր կատարում, քանի որ ստեղծված դինամիկ ստերեո-

տրպի փոփոխումը միշտ ավելի դժվար է, քան նորի ստեղծումը:

Ուշադրության հետ կապված նյարդային գործունեության վիճակը արտահայտվում է արտաքննապես. առանձնահատուկ դիրքում, հատուկ դիմախաղում, որը հեշտությամբ կարելի է նկատել և որի հիման վրա կարելի է դատել, թե մարդ որքանով է ուշադիր: Ուշադրության դիրքը բնութագրվում է շարժումների արգելակմամբ, դեպի օբյեկտն զգայարանների ուղղվածությամբ, եթե այն տրված է ընկալումներում: Իր մտքերի մեջ խորասուզված լինելու դիմախաղին բնորոշ է տեսողության առանցքների իրարից հեռացնելը (ասում են՝ մարդու բացակայող հայացք):

Երեխաների հետ աշխատանքի փորձ կուտակելով մանկավարժը պետք է սովորի ըստ դիմախաղի և դիրքի որոշել ուշադրության շեղման սկիզբը և նրան ուղղություն տա առանց սպասելու, որ դարձրոցականը լրիվ շեղվի դասի ընթացքից:

Նշելով հոգեկան գործունեության մեջ ուշադրության դերը, հիշենք ռուս մեծ մանկավարժ Կ. Դ. Ուշինսկու խոսքերը. «...ուշադրությունը հատկապես այն դուռն է, որի միջով անցնում է այն բոլորը, որ արտաքին աշխարհից ներթափանցում է մարդու հոգին»¹:

Կ. Դ. Ուշինսկու ավելի քան հարյուր տարի առաջ արտահայտած ուշադրության դերի և գիտակցության բովանդակության ձևավորման մասին այս միտքը մշտապես հաստատվում է ուսուցման ւրակաթիկայով և մեր օրերի հոգեբանական-մանկավարժական հետազոտություններով: Այսպես, փորձարարական աշխատանքներում ցույց է տրված, որ լսողական ուշադրության բացակայության դեպքում փոփոխվում է լսողական զգայունակության շեմը: Նորմալի համեմատ այն բարձրանում է մի քանի տասնյակ անգամ, իսկ ձայնի նկատմամբ ունեցած զգայունակությունը համապատասխանաբար իջնում է:

§ 2. ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Տարբերակում են ուշադրության երեք տեսակ՝ ոչ կամածին, կամածին և ետ կամածին:

Ոչ կամածին ուշադրություն Հոգեբանական գրականության մեջ ոչ կամածին ուշադրության համար օգտագործում են մի քանի հոմանիշ: Որոշ ուսումնասիրություններում այն անվանում են պասսիվ, իսկ մյուսներում՝ հուզա-

կան: Այս երկու հոմանիշներն էլ օգնում են բացահայտելու ոչ կամածին ուշադրության առանձնահատուկությունները: Երբ խոսում են պասսիվության մասին, ապա նշում են ոչ կամածին ուշադրության կախվածությունը այն օբյեկտից, որն իր վրա է բեռնել այն, և շեշտում են մարդու կողմից այն ջանքերի բացակայությունը, որ գործադրում է նա կենտրոնանալու համար: Երբ ոչ կամածին ուշադրությունը հուզական են անվանում, ապա առանձնացնում են ուշադրության առարկայի, հույզերի, հետաքրքրությունների, պահանջմունքների միջև եղած կապը: Այս դեպքում նույնպես դեպի կենտրոնացումն ուղղված կամային ջանքեր չկան, ուշադրության առարկան առանձնացվում է մարդուն գործողության մղող պատճառներին համապատասխան:

Այսպիսով, ոչ կամածին ուշադրությունը՝ օբյեկտի վրա գիտակցության կենտրոնացումն է, նրա ինչ-որ առանձնահատկությունների շնորհիվ:

Քննարկենք գրգռիչի այն մի քանի հատկությունները, որոնք նրան առանձնացնում են որպես ուշադրության օբյեկտի:

Ավելի ուժեղ գրգռիչը գործող գրգռիչների ֆոնի վրա գրավում է մարդու ուշադրությունը: Ով չի հիշում «Չապակ» կինոնկարից այսպիսի պատկեր: Չապակականները սպիտակներից ետ են վերցրել գյուղակը, մարտիկները հանգստանում են, շուրջն աղմուկ է, երգ: Պատշգամբ է դուրս գալիս Պետկան՝ վ. ի. Չապակի համհարզը: Նա պետք է գինվորներին խնդրի, որ իրենց լուռ պահեն, նրա կանչը ձուլվում է ընդհանուր աղմուկին, նրա վրա ուշադրություն չեն դարձնում: Տան առջևի հրապարակը դիտելով, համհարզը այդ հասկանում է և հանելով ատրճանակը կրակում: Մի ակնթարթում ամեն ինչ լռեց, և այդ լուռության մեջ Պետկան գոռում է. «Լսեցե՛ք, քաղաքացիներ, Չապակը պետք է մտածի»:

Ավելի ուժեղ գրգռիչը (կրակոցը), որ մյուսների հետ միաժամանակ է գործում, առաջացնում է ոչ կամածին ուշադրություն:

Ուսումնական նյութը շարադրելիս ուսուցիչը կարող է աշակերտների մեջ կամածին ուշադրություն առաջացնել, ձայնի տեմպերի, ուժի փոփոխմամբ և խոսքի տեմպով: Միապաղաղ, արտահայտչականությունից զուրկ խոսքը արտաքննապես ի վիճակի չէ պահպանել ուշադրությունը: Արտահայտիչ խոսքը ուշադրությունն իր վրա է սեևում արդեն արտաքին կողմով:

Յանկայած գրգռիչը, փոփոխելով իր ներգործության ուժը, ուշադրություն է գրավում:

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 10, М., изд-во АПН РСФСР 1950, стр. 22.

Գրգռիչի նորությունը նույնպես առաջացնում է ոչ կամածին լշարություն: Փողոցում հայտնված նոր մակնիշի ավտոմեքենան, արմ պատի թերթը միշտ կնկատվեն: Ուշադրության այդ հատությունը հարկավոր է հաշվի առնել դասերին դիտողական պատագաներ օգտագործելիս: Եթե ուսուցիչը դասարան բերի և խելույն լատերից կախի դիտողական այդ պարագաները, որոնք իրեն հարավոր են բացատրության ժամանակ, ապա նա մյուս աշակերտների ուշադրությունը կշեղի աշակերտների պատասխաններից, ասարանի ընդհանուր աշխատանքից, իսկ բացատրության պատին այդ պարագաները կկորցնեն իրենց թարմությունը, այդ պատառով էլ ուշադրության գրավման լրացուցիչ գործոնը կկորչի: Դիկնույն պատճառով ավելի ճիշտ կլինի կազմակերպել նկարների փոփոխվող թեմատիկ ցուցահանդես, քան թե առանց փոխելու տարիներով ունենալ պատկերասրահ, որը ժամանակի ընթացքում դադարում է ուշադրություն գրավել:

Ուշադրություն է գրավում գրգռիչ ներգործության սկիզբը և ավարտը: Այդ հիշելով, երբեմն նպատակահարմար է ընդհատել պատմությունը, անել երկարատև ընդմիջում, գրավելու համար դասից շեղվածների ուշադրությունը, քան նրանց դիտողություն անել: Գիտողությունը միշտ մի քանի աշակերտների ուշադրությունը շեղում է՝ դասը խանգարած աշակերտների կողմը, և շեղում նրանց ուսման աշխատանքից: Երբեմն օգտակար է դասը սկսել, առանց սպասելու, որ դասարանում բացարձակ լուրջուն հաստատվի: Սկսած պատմությունը կգրավի այն աշակերտների ուշադրությունը, որոնք դեռ չեն հասցրել կենտրոնանալ դասի ժամանակ:

Գրգռիչի թվարկած հատկությունները կարճ ժամանակով այն դարձնում են ուշադրության օբյեկտ: Առարկայի վրա ոչ կամածին ուշադրության կենտրոնացումը կապված է մարդու՝ այդ առարկաների նկատմամբ ունեցած պահանջմունքների, նրանց հուզական նշանակության և հետաքրքրությունների հետ: Սննդի նկատմամբ առաջացած պահանջմունքը սնունդը մարդու համար դարձնում է ուշադրության օբյեկտ, որը երբեք չի եղել շատակեր: Ուտելիքի պատկերացումն ու խոսակցությունները նրա մասին միշտ էլ հանդիսանում են քաղցած մարդու մտքի առարկան: Այն առարկան, որը բավարարել է մարդու պահանջմունքը, դադարում է մարդու ոչ կամածին ուշադրությունը գրավել:

Այն առարկաները, որոնք ճանաչողության պրոցեսում հարուցում են վառ հուզական տոն (գույնի հագեցվածության, ձայնի

մեղեդիկ դուրեկան հնչյունները) առաջ են բերում ուշադրության ոչ կամածին կենտրոնացվածություն: Ոչ կամածին ուշադրության առաջացման համար էլ ավելի կարևոր նշանակություն ունեն ինտելեկտուալ, գեղագիտական և բարոյական զգացմունքները: Առարկան, որ մարդու մեջ առաջացրել է զարմանք, հիացմունք, ուրախություն, տեսականորեն իր վրա է բեկում ուշադրությունը: Արվեստի ստեղծագործությունները ներգործում են զգացմունքների վրա, զրավում են ոչ կամածին ուշադրություն և ծագած իմացական հետաքրքրության հետ միասին մտավոր գործունեությունն ուղղում են դեպի երևույթների խորապես գիտակցումը:

Հետաքրքրությունը որպես ինչ-որ բանով տեղի ունեցածի անմիջական շահագրգռվածություն (գրքի հերոսի ճակատագրով, սպորտային մրցության ելքով) և որպես ընտրողական հարաբերություն աշխարհի նկատմամբ, սովորաբար կապված է զգացմունքների հետ և հանդես է գալիս որպես առարկաների նկատմամբ ոչ կամածին տեսական ուշադրության կարևորագույն պատճառներից մեկը:

Ճանաչողության պրոցեսում մարդու համար հետաքրքիրը հանդիսանում է ոչ այն, ինչը բոլորովին անհայտ է, ոչ էլ այն, ինչը արդեն ամեն կողմով հայտնի է: Հայտնիի մեջ եղած նորն է առաջացնում իմացական հետաքրքրություն: Հետաքրքրության, իսկ չրանով էլ աշակերտների ոչ կամածին ուշադրության պահպանման համար օգտակար է դասի նպատակները հաղորդելիս ընդգծել, թե ինչ նոր բան են իմանում աշակերտները, իսկ ամփոփման, եզրակացության մեջ նշել, թե նրանք ինչ են սովորել:

Տարբեր են այն մեթոդական հնարները, որոնք տվյալ դասի նկատմամբ աշակերտների մեջ հետաքրքրություն են առաջացնում և դրանով իսկ մյուս առարկաների նկատմամբ կազմակերպում են նրանց ուշադրությունը: Այսպես, օտար բառերի ամրապնդման համար կարող են կազմակերպվել խաղեր, օգտագործվել դիտողական պարագաներ, նկարներ, որոնք պատկերեն բառին համապատասխան առարկաներ, լսվեն բանաստեղծություններ կամ օտար լեզվով երգեր:

Դասի կառուցման համահոգեբանական սկզբունքները, որոնց վրա ոչ կամածին ուշադրությունը կանգ է առնում հետաքրքրությամբ, հետևյալներն են. նյութի բովանդակալից լինելը, որը շարադրվում է գրավիչ ձևով, աշխատանքի մեթոդների ու ձևերի բազմազանությունը, ուսուցչի տարվածությունը շարադրվող նյութով, դասի աշխույժ ու հուզական հագեցվածությունը:

Պահանջմունքները, զբաղմունքները և հետաքրքրությունները, ի տարբերություն ոչ կամածին ուշադրություն առաջացնող նախկինում քննարկված պատճառների, կապված են ոչ միայն տվյալ առարկայի առանձնահատկությունների, այլև նրա նկատմամբ մարդու վերաբերմունքի հետ:

Առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու ունեցած վերաբերմունքը երևան է գալիս նաև ուշադրության այլ՝ կամածին և ետ կամածին ձևերում:

**Կամածին
ուշադրություն**

Կամածին (ուշադրության) բառի հոմանիշներն են ակտիվ կամ կամովի բառերը: Բոլոր այս երեք տերմիններն էլ ընդգծում են անձնավորության ակտիվ դիրքը, որոշում ուշադրությունը առարկայի վրա կենտրոնացնելիս: Կամածին ուշադրությունը օբյեկտի վրա գիտակցորեն կարգավորող կենտրոնացվածությունն է:

Մարդ կենտրոնանում է ոչ թե նրա վրա, ինչը իր համար հետաքրքիր ու հաճելի է, այլ նրա վրա, որը նա պարտավոր է անել:

Ուշադրության այս ձևը ամուր կապված է կամքի հետ: Կամովի կենտրոնանալով օբյեկտի վրա, մարդը կամային ջանք է գործադրում, որ պահպանում է ուշադրությունը գործունեության ամբողջ ընթացքում:

Իր ծագմամբ կամածին ուշադրությունը պարտական է աշխատանքին: Երեխայի մեջ կամածին ուշադրությունը դրսևորվում է խաղի և մեծերի տված առանձին աշխատանքային հանձնարարությունների ժամանակ: Առաջին դասարանցուն հենց սկզբից ղրպրոցում ներկայացնում են կամածին ուշադրություն կազմակերպելու պահանջներ: Դպրոցական ուսուցումը ենթադրում է նրա առկայությունը և ձևավորում է կամածին ուշադրությունը:

Կամածին ուշադրություն է առաջանում, երբ մարդ իր առջև գործունեության նպատակ է դնում, որի կատարումը պահանջում է կենտրոնացում, երբ վարորդը վարում է մեքենան, հաշվապահը հաշվում է թվերի սյունակները, գիտնականը խորհրդածում է փորձի արդյունքների վրա, ապա նրանցից յուրաքանչյուրը պետք է ուշադիր լինի:

Կամածին ուշադրությունը պահանջում է կամային ջանք, որը վերադրվում է որպես լարվածություն, առաջադրված խնդրի լուծման համար ուժերի մոբիլիզացիա: Կամքի ուժն անհրաժեշտ է գոր-

ծունեության առարկայի վրա կենտրոնանալու, չշեղվելու, գործողությունների մեջ չսխալվելու համար:

Եվ այսպես, ցանկացած առարկայի նկատմամբ կամածին ուշադրության առաջացման պատճառը գործունեության նպատակադրումն է, ինքը՝ պրակտիկ գործունեությունը, որի կատարման ժամանակ մարդ պատասխանատվություն է կրում:

Կամածին ուշադրությունը առաջ է եկել այն ֆիզիկական ու հոգեկան ջանքերի հետևանքով, որոնք աշխատանքային գործունեության մեջ մարդու նախահայրը ստիպված է եղել ի հայտ բերելու: Օնտոգենեզում երևում է կամածին ուշադրության սաղմերի երևան գալը փոքր հասակի երեխաների խաղերում, մեծերի տված առաջադրանքների կատարման, ուսումնական գործունեության մեջ:

Ուշադրության կամովի կենտրոնացումը հեշտացնող մի ամբողջ շարք պայմաններ կան:

Մտավոր գործունեության վրա ուշադրության կենտրոնացումը հեշտանում է, եթե ճանաչողության մեջ է ներառվում սրակտիկ գործողությունը, օրինակ, հեշտ է ուշադրությունը պահել գիտական գրքի բովանդակության վրա, երբ ընթերցումը ուղեկցվում է կոնսպեկտավորմամբ: Դասախոսությունների կամ բարձր դասարաններում դասերի ժամանակ այդ նույն նպատակի համար աշակերտներին օգտակար է գրառումներ անել: Նույնիսկ համեմատաբար այնպիսի գործողություններում, ինչպես ցուցափայտով քարտեզի վրա սահմանները ցույց տալն է, կամ գրքի ընթերցման ժամանակ առանձին մտքերի ընդգծումը նպաստում են ուշադրության օբյեկտի ավելի կայուն առանձնացմանը:

Կազմակերպված պրակտիկ գործողությունների բացակայության ժամանակ ուշադրությունը կենտրոնացնելու դժվարությունները պարզորոշ նկատելի են, օրինակ, բանավոր հաշվելու կամ պասսիվորեն տևական ունկնդրման ընթացքում:

Կամածին ուշադրությունը պահանջում է բառային հիշեցումը ինքնին գործունեության նպատակների մասին, նրա այն պահերի մասին, երբ անհրաժեշտ է հատկապես ուշադիր լինել:

Կամածին ուշադրության պահանջումը հեշտացնող պայմաններին են պատկանում նաև աշխատանքի տեղի կահավորվածության առանձնահատկությունները:

Շենքում աշխատանքից ուշադրությունը շեղող ոչ մի գրգռիչ չպետք է լինի, օրինակ, դասի ժամանակ մի քանի աշակերտների

միջև խոսակցությունը դժվարացնում է այն աշակերտների ուշադրության կենտրոնացումը, որոնք աշխատում են ակտիվորեն:

Ուշադրության պահպանման կարևոր նախապայմանը մարդու հոգեկան վիճակն է: Հոգնած մարդը շատ դժվար է կենտրոնանում: Բազմաթիվ փորձերն ու դիտումները ցույց են տալիս, որ աշխատանքային օրվա վերջում մեծանում են սխալների թիվը, ինչպես նաև սուբյեկտիվորեն վերապրվում է հոգնած վիճակը՝ դժվար է լինում կենտրոնացնել ուշադրությունը: Կատարվող աշխատանքի համար կողմնակի պատճառներից առաջացած հուզական գրգռվածությունը (ինչ-որ ուրիշ մտքերով մտահոգված լինելը, հիվանդագին վիճակ և նման գործոններ) նշանակալիորեն թուլացնում են մարդու կամածին ուշադրությունը:

Կամածին ուշադրության առաջացումն ու պահպանումը հեշտացնում է տարբեր, ինչպես բարենպաստ, այնպես էլ անբարենպաստ պայմաններում ուշադիր աշխատելու սովորությունը:

Ուսումն աշխատանք է, և չի կարելի ուսման պրոցեսը կառուցել սոսկ կամածին ուշադրության վրա: Հատկապես դասարանից դասարան, ուսման ընթացքում երեխաների մեջ պետք է զարգացնել իրենց ուշադրությունը կազմակերպելու կարողություն:

Երկար հաշվումներ պահանջող խնդիրների ու վարժությունների լուծումը, գոյություն ունեցող ուղղադրական կանոնները պահպանելով գրելը, նոր տերմիններ ու բանաստեղծություններ սովորելը, օտար լեզվի բառեր հիշելը, այս և ուսումնական գործունեության բազմաթիվ այլ առաջադրանքները չեն կարող կատարվել առանց կամածին ուշադրության: «Ուսումը,—գրում է Կ. Գ. Ուշինսկին,—երեխայի համար պետք է դարձնել հետաքրքիր, բայց միաժամանակ երեխաներից պետք է պահանջել, որ ճշտությունը կատարեն նույնիսկ իրենց համար ոչ հետաքրքիր խնդիրները, չափից դուրս ծանրություն չդնել ոչ մեկ, ոչ էլ մյուս կողմի վրա: Մնունդ տալով պասսիվ ուշադրությանը և վարժեցնելով ակտիվը, որ թեև երեխայի մեջ թույլ է, բայց կարող է և պետք է զարգանա ու ամրապնդվեր վարժություններով»¹:

Ետկամածին ուշադրություն

Ուշադրության երրորդ տեսակը ետկամածին ուշադրությունն է: Տերմինն ինքը հուշում է, որ ուշադրության այդ տեսակը առաջանում է այն բանից հետո, երբ կամածին ուշադրությունը արդեն ծագած է: Ետկամածին ուշադրության մեջ իջնում է կամքի ուժը, որը

անհրաժեշտ է կամածին ուշադրության կենտրոնացման ժամանակ: Ըստ հոգեբանական բնութագրության ետկամածին ուշադրությունը մոտ է ոչ կամածին ուշադրությանը, այն նույնպես առաջանում է առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության հիմքի վրա, բայց հետաքրքրության բնույթը, որպես առարկայի նկատմամբ որոշակի վերաբերմունքի, այս դեպքում այլ է: Ոչ կամածին ուշադրության մեջ հետաքրքրությունը անմիջական բնույթ է կրում: Ետկամածին ուշադրության մեջ հետաքրքրությունը գերազանցապես դրսևորվում է գործունեության արդյունքի նկատմամբ:

Այսպես, աշակերտը կարող է սկսել թվաբանական վարժություն կատարելը առանց որևէ հետաքրքրության, իրեն ստիպելով կենտրոնացնել ուշադրությունը լուծման վրա: Աշխատանքի ժամանակ այս կամ այն պատճառով («Վարժությունը չի լուծվում, բայց և այնպես այն պիտի լուծեմ, կապացուցեմ, որ ես կարող եմ» և այլն) նրա մոտ այնպիսի վերաբերմունք է առաջանում, երբ ուշադրության կամովին պահպանման անհրաժեշտությունը մարում, մնում է առարկային դամված՝ աշակերտը տարվում է խնդրի լուծման ընթացքով:

Ետկամածին ուշադրության գործունեության մեջ մտնելը նշանակալիորեն որոշվում է անձի առանձնահատկություններով, աշխատելու սովորությամբ: Երբ մարդու համար «աշխատանքը առանց ավելորդ հաշվի, քրտնաջան աշխատանքը, համառ աշխատանքի ժամերը» դառնում են կյանքի երջանկություն, հեշտ է կատարվում անցումը կամածին ուշադրությունից դեպի ետկամածին ուշադրություն, որի ժամանակ մինչև ընդհանուր հոգնածության վրա հասնելը չի զգացվում ուշադրության լարվածություն:

Ուշադրության քննարկված երեք տեսակները մարդու պրակտիկ դործունեության մեջ սերտորեն միահյուսված են փոխազարձ անցումներով և պահպանում են մեկը մյուսին: Կազմակերպելով աշակերտների ուշադրությունը, ուսուցիչը պետք է մտածի ոչ միայն այն մասին, թե ինչպես տվյալ դասի նկատմամբ ուշադրություն առաջացնի, այլև այն մասին, թե ինչպես ձևավորի ուշադրության ղեկավարումը հեշտացնող անձի կամածին հատկությունները:

§ 3. ՈՒՇԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՄԱՐԳՈՒ ՈՒՇԱԳՐՈՒ ԼՐԿԵԸ

Ուշադրությունը բնութագրվում է հետևյալ հատկանիշներով. ծավալով, բաշխվածությամբ, կենտրոնացումով, կայունությամբ և փոխանցումով:

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинения, т. 6, М., изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 294.

**Ուժադրության
ծավալը**

Ուշադրության այդ հատկանիշը շարժվում է օբյեկտների այն ֆանակով, որ կարող են ուշադրություն գրավել շարժվող սահմանափակ ժամանակահատվածում: Ուշադրության ծավալը որոշելու համար ցուցադրում են օբյեկտների մի խումբ (թվեր, իրար միջև չկապակցված տառեր, առանձին առարկաների պատկերներ) ժամանակի մի հատվածում, որը հավասար է 1/10 վայրկյանի: Այդ ժամանակը բավական է, որպեսզի առաջանա պարզորոշ դիտողական ըմբռնում:

Սակայն փորձերը ցույց են տալիս, որ այդ ժամանակամիջոցը բոլորովին էլ բավական չէ տեսադաշտն ընկած բոլոր առարկաները դիտակցաբար արտացոլելու համար: Այդպիսի փորձի պայմաններում փորձարկվողը նշում է միայն մի քանի առարկաներ, իսկ մնացածների մասին ասում է, որ դրանք եղել են, բայց նա չի հասցրել նրանց վրա ուշադրություն դարձնել: Տեսադաշտն ընկած բոլոր առարկաները արտացոլելու համար ավելի երկար ժամանակ է պահանջվում:

Հասուն մարդու ուշադրության ծավալը հավասար է իրար հետ չկապված 4—6 օբյեկտի: Եթե տառերը մի իմաստալից ամբողջության մեջ միացնենք (բառ), ապա արտացոլվող առանձին տառերի թիվը նշանակալիորեն կմեծանա: Սակայն այդ պայմաններում բառն ըմբռնվում է որպես մի միասնական օբյեկտ, և փորձարկվողը բառի մեջ չի նկատում առանձին տառերի տեղափոխությունը, բացթողումը կամ սխալ գրությունները:

Կարելի է ուշադրության ծավալը մեծացնել առարկաները միավորելով խմբերի մեջ, դրանով իսկ փոքրացնելով այն օբյեկտների քանակը, որոնք ընկալվում են որպես առանձին միավորներ: Առաջին դասարանցու համար ամեն մի տառը առանձին օբյեկտ է: Ընթերցանության տեխնիկայի զարգացումը հանգեցնում է նրան, որ բառը, իսկ ավելի ուշ նախադասությունը ընկալվում են ամբողջապես որպես մեկ միասնական իմաստալից օբյեկտ:

Առարկաների խմբավորման միջոցով ուշադրության ծավալի մեծացումը չպետք է ընթանա ի վնաս նրա բաշխվածության՝ խրմբերում առանձին բաղադրամասերը նկատելու կարողություն: Ուշադրության կենտրոնացվածության ճիշտ համակցումը ամբողջի առանձին մասերի բաշխվածության հետ սերտորեն կապված է նանաշողական պրոցեսների զարգացման՝ ըմբռնման (մասի և ամբողջի հարաբերության), մտածողության (եզակիի և ընդհանուրի հարաբերության) հետ:

**Ուժադրության
բաշխումը**

Ուշադրության բաշխումը արտահայտվում է այն բանում, որ մարդ ցանկացած գործունեության ժամանակ կարող է ուշադրության կենտրոնում պահել միաժամանակ մի ֆանի օբյեկտներ: Փորձեցեք շանաստեղծություն բերանացի ասել և միաժամանակ թղթի վրա թվերի գումարման ու հանման վարժություններ անել քսանի սահմաններում: Դուք կզգաք, որ մի տեսակի գործունեությունը արգելակում է մյուս տեսակի գործունեությանը: Գործունեության ընթացքում ուշադրությունը սովորաբար կենտրոնանում է նրա ինչ-որ թացքում ուշադրությունը սովորաբար կենտրոնանում է նրա ինչ-որ մի տեսակի վրա: Ֆիզիոլոգիայես այդ բացատրվում է զլխուղեղի կեղևում օպտիմալ գրգռվածության միայն մեկ օջախի առկայությամբ: Բայց գործունեության ռեալ պայմանները միշտ պահանջում են ուշադրության մշտական բաշխում:

Ուշադրությունը բաշխելու կարողությունը դաստիարակվում է: Հանրահայտ է, որ բացատրելով դասը՝ սկսնակ ուսուցիչը չի նկատում դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտին, երբեմն ինքն է պատմելիս սխալներ կատարում ու չի նկատում դրանք, աշակերտների պատասխաններում նույնպես չի նկատում սխալները: Դա կապված է այն բանի հետ, որ անփորձ ուսուցիչը չի կարողանում բաշխել և կազմակերպել իր ուշադրությունը: Նրա համար նույն օբյեկտը դառնում է այն նյութը, որը պատմում է: Բացամիակ օբյեկտը դառնում է այն նյութը, որը պատմում է: Բացատրության ժամանակ հայացք նետելով աշակերտների վրա, նա կարգապահության խախտում չի նկատում: Փորձի հետ և՛ ուսումնական նյութի բովանդակությունը, և՛ նրա շարադրումը սկսում են իրենց վրա քիչ գամել ուսուցչի ուշադրությունը: Դրա շնորհիվ էլ հնարավորություն է ստեղծվում ուշադրությունը բաշխելու դասահարավորություն և աշակերտների վարքի, նրանց աշխատանքի նյութի բացատրման և աշակերտների վարքի, նրանց աշխատանքի նյութի փոքրանում է զլխուղեղի կեղևում օպտիմալ գրգռվածության օջախի ուժը և համապատասխանաբար թուլանում է այդ օջախի բացասական ինդուկցիան ուղեղի կեղևի մյուս մասերի վրա:

Ուշադրությունը բաշխելու ունակությունը դաստիարակվում է գործունեության մեջ և աստիճանաբար դառնում անձի էական հատկանիշ:

**Ուժադրության
կենտրոնացվածությունը**

Ուշադրությունը՝ օբյեկտի վրա դիտակցության կենտրոնացումն է: Հասկանալի է, որ ուշադրության գնահատելի հատկությունը օբյեկտի վրա կենտրոնանալու աստիճանն է՝

ուշադրության կենտրոնացվածությունը կամ ինտենսիվությունը: Կենտրոնացվածությունը արտահայտվում է այն բանում, որ ուշադրությունը կլանվում է մի օբյեկտով: Ինտենսիվության ցուցանիշը հանդիսանում է «արգելքակայունությունը», այսինքն՝ գործունեության առարկայից ուշադրությունը կողմնակի գրգռիչներից շեղելու անհնարինությունը:

Կենտրոնացումը սերտորեն կապված է ուշադրության ծավալի և բաշխվածության հետ: Որքան քիչ են ուշադրության առարկաները, որքան քիչ են գործունեության այն տեսակները, որոնց միջև անհրաժեշտ է բաշխել ուշադրությունը, այնքանով ուժեղ կենտրոնացվածության հնարավորությունը մեծ է: Կենտրոնացվածությունը ամենամեծ ուժի է հասնում այն ժամանակ, երբ ուշադրությունը ուղղված է մեկ օբյեկտի կամ գործունեության մեկ տեսակի վրա:

Ուշադրության խոր կենտրոնացվածության վիճակը գործունեության հաջող, ճիշտ կատարման անհրաժեշտ նախադրյալն է:

Սակայն մի օբյեկտի վրա ուշադրության կենտրոնացվածությունը կարող է դրական արդյունք տալ միայն տվյալ առարկաների բավականաչափ ծավալի և ուշադրության, և՛ նրա բաշխվածության զուգակցմամբ:

Թվային հանրահաշվական օրինակ լուծելիս աշակերտը ուշադրությունը կենտրոնացնում է հաշվումների վրա և դադարում ուշադրություն դարձնել նշաններին, վարժությունը, իհարկե, չի լուծվում:

Ուշադրության քննարկված հատկությունները սերտորեն կապված են իրար հետ: Ուշադրության արդյունավետությունը կախված է ոչ միայն առանձին հատկությունների առկայությունից, այլև որոշակի գործունեության կատարման ժամանակ նրանց ճիշտ զուգակցումից:

Ուշադրության ինտենսիվության ֆիզիոլոգիական հիմքը կարելի է տեսնել միաժամանակյա բացասական ինդուկցիայում, որը առաջացնում է օպտիմալ գրգռվածության օջախ: Ինդուկցիայի հետևանքով առաջացած արգելակումը գլխուղեղի կեղևի սահմանափակ հատվածներում նպաստում է գրգռման կենտրոնացվածության:

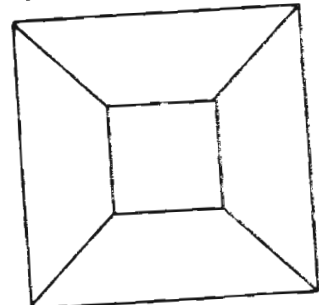
Ուշադրության կայունությունը

Ուշադրության կայունությունը դրսևորվում է օբյեկտի վրա նրա կենտրոնացվածության տևողությամբ: Ուշադրության այդ հատկու-

ների ուժից, գործունեության բնույթից, գործի նկատմամբ ունենցած վերաբերմունքից, ձևավորված սովորություններից:

Կայունության հակառակ հատկությունը շեղումն է, որը արտահայտվում է ուշադրության տատանումներում: Ուշադրության տատանումներին հետևել կարելի է երկակի պատկերների ընկալման ժամանակ: Այսպես, եթե մի քանի րոպե անթարթ նայենք նկարին (նկ. 36), ապա կարելի է նկատել, որ փոքր քառակուսին կամ առաջ է եկած՝ գտնվում է մեծ քառակուսու առջև, կամ «փոս-ընկած է»՝ առաջին պլանի վրա է գալիս մեծ քառակուսին. քառակուսիների փոխադարձ տեղաբաշխումը ոչ մեծ ժամանակամիջոցներում փոխվում է թռիչքով: Այս փորձը ցուցադրում է ուշադրության տատանումը:

Ոչ մեծ ժամանակամիջոցներում (1—5 վրկ) ուշադրության հաճախակի տատանումները բարդ ու հետաքրքիր գործ կատարելիս նրա կայունության վրա չեն ունենում նկատելի ազդեցություն: Բայց, ինչպես ցույց են տալիս դիտումները, մինչև 15—20 րոպեն ուշադրության տատանումները հանդեցնում են օբյեկտից ուշադրության ոչ կամածին շեղման:



Նկ. 36. Ուշադրության տատանումը երկակի պատկերների ըմբռնման ժամանակ:

Իմանալով ուշադրության այդ հատկության մասին, ուսուցիչները նախատեսում են դասի ժամանակ յուրաքանչյուր 10—15 րոպեն մեկ աշակերտների գործունեության տարբեր տեսակների փոփոխություն, նրանց ընդմիջելով լեզուստղական ու տեսողական ըմբռնումներով (ուսուցչի բացատրությունները, աշակերտի պատասխանը), պրակտիկ գործողություններով (տետրի մեջ գրառում կամ գծագրում, փորձի անցկացում): Նյութի տեական շարադրման (դպրոցական դասախոսություն) անհրաժեշտության դեպքում օգտակար է ընդմիջել էպիզոդներով, որոնք կմեղմացնեն կամածին ուշադրության լարված իրադրությունը:

Ուշադրության կայունությունը ֆիզիոլոգիայից կապված է նյարդային բջիջների մեկ խմբում գրգռվածության տեական կենտրոնացվածության հետ: Նյարդային բջիջների գրգռվածության լոնացվածության հետ նյարդային բջիջների գրգռվածության պրոցեսին երկարատև դիմանալու հատկությունը նյարդային պրոցեսների ուժի ցուցանիշն է: Ուստի ուրիշ հավասար պայմաններում

ուշադրության կայունության մեջ հանդես է գալիս մարդու նյարդային գործունեության բարձրագույն ընդհանուր տիպը:

Ուշադրության փոխանցումը

Ուշադրության փոխանցումը դա ուշադրության նախամտածված տեղափոխությունն է մի օբյեկտից մյուսի վրա: Գիտակցվածությամբ տարբերակում է ուշադրության փոխանցումը նրա շեղումից: Շեղվելով, մարդը ուշադրության օբյեկտը փոխում է ոչ կամային կերպով. փոխադրելով ուշադրությունը, նա նպատակ է դնում զբաղվել ինչ-որ ուրիշ բանով կամ հանգստանալ: Գործունեության ընթացքում առաջադրելով նոր խնդիրներ, մենք ուշադրությունը փոխանցում ենք մի օբյեկտից մյուսի կամ օբյեկտի մի կողմից մյուսի վրա:

Փոխանցման ֆիզիոլոգիական պատկերը՝ օպտիմալ գրգռվածության գոյություն ունեցող օջախի արգելակումն ու նոր օջախի ձևավորումն է: Ուշադրության այդ հատկության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմը թույլ է տալիս եզրակացնելու, որ ուշադրության փոխանցումը կախված է նյարդային պրոցեսների շարժունակությունից՝ գրգռվածությունը արգելակմամբ փոխելու արագությունից: Նյարդային պրոցեսների իներտությունը դժվարացնում է ուշադրության փոխանցումը: Հետևաբար, ուշադրության փոխանցելիության մեջ նույնպես հանդես է գալիս մարդու տիպաբանական հատկությունները, առաջին հերթին նյարդային պրոցեսների ուժը և շարժունակությունը:

Ուշադրության փոխանցումը կախված է օբյեկտների բնույթից: Դպրոցականները մաթեմատիկայից ստուգողական աշխատանք են գրել: Հաջորդ դասի սկզբին նրանք դժվար են վերակառուցվում նոր վերջացրած աշխատանքից, ուշադրությունը հեշտությամբ չի փոխանցվում: Գիտակցության մեջ երևան են գալիս խնդիրների և օրինակների լուծման նոր տարբերակներ, կատարվածի նկատմամբ նոր մտքեր են առաջանում: Միշտ դժվար է լինում ուշադրությունը ավելի ուժեղ գրգռիչից ավելի թուլի փոխադրելը: Մեծ նշանակություն ունի որոշակի պայմաններում ուշադրությունը փոխանցելու սովորությունը: Որոշ դասարաններում զանգի հնչելը և ուսուցչի հայտնվելը առաջացնում են աշակերտների ուշադրության լրիվ փոխանցումը դասի վրա: Բայց լինում է նաև այնպես, որ մանկավարժը վարժեցրել է աշակերտներին երկար ժամանակ դասի վրա չկենտրոնանալ, ուստի նրանք դժվար են կտրվում այն գործից, որ անում էին դասամիջոցին: Ուշադրության փոխանցումը դանդաղ է կատարվում: Ուսման պրոցեսը հարկա-

վոր է այնպես կաղմակերպել, որպեսզի հենց դասի սկզբից երևախաները այնպիսի առաջադրանք ստանան, որը առաջացնի նրանց ուշադրության փոխանցումը ուսման վրա:

Ուշադրության փոխանցումը նշանակալիորեն հեշտացնում է առարկայի նկատմամբ ունեցած հետաքրքրությունը, մարդու համար նրա ունեցած նշանակության գիտակցությունը: Ուշադրությունը արագ ու հեշտ է փոխանցվում անձի համար պակաս կաբեորից դեպի անձնապես ավելի նշանակալին:

Ուշադիր լինելը

Քննարկված հատկությունները շեն պատկանում բուն ուշադրությանը: Ուշադրության հատկություններում գրեթե բացակայում են անձի առանձնահատկությունները: Ամբողջ հոգեկան կյանքի կերտվածքից կախված ձևավորվում է անձի ուշադիր լինելը: Ըստ ուշադրության բնույթի մարդկանց բաժանում են՝ ուշադիրների, անուշադիրների և ցրվածների:

Ուշադիր լինելը՝ որպես անձի հատկանիշ, պետք է տարբերել հոգեկան վիճակից: Ուշադիր լինելն ու ցրվածությունը որպես ժամանակավոր հոգեկան վիճակներ նկատվում են ամեն մարդու մոտ, անկախ այն բանից մշակված են նրանում, թե շեն մշակված բնավորության համապատասխան գծեր: Սրույթամբ ուշադիր լինելու վիճակը ծագում է նոր, նրա համար անսովոր իրադրության մեջ ընկած մարդու մոտ, այն առաջ է գալիս կյանքի համար էական դեպքին լարված սպասելուց և պատասխանատու հանձնարարություններ կատարելիս:

Ուշադիր լինելու վիճակին բնորոշ է զգայության սրությունը, մտքի պարզությունը, հուզական վերելքը, հոգեկան գործողությունների արագության մեծացումը, որ ստեղծվում է ուժերի կամային մոբիլիզացմամբ՝ գործունեության նկատմամբ պատրաստակամությամբ ու հավաքվածությամբ:

Ուշադիր լինելու վիճակը կարող է առաջանալ առարկայի նրկատմամբ տվյալ պահին մեծ հետաքրքրությունից: Այդպիսի դեպքում ուշադիր լինելու հիմքում ընկած է ոչ կամային ուշադրությունը:

Ուշադիր լինելու վիճակը, ինչպես և բոլոր հոգեվիճակները անցողակի երևույթ են: Իրադրությունը փոխվում է, և մարդ վերադառնում է ուշադրության իր սովորական ոճին: Ահա թե ինչու են մարդկանց նկատմամբ դառը հիասթափություններ լինում, երբ ուշադիր լինելու վիճակը ընդունում են անհատականության գծից այն կողմ, ավելի ուշ են սկսում հասկանալ տվյալ մարդու ուշադրության իսկական ոճը:

Յրվածությունը որպես ուշադրության վիճակ նույնպես վերապրվում է ամեն մարդու կողմից: Կարված աշխատանքային օրվանից հետո հոգնածությունը, քիչ հետաքրքիր աշխատանք կատարելիս իր մտքերով տարվելը, խոսակցությունով հագեցված ոչ պատասխանատու աշխատանքի կատարման ժամանակ ուրախ, բարձր տրամադրությունը, բոլոր այս և մի քանի ուրիշ պատճառներ կարող են առաջացնել ցրվածության վիճակ: Այդ վիճակում մարդ կարող է դասեորել իրեն որպես անձի ոչ հատուկ անուշադրություն:

Ուշադրությունը որպես անձի հատկություն, այսինքն՝ ուշադիր լինելը, որոշվում է ամենից առաջ գործունեության մեջ ուշադրության տեսակների հարաբերակցությամբ: Կամաձին և ետկամաձին ուշադրության գերակշռությունը բնորոշ է կամքից ուժեղ, միշտ նպատակասլաց մարդուն, որ պարզորոշ գիտակցում է, թե ինչ է անում և ինչու համար է այդ նրան պետք: Այդ դեպքում ուշադրության առանձին հատկանիշների թերությունները (դանդաղ փոխանցումը, թույլ բաշխումը) փոխհատուցվում են: Ոչ կամաձին ուշադրության գերակշռությունը վկայում է մարդու ներքին դատարկության մասին՝ նրա ուշադրությունը գտնվում է արտաքին հանգամանքների գերիշխանության տակ, ուշադրության կամային կարգավորումը նվազ է: Այդպիսի ուշադրությունը կարելի է բնորոշել որպես ցրվածություն, որի տարբերիչ հատկանիշն է «արտակարգ թեթևամտությունը», մեկ օբյեկտից մյուսին ցատկումը:

Ցրվածության պատճառ կարող է լինել մի առարկայի վրա մտքերի խորապես կենտրոնացածությունը: Այդ դեպքում մարդ ոչ բավականաչափ բաշխելով ուշադրությունը, դադարում է շրջապատում կատարվող իրողությունները տեսնել: Վարքի արտաքին նկարագրով թվում է, թե այդ մարդը ընդհանրապես ցրված է: Մեկ առարկայի վրա ուշադրության ուժեղ կենտրոնացումը հատուկ է գիտնական-մտածողներին: Ուշադրության այդպիսի ցրվածությունը մեկ օբյեկտի վրա ուշադրության կենտրոնացածության հետևանք է:

Ե՛վ ուշադիր լինելը, և՛ ցրվածությունը, կապված սեփական ուշադրությունը կամովին կարգավորելու անկարողության հետ, արտահայտվում է մտավոր գործունեության մեջ. առաջինը՝ ապացուցելիության, հետևողականության, դատողությունների անառարկելիության, երկրորդը՝ մտքի հուզական շեղվածության, դատողությունները հետևողականորեն մինչև վերջ հասցնելու անկարողության մեջ: Հասկանալի է, որ ուշադրությունը ոչ թե պատճառ է, այլ մտքերի տրամաբանական ընթացքը որոշող պայմաններից մեկը և նրա հետևանքը:

Մարդու մոտ կամաձին ուշադրության առկայությունը ասում է այն մասին, որ նրան, որպես անձի հատկանիշ, հատուկ է ուշադիր լինելու ունակությունը: Ուշադիր լինելը ավելի խոր հասկանալու համար հարկավոր է վերլուծել, նախ՝ նրա կապը անհատի գործունեության և ուղղվածության հետ, որոնք որոշում են ուշադրության բովանդակային դրդապատճառային կողմը և ապա՝ ուշադրության առանձնահատկությունների հարաբերակցությունը ուշադիր լինելու կառուցվածքում:

Աշխատանքային և ուսումնական գործունեության մեջ առանձնացնում են օբյեկտների մի կայուն շրջան, որոնց վրա հաճախ էլ ուղղվում է մարդու կամաձին ուշադրությունը: Այդ օբյեկտները, որ առանձնացնում են գործունեության բովանդակությամբ, ինչպես նաև խոսքի ձևով արտահայտված նպատակներով, սկսում են ավելի նաև խոսքի ձևով արտահայտված նպատակներից: Սրանից էլ առաջանում է առարկաների այդ շարքի և որոշակի գործունեության վրա ուշադրություն դարձնելու սովորությունը:

Գիտելիքները թույլատրում են առարկաների կամ մտքերի մեջ այնպիսի մանրամասներ նկատել, որոնց կողքից անցնում է ոչ մասնագետը: Այսպես, մանկավարժի ուշադրության մասնագիտացումը այն բանում է արտահայտվում, որ նա սկսում է նկատել շրջապատողների վարքի թերությունները ոչ միայն դպրոցում, այլև նրանից դուրս, նա չի կարող անտարբեր անցնել վարքի նորմաների խախտումների մոտով: Տեխնիկական կոնստրուկցիաներով զբաղվելը բանվորին ու ինժեներին ստիպում է դիտելու ամեն մի նոր մեքենա: Գիտնականի միտքը դառնում է նրա աննահանջ խոհերի, հետևապես և նրա ուշադրության առարկան:

Մարդու աշխարհայացքը, համոզվածությունը, իդեալները նշանակալի ազդեցություն են թողնում այն բանի վրա, թե որ առարկաներն են հարուցում նրա գիտակցության կենտրոնացում: Անձի ուղղվածության հետ է կապված կյանքում նորը, զարգացողը, զխավորը ուշադրության կենտրոնում դնելու կարողությունը:

Ուշադիր լինելը որպես անձի հատկություն հանդես է գալիս ուշադրության հատկությունների յուրահատուկ համադրությունում: Ուշադրության որոշակի հատկանիշները ձևավորում են մարդու ակտիվ գործունեությունը: Օրինակ, մանկավարժական գործունեությունը մշակում է կայուն, լավ բաժանելի և արագորեն փոխադրվող ուշադրություն: Գիտնականի աշխատանքը պահանջում է կենտրոնացած ու կայուն, բայց պակաս ճկուն ուշադրություն: Ուստի, կապնացած ու կայուն, բայց պակաս ճկուն ուշադրություն: Ուստի, կապված նյարդային համակարգության տիպաբանական առանձնա-

հատկությունների հետ, ուշադրության հատկությունները ձևավորվում են գործունեության շնորհիվ:

Մարդու ճանաչողական գործունեության մեջ ներառված ուշադրությունը բնավորության գծերում զուգակցվում է մտավոր գործունեության անհատական առանձնահատկությունների հետ: Բնավորության այնպիսի գծերում, ինչպես դիտունակությունը և հետաքրքրասիրությունն է, համադրվում է մտավոր գործունեության յուրահատկության հիման վրա՝ և՛ մարդու հուզական վերաբերմունքը, և՛ նրա ուշադրության առանձնահատկությունները: Կրթտության մեջ, որպես անհատի հուզական հատկանիշի, ուշադրության և ճանաչողական գործունեության համադրումը կատարվում է զգացմունքների հիման վրա:

Սովետական հասարակության մեջ, որպես բնավորության հատկանիշ, վիթխարի արժեք է ձեռք բերում ուշադիր լինելը, որն արտահայտվում է մարդկանց նկատմամբ եղած վերաբերմունքի մեջ: Ուշադրությունը կոլեկտիվի ամեն մի անդամի կարիքների ու շահերի, ապրումների ու առողջության նկատմամբ պետք է լինի յուրաքանչյուր ղեկավարի բնավորության պարտադիր գիծը: Այս պահանջն իր ամբողջությամբ վերաբերում է նաև ուսուցչին, որի համար երեխաների կյանքը, նրանց զարգացումը հանդիսանում են ուշադրության մշտական օբյեկտներ: Ուշադիր լինելը ինչպես երեխաների, այնպես էլ մեծերի նկատմամբ ցուցաբերվող զգայուն և տակտով վերաբերվելու հիմքն է:

Ամփոփելով ուշադիր լինելու, որպես անձի հատկանիշի, վերլուծությունը պետք է ընդգծել, որ նրանում արտացոլվում են՝ 1. անձի ուղղվածությունը, 2. մարդու տիպաբանական առանձնահատկությունները: Ուշադիր լինելը ձևավորվում է գործունեության մեջ և համադրվում է մտավոր գործունեության ու մարդու հուզական առանձնահատկությունների մի քանի գծերի հետ:

§ 4. ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՄՈՏ

Վաղ և ցածրագույն հասակի երեխաների ուսուցումը

Նորածնի մոտ գոյություն ունի բնածին կողմնորոշիչ ռեֆլեքս, ռեֆլեքս, որը ի հայտ է գալիս զրգոի նկատմամբ ոչպայմանառեֆլեկտորային պատասխանում: Ուժեղ ձայնից երեխան վեր է թռչում, լույսը առաջացնում է ուշադրության ռեակցիա: Այստեղ կողմնորոշիչ ռեֆլեքսը ներառված է արտաքին զրգոյի նկատմամբ երեխայի ընդհանուր սենսորային ռեակցիայի մեջ:

Երեք ամսական երեխայի մոտ կարելի է պարզորոշ նկատել ուշադրության գործողության արտաքին դրսևորում՝ կապված տեսողական ըմբռնման հետ. երեխան հայացքը կենտրոնացնում է առարկայի վրա, հետևում է նրա տեղաշարժմանը: Այդ վկայում է առարկան առանձնացնելու, այն ուշադրության առարկա դարձնելու մասին: Փոքրիկի ուշադրությունը գրավում են առարկաների արտաքին հատկությունները, նրանց վառ գույնը, շարժումը, ձայնը:

Առաջին տարվա վերջին մանկան մոտ լայնանում է այն երեկոյնների շրջանը, որ գրավում են նրա ուշադրությունը. դրանք մեծերի բառերն են, առարկաների հետ երեխայի սեփական գործողությունները: Բառը և առարկայական գործողությունները այդ տարիքում առաջացնում են ոչ տեղական ժամանակով կամածին ուշադրություն: Երբ երեխան լսում է «մամա» բառը, նրա մոտ առաջանում է փնտրելու կողմնորոշիչ ռեակցիա:

Մեկից մինչև երեք տարեկանը, երբ սկսվում է երեխայի խոսքային հաղորդակցությունը, ուշադրության առարկա է դառնում արտահայտվող խոսքը, իսկ նրա միջոցով էլ և՛ պատկերը, և՛ միտքը: Տարածության մեջ տեղափոխությունը (քայլքին տիրապետելը) ուշադրության օբյեկտ է դարձնում հեռավոր առարկաները:

Մինչնախադպրոցական տարիքում առաքկաների վրա ուշադրության կենտրոնացումը անկայուն է. երեխան չի կարողանում բաշխել ուշադրությունը, ուշադրության փոխանցումը տեղի է ունենում նշանակալի շարժում ոչ կամածին: Եթե երեխային նոր խաղալիք է հետաքրքրել, ապա նա չի նկատում, թե ինչպես իր ձեռքից ընկնում է այն խաղալիքը, որով թիչն այդ խաղում էր:

Դաստիարակի համար հեշտ է այդ տարիքի երեխայի ուշադրության շեղելը կամ փոխանցելը: Երեխան վազում և ընկնում է, նա զարմացած ու վախով նայում է մեծի վրա: Այս դեպքում դաստիարակի իշխանության տակ են՝ երեխայի մոտ ցավի և վախի նկատմամբ առաջացած ուշադրությունը շեղել կամ նրա ուշադրությունը կենտրոնացնել մի այլ առարկայի վրա: Եթե դաստիարակն ստում է «Տե՛ս, ինչպես ցատկեց վանյան: Հապա արագ վե՛ր կաց և արջուկին բեր ինձ մոտ», կամ՝ «Շո՛ւտ վեր կաց, տեսնենք, սա ինչ մեքենա է», ապա երեխան լաց չի լինում: Իսկ երբ «վախ ու վիշ» են անում, ինչպես՝ «Խեղճ վանյա՛, երեխան ջարդվեց, ինչ ուժեղ ցավաց», ապա փոքրիկը սկսում է լաց լինել:

Մինչնախադպրոցականի ուշադրությունը հիմնականում ոչ կամածին է, բայց վաղ մանկական տարիքի հետ համեմատած,

կամածին ուշադրության առանձին դրսևորումներ հաճախ են առաջանում և տեական դառնում:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ զգալիորեն մեծանում է այն ժամանակը, որի ընթացքում նրանք կարողանում են առարկայի վրա պահել իրենց ուշադրությունը: Նախադպրոցական շրջանի վերջում երեխաները հետաքրքիր խաղով կարող են զբաղվել մինչև մեկ ժամ: Սկսում են հանդես գալ ուշադրության բոլոր հատկությունները: Սակայն այդ տարիքի երեխաների մոտ գերիշխողը ոչ կամածին ուշադրությունն է:

Նախադպրոցականի կամածին ուշադրությունը ձևավորվում է կոնկրետ վերային ճանաչողական (դիդակտիկ) խաղերում, ինչպես և աշխատանքային հանձնարարություններ կատարելիս: 5—7 տարեկան նախադպրոցականները մեծ ուշադրությամբ կարող են աշխատել հողամասում, օրինակ, քաղհանել զազարը, տարբերել այն ուրիշ բույսերից: Բայց նրանց ուշադրությունը հեշտությամբ փոխանցվում է հարկավորից հետաքրքիրի վրա, ոչ հետաքրքրականից դեպի ավելի հետաքրքրականը:

Դպրոցականի ուշադրությունը

Դպրոց նոր ընդունված երեխայի ուշադրության առաջատար տեսակը ոչ կամածինն է: Ուսումը, որպես գործունեության հիմնական տեսակ, ինտենսիվ կերպով ձևավորում է կամածին ուշադրությունը: Դասարանում դասի ժամանակ և տանը դասերը պատրաստելիս կամովին կենտրոնանալու անհրաժեշտությունը առաջին դասարանցու համար դժվար խնդիր է, նա արագ հոգնում է:

Առաջին դասարանցու ուշադրության ոչ կամայնությունը, ուսումնական աշխատանքի ժամանակ նրա հոգնածությունը՝ հավաքվածությունից, կենտրոնացվածությունից, պետք է որ հաշվի առնի ուսուցիչը:

Տարրական դասարանների աշակերտներին կարող են շեղել ցանկացած գրգռիչները, քանի որ նրանց մոտ գերակշռող է ոչ կամածին ուշադրությունը: Երեխաների ուշադրության կենտրոնացումը դասի բովանդակության վրա հեշտացնելու համար ուսուցիչը կազմակերպում է նրանց նստեղաձևը, սովորեցնում է կենտրոնացած աշխատել և մինչև ուսուցչի դասարան մտնելը ամեն ինչ պատրաստել դասի համար:

Դիտողական պարագաների, ուսուցչի պատմածի բովանդակության մեջ շարժվել է լինեն վառ հուղական պահեր, որոնք երեխաների ուշադրությունը դասի հիմնական բովանդակությունից մի կողմ են շեղում: Փաստական նյութի հուղականությունը և պայծառությունը

պետք է կապված լինեն դասի նպատակի հետ: Հաշվի առնելով երեխաների արագ հոգնածությունը (և՛ ֆիզիկական, և՛ մտավոր առումով), հարկավոր է դասի ընթացքում երեք-չորս անգամ աշակերտներին հնարավորություն տալ շեղվելու, հանգստանալու: Հատկապես օգտակար է դասի ժամանակ ֆիզիկական վարժությունները:

Կրտսեր դպրոցականի ուշադրության ծավալը ավելի փոքր է, քան հասուն մարդունը, իսկ ուշադրության բաշխվածությունը թույլ է: Աշակերտների ուշադրությունը պետք է կենտրոնանա մեկ առարկայի վրա: Այսպես, տարրական դասարաններում տվյալ պահին երեխաների կողմից կատարվող աշխատանքին զուգահեռ չի կարելի այլ առաջադրանքներ (օրինակ՝ տնային) հանձնարարել: Դասի ժամանակ տնային հանձնարարությունների վերլուծությունը, ատոգումը պետք է լինեն դասի անցկացման ինքնուրույն կողմեր:

Կրտսեր դպրոցականների մոտ ուշադրությունը բաշխելու ունակությունը և ուշադրության ծավալի զարգացմանը կարելի է հետևել մայրենի լեզվից արտագրություն կատարելու ժամանակ: Տարրական դասարանի աշակերտը արտագրում է բառ առ բառ՝ կարծես թե նկարում է բառերը: Շատ կարևոր է նրան սովորեցնել նախադասությունը ամբողջովին կարգալը, դժվար ուղղագրությունների վրա ուշադրություն դարձնելը, ապա այդ ամենն, ըստ հիշողության, տետրակում գրելը: Այդպիսի աշխատանքում կենտրոնանալը և ուշադրության փոխանցումը զարգացնում է համակենտրոնացումը, մեծացնում է ծավալը և օգնում տիրապետելու ուշադրությունը բաշխելու մեխանիզմին: Ուսումնական ամեն մի նյութի մեջ ուսուցչի համար օգտակար է աշակերտների ուշադրությունը վարժեցնելու նպատակով խնդիրներ առանձնացնելը:

Դպրոցում ուսուցումը լայնացնում է երեխայի ուշադրության օբյեկտների շրջանակները: Նրա մեջ ներգրավվում են մտավոր գործունեության առանձնահատկությունները, խոսքի ճշտության արտահայտչականությունը, ուղիղ լինելը, հիշելու առանձնատկությունները, բովանդակությունն արտահայտելու կարողությունը, սովորածի իմաստը:

Կարգալով և հասկանալով խնդրի պայմանները, դպրոցականը սովորում է ուրիշի մտքերի ընթացքի վրա կենտրոնացնել ուշադրությունը, հասկանալ այն: Ավելի ուշ, որպես գործունեության տեսակներ, ուշադրության օբյեկտ են դառնում շրջապատողների հոգեկան առանձնահատկությունները, ուսումն ու աշխատանքը:

Ուշադրության կայունությունը մեծանում է տարիքի հետ զուգընթաց: Կրտսեր դպրոցականն ի վիճակի չէ երկար ժամանակ ուշա-

դրույթունը պահել մի առարկայի վրա: Ուստի, տարրական դասարաններում խորհուրդ է տրվում դասի ժամանակ գործունեության տեսակները հաճախակի փոխել, դասի մեջ մտցնել խաղային պահեր, որոնք ունակ են պահպանելու ոչ կամաժին ուղադրույթունը:

Դեռահասը նշանակալիորեն մեծ հնարավորություն ունի ուղադրույթյան կայունություն հանդես բերելու:

Գեոհաս տարիքում աշակերտի ուղադրույթյան նկատմամբ ավելի բարձր պահանջներ են ներկայացնում ամենից առաջ ուսումնական առարկաների բովանդակությամբ: Նյութի բարդությունը (քերականական, թվաբանական, ֆիզիկայի կանոններն ու օրենքները), նրա վերացականությունը ստիպում են ինտենսիվ կերպով կենտրոնացնելու կամաժին ուղադրույթունը: Մեծանում է ուղադրույթյան կայունությունը առանձին առարկաների վրա՝ հատկապես կապված ավելի կայուն շերտավորված հետաքրքրությունների հետ:

Գեոհասը կարողանում է բաշխել ուղադրույթունը, նա կարող է հարևան նստարանին նստած ընկերոջ հետ խոսել և միաժամանակ հետևել ուսուցչի մտքերին: Պատմաժի բովանդակության վերաբերյալ ուսուցչի տված հարցը այդպիսի աշակերտին չի կարող հանկարծակիի բերել:

Գեոհաս տարիքի վերջում պահանջ է առաջանում աշխատանքում ուղադրույթյան ինքնադաստիարակման համար: Հարկավոր է երեխաներին ցույց տալ, թե որքան կարևոր է ուղադիր աշխատելը, նրանց մեջ արթնացնել գիտակցաբար այնպիսի սովորույթներ մշակելը, որոնք կհնչտացնեն իրենց կամաժին ուղադրույթյան տիրապետելը:

Ուղադրույթյան ղարգացումը սերտորեն կապված է անձի ձևավորման հետ: Ուսման, իր հաջողությունների համար պատասխանատվության ղգացումը, մտավոր աշխատանքի նկատմամբ ունեցած հետաքրքրությունը, հաջող մտավոր գործունեությունից ստացած բավականությունը, աշխատանքային առաջադրանքը հմտորեն կատարելը, կամքի զարգացումը՝ այս բոլորը նշանակալիորեն երեխայի մոտ հեշտացնում են կամաժին ուղադրույթյան զարգացումը:

Պատանեկան տարիքի աշակերտների մոտ կազմակերպվում է ուղադրույթյան որոշակի ուձ, ուղադիր լինելը ձևավորվում է որպես անձի հատկանիշ: Այդ որոշվում է պատանիների և աղջիկների ավելի գիտակցական վերաբերմունքով դեպի ուսումնառ աշխատանքային գործունեությունը և իր կյանքի ուղու պատկերացմամբ, ինքնադաստիարակության ձգտումով, իր մոտ անհատի դրական հատկանիշներ զարգացնելու ցանկությամբ: Ուղադրույթյան ղարգացումը

կապվում է անհատի կամքի հուզական և ճանաչողական հատկանիշների կազմավորման, ինչպես նաև մարդու ուղղվածությունը որոշակի դառնալու հետ:

Ուղադրույթյան դաստիարակումը, որպես կամաժին հոգեկան գործունեություն, որին կառավարում է ինքը մարդը, ենթադրում է իր վրա աշխատելու ինքնուրույնություն և հոգեբանական այնպիսի գիտելիքների առկայություն, որոնք աշխատանքն ուղղում են դեպի ինքնադաստիարակումը:

Կամաժին ուղադրույթյան զարգացման համար կարևոր է իր համար կանոն մշակել՝ անուղադիր երեք շաշխատել, Օգտակար է ուղադրույթունը կենտրոնացնել, սովորել և շեղվել աշխատանքում խոչընդոտներ լինելու դեպքում (աղմուկ, կողմնակի խոսակցություններ):

Ամբողջությամբ ասած, որքան բարձր է մարդու կատարած գործունեության գիտակցվածությունը, այնքան հեշտությամբ է նրա վրա կենտրոնանում ուղադրույթունը:

Այսպիսով, դպրոցական տարիներին ուղադրույթյան զարգացումն ընթանում է հետևյալ ուղղություններով. 1) կատարելագործվում են ուղադրույթյան բոլոր տեսակները, 2) հատկապես ինտենսիվորեն են զարգանում կամաժին և ետկամաժին ուղադրույթյան տեսակները, որոնք սկսում են առաջատար դեր խաղալ գործունեության կարգավորման մեջ, 3) ձևավորվում է ուղադիր աշխատելու սովորությունը, առանց շեղվելու ներքին ու արտաքին գործոնների կողմը, որոնք որպես խոչընդոտներ են հանդես գալիս ուղադրույթյան կենտրոնացման համար, 4) զարգանում են ուղադրույթյան հատկությունները: Ուղադրույթյան ամբողջ զարգացման համադրությունը հանդիսանում է ուղադիր լինելու ձևավորումը՝ որպես անձի հատկանիշ:

«ՈՒՇԱԿՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՇԱԿՐԻ ԼԻՆԵԼ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ананьев Б. Г., Воспитание внимания школьника, изд. 2, М., изд-во АПН РСФСР, 1946.

Добрынин Н. Ф., Внимание и его воспитание, М., изд-во «Правда», 1951.

Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В., Возрастная психология, М., изд-во «Просвещение», 1965.

Добрынин Н. Ф., Произвольное и послепроизвольное внимание. «Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина», т. 62, М., 1958.

Страхов И. В., Воспитание внимания у школьников, М., Учпедгиз, 1958.

Шардаков М. Н., Очерки психологии учения, М.-Л., Учпедгиз, 1951.

Գլուխ 7: ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐ

1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Հիշողության ստիմանումը

Այն, ինչ ընկալվում է մարդու կողմից անհետ չի կորչում: Ուղեղի մեծ կիսագնդերի կենդանու պահպանվում են գրգռման պրոցեսի հետքերը: Այդ հետքերը հնարավորություն են տալիս գրգռման կրկնակի առաջացման համար նաև այն ժամանակ, երբ այն առաջացնող զրդուիչը բացակայում է: Ի. Մ. Սեչենովը գրում է. «Շնորհիվ կրկնակի ներգործությունների ուղեղում պահպանվող հետքերի, աննշան մղման դեպքում կարող է առաջանալ առաջնային գրգռում»¹: Դրա շնորհիվ էլ մարդ կարողանում է մտապահել, իսկ հետագայում էլ վերարտադրել առարկայի պատկերը նրա բացակայությամբ կամ վերարտադրել նախկինում յուրացրած գիտելիքները: Հմբռնման նման հիշողությունն էլ արտացոլման պրոցես է, բայց այս դեպքում արտացոլվում է ոչ միայն այն, ինչն անմիջականորեն ներգործում է սվյալ պահին, այլ նաև այն, ինչը տեղի է ունեցել անցյալում:

Հիշողությունը մարդու անմիջական և անցյալի փորձի արտացոլումն է նախկինում վերապրած զգացմունքների, մտքերի, ինչպես և նախկինում ըմբռնած առարկաների ու երևույթների պատկերների մտապահման, պահպանման և վերարտադրման միջոցով:

Հիշողությունը մասնակցում է ըմբռնման պրոցեսին, բանի որ առանց առարկան իմանալու ըմբռնումն անհնար է: Բայց հիշողությունը ի հայտ է գալիս որպես ինքնուրույն հոգեկան պրոցես՝ կապված ըմբռնման հետ, այն ժամանակ, երբ բացակա առարկան վերարտադրվում է:

Մարդու կյանքում վիթխարի է հիշողության նշանակությունը. առանց հիշողության հնարավոր չէր լինի ոչ մի գործունեություն: Ի. Մ. Սեչենովը իրավացի էր, երբ ցույց էր տալիս, որ առանց հի-

շողության մեր զգայություններն ու ըմբռնումները իրենց «ծագման հետ անհետ կորչելով, մարդուն կթողնեին հավերժ նորածնի վիճակում»:

Ինչ կլինեք մարդը, եթե զուրկ լինեք հիշողությունից: Նա չէր կարող սովորել, չէր կարող աշխատել, չէր կարող ձեռք բերել նույնիսկ սյարզագույն կենցաղային հմտություններ: Մի քանի հոգեկան հիվանդությունների ժամանակ նկատվում են հիշողության խոր խանգարումներ: Նման հիվանդները չեն հիշում, թե որտեղ են գտնվում, չգիտեն, թե այդ օրը ինչ են արել, նրանք մի քանի անգամ կարգում են միևնույն էջը և կարդացածի բովանդակության մասին ոչինչ չեն հիշում: Այդ փաստերը ցույց են տալիս, որ եթե չի պահպանվում անցյալի փորձը, կյանքի սովորական ընթացքը խանգարվում է, մարդիկ հաշմանդամ են դառնում: Հիշողության մարման հետ վրա է հասնում նաև անձի անկումը:

Հիշողության ֆիզիոլոգիական հիմունքները

Հիշողության հիմքում ընկած են զուգորդումները կամ կապերը: Իրականության մեջ իրար հետ կապված առարկաներն ու երևույթները միմյանց հետ կապվում են նաև մարդու հիշողության մեջ: Այդ առարկաներից մեկին հանդիպելով, մենք կարող ենք զուգորդության մեջ հիշել մյուս՝ նրա հետ կապված առարկային: Ինչ-որ բան հիշել, նշանակում է այն կապել արդեն հայտնի ինչ-որ բանի հետ, ստեղծել զուգորդություն:

Ֆիզիոլոգիական տեսակետից զուգորդությունն իրենից ներկայացնում է ժամանակավոր նյարդային կապ: Տարբերակում են զուգորդությունների երկու տեսակ՝ հասարակ և բարդ: Հասարակ են զուգորդությունների երեք տեսակներ՝ առընթերության, ըստ նմանության և ըստ հակադրության:

Առընթերության զուգորդությունն ըստ ժամանակի կամ տարածության միացնում է երկու երևույթներ: Այդպիսի հարակցող զուգորդությունը կաղմվում է, օրինակ, այբուբեն սերտելու ժամանակ. տառի անվանման պահին հիշվում է նրանից հետո եկող տառը:

Նմանության զուգորդությունը կապում է երկու այնպիսի երևույթներ, որոնք ունեն նման գծեր. նրանցից մեկը հիշելու դեպքում, հիշվում է նաև մյուսը: Օրինակ, աշխարհագրության ժամին աշակերտներին Ավստրալիայի նավահանգիստներին ծանոթացնելիս ուսուցչուհին ասում է, որ նրանցից մեկը նման է կենդանվան՝ Ադելիդա, և Էդուարդով հաստատում է նմանության զուգորդում, որ ապահովում է մտապահումը:

¹ И. М. Сеченов, Избранные произведения, т. I, Физиология и психология, М., изд-во АН СССР, 1952, стр. 509.

Հակադրության զուգորդությունը կապակցում է հրկու հակադիր երևույթներ: Այսպես, անապատների գոտու առանձնահատկությունները հիշվում են ըստ անտառների գոտու կոնտրաստի:

Այդ տեսակներից բացի գոյություն ունեն նաև բարդ զուգորդություններ, այսպես կոչված, զուգորդություններ ըստ իմաստի, որոնցում նույնպես կապվում են հրկու երևույթներ. դրանք ըստ ի. Պ. Պավլովի սահմանման, իրականության մեջ էլ մշտապես կապված են՝ մասը և ամբողջը, տեսակն ու ցեղը, պատճառը և հետևանքը: Այդ կապերը՝ ըստ իմաստի զուգորդությունները, մեր գիտելիքների հիմքն են:

Ժամանակավոր կապ ստեղծելու համար պահանջվում է ժամանակի մեջ հրկու գրգռիչների կրկնակի համընկնում, զուգորդություն առաջանալու համար պահանջվում է կրկնություն: Բայց միայն կրկնությունը քիչ է: Երբեմն շատ կրկնությունները արդյունք չեն տալիս, երբեմն էլ, ընդհակառակը, կապը առաջանում է մեկ անգամ կրկնելուց, եթե ժամանակավոր կապի առաջացումը հետապնդող գրգռվածության ուժեղ օջախ է ծագում ուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում:

Զուգորդությունների առաջացման համար ավելի կարևոր պայման է գործնական ամրապնդումը, այսինքն՝ մտապահման նյութի ներառումը աշակերտների գործողությունների մեջ, նրանց կողմից գիտելիքների կիրառումը բուն յուրացման ընթացքում:

§ 2. ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՊՐՈՑԵՍՆԵՐԸ ԵՎ ՆՐԱՆՑ ԸՆԹԱՅՔԻ ՕՐԻՆԱԶՄՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հիշողության հիմնական պրոցեսներն են մտապահումը, պահպանելը, իմանալը և վերարտադրելը:

Մտապահումը պրոցես է ուղղված ստացված տպավորությունները հիշողության մեջ պահելուն, պահպանման նախադրյալն է:

Պահպանելը նյութի ակտիվ վերամշակման, սխեմամավորման, ընդհանրացման պրոցես է, դրանց տիրապետումն է:

Վերարտադրելն ու իմանալը նախկինում ըմբռնածի վերականգնման պրոցեսներն են: Նրանց միջև եղած տարբերությունը կայանում է նրանում, որ իմանալը տեղի է ունենում օբյեկտի հետ կրկնակի հանդիպման, նրա կրկնակի ըմբռնման ժամանակ: Մինչդեռ վերարտադրումը տեղի է ունենում օբյեկտի բացակայությամբ:

Մտապահում

Մտապահումը կարող է լինել կամային և ոչ կամային՝ կախված հիշելու նպատակի առկայությունից կամ բացակայությունից: Ոչ կամային մտապահումը շատ արագ մտապահելու նպատակ չի դնում, մտապահելու համար ջանքեր չի գործադրում, մտապահումը ապահովելու համար առանձնահատուկ հնարներ չի գործադրում: Նյութը մտապահվում է կարծես թե ինքնաբերաբար:

Ոչ կամային ձևով հիշվում են անձնական կյանքի դեպքերը, հատկապես այնպիսիք, որ ուժեղ տպավորություն են առաջացրել: Ինչպես ցույց են տվել Ա. Ա. Սմիրնովի և Պ. Ի. Զինչենկոյի հետազոտությունները, ոչ կամային ձևով հիշվում է այն, ինչ կապված է գործունեության նպատակի, նրա հիմնական բովանդակության հետ:

Պ. Ի. Զինչենկոյի փորձերում դպրոցականներին առաջարկել են խնդիրներ լուծել, ընդ որում, երեխաների առջև նպատակ չեն դրել թվերը հիշել: Փորձերի մի սերիայում աշակերտները խնդիրներ են լուծել նրանց տրված պայմաններով, երկրորդում՝ իրենք երեխաներն են խնդիրների պայմաններ հորինել ըստ տված թվերի, երրորդում՝ աշակերտները բոլոր խնդիրները հորինել են ինքնուրույնաբար, այսինքն՝ իրենք են ընտրել թվերը: Դրանից հետո աշակերտներին իրենց համար անսպասելիորեն խնդրել են վերարտադրել խնդիրների պայմանների մեջ մտնող թվերը:

Փորձի արդյունքները ցույց են տվել, որ աշակերտները ամենից լավ մտապահել են այն թվերը, որով իրենք էին խնդիրներ կազմել (փորձերի Ձ-րդ սերիա), ընդ որում, այդ թվերը աշակերտները հիշել են ոչ կամային ձևով, քանի որ նրանք ամուր կապված են եղել գործունեության նպատակի հետ: Նույն բանն է նկատվում, երբ աշակերտները աշխատում են ուրվագծային քարտեզների վրա: Օրինակ, ուսուցիչը աշակերտների առաջ նպատակ է դնում ուրվագծային քարտեզի վրա նշանակել քարձրություններն ու հարթությունները: Այդ աշխատանքի ընթացքում դպրոցականը ինքնաբերաբար մտապահում է գետերի հոսանքի ուղղությունները, քաղաքների դասավորությունները:

Կամային մտապահումը բնութագրվում է նպատակի գիտակցումով՝ մտապահել նյութը: Դրա համար կազմակերպվում է սերտման պրոցեսը, գործադրվում կամային ջանքեր: Սերտման ընթացքում օգտագործվում են յուրահատուկ հնարներ, որոնք նպատակում են մտապահմանը, հիմնական մտքերի առանձնացմանը, պլան կազմելուն, կրկնությանը և այլն:

Ըստ մեկ այլ հատկանիշի՝ ըստ կապերի (զուգորդությունների) բնույթի, որը ընկած է հիշողության հիմքում, մտապահումը լինում է մեխանիկական և իմաստալից:

Մեխանիկական մտապահումը հիմնված է բազմաթիվ կրկնությունների միջոցով արտաքին կապերն ամրապնդելու վրա:

Իմաստալից մտապահումը հիմնված է արդեն հայտնի նյութի և տվյալ նյութի մասերի միջև իմաստային կապեր հաստատելու վրա: Առանձին մասերը վերլուծվում և ընդհանրացվում են:

Առավել արագ ու առավել կայուն է իմաստալից մտապահումը:

Սակայն երբեմն սոսկ իմաստալից մտապահումը բավական չէ, անհրաժեշտ է օգտագործել և՛ իմաստալիցը, և՛ մեխանիկականը, այսինքն, նյութը՝ բանաստեղծություն, օտար բառեր, տարեթվեր և այլն, մտապահելու համար բազմաթիվ անգամ կրկնել այն բանից հետո, երբ արդեն այն հասկացվել է: Ուսման մեջ չի կարելի անտեսել մեխանիկական մտապահման դերը:

Մտապահման կայունությունը պայմանավորված է բազմաթիվ պատճառներով:

Մտապահումը կախված է անհատի հատկություններից՝ նրա հետաքրքրություններից ու հակումներից: Հիշողության մեջ է մնում այն, ինչը համապատասխանում է մարդու հետաքրքրություններին և մոռացվում է այն, ինչը նրա համար էական նշանակություն չունի, ինչի նկատմամբ նա անտարբեր է:

Մտապահումը հաջող է լինում նաև գիտելիքների պաշարի դեպքում, որոնք նրան անհրաժեշտ են նոր գիտելիքների հետ կապելու համար: Գիտելիքներում եղած բացը հնարավորություն չի տալիս յուրացնելու հաջորդող նյութը: Ոչ միայն գիտելիքներն են կապված հիշողությունից, այլև հիշողությունն իր հերթին կախված է եղած գիտելիքներից:

Մտապահման հաջողության վրա ազդում է նաև մարդուն առաջադրված նպատակը. պետք է արդյոք նյութը հիշել տեքստին մոտ, «իր բառերով», նույն հաջորդականությամբ, թե ոչ: Նպատակից կախված տարբեր ձևով է կազմակերպվում նաև սերտումը՝ գիտակցությունը դեպի վերարտադրության ճշգրտությունը ուղղված լինելու դեպքում, առանձին բառեր ու ֆրազներ մտքում պետք է կրկնվեն, իսկ դեպի հաջորդականություն ուղղված լինելու դեպքում պետք է հաստատվեն իմաստային կապեր, պետք է իմաստավորվի նյութի տրամաբանությունը:

Նշանակություն ունի նաև գիտակցության՝ դեպի հիշելու ամրապնդումը եղած ուղղվածությունը. եթե դարոցականը մտադրություն չունի ամուր յուրացնելու, տեղականորեն այն հիշելու, նյութը սերտվում է միայն հաջորդ դասի համար և իսկույն մոռացվում է: Այն կանխելու համար պետք է սիստեմատիկորեն կրկնել նախորդ գիտելիքները, աշակերտներին վարժեցնել առանց հատուկ կրկնությունների, այն վերարտադրել նոր նյութը սովորելու ընթացքում:

Վաղուց սովորած ուսումնական նյութը հաջող մտապահելու համար անհրաժեշտ է օգտվել իմաստալից մտապահման հնարներից: Դարոցականներին հարկավոր է սովորեցնել այդ հնարները, ցույց տալ, թե ինչպես է կատարվում նյութի խմբավորումը, ինչպես կարելի է այն բաժանել մասերի, մասերի միջև ինչպիսի կապ կա, ինչպես առանձնացնել իմաստային հենակետերը, վերնագրել տեքստի մասերը: Հարկավոր է աշակերտներին բացատրել, թե ինչպես կազմել ապագա պատասխանի մտավոր պլանը: Այդ նշանակություն ունի նույնիսկ այն դեպքում, եթե պլանը մոռացվի. կարելի է ինքը պլանը չէ, այլ նրա կազմելու ժամանակ կատարած մտավոր աշխատանքը:

Հաջողությամբ հիշելու վրա պլանի ունեցած ազդեցությունը լավ ցուցադրված է աղյուսակ 3-ում:

Աղյուսակ 3

Տեքստի իմաստային միավորների վերարտադրումը տոկոսներով (ըստ Ա. Ս. Սմիրնովի)		
	Պլանով	Առանց պլանի
Անմիջականորեն վերարտադրելու ժամանակը	70,6	73,1
Հետաձգված վերարտադրելու ժամանակը	53,1	41,6
Անմիջական ու հետաձգված վերարտադրելու միջև եղած տարբերությունը (մոռացումը վերարտադրելու հետաձգելու դեպքում)	17,5	31,5
Նույն տարբերությունը (տոկոսներով անմիջականորեն վերարտադրելու նկատմամբ)	24,8	43,2

Անհրաժեշտ է մշտապես կապեր հաստատել ուսումնական նոր նյութի և նախկինում հայտնի եղածի միջև:

Մտապահումը հեշտացնում են սխեմաները, աղյուսակները, դիագրամները, եթե դրանք հատկապես կազմում են իրենք՝ աշակերտները: Օգտակար է նաև երեխաներին վարժեցնել սերտման ժամանակ ձգտել նյութը վերարտադրելու: Կրկնակի ընթերցումը

միշտ ավելի պակաս էֆեկտ է տալիս, քան ակտիվ վերարտադրումը, ընդ որում՝ վերարտադրումը ինքնավերահսկողության միջոց է:

Այլ կերպ պետք է կազմակերպել բանաձևերի, տարեթվերի, անունների, օտար բառերի և այլնի սերտումը: Օտար բառ սերտելու ժամանակ պահանջվում է ոչ միայն նրա նշանակությունը հասկանալ և հիշել, թե մայրենի լեզվի որ բառին է համապատասխանում այն, այլև հիշել բառը կազմող հնչյուններն ու տառերը, որոնք դասավորված են որոշակի հաջորդականությամբ: Բառը հիշել՝ նշանակում է ոչ միայն նրա իմաստը յուրացնել, այլև հիշողության մեջ պահել նրա հնչյունային ու տեսողական պատկերը, այսինքն՝ մտապահել, թե ինչպես է այն արտասանվում և գրվում:

Մտապահումը հեշտացնելու համար կարելի է օգտագործել ըստ բովանդակության, ընդհանուր արմատ ունեցող կամ արտասանությամբ հնչյունների կազմով մոտիկ բառերը խմբավորելու եղանակը: Նպատակահարմար է նոր բառը համեմատել հայտնի հետ, գտնել նրանց միջև եղած նմանությունն ու տարբերությունը՝ ըստ իմաստի, ըստ հնչյունային և տառային կազմի: Երբեմն էլ մտապահումը հեշտացնելու համար պետք է լինում հաստատել նաև արտաքին զուգորդություններ. բառը ինչ տառով է սկսվում, որ վանկի վրա է վերջանում, բառը բառարանի կամ գրքի որ մասում է տպագրված:

Մտապահման արդյունավետ հնարների ձևավորման համար յուրաքանչյուր առարկայի ուսուցիչ պետք է երեխաներին սովորեցնի, թե ինչպես պատրաստեն դասերը:

Տնային հանձնարարություններ տալիս բավական շե ասել պարագրաֆը և էջը: Անհրաժեշտ է աշակերտներին պատմել, թե ինչպիսի գործողություններ է հարկավոր անել, ինչ կարգալ, նկարի կամ քարտեզի վրա ինչ գտնել, ինչպիսի հարցերի պատասխաններ գտնել, կամ կազմել պատասխանի պլանը, հատուկ բառարանում ինչպիսի բառեր պետք է դուրս գրել, ինչը ինչի հետ համեմատել, ինչ կարգով սովորել կանոնները և կատարել վարժությունները կամ խնդիրները և այլն:

Արդյունավետ հիշողության հնարներ հատկապես անհրաժեշտ է սովորեցնել 4-րդ և 5-րդ դասարանների աշակերտներին, որոնք դեռ հակված են նյութը բառացի սերտել կամ դիմում են բերանացի անելուն:

Աշակերտներին պետք է նաև բացատրել ուսումնական նյութը սովորելու բազմաթիվ արդյունավետ այլ հնարներ, մասնավորապես տարբեր նյութեր սերտելու ժամանակ հարկավոր է ցույց

տալ մեխանիկական մտապահման տեղն ու դերը: Նրանց հարկավոր է նաև պատմել, որ ամենամեծ արդյունքը տալիս է ժամանակի մեջ բաժանված կրկնությունը, հատկապես բանաստեղծություններ անգիր անելու ժամանակ. 2—3 օրվա ընթացքում սերտումը ընդհանուր առմամբ քիչ ժամանակ է պահանջում, քան մեկ անգամից սերտումը:

Պահպանումը և մոռացումը

Սովորածի պահպանումը կախված է հասկանալու խորությունից: Լավ իմաստավորված նյութը լավ է հիշվում: Պահպանելը կախված է նաև անձի դիրքորոշումից: Անձի համար նշանակալի նյութը երբեք չի մոռացվում: Մտապահումը տեղի է ունենում անհավասարաչափ. սերտելուց անմիջապես հետո մոռացումը ամենաուժեղն է, հետո այն ընթանում է դանդաղ: Ահա թե ինչու կրկնությունը չպետք է հետաձգել. կրկնել հարկավոր է սովորելուց անմիջապես հետո:

Երբեմն պահպանելու ժամանակ նկատվում է ռեմինիսցենս-ցիայի երևույթը՝ երբ 2—3 օրվա հետաձգածը ավելի լավ է վերարտադրվում, քան սերտումից անմիջապես հետո սովորածը: Ռեմինիսցենսցիան հատկապես սլարզորոշ է դրսևորվում, եթե նախնական վերարտադրումը անբավարար է եղել:

Ֆիզիոլոգիական տեսակետից ռեմինիսցենսցիան բացատրվում է նրանով, որ սերտելուց հետո իսկույն, բացասական ինդոլցիայի օրենքի համաձայն, արգելակում է տեղի ունենում, իսկ այնուհետև այն մարում է:

Մոռացումը կարող է մասնակի լինել: Այն ի հայտ է դալիս վերարտադրելու անհնարինության, բայց իմանալու հնարավորության մեջ: Իմանալը հեշտ է, քան վերարտադրելը: Նյութը կրկնակի ընթերցելու կամ լսելու ժամանակ թվում է թե ծանոթ է, բայց ինքնուրույնաբար այն վերարտադրելու համար բավական չէ: Յուրացված կարելի է ճամարել միայն այն, ինչ մաքր կառուց է ոչ միայն իմանալ, այլև վերարտադրել:

Պահպանելու կայունությունը ապահովվում է կրկնությամբ, որը ծառայում է որպես ամրապնդում և կանխում է մոռանալը, այսինքն՝ թույլ չի տալիս ուղեղի կեղևում ժամանակավոր կապերի հանդուրժումը: Կրկնությունը պետք է լինի բազմապիսի, անցկացվի առբեր ձևերով. կրկնության ընթացքում փաստերը պետք է համեմատվեն, համադրվեն, սիստեմավորվեն: Միօրինակ կրկնության դեպքում սովորելու նկատմամբ հետաքրքրությունը նվազում

է և բացակայում է մտավոր ակտիվությունը: Ուստի և ամուր պահպանելու համար պայմաններ չեն ստեղծվում:

Պահպանման համար է՛լ ավելի մեծ նշանակություն ունի գիտելիքների կիրառումը: Երբ գիտելիքները օգտագործվում են պրակտիկայում, կենսագործվում են, նրանք մտապահվում են կամային ձևով:

Վերաբազումը Վերարտադրումը կարող է լինել կամային և ոչ կամային:

Ոչ կամային վերաբազումը կանխամտածված չէ. առանց նպատակադրման վերհիշում է, երբ պատկերները իրենք իրենց են հայտնվում, ամենից հաճախ զուգորդումներով:

Կամածին վերաբազումը գիտակցության մեջ անցյալի մտքերի, զգացմունքների, տենչերի, գործողությունների վերականգնելու նպատակասլաց պրոցեսն է:

Կամածին վերարտադրումը երբեմն տեղի է ունենում հեշտ, երբեմն էլ ջանքեր է պահանջում:

Գիտակցական վերարտադրումը, որը կապված է հայտնի դրվարությունների հաղթահարելու հետ և կամային ջանքեր է պահանջում, կոչվում է մտաբերում:

Հիշողության հատկանիշները ամենայն պարզությամբ ի հայտ են գալիս վերարտադրության դեպքում: Այն և՛ մտապահման, և՛ պահպանման հետևանք է: Մտապահման ու պահպանման մասին մենք կարող ենք դատել միայն ըստ վերարտադրության:

Վերարտադրումը տպավորվածի հասարակ, մեխանիկական կրկնությունը չէ: Տեղի է ունենում նյութի վերակառուցում, այսինքն՝ նրա մտային վերամշակում, փոխվում է շարադրանքի պլանը, առանձնացվում է գլխավորը, ներդրվում է մյուս աղբյուրներից լրացուցիչ հայտնի նյութ:

Վերարտադրման հաջողությունը կախված է հիշելու ժամանակ առաջացած կապերը վերականգնելու և վերարտադրելու ժամանակ պլանից օգտվելու կարողությունից:

Իմանալու և վերարտադրելու ֆիզիոլոգիական հիմքը գլխուղեղի կեղևում նախկին գրգիռների հետքերի աշխուժացումն է: Ծանաչելու դեպքում աշխուժանում է այն գրգիռի հետքը, որը կարծես թե մարած է եղել մտապահման ժամանակ: Վերարտադրելու ժամանակ հետքի աշխուժացումը կարող է տեղի ունենալ զուգորդությունների հիման վրա: Գրգիռի հետքի աշխուժացում կարող է կատարվել նաև երկրորդային ազդարարային գրգռիչների դեպքում:

ուսուցչի խոսքը, բացատրությունը արթնացնում են նախկինում առաջացած կապերը:

Որպեսզի կամածին վերարտադրությունը լինի ավելի հաջող, պետք է դպրոցականներին սովորեցնել վերարտադրման առանձնահատուկ հնարներ՝ իմաստալից զուգորդումների մտապահում, հիմնական մտքերի մտապահում և այլ հնարներ:

§ 3. ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Նայած թե ինչ է մտապահվում, այսինքն՝ ըստ մտապահման բովանդակության, հիշողությունը բաժանում են շորս տեսակների: **Շարժողական հիշողությունը** մարդու կատարած շարժումների մտապահումն ու վերարտադրումն է: Այդպիսի հիշողությունը սովորական շարժումների ու շարժողական հմտությունների մշակման հիմքն է: Բոլոր կենցաղային, սպորտային և աշխատանքային հմտությունները յուրացվում են շարժողական հիշողության շնորհիվ, կապված այն բանի հետ, որ ստեղծում ու ամրապնդում է դիմամիկ ստերեոտիպը:

Հուզական հիշողությունը պահպանում է մարդու կողմից վերապրած զգացմունքները: Մարդը կարող է սփրթնել սոսկ ապրած վախը վերհիշելիս կամ կարմրել նախկին հանցագործ արարքը վերհիշելիս, որ առաջացրել է ամոթի զգացում:

Հիշողության այս տեսակի մասին Կ. Ս. Ստանիսլավսկին գրել է: «Թե դուք կարող եք գունատվել, կարմրել մի ապրած բան վերհիշելիս, եթե դուք վախենում եք վաղուց ապրած դժբախտությունից, դուք ունեք զգացմունքային կամ էմոցիոնալ հիշողություն»¹:

Այդ հիշողությունը հատուկ նշանակություն ունի դերասանի համար, բայց այս կամ այն շահով այն զարգացած է ամեն մարդու մոտ: Ուրիշի նկատմամբ իսկական ցավակցությունը, նրան տանջող ցավը, զգացմունքը հասկանալը հնարավոր է միայն հուզական հիշողության շնորհիվ:

Դաստիարակության ընթացքի վրա մարդու հուզական հիշողության ներգործությունը էական նշանակություն ունի, քանի որ ամենաուժեղ ներգործությունը զգացմունքների վրա ունեցած ներգործությունն է: Հիշողության մեջ վերապրած զգացմունքների պահպանումը մարդու դաստիարակության նախադրյալն է:

¹ К. С. Станиславский, Работа актёра над собой, ч. I, М., изд-во «Искусство», 1948, стр. 293.

Խոսքային կամ իմաստային հիշողությունը դա կարգացած կամ լատի մտքերը հիշելը, պահպանելը և նրա վերարտադրելն է բառային ձևակերպումներով:

Մտապահումը կարող է տեղի ունենալ ձիշտ նույն բառային ձևով, օրինակ՝ բանաձևերը, բառացի ձևակերպումները. միաժամանակ մտքերը կարող են մտապահվել բառային այլ ձևակերպման մեջ, այսինքն՝ նրանք վերարտադրվեն այլ բառերով: Սովորաբար այդպես է մտապահվում կարգացված տեքստը:

Մտապահումը կլինի բառացի, թե փոփոխված, որոշվում է ամենից առաջ այն խնդրով, որ տրված է մարդուն, ինչպես և նրա մեջ մշակված սերտելու եղանակներով:

Պատկերավոր կամ պատկերացմամբ մտապահումը նպաստում է դեմքեր, բնության տեսարաններ, իրադրություններ, երաժրշտական մեղեդիներ, հոտեր, համեր հիշելուն և վերարտադրելուն:

Բոլոր մարդիկ էլ ունեն պատկերավոր հիշողություն, սակայն այն հատկապես զարգացած է նկարիչների, գրողների, դերասանների, կոմպոզիտորների, ճարտարապետների մոտ: Գրա շնորհիվ նկարիչները կարող են դիմանկար նկարել առանց բնորդի՝ հիշողությամբ:

Փաստորեն հիշողության տարբեր տեսակները փոխկապակցված են, և ցանկացած գործողության ընթացքում միևնույն նյութը մտապահվում է երկու ու ավելի տեսակների օգնությամբ:

§ 4. ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐ

Մտապատկերների սահմանումը

Մտապատկերները ուղեղում առաջացած՝ առարկաների և երևույթների պատկերներն են, երբ ավյալ պահին չեն ներգործում զգայության օրգանների վրա: Մտապատկերների ֆիզիոլոգիական հիմքը կազմում են այն հետքերը, որոնք նախկին գրգիռներից մնացել են ուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում: Գրգռիչ ներգործությամբ գլխուղեղի կեղևում նյարդային հին կապերը աշխուժանում են, առաջանում է պատկեր:

Մտապատկերները նախկին ըմբռնումների մշակման ու ընդհանրացման արդյունք են: Առանց ըմբռնումների մտապատկերներ չեն կարող ստեղծվել: Բնածին կույրերը պատկերացում չունեն գույների ու ներկերի մասին, բնածին խոսերը չունեն հնչյունային մտապատկերներ:

Մտապատկերների տարբերությունը ըմբռնումից այն է, որ մտապատկերները տալիս են առարկաների առավել ընդհանրացված արտացոլումը: Նրանք արտացոլում են առարկաների ու երեվույթների բնորոշ, ակնառու հատկանիշները: Օրինակ, գետի մասին պատկերացման մեջ արտացոլվում է երկու ափերի միջև ընկած ջրի հոսքը: Մենք տեսել ենք շատ տարբեր գետեր, տարբեր լայնությամբ, տարբեր ափերով, հոսանքի տարբեր արագությամբ: Մինչդեռ մտապատկերների մեջ արտացոլվում են այն ակնառու հատկանիշները, որոնք բնորոշ են ուղածղ գետին:

Մտապատկերներում ընդհանրացվում են առանձին ըմբռնումներ, ընդգծվում են իրերի ու երևույթների մշտական հատկանիշեր և բաց են թողնվում նախկինում եղած առանձին պատահական հատկանիշները:

Մտապատկերներում, ինչպես և ըմբռնումներում, իրականությունը արտացոլվում է ակնառու պատկերների տեսքով:

Պատկերացնել նշանակում է մտքով տեսնել կամ մտքով լսել նշոբ բան, դիտողաբար արտացոլել, այլ ոչ թե պարզապես մանալ:

Ըմբռնումների հետ համեմատած դա շրջապատի աշխարհի ընդհանրացման արտացոլումն է:

Մտապատկերը իմացության ավելի բարձր աստիճան է, քան ըմբռնումը, այն զգայությունից դեպի միտքը տանող անցման աստիճան է, այն ակնառու է և միաժամանակ ընդհանրացված պատկեր, որն արտացոլում է առարկայի բնորոշ հատկանիշները:

Մտապատկերների գլխավոր առանձնահատկությունը դիտողականի և ընդհանրացվածի փոխներթափանցումն է: Դա երկու ազդարարային համակարգերի փոխազդեցության հետևանք է. մտապատկերների առաջացման մեջ ելակետային են առաջին ազդարարային համակարգի ազդանշանները (գույներ, հոտեր, ձևեր և այլն), մտապատկերները ընդհանրացված են դառնում նրանց ձևավորման մեջ երկրորդ ազդարարային համակարգի մասնակցության (արտասանած կամ գրած բառ) շնորհիվ:

Հնգհանուր և եզակի մտապատկերներ

Ի տարբերություն ըմբռնումների, որոնք միշտ եզակի են լինում, մտապատկերները լինում են եզակի և ընդհանուր: Մեկ որոշակի առարկայի ըմբռնման հիման վրա հիմնված մտապատկերը կլինի եզակի, քանի որ այն արտացոլում է եզակի առարկա:

Այն մտապատկերը, որն ընդհանրացված արտացոլում է իրար

նման մի շարք առարկաներ, ընդհանուր է: Ընդհանուր մտապատկերների ձևավորման մեջ կարևորագույն դեր է խաղում խոսքը, մի շարք առարկաներ մեկ բառով անվանելը:

Նշակի մտապատկերում արտացոլվում են այն առանձնահատուկ գծերը, որոնք բնորոշ են տվյալ առանձին առարկային: Ընդհանուր մտապատկերում արտացոլվում են այն գծերը, որոնք հատուկ են իրար նման շատ առարկաների, այսինքն՝ որոնք կան այդ խմբին պատկանող յուրաքանչյուր առարկայում:

Օրինակ, համեմատեցեք՝ Նևա գետի գրանիտներում պարփակված պատկերը գետի պատկերի հետ ընդհանրապես: Նևայի պատկերը եզակի մտապատկեր է, գետի պատկերը՝ ընդհանուր: Նույնիսկ եզակի մտապատկերը, ըմբռնման պատկերի համեմատությամբ, ընդհանրացված է, քանի որ այն ընդհանրացնում է փոփոխվող առարկայի մի շարք ըմբռնումներ: Նևայի պատկերը, այսինքն՝ եզակի մտապատկերը, ստեղծվում է տարբեր ժամանակներում նրա արտացոլման հիման վրա, սառցահոսանքի ժամանակ, ձմռանը, ամառվա շոգ կեսօրին, երբ ջուրը արտացոլում է Կապույտ երկինքը, գորշ աշնանային օրը, ուժեղ քամու ժամանակ, երբ Նևայի վրա ալիքներ են հայտնվում, հորպացման ժամանակ, երբ ջրերը դուրս են գալիս ավերից:

Փոփոխվող արտացոլումը բովանդակում է նաև առարկաների ու երևույթների մշտական բնորոշ հատկանիշները, որոնք մտապատկերներում դառնում են որոշիչ:

Նշակի մտապատկերները ընդհանրացվում են, որի հետևանքով առաջանում են ընդհանուր մտապատկերներ:

Ուսուցման ընթացքում մտապատկերները ձևավորվում են աշակերտների կողմից առանձին երևույթներին ծանոթանալու հիման վրա, եզակի մտապատկերների ստեղծման և նրանց հետագա ընդհանրացման հիման վրա:

Ընդհանուր մտապատկերներն, ի տարբերություն եզակիի, գուրկ են անհատական այն գծերից, որոնք բնորոշ են միայն առանձին մտապատկերի համար. ընդհանուր մտապատկերում հավաքված են սոսկ այն գծերը, որոնք վերաբերում են այդ կարգի բոլոր երևույթներին: Սակայն ընդհանուր մտապատկերները ևս կրում են ակնառու բնույթ՝ դրանք առարկաների, երևույթների պրոցեսների ակնառու առանձնահատկությունների արտացոլումն են:

Մտապատկերների սեսակները

Մտապատկերները բաժանում են ըստ այն ըմբռնումների տեսակների, որոնց վրա նրանք հիմնվում են: Տարբերակում են տեսողական (մարդու, առարկայի պատկեր, բնանկար), լսողական (երաժշտական մեղեդիի մտապատկեր), հոտառական (եթերի հոտի մտապատկեր), համի (լիմոնի համի մտապատկեր), շոշափելի-

արժողական (իր մարմնի դիրքի մտապատկերը ցատկի պահին):

Հաճախ մտապատկերներն առաջանում են մեկ կամ մի քանի անալիզատորների հիման վրա և կրում են սինթետիկ բնույթ:

Մտապատկերների տեսակների բաժանումը պայմանական է. այդ բաժանման ժամանակ ղեկավարվում են առարկայի ավելի վառ հատկանիշով, թեև նրան հատուկ են նաև այլ հատկանիշներ:

Մտապատկերները ձևավորվում են մարդու գործունեության ընթացքում, ուստի մասնագիտությունից կախված գերազանցապես զարդանում է մտապատկերների այս կամ այն տեսակը, նկարիչի մոտ՝ տեսողական մտապատկերը, կոմպոզիտորի մոտ՝ լսողականը, սպորտսմենի և պարուհու մոտ՝ շարժողականը, քիմիկոսի մոտ՝ հոտինը, ղեզուստատորի մոտ՝ համայինը:

Մկանա-շարժողական մտապատկերները դեր են խաղում շարժումներում, առաջացնելով, այսպես կոչված, սկզբնական շարժումներ: Նրանք անտեսանելի են, բայց կարող են գրի առնվել հատուկ սարքերով: Երբ մենք մեզ պատկերացնում ենք, թե հատկապես ինչպես պետք է կատարել որևէ որոշակի շարժում, այդ պահին մեծ կիսագնդերի կեղևի շարժողական կենտրոններում առաջանում են նյարդային այնպիսի գրգռումներ, որոնք առաջացնում են շարժողական թույլ իմպուլսներ: Սաղմնային այդպիսի շարժումները ստացել են իդեոմոտորային գործողություններ անունը:

Կարելի է այնպիսի փորձ անել, որի ընթացքում այդ շարժումները նկատելի դառնան: Եթե մարդ երկու մատով բռնի թելը, որի ծայրին ոչ մեծ ծանրություն է կապված և լարված մտածի այն մասին, որ ծանրությունը տատանվում է, ապա ծանրությունը իսկապես կսկսի դանդաղ տատանվել: Որևէ շարժման հետ կապված մտապատկերը գրգռման պրոցեսը հանգեցնում է հազիվ նկատելի շարժման: Պատկերացնելով շարժումը լարված, մարդը անգիտակցաբար սկսում է իրականացնել այն, թեև շատ թուլացած ձևով:

Ներկայումս ապացուցված է, որ շարժման մտապատկերը միևնույն ժամանակում առաջ է բերում շարժման հոսանքներ կամ բիոսանքներ: Այդ հոսանքները օգտագործվել են մեխանիկական «ձեռքի» կառուցման ժամանակ, լարերը միանում են ձեռքին հագցված ձեռնաշղթային՝ հոսանքահանին: Մեխանիկական «ձեռքը» այն շարժումներն է կատարում, որ մարդ միայն պատկերացնում է: Նա մտովի սեղմում է ձեռքը և մեխանիկական «ձեռքը» սեղմվում, բռունցք է դառնում:

Իդեոմոտորային գործողություններով է բացատրվում և այսպես կոչված «մտքերը կարգալը»¹. գուշակողը «կռահում է» իդեոմոտորային ազդանշանները, որոնք

¹ Վոլֆ Մեսսինգի և Կունիի փորձերը:

ակամայից նրանց է տալիս հաղորդողը, որը լարվածորեն մտածում է այն մասին, թե ինչ շարժումներ և որ ուղղությամբ գուշակողը պետք է կատարի, որպեսզի իրագործի մտածածը: Գուշակողը «մտքերը չի կարդում» այլ շոշափում է հաղորդիչի ձեռքի մկանների իդեոմոտորային ազդանշանները: Բիոհոսանքներ են առաջանում նաև խոսուկ օրգանների մկաններում: Ուստի, մարդն ինքնուրույն մտալնոր խընդիրներ լուծելիս, ինչ-որ բան մտածելիս հատուկ սարքերի միջոցով կարելի է դրանք խոսքի օրգանների շարժումները, թեև աչքով նրանք աննկատելի են: Դա ցույց է տալիս, որ մտածողությունը միշտ տեղի է ունենում խոսքային ձևով, ներքին խոսքի ձևով:

§ 5. ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁԸ

Կյանքի, գործունեության, նյարդային համակարգի առանձնահատկությունների հետևանքով մարդու մեջ ստեղծվում են հիշողության տիպաբանական և անհատական առանձնահատկություններ:

Առաջին, հիշողության առանձնահատկությունները կապված են անձի առանձնահատկությունների հետ: Նույնիսկ լավ հիշողությամբ օժտված մարդիկ մտապահում են ոչ բոլորը, իսկ վատ հիշողությամբ օժտված մարդիկ բոլորը չեն մոռանում: Այդ բացատրվում է այն բանով, որ հիշողությունը ընտրական բնույթ է կրում: Այն, ինչ համապատասխանում է մարդու նախասիրություններին ու պահանջմունքներին, մտապահվում է արագ և կայուն:

Երկրորդ, անհատական տարբերություններ են դրսևորվում հիշողության որակներում:

Հիշողության որակները բնութագրվում են մտապահման արագությամբ, պահպանման կայունությամբ և վերարտադրելու հեշտությամբ: Եթե լավ հիշողությունը դրսևորվում է արագ մտապահման և դանդաղ մոռացման մեջ, ապա վատ հիշողությունը, ընդհակառակը՝ աչքի է ընկնում դանդաղ մտապահմամբ և արագ մոռացմամբ:

Սովորաբար խոսում են լավ և վատ հիշողության մասին: Բայց հիշողությունը կարող է լավ լինել մի դեպքում և վատ՝ մյուս դեպքում: Հիշողության առանձին որակները կարող են զուգակցվել տարբեր ձևով:

1. Ամենալավը արագ մտապահելը դանդաղ մոռացման հետ զուգակցումն է: Հիշողության այդ առանձնահատկությունները օժտված մարդիկ նյութը մտապահում են արագ. մեկ անգամ կար-

դալուց կամ լսելուց նյութը ամուր մտապահվում է երկար ժամանակ և հեշտությամբ (ընդ որում, լրիվ ճիշտ) վերարտադրվում պահանջով պահին:

2. Դանդաղ մտապահումը զուգակցվում է դանդաղ մոռացման հետ: Այդպիսի հիշողությամբ օժտված մարդիկ պետք է շատ ժամանակ վատեն սերտելու համար: Մի քանի անգամ կարդան, պլան կազմեն, գծագիր գծեն, դուրս գրեն տեղեկանքներ, կազմեն աղյուսակներ, պատմեն ինքնուրույն: Բայց այն բանից հետո, երբ նրանք մտապահել են, նյութը պահպանվում է ամուր ու կայուն և ճիշտ վերարտադրվում երկար ժամանակի ընթացքում:

3. Արագ մտապահումը զուգակցվում է արագ մոռանալու հետ: Հիշողության այս հատկանիշներով օժտված մարդիկ նյութը հիշում են իսկույն լսելուց ու մի անգամ կարդալուց հետո, օրինակ, դասի վերջում նրանք կարող են անմիջապես նյութը լրիվ ու անսխալ վերարտադրել: Բայց կարճ ժամանակ հետո, նույնիսկ երկու օր հետո այն վերարտադրում են սխեմատիկ ձևով, սխալներով, շատ բան մոռանում են: Դա տեղի է ունենում այն պատճառով, որ բավարարվելով արագ մտապահմամբ, այդպիսի մարդիկ ժամանակ չեն վատնում նյութի կրկնության վրա, տանը բանավոր առաջադրանքները չեն կատարում, քանի որ կարծում են, թե արդեն գիտեն: Արագ մոռանալու հետևանքով էլ պարզվում է, որ հիշողությունը դանդաղ է անարդյունավետ: Հիշողության այդպիսի որակների զուգակցման դեպքում անհրաժեշտ է կրկնակի սերտել, թեկուզ և նյութը կարող է նաև առանց դրան վերարտադրվել: Կրացուցիչ կրկնությունները հանգեցնում են ավելի տևական և ամուր պահպանման:

4. Ամենանվազ արդյունավետությամբ է աչի ընկնում այն հիշողությունը, որ բնութագրվում է դանդաղ մտապահմամբ ու արագ մոռացմամբ: Նման հիշողության դեպքում մարդիկ սերտելու վրա շատ ժամանակ են կորցնում, բայց և այնպես չեն հասնում անհրաժեշտ արդյունքների, նրանք վերարտադրում են ոչ լրիվ, սխալներով և արագորեն մոռանում են: Դա բնորոշ է այն աշակերտներին, որոնք գիտելիքներում բացեր ունեն, հիվանդության հետևանքով երկարատև բացակայումների և այլ պատճառներով, քանի որ սխտեմատիկ գիտելիքների բացակայությունը խանգարում են անհրաժեշտ զուգորդությունների ստեղծմանը:

Որոշ դեպքերում հիշողությունը այդպիսին է դառնում ուղեղային հիվանդություններ կրելուց հետո:

Հիշողության այդպիսի առանձնահատկություններ ունեցող աշակերտները անընդհատ օգնության կարիք ունեն. սերտելը և կրկնելը ճիշտ կազմակերպելու միջոցով նրանց պետք է սովորեցնել հիշողության թերությունները վերացնել: Հարկավոր է երեխաներին էփեփեփե ցույց տալ, թե այդ ինչպես անել, ընդ որում բուն սերտման ընթացքում անմիջականորեն օգնել: Երբեմն հիշողության ցածր արդյունավետությունը բացատրվում է նրանով, որ շեն կարողանում սերտել, օգտագործում են միայն մեխանիկական մտապահումը առանց իմաստավորման, որը, ինչպես հայտնի է, հանգեցնում է արագ մոռացման: Անգամ այդպիսի դեպքերում աշակերտներին հարկավոր է սովորեցնել ճիշտ մտապահել, քանի որ առանց դրան չի կարելի հասնել հիշողական աշխատանքի արդյունքների բարելավման:

Սովորեցնելով թե ինչ պետք է նրանք անեն այս կամ այն նյութը մտապահելիս, նկատելիորեն կարելի է բարելավել հիշողության գործունեությունը, հետևաբար՝ նաև զարգացնել ուսումնական կարևոր ընդունակություններից մեկը:

Հիշողության անհատական տարբերությունները դրսևորվում են նաև այն բանում, որ ոմանք լավ են մտապահում պատմություններից նյութը, իսկ մյուսները՝ ֆիզիկայից կամ քիմիայից: Դա ըստեղծում է ընդունակությունների որակական յուրահատկություն, որը կախված է անհատականության այլ առանձնահատկություններից, դեպի առարկան ունեցած վերաբերմունքից, ուսումնական հետաքրքրություններից: Այդ պատճառով էլ հիշողության հաջող աշխատանքի համար կարևոր է դպրոցականի մեջ հետաքրքրություն ձևավորել յուրաքանչյուր առարկայի նկատմամբ:

**Հիշողության
սիպաբանական
առաջնահատկությունները**

Անձի առանձնահատկությունների, մարդու գործունեության առանձնահատկությունների հետ է կապված հիշողության տեսակներից մեկի գերազանցապես ձևավորումը: Այսպես, դերասանների մոտ բարձր զարգացման է հասնում հուզական հիշողությունը, կոմպոզիտորների մոտ՝ լսողականը, նկարիչների մոտ ուժեղ զարգացած է տեսողական հիշողությունը, փիլիսոփաների մոտ՝ տրամաբանական խոսքը:

Պատկերավոր կամ խոսքային հիշողության գերազանցապես զարգացումը կապի մեջ է գտնվում առաջին ու երկրորդ ազդարարային համակարգերի հարաբերակցության, բարձր նյարդային համակարգության տիպաբանական առանձնահատկությունների հետ: Գեղարվեստական տիպը աչքի է ընկնում գերազանցապես պատկե-

րավոր հիշողության զարգացմամբ, մտածողական տիպը՝ խոսքային հիշողության գերակշռությամբ:

Հիշողության զարգացումը կախված է նաև մարդու պրոֆեսիոնալ գործունեությունից, քանի որ գործունեության մեջ հոգեկանը ոչ միայն դրսևորվում է, այլև ձևավորվում: Կոմպոզիտորը կամ դաշնակահարը ամենից լավ են հիշում մեղեդիները, նկարիչը՝ առարկաների գույները, մաթեմատիկոսը՝ թվերը և բանաձևերը, սպորտսմենը՝ շարժումները:

Հիշողության անհատական առանձնահատկությունները դրսևորվում են նաև նյութի սերտման եղանակներում: Տարբերություն է նկատվում այն բանում, թե ինչպիսի անալիզատորների միջոցով է կատարվում նյութի մտապահումը և վերարտադրումը:

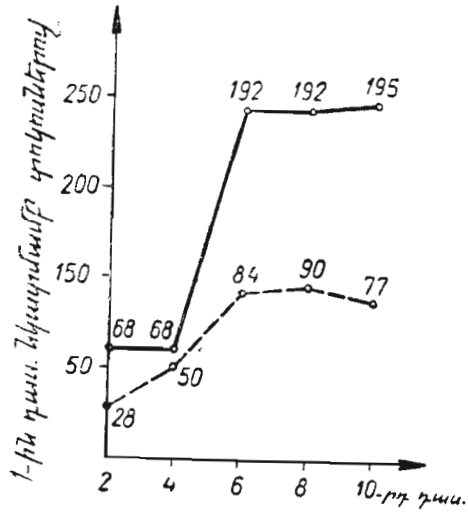
Սերտման եղանակների տարբերությունն ընկած է հիշողության տեսակների բաժանման հիմքում: Հիշողության տեսակները կախված են բարձր նյարդային գործունեության բնածին առանձնահատկություններից, որոնք զարգանում են գործունեության ընթացքում:

Հիշողության տեսողական տեսակը բնութագրվում է նրանով, որ հիշելու համար մարդուն անհրաժեշտ է տեսնել յուրացման ենթակա տեքստը. եփշտողության լսողական տեսակը դրսևորվում է նրանում, որ հիշելու համար մարդ պետք է լսի սովորելու ենթակա նյութը: Նույնիսկ ինքնուրույն սերտման դեպքում հիշողության լսողական տիպին պատկանող մարդիկ կարող են բարձր կամ վերապատում են կարդացածը: Հիշողության շարժողական տեսակը արտահայտվում է նրանում, որ հիշելու համար մարդուն հարկավոր է օգտագործել շարժողական անալիզատորը: Հիշողության այդպիսի տիպին պատկանող մարդիկ բառերը շշուկով են արտասանում կամ գրում են դրանք թեկուզ և օդի մեջ մատի շարժումներով: Նրանք ամենից արագ ու ամուր են մտապահում նկարելու և գրառելու դեպքում, աշխատանքային գործողություններում:

Հիշողության մաքուր տիպեր արտակարգ հազվագեղ են լինում: Առավել տարածված են միջանկյալ տիպերը՝ տեսողական-լսողականը, տեսողական-շարժողականը և շարժողական-լսողականը:

Քանի որ դասարանում հանդիպում են հիշողության տարբեր տիպի երեխաներ, անհրաժեշտ է նյութը բացատրելու ժամանակ դու հաշվի առնել. օրինակ, նոր անվանում կամ տերմին օգտագործելիս պետք է այն և՛ արտասանել բարձրաձայն, և՛ գրել գրատախտակի վրա, և՛ աշակերտներին առաջարկել, որ իրենք էլ արտասանեն, իսկ հետո այն գրեն:

ներին դեռ պետք է սովորեցնել մտապահման հնարները:



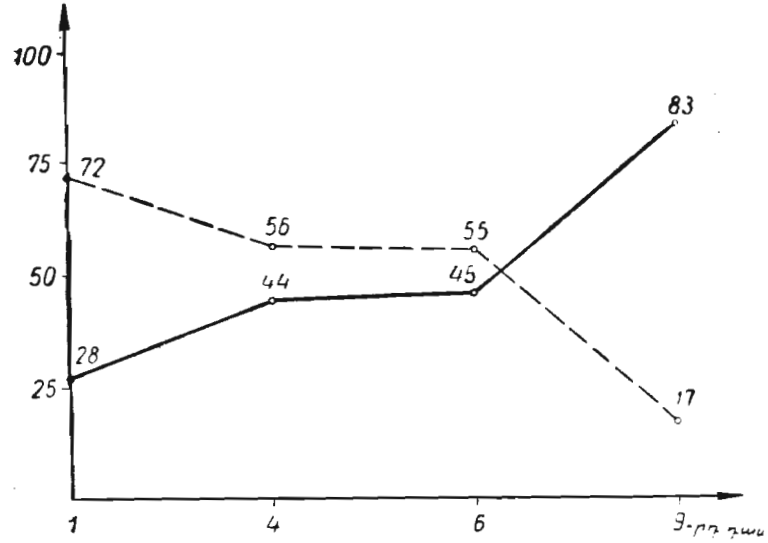
Նկ. 37. Գյուղատնտեսական կողմից կոնկրետ և վերացական նյութի մտապահումը (Մ. Ն. Շարդակովի փորձը):

Կրտսեր դպրոցականի հիշողությունը աչքի է ընկնում նաև նրանով, որ հեշտությամբ են հիշվում կոնկրետ բառերն ու առարկաները, քան թե վերացական բառերն ու մտքերը: Հեշտությամբ են հիշվում փաստերը, քան ընդհանրացումները:

Միջին դպրոցական տարիքում, ուսումնական առարկաների բովանդակության ու բնույթի փոփոխման հետ կապված, ինտենսիվորեն զարգանում է խոսք-տրամաբանական հիշողությունը, դեռահասները արդեն կարողանում են հիշել վերացական հասկացությունները (նկ. 37):

Զարգացած խոսք-տրամաբանական հիշողության ազդեցության տակ փոփոխվում է նաև պատկերային հիշողությունը. երեխաները հիշում են ոչ միայն եզակի, այլև ընդհանուր մտապատկերները: Ընդլայնվում են մտապահման շրջանակները. մտապահվում է այն, ինչ դեռահասը չի տեսել, որի մասին գիտե գրքերից և ուսուցչի պատմածից (պատմություն, աշխարհագրություն): Փոխվում են նաև սերտման հնարները. դեռահասները օգտվում են իմաստային մտապահման հնարներից, վերարտադրում են ոչ թե բառացի, այլ ընդհանրացված ու համառոտ, կարողանում են սովորածը շարադրել իրենց բառերով: Սակայն դեռահասները հակված են թերազնահատել կրկնության, տարեթվերի, տերմինների և այլնի սերտման անհրաժեշտությունը:

Ավագ դպրոցական տարիքի աշակերտների մեջ առաջատար նշանակություն է ձեռք բերում խոսք-տրամաբանական հիշողությունը: Վերարտադրելիս դպրոցականները վերակառուցում են (վերադասավորում) նյութը, ներառում են իրենց դատողություններն ու մտահանգումները, պատմածի իմաստը պահպանելիս փոխում են բառային ձևակերպումները:



Նկ. 38. Գյուղատնտեսական բառացի մտապահումը (Մ. Ն. Շարդակովի փորձը):

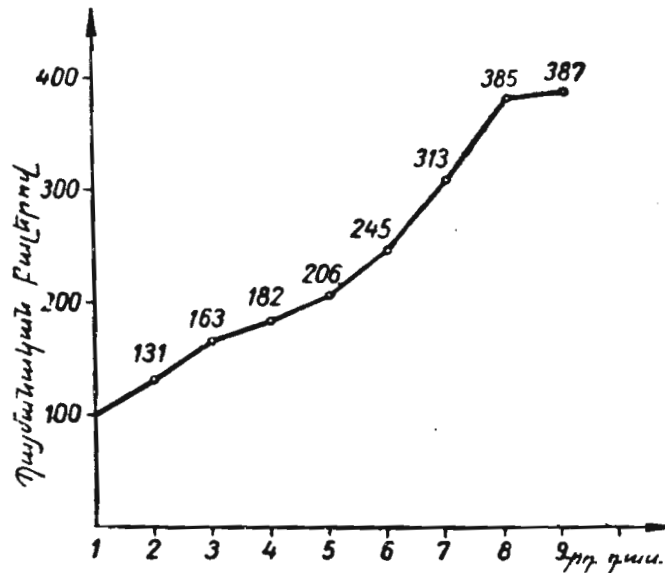
Փոխվում է սերտման բնույթը. աշակերտները արդեն տիրապետում են տրամաբանական մտապահման և վերարտադրման միջոցներին: Հիշողությունը միահյուսվում է մտածողության հետ: Ավագ դպրոցականները հիշում են ոչ թե բառերը, այլ մտքերը, ուստի ներքանք վերափոխում են տեքստը: Վերարտադրելիս նրանց մտքերը շին կապվում տեքստի հաջորդականության հետ, փոխում են ընդհանուր պլանը, փոխում են բնագրի բառերը, պահպանելով իմաստը, վերարտադրում են ընդհանրացված՝ ոչ պակաս լրիվ, առավել հակիրճ (նկ. 38):

Քարձր դասարաններում աշակերտները սովորում են ոչ թե առանձին փաստերը, այլ տարբեր գիտությունների ընդհանուր օրինաչափությունները: Ավագ դպրոցականները հեշտությամբ հիշում են ոչ թե փաստերը, այլ ընդհանրացումները:

Խոսք-տրամաբանական հիշողության դարգացման հետ միասին վերակառուցվում է նաև պատկերային հիշողությունը. հիշվում են ոչ միայն փորձի վրա հիմնված մտապատկերները, այլև ստեղծագործական երևակայությամբ ստեղծված պատկերները (տիպական գրական կերպարները):

Հիշողության վերակառուցման հետ կապված նշանակալիորեն մեծանում է սերտման ծավալը, այսինքն՝ մեկ անգամ սերտվող

նյութի քանակը: Եթե առաջին դասարանցու հիշողության ծավալը ընդունենք 100 %, ապա յոթերորդ դասարանում այն կկազմի 313 %, իսկ իններորդ դասարանում՝ 380 %, ըստ Մ. Ն. Շարդակովի տվյալների (նկ. 39):



Նկ. 39. Դպրոցականների հիշողության ծավալի մեծացումը (Մ. Ն. Շարդակովի փորձը):

Բարձր դասարանների աշակերտները կարողանում են օգտվել սերտման արդյունավետ հնարներից, մասնավորապես պլան կազմելուց: Նրանք օգտագործում են նաև մի քանի մեթոդաբանական հնարներ, երբ սովորում են դժվար հիշելի նյութ (մեծություններ, տարեթվեր, անուններ, տերմիններ և այլն): Նրանք կարողանում են կազմակերպել սերտման պրոցեսը, հենց առաջին ընթերցանության ժամանակ կողմնորոշվում են բովանդակության մեջ, կրկնակի ընթերցման ժամանակ նրանք ուշադրություն են դարձնում ճշգրտությանը և ամբողջությանը, վերընթեռնում են ավելի դժվար տեղերը, մտովին առանձնացնում են հենակետերը, մտովին ստուգում են իրենց:

Այդ տարիքի աշակերտների մեջ խորանում են նաև հիշողության անհատական տարբերությունները. գիտակցելով իրենց հիշողության թերությունները, նրանք սկսում են օգտվել տարբեր հնար-

ներից, որոնք լրացնում են հիշողության թույլ կողմերը: Զարգանում է ինքնավերահսկողությունը:

Դպրոցական ուսուցման ընթացքում հիշողությունը ձեռք է բերում հասուն մարդու հիշողության գծերը:

Արդյունքն այն է լինում, որ դպրոցական տարիներին մեծանում է պահպանման կայունությունը և վերարտադրման ճշտությունը: Այսպես, փորձերը ցույց են տվել, որ միևնույն նյութը սովորելիս սխալների թիվը 9 տարեկանի մոտ միջին հաշվով կազմում է 15 %, իսկ 14 տարեկանում՝ երեք անգամ պակաս:

Հիշողության զարգացումը տեղի է ունենում ուսուցման ընթացքում: Այն գիտելիքների պաշարի, վերացական մտածողության լարգացման, կամքի ու ինքնագիտակցության զարգացման, այլ ինքն ամբողջությամբ վերցրած անձի զարգացման արդյունք է:

«ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Зянков Л. В., Память, Учпедгиз, М., 1949.
 Запорожен А. В. и Эльконин Д. Б., (ред.), Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов, М., изд-во «Просвещение», 1964, гл. 3.
 Зинченко П. И., Непроизвольное запоминание, М., изд-во АПН РСФСР, 1961.
 Леонтьев А. Н. и Божович Л. И. (ред.), Очерки психологии детей, М., изд-во АПН РСФСР, 1950. Глава Божович Л. И. и Морозовой Н. Г., Особенности памяти младшего школьника.
 Мальцева К. П., Развитие памяти школьника. Лекция для учителей, М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
 Петровский А. В., Беседы о психологии, М., Учпедгиз, 1962 (глава «Как человек помнит»)
 Петровский А. В., Дверь, открытая в прошлое (о памяти), М., изд-во «Знание», 1962.
 Смирнов А. А., Психология запоминания, М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
 Сухаревский Л. М., О памяти, М., Медгиз, 1962.
 Шардаев М. Н., Очерки психологии школьника, М., Учпедгиз, 1955, гл. II.
 Մազմանյան Մ., Դասարանային հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Գ Լ ու խ 8: ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Երևակայության սահմանումը

Գիտակցությունը, գրել է Վ. Ի. Լենինը, ոչ միայն արտացոլում է աշխարհը, այլև ստեղծում է այն: Առանց երևակայության անիմաստ է ստեղծագործական գործունեությունը: Պրակտիկ գործունեության ընթացքում մարդը փոխում է կյանքի պայմանները և նորն է ստեղծում իր նյութական ու հոգեկան պահանջմունքներին համապատասխան: Մի որևէ բան ստեղծելու համար անհրաժեշտ է նախապես մտովի պատկերացնել այն, ինչ հետո առարկայական մարմնավորում է ստանալու: Մարդու մտապատկերների մտովի վերածակվորումը տեղի է ունենում երևակայության մեջ:

Ուսման և աշխատանքի մեջ մարդը հազվադեպ է հիմնվում միայն իր հիշողության պաշարի վրա: Հաճախ գործելով յուրահատուկ, նոր պայմաններում, նա այս կամ այն շափով գործում է ստեղծագործաբար, այսինքն՝ հենվում է երևակայության վրա: Դրա համար նրան խթանում է ինքը կյանքը, որ ոչ մի օր կանգնած չի մնում նույն տեղում, ստեղծելով նոր խնդիրների լուծման անհրաժեշտություն: Այսպիսով, երևակայությունը օբյեկտիվորեն պայմանավորված պրոցես է:

Իր ծագմամբ երևակայությունը պարտական է աշխատանքային գործունեությանը: Հենց աշխատանքի ընթացքում մարդու մեջ անհրաժեշտություն է առաջանում կանխատեսել, ստեղծել այն առարկայի իդեալական պատկերը, որը հետագայում իր նյութական մարմնավորումն է ստանալու աշխատանքի արդյունքի մեջ: Նախնալարյան մարդու ամենապարզ աշխատանքային գործունեությունները, որոնք անհրաժեշտ էին քերիչ կամ կտրիչ պատրաստելու, պահանջում էին այդ գործիքների արտաքին տեսքի և ֆունկցիաների մասին պատկերացում: Ստեղծագործական աշխատանքը, վերափոխող գործունեությունը, որոնք բնորոշ են ժամանակակից մարդուն,

իրենց ծագման հիմքում սկզբնաղբյուր են ունեցել նախնադարյան մարդու այդ պրակտիկ գործունեությունը:

Ինչպես հոգեկանի գրսևորման մյուս երևույթները, այնպես էլ երևակայությունը ծագելով, զարգացել է աստիճանաբար և վերակառուցվել ինչպես իր հոգե-ֆիզիոլոգիական մեխանիզմներով, այնպես էլ իր գրսևորման ձևերով: Երևակայության զարգացումը պատմականորեն տեղի է ունեցել մարդու պահանջմունքների զարգացման հետ անխզելիորեն կապված: Նյութական և հոգևոր նոր պահանջմունքների առաջացումն ու զարգացումը մարդուն դրդել է ավելի ակտիվ գործունեության և կյանքի է կոչել նրա ստեղծագործական ուժերը, ներկայացնելով ավելի ու ավելի մեծ պահանջներ դրանց, հատկապես՝ ստեղծագործական երևակայությանը:

Բնության ճանաչման պահանջը առաջացրեց երևակայության լարված գործունեություն, ֆանտազիայի թռիչք: Արդեն մարդկության զարգացման համեմատաբար վաղ աստիճաններում, ինչպես այդ մասին վկայում է պատմությունը, բնության իշխանության ներքո մարդու մոտ առաջանում են դիցաբանական պատկերացումներ: Շատ վաղ է առաջացել նաև գեղարվեստական ստեղծագործությունը: Երևակայությունը զարգացել է անխզելիորեն կապված բնության և աշխարհի մասին գիտելիքների շրջանակների ընդլայնման, նյութական և հոգևոր մշակույթի ստեղծման հետ:

Երևակայության զարգացման համար հատկապես նպաստավոր պայմաններ են ստեղծվում շահագործումից զերծ հասարակության մեջ: Ժողովրդի բարօրության համար ազատ աշխատանքը հիանալի հիմք է մարդու ստեղծագործական գործունեության ու նրա երևակայության ձևավորման համար: Դրա անվիճելի ապացույցն են մասսայաբար նորարարությունը, գյուտարարությունը, որոնց մասնակցում են գործունեության տարբեր բնագավառների հարյուր հազարավոր աշխատավորներ, ինչպես և ՍՍՀՄ-ում գիտության, մշակույթի, տեխնիկայի աննախընթաց ծաղկումը:

Եթե հիշողության հիմնական ֆունկցիան փորձի պահպանումն է, ապա երևակայության հիմնական ֆունկցիան այդ փորձի վերափոխումն է: Մարդու հիշողությունը կենսափորձի՝ գիտելիքների ու

ճմտությունների պահպանումն է: Երևակայությունը սկզբում հանդես է գալիս որպես սուբյեկտիվ, իսկ հետո՝ օբյեկտիվորեն նորի ստեղծման պրոցես, որը հիմնվում է արդեն մարդու մոտ եղած անձնական փորձի պաշարի և հիշողության մեջ գրանցված մարդկության փորձի վերակառուցման վրա:

Որևէ նոր բանի ստեղծման պրոցեսը սկսվում է մտովի պատկերացումից և տեղի է ունենում առավելապես պատկերավոր ձևով: Երևակայական պատկերների մեջ նոր կապակցություններում համադրվում են հիշողության մտապատկերներն ու աշխարհի մասին մարդու գիտելիքները: Երևակայության պատկերների, նույնիսկ ամենաֆանտաստիկ բովանդակությամբ, ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դրանք գիտակցության մեջ արտացոլված ռեալ գոյություն ունեցող առարկաների տարրերի յուրօրինակ կապակցություններ են: Նույնիսկ երևակայության մեջ մարդ չի կարող սշնչից ոչինչ ստեղծել:

Երևակայությունը մաքուր կողմից իրականության արտացոլման յուրահատուկ ձև է, որի էությունը գոյություն ունեցող պատկերացումների ու հասկացությունների վերափոխումն է ու դրանց հիման վրա նոր պատկերների ստեղծումը, վերջիններիս արտաբերական իրականացումը հանգեցնում է նյութական և հոգեկուրսային փոփոխումների:

**Երևակայության
ֆիզիոլոգիական
հիմունքները**

Երևակայության հոգեկան պրոցեսի հիմքում ընկած է մարդու ուղեղի վերլուծական-համադրական գործունեությունը: Երևակայության պատկերի ստեղծումը ենթադրում է ա-

ռարկաների ու երևույթների գործնական կամ մտավոր վերլուծություն անհրաժեշտ նախապայման:

Առարկաների մասերի և հատկանիշների կամ երևույթների ու պրոցեսների տվյալ խումբը բնութագրող հանգամանքները, որոնք առանձնացված են վերլուծության շնորհիվ, հարաբերակցվում, համադրվում են նոր, մինչ այդ չհանդիպած կապակցություններում: Արդյունքը լինում է այն, որ ստեղծվում է պատկեր կամ պատկերների համակարգ, որոնց մեջ արտացոլվում է ռեալ իրականությունը՝ մարդու կողմից վերակառուցված, նոր ձևով ու բովանդակությամբ:

Նոր պատկերի ստեղծման հիմքում ընկած ֆիզիոլոգիական պրոցեսը ժամանակավոր նյարդային կապերի այնպիսի նոր գույակցումների ստեղծումն է, որոնք արդեն ձևավորված են գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում: Նոր դուգորդումների ստեղծման համար անհրաժեշտ է լինում տարրաբաժանման պրոցես, այսինքն՝ ստեղծ-

ված կապերի մասնատում: Տարրաբաժանված կապերը հանդես են գալիս որպես նոր կապերի համակարգի օղակներ: Այդ պրոցեսը պետք է դիտել որպես ոչ ակնթարթային: Այն ունի իր նախապատրաստական փուլը, որը հաճախ ընթանում է մարդուց անկախ, թաքնված ձևով և տեղի է ունենում ոչ միայն գլխուղեղի կիսագնդերի կեղևի օպտիմալ գրգռված, այլև ուրիշ՝ թույլ գրգռված կամ նույնիսկ մասնակիորեն արգելակված մասերում:

Երևակայական պատկերների ստեղծումը առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգի համատեղ գործունեության արդյունք է, չնայած մտապատկերները պետք է ձևականորեն վերագրվեն առաջին ազդարարային համակարգին՝ իրականության զգայական արտացոլմանը:

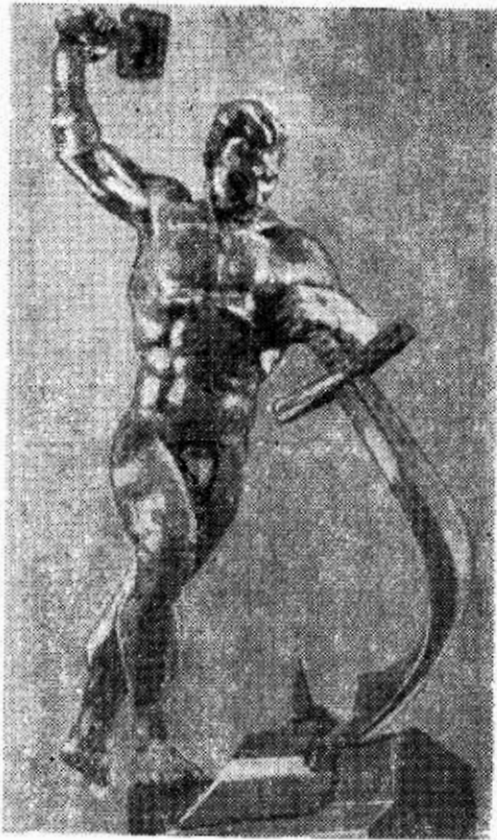
Հետևապես, երևակայական պատկերները իրենցից ներկայացնում են իրականության արտացոլման հատուկ ձև, որը հատուկ է իայն մարդուն:

Երևակայության շատ պատկերներ, հատկապես՝ ստեղծագործականը, ընդհանրացված բովանդակություն կրողներն են: Քանզաագործ Վուչետիչի «Սրբեր վերածուցանք խոփերի» արձանը (նկ. 40) լամ Ռեպինի «Ռուսականներ» գեղանկարը իրենց մեջ մարմնավորում են մեծ գաղափարներ: Այդ պատկերների ձևավորումը տեղի է ունենում կեղևի խոսքային ֆունկցիայի անպայման մասնակցությամբ: Ամեն մի երևակայական պատկեր խոսքի միջոցով է ձևավորվում և ձևը բերում հստակություն ու բովանդակություն:

**Երևակայության
հոգեկան
հիմունքները**

Երևակայությունը օրգանապես կապված է հոգեկան մյուս պրոցեսների հետ: Ամեն մի մտքի, ամեն մի զգացմունքի, ամեն մի կամային գործողության մեջ կա երևակայության մասնիկ: Երևակայությունը ներառվում է այնպիսի արտացոլման ձևի մեջ, ինչպիսին է մարդու ըմբռնումը: Հիշողության գործունեությունը, մտապահելու և վերարտադրելու պրոցեսները նույնպես իրենց մեջ ընդգրկում են երևակայության տարրեր:

Երևակայությունը աննկատ առվակներով լցվում է մտածողության ընթացքի մեջ, իր հետ բերելով զգայական պատկերներ: Այն դժվարությունները, որոնց հետ բախվում է մարդը մտածելիս կամ որևէ հարց քննարկելիս, երբ դրա մասին պատկերացում չունի, այնքան մեծ են, որ դրանք հաճախ անհաղթահարելի են: Այդ կարգի դժվարությունները նկատելի են տարածաշափահական խնդիրների լուծման ժամանակ, երբ աշակերտը չի կարողանում մտովին պատկերացնել տվյալ տարածաշափահական մարմնի հարթ կտրվածքը:



Նկ. 10. Վուչեաիչ: Թանդակ Վերերից խոփ
կէփենք»:

Ընդգծելով երևակայության նշանակությունը մարդու իմացական գործունեության մեջ, Վ. Ի. Լենինը գրել է. «Ձուր են կարծում, թե այն (երևակայությունը— ծան. թարգմ.) պետք է միայն բանատեսողին: Այդ մի հիմար նախապաշարմունք է: Այն հարկավոր է մինչև անգամ մաթեմատիկայի մեջ, նույնիսկ դիֆերենցիալ ու ինտեգրալ հաշվումների գյուտն անկարելի կլինեիր առանց երևակայության»¹:

Երևակայությունը էական նշանակություն ունի նաև մարդու հուզական կյանքում: Երևակայական պատկերները միշտ զուգա-

կըցվում են ապրումներով: Նրանք առաջացնում են ոչ միայն այս կամ այն կարճատև հուզական վիճակներ: Եթե երևակայական պատկերները իրենց բովանդակությամբ կապված են մարդու կյանքի հիմնական նպատակների հետ, ապա նրանք ձևավորում են կայուն զգացմունքներ:

Երևակայության պատկերները (հատկապես ցանկալի ապագայի պատկերները) մարդուն կամային վարքի են մղում: Նրանք այնպիսի ներքին ղրղիչներ են, որոնք ապահովում են նպատակասլացություն, գործելու պատրաստակամություն:

§ 2. ԵՐԵՎԱՆԱՅՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Երևակայական պրոցեսի յուրօրինակությունը նախ և առաջ կոնկրետ արտահայտվում է նրանում, որ մարդ արտացոլում է աշխարհը պատկերների ձևով, պատկերներ, որոնք ստեղծվում են ըմբռնման և հիշողության պատկերների (նախկինում ըմբռնած առարկաների և երևույթների) ստեղծագործական համագրության հիման վրա:

Երևակայական պատկերները ընդունված է բաժանել երկու տեսակի: Դրանցից մեկը գոյություն ունեցող առարկաների կամ բնութքյան մեջ տեղի ունեցող երևույթների պատկերներն են, որոնք, սակայն, չկան մարդու պրակտիկ կյանքում: Օբյեկտների այդ պատկերները, որոնք մարդը անմիջականորեն չի ընկալել, ստեղծված են բառային նկարագրության և նախկինում ձեռք բերած նրա պատկերացումների ու գիտելիքների հիման վրա: Այդ պատկերները, այսպես կոչված, վերարտադրական երևակայության պատկերներն են: մյուսները այն օբյեկտների պատկերներն են, որոնք տվյալ պահին դեռևս գոյություն չունեն, դրանք ստեղծագործական երևակայության պատկերներն են: Երևակայության առանձնահատուկ տեսակն է երազանքը:

Վերարտադրական երևակայության պատկերների օրինակ են տունդրայի կամ անապատի տեսանքի պատկերները, որտեղ մարդն իր կյանքում չի եղել: Այս տեսակի պատկերները ստեղծվում են համադրման, այսինքն՝ տարրական պատկերացումների նոր զուգակըցման միջոցով: Այսպես, տունդրայի պատկերն իր բովանդակությամբ համադրական է: Նրա բովանդակության տարողունակությունը բնորոշվում է փոխադարձաբար իրար լրացնող մտապատկերներով՝ հյուսիսային լայնության խիստ կլիմային տիպական մշտա-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, 4-րդ հրատ., հատ. 33, էջ 376:

սառցապատ, հարթավայրային բնույթի, մշտասառ տունդրայի կենդանական ու բուսական աշխարհի յուրահատկությունների, բնակչության և նրա զբաղմունքին վերաբերող մտապատկերներ: Վերարտադրական երևակայական պատկերները էական նշանակություն ունեն մարդու ճանաչողական գործունեության մեջ, քանի որ մարդի վիճակի չէ տեսնել այն բոլորը, որոնց մասին նա պետք է գիտելիքն ունենա: Այն պատկերների շրջանակը, որոնցով գործառնում է մարդն իր մտավոր և պրակտիկ գործունեության ընթացքում ընդլայնվում է վերարտադրական երևակայության հաշվին: Աշակերտը գիտության հիմունքները յուրացնելիս այդ պատկերները անհրաժեշտ նախապայման են դառնում այն առարկաների և երևույթների բնույթն իմանալու համար, որոնք նա չի ընկալել, և որոնցից շատերը նա երբեք չի կարող ընկալել: Հատկապես դա վերաբերում է այնպիսի ուսումնական առարկաների, ինչպիսիք են աշխարհագրությունը, պատմությունը և գրականությունը:

Որևէ առարկային կամ երևույթին վերաբերող լիարժեք գիտելիքները ենթադրում են նրանց մասին մտապատկերների առկայություն: Օրինակ, այս կամ այն աշխարհագրական շրջանի, երկրի ու կոնտինենտի մասին գիտենալը կախված է նրանից, թե ինչ չափով է աշակերտը պատկերացնում աշխարհագրական դիրքը, ռելիեֆը, կլիման, բուսական և կենդանական աշխարհը և այլն:

Յուրաքանչյուր պատմական ժամանակաշրջանի յուրահատկությունն իմանալը, նրա բովանդակալից բնութագրումը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ գոյություն ունեն մտապատկերներ տրվյալ պատմական ժամանակաշրջանի, մարդկանց կենցաղի, նրան բնորոշող արտադրական հարաբերությունների, նյութական և հոգևոր մշակույթի մասին:

Գրական-գեղարվեստական ստեղծագործության ըմբռնման ու ճանաչման պրոցեսի հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նրա յուրացման խորությունն ու ամբողջականությունը կախված է նրանից, թե ընթերցողը վերարտադրական երևակայության շնորհիվ որքանով է պարզ պատկերացնում հեղինակի նկարագրած դեպքերը, հերոսների ապրումներն ու արարքները, նրանց բնավորությունները և այլն: Ամենօրյա կյանքում մարդուն հաճախ կարիք է լինում պատկերացնել այն, ինչի մասին վկայում են ուրիշները, որոնք պատմում են պատահածի մասին: Նման վերարտադրական երևակայության շնորհիվ հնարավոր է տեխնիկական գծագրերի, տեխնիկական նախագծերի կարգալը, որի հիման վրա էլ ինժեները

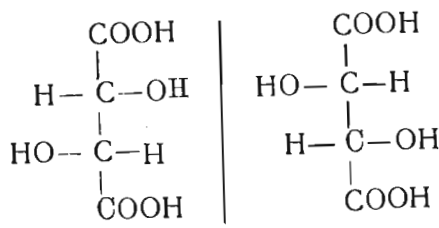
կամ վարպետը պատկերացնում է գծագրում տրված մեխանիզմի արտաքին տեսքը, մասերն ու նրանց փոխհարաբերությունը: Այսպիսով, վերարտադրական երևակայությունը ճանաչողական գործունեության ընթացքում և կյանքում չափազանց մեծ դեր է խաղում: Գիտակցության ընդհանուր ընթացքի մեջ (իրականության արտացոլում) այն որոշակի տեղ է գրավում՝ լրացնելով հարստացնելով կյանքի, մարդկանց և իր իսկ մասին պատկերացումների շրջանակները:

Ստեղծագործական երևակայության պատկերների օրինակ կարող են ծառայել կոնստրուկտորի ստեղծած մեքենայի պատկերը, գրողի ստեղծած գեղարվեստական կերպարը կամ քանդակագործի ստեղծած քանդակի կերպարը:

Ստեղծագործական երևակայության յուրօրինակ արգասիք են հասկացության պատկերները, որոնց մեջ պատկերավորության հիման վրա ձևավորվում ու խորանում է հասկացության բովանդակությունը:

Օրգանական քիմիայում շատ նյութեր իրենց լրիվ բնութագիրն են ստանում, եթե ցույց է տրվում տվյալ նյութի մոլեկուլում ատոմների կապերի կարգը, այսինքն՝ տարածության մեջ նրանց դասավորության կառուցվածքը:

Նյութի կառուցվածքը արտահայտվում է բանաձև-նկարի ձևով, այսինքն՝ առանձնահատուկ պատկերի միջոցով:

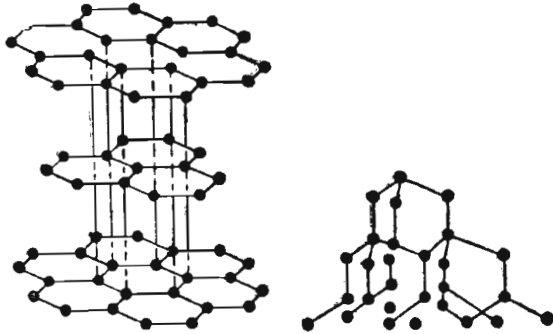


Գինեթթվի կառուցվածքային բանաձևը (ձախից՝ D գինեթթվի, աջից՝ L գինեթթվի): Այդ երկու թթուներն էլ ունեն նույն բաղադրությունը (C₄O₆H₆), նույնիսկ միևնույն կարգի կապերը, բայց տարբեր է ատոմների տարածական տեղաբաշխումը, որ էպես սաղղում է նրանց բնույթի վրա:

D գինեթթուն ասիմիլացիայի է ենթարկվում բորբոսային սընկերի միջոցով, իսկ L գինեթթուն ոչ մի կերպ չի ներծծվում նրանց

կողմից, որը վկայում է նրանց բիոլոգիական տարբեր հատկությունների մասին:

Որևէ հանքաքարի մասին եղած հասկացությունը ևս իր մեջ ներառնում է տվյալ նյութի մոլեկուլների տարածական փոխդասավորության մասին պատկերացման պարտադիր տարր, այնպիսի պատկեր, որը բնութագրում է նրա ֆիզիկական կառուցվածքը և նրանցով պայմանավորված հատկանիշները (նկ. 41):



Նկ. 41. Գրաֆիտի և ալմաստի բյուրեղային կառուցվածքը:

Ատոմի կառուցվածքի մասին եղած հասկացությունը չի կարող լիարժեք լինել առանց այնպիսի պատկերների առկայության, որոնց մեջ արտացոլվում են ատոմի մեջ մտնող ավելի քան 30 տարրերով ստեղծվող կապերը: Միայն այդ պատկերների համակարգում է բացահայտվում ատոմի բնույթը, և հասկանալի է դառնում նրան հատուկ և նրա մեջ թաքնված ատոմային էներգիան:

Պատկերի ձևավորումը անշափ կարևոր պրոցես է, բայց նրանով չի սպառվում ստեղծագործական երևակայության էությունը: Նրա էությունը լրիվ շափով բացահայտվում է միայն մարդու ստեղծագործության ընթացքում: Ստեղծագործությունը միմյանց հետ սերտորեն կապված և պայմանավորված պատկերների ստեղծման համակարգն է: Այդ հավասարապես վերաբերում է գրական-գեղարվեստական, գեղանկարչական, գիտական, տեխնիկական ըստ ստեղծագործությանը, ինչպես և մարդու ստեղծագործական գործունեության շատ ուրիշ տեսակներին: Եթե երևակայության կերպարի ձևավորման պրոցեսը համադրենք ստեղծագործական պրոցեսին, ապա առաջինը կարելի է համեմատել գորգի նախնական նկարի առաջին տարրերի հետ, մինչդեռ ստեղծագործությունը՝ գորգի վրա

պատկերված վերջնական կոմպոզիցիայի հետ, իր ամբողջությամբ ու բարդությամբ հանդերձ:

Ստեղծագործական երևակայության պատկերները ստեղծվում են տարբեր հնարների միջոցով:

Նման հնարներից մեկն է փորձում տրված տարրերի համակցումը, սինթեզումը մի նոր ամբողջական պատկերի կամ կերպարի մեջ: Համակցումը կերպարի ստեղծման նախնական տարրերի մեխանիկական պարզ զուգակցումն է: Իրենք տարրերը մտնելով նոր ամբողջականության մեջ, վերակառուցվում, փոփոխվում են ու հանդես գալիս նոր հարաբերակցություններով: Միավորումը ըստ ստեղծագործական սինթեզ է և ոչ թե արդեն հայտնի տարրերի մի պարզ գումար:

Նորի ստեղծման այդ եղանակը կիրառվում է և՛ տեխնիկայի, և՛ գիտության, և՛ գեղարվեստական ստեղծագործության մեջ:

Ավելի պարզ, բայց նոր պատկերի ձևավորման արդյունավետ հնար է այսպես կոչված ազդուտիևացիան: Դրա էությունը այն է, որ միացնում է այնպիսի մասեր, որոնք բնորոշ են երկու տարբեր օրինակների: Այսպես, այդպիսի եղանակով է ստեղծվել սֆինքսի պատկերը (առյուծ՝ մարդու գլխով):

Երևակայության պատկերի ստեղծման յուրահատուկ եղանակ է ջեշտադրումը, որի էությունը այն է, երբ օբյեկտի որևէ հատկանիշը կամ հարաբերությունը այլ հատկանիշների նկատմամբ դրվում է սուաջին պլանի վրա, ուժեղ ընդգծվում, որի հետևանքով ստեղծվում իր բովանդակությամբ պատկեր: Այդ հնարն է օգտագործվում աղբյուրների և ընկերական շարժերի ստեղծման ժամանակ: Իրական ընդգծեն որևէ մեկի մտքի մեծությունը, նրան պատկերում են անպայման լայն ճակատով և, ընդհակառակը, որպեսզի նդգծեն մեկի մտքի սահմանափակությունը, ապա նրան պատկերում են շատ փոքր ու նեղ ճակատով: Վերոհիշյալ հնարքին շատ ոտ է նաև շափազանցման եղանակը, երբ միտումնավոր կերպով նդգծվում են մարդու արտաքին կերպարանքի հատկանշական կողմերը:

Շեշտավորման յուրահատուկ ձևերից է մեծացնելու կամ փոքացնելու հնարը: Այս եղանակով են ստեղծվել պստիկ-ճատիկի, Լնդերսենի հեքիաթի հերոս՝ Դույմովոչկայի և լիլիպուտի կերպարները: Մեծացման հնարն ընկած է յոթգլխանի Օձ-Գորինիչի, լյա Մուրոմեցի «հարյուր փիթանոց» գուրգի կերպարների ստեղծման հիմքում:

Գրական-քանդակագործական կամ գեղանկարչական կերպար-

ների ստեղծման շատ տարածված հնարներից է տիպականացումը: Դա ստեղծագործական երևակայության պատկերի ձևավորման առավել բարդ եղանակ է, որի էությունը կայանում է նրանում, որ անձնավորության առավել տիպական հատկություններն ու առանձնահատկությունները արտահայտվում ու մարմնավորվում են մի միասնության մեջ: Նման պատկերների օրինակ են Մ. Գորկու «Մայրը» վեպի մոր կերպարը կամ Վուչետիչի սովետական հաղթանակած զինվորի կերպարը (նկ. 43):

Գրական կամ գեղանկարչական կերպարի ձևավորման պրոցեսը կենտրոնական խնդիրը անձնավորության տիպական և անհատական գծերի, հատկանիշների ու առանձնահատկությունների ստեղծագործական սինթեզն է: Խնդիրը բարդանում է նրանով, որ գրական կամ քանդակագործական կերպարի մեջ պետք է մի օրգանական միասնության մեջ ներկայացվեն պատկերվող հերոսի ինչպես տիպական, այնպես էլ անհատական առանձնահատկությունները:

Ֆանտազիայի պատկերները

Ստեղծագործական երևակայության պատկերների տարատեսակներն այնպիսիներն են, որոնք իրենց բովանդակության, իրենց ձևավորման պրոցեսի առանձնահատկություններով և, վերջապես, իրենց նշանակությամբ ու մարդու վրա իրենց ներգործությամբ չափազանց յուրահատուկ են, դրանք ֆանտազիայի պատկերներն են: Դրանց թվին են պատկանում կրոնա-միստիկական, ֆանտաստիկ-նեֆրաթային, գիտա-ֆանտաստիկ պատկերները:

Չնայած ֆանտազիայի այդ երեք տեսակի պատկերներն իրենց բովանդակությամբ և նշանակությամբ միատարր չեն, սակայն բոլորին բնորոշ է մի ընդհանուր հատկանիշ: Այդ ընդհանուր և հիմնական հատկանիշն այն է, որ նրանց մեջ ներկայացված են այնպիսի օբյեկտներ, որոնք իրականության մեջ գոյություն չունեն, կամ այնպիսիները, որոնք ըստ պատկերների մեջ ներկայացված իրենց բովանդակության և ձևի իրականում գոյություն ունենալ չեն կարող:

Կրոնա-միստիկական ֆանտազիայի պատկերներին բնորոշ է ռեալ իրականությունից լրիվ կտրվածությունը: Դրանց մեջ աղավաղված բովանդակությամբ և այլանդակ ձևով արտացոլվում են ինչպես բնության ուժերը, այնպես էլ ինքը մարդը: Աշխարհի մասին կրոնա-ֆանտաստիկական պատկերացումների բնորոշ առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք մարդուն հեռացնում են ռեալ կյանքից, կյանքը զրկում են ռեալ բովանդակությունից և ռեալ իմաստից: Կրոնի՝ որպես ժողովրդի համար օպիումի (Կ. Մարքս),

բնութագրումը ընդգծում է մարդու վրա նրա վնասակար ազդեցությունը, որով մարդը դառնում է կյանքի պայմանների և իրադրության ստրուկը:

Հեքիաթային-ֆանտաստիկական կերպարները, որոնք կան բոլոր ժողովուրդների եղելություններում և հեքիաթներում, իրենց հիմքում ունեն աշխարհի ռեալիստական արտացոլում և կենսական ձգտում: Ֆանտաստիկ-հեքիաթային կերպարներում մարմնավորվում են ժողովրդի երազանքները: Որքան էլ ֆանտաստիկ լինեն գորգ-ինքնաթիռի կամ արագընթաց մաշիկների պատկերները, այնուամենայնիվ դրանք հաղորդակցման այն միջոցների նախապատկերներն են, որոնք, իհարկե, այլ ձևով իրականացվել են մեր ժամանակներում:

Գիտա-ֆանտաստիկ պատկերները ստեղծագործական երևակայության արդյունք են: Գիտա-ֆանտաստիկ պատկերներում իրագործվում է կտրված թռիչք՝ իրականությունից: Հեղինակը չի տեսնում այն բանին հասնելու կոնկրետ ուղիները, ինչ նախագծում է նրա երևակայությունը, բայց նրա կողմից պատկերները կառուցված են ստեղծվող գիտության օրենքների հիման վրա: Ուստի և գիտական ֆանտազիայի պատկերները կենսագործվում են գիտության հետագա զարգացման ընթացքում: Նկարագրելով մարդկության անցյալը կամ ապագան, կյանքը երկրի վրա կամ տիեզերքում, տարբեր պատմական էպոխաներում գիտա-ֆանտաստիկ երկի հեղինակը, եթե իր կերպարների համակարգը ստեղծում է ժամանակակից գիտության տեղեկությունների հիման վրա, ապա, անկասկած, հարստացնում է ընթերցողին գիտելիքներով ու հաճախ օգնում նրա ճանաչողական գործունեության ընթացքում դուրս գալու պատկերացումների ու հասկացությունների սովորական շրջանակների սահմաններից:

Մարդն իր երևակայության մեջ կանխատեսում է ցանկալի ապագան: Ցանկալի ապագայի պատկերները երազանքներ են կոչվում: Երազանքներում մարդը գուշակում է քիչ թե շատ հեռավոր ապագան: Երազանքում արտահայտվում են ոչ միայն մարդու սեփական գործունեության և անձնական կյանքի ցանկալի արդյունքները, այլև դրսևորում է այն, ինչ մարդուն պատկերանում է որպես ցանկալի և կենսական անհրաժեշտ փոփոխությունները հասարակական կյանքի հետագա զարգացման ընթացքում:

Ցանկալի ապագայի մասին ունեցած պատկերացումը մարդուն

մղում է պայքարի, ակտիվ ստեղծագործական գործունեության, Ակտիվացնելով մարդու գործունեությունը, երազանքները նրա մեջ առաջացնում են նպատակասլացություն, համառություն, ոգևորում են նրան հաղթահարելու դժվարությունները:

Առանց երազանքների մարդը անհեռանկարային է, ամենօրյա մանր ու աննշան հոգսերի տեր, որի կյանքի օրերը նման են միմյանց և ընթանում են միապաղաղ, առանց որևէ առաջընթացի:

Երազանքները՝ ցանկալի ապագայի պատկերները, սկսում են ձևավորվել վաղ պատանեկան տարիքում և նրանց հետագա զարգացումը կապվում է մարդու հետագա կյանքի ուղու հետ: Նրանց մեջ ընդհանրացված ձևով հայտնվում են նրա միտքը, զգացմունքները, կամքը, աշխարհայացքը:

Երազանքները արտակարգ դեր են կատարում մարդու ամենօրյա կյանքում: Վ. Ի. Լենինը լրիվ բաժանել է Պիսարևի այն կարծիքը, ըստ որի երազանքները մարդու ակտիվ գործունեության ներքին խթանիչներ են: Վ. Ի. Լենինը առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձնում օգտակար երազանքների մասին նրա դատողությունների վրա: «Եթե մարդս միանգամայն զուրկ լիներ այդ կերպ երազելու ընդունակությունից, եթե նա չկարողանար մերթնդմերթ առաջ վազել և իր երևակայությամբ մտահայել ամբողջացած և ավարտված պատկերի մեջ հենց այն ստեղծագործությունը, որ նոր միայն ըսկըսում է կազմավորվել իր ձեռքերի տակ,—այն ժամանակ ես վճռականորեն շեմ կարողանում երևակայել, թե ինչ դրդիչ պատճառ կարող էր ստիպել մարդուն նախաձեռնել ու մինչև վերջը հասցնել լայնածավալ ու հոգնեցուցիչ աշխատանքները արվեստի, գիտության և գործնական կյանքի բնագավառում... Երբ որևէ փոխադարձ առնչություն կա երազանքի և կյանքի միջև, այն ժամանակ ամեն ինչ բարեհաջող է»¹:

Այդ «փոխառնչության» (կյանքի հետ երազանքի կապերը) առկայությունը որոշում է երազանքի ռեալ բովանդակությունը, նրա դրական ազդեցությունը մարդու կյանքի ու գործունեության վրա: Այդ կապերի բացակայությունը երազանքը դարձնում է դատարկ երազկոտություն, որով մարդը մեկուսացվում է կյանքից, ընկնում անիրականալի անուրջների աշխարհ, որը ծնում է պասսիվություն, անտարբերություն և մարդուն դարձնում է կյանքի հանգամանքների ու «ձակատագրի» խաղալիք:

Սոցիալիստական պնտության քաղաքացու երազանքը ուղղված է դեպի մարդկության վաղվա օրը՝ կոմունիստական հասարակու-

թյունը: Այդ երազանքները մարմնավորվում են սոցիալիզմի երկրների տնտեսության, գիտության ու մշակույթի հաջող զարգացման մեջ, ինչպես և աշխարհի ժողովուրդների ազգային անկախության, ազատության ու հավասարության պայքարի ընթացքում:

Այդ կարգի պատկերների, ինչպես և երազանքների շարքը պետք է դասել նաև մարդու իդեալները, կերպարները, որոնք նրա համար օրինակ են ծառայում: Մարդու իդեալը այն կերպարն է, որի մեջ ներկայացված են նրա առավել արժեքավոր, նշանակալի գծերն ու հատկանիշները: Իդեալը իր մեջ մարմնավորում է այն, ինչին ձգտում է հասնել մարդն իր վրա աշխատելիս: Կերպար-իդեալում արտահայտվում են անձնավորության զարգացման տենդենցները: Ձևավորված իդեալը՝ հանդիսանալով մարդու ամբողջ կյանքի պատմության ու զարգացման արդյունքը, սկսում է որոշել նրա կյանքի հետագա ուղին և զարգացումը:

Կերպար-իդեալների առանձնահատուկ կողմը այն է, որ նրանց ձևավորումը առաջ է անցնում անձնավորության զարգացումից, կանխորոշում է այդ պրոցեսը: Անձնավորության իդեալի և զարգացման միջև եղած նման կարգի հարաբերությունը մնայուն է, հաստատուն և տիպական. այն կայուն է: Մակայն այդ հաստատունությունն իր մեջ ընդգրկում է անհատի զարգացման և ներքին դրդիչ ուժերի ձևավորման բարդ դինամիկան, որին վերաբերում է նրա իդեալը:

Մարդու երազանքներն ու իդեալներն ըստ իրենց բովանդակության բնորոշվում են այն ժամանակաշրջանով, որի մեջ ապրում է նա, կենցաղի և հասարակական արտադրության մեջ զբաղեցրած նրա տեղով: Կեցությունը, բնորոշելով մարդու գիտակցությունը, իր կնիքն է դնում նաև նրա երազանքների և իդեալների վրա: Ո՛չ երազանքները, ո՛չ էլ իդեալները հավերժ ու անփոփոխ կատեգորիաներ չեն, ինչ ձևով էլ որ փորձեն ապացուցել իդեալիստները: Տարբեր պատմական դարաշրջաններում կամ տարբեր հասարակական կառուցվածք ունեցող երկրներում ապրող մարդկանց երազանքներն ու իդեալները էպպես իրարից տարբեր են լինում: Տարբեր են նաև միևնույն հասարակական ֆորմացիայի պայմաններում ապրող մարդկանց երազանքներն ու իդեալները:

§ 3. ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ստեղծագործության բնօրինակի բնութագիրը

Իր բոլոր առանձնահատկություններով հանդերձ ստեղծագործությունը նախ և առաջ համառ, քրտնատանջ, ինչպես և ոգեշնչված աշխատանք է, որը պահանջում է մարդու հո-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հրատ. 4, հատ. 5, էջ 680—681:

գեկան ու ֆիզիկական բոլոր ուժերի օպտիմալ լարվածություն:

Իսկական ստեղծագործությունը միշտ էլ տալիս է հասարակական օգտակար արտադրանք, հասարակական արժեք ունեցող արդյունք: Ստեղծագործությունը մարդու սոցիալապես պայմանավորված գործունեությունն է: Ստեղծագործության մեջ բացահայտվում են մարդու շատ հոգեկան հատկանիշներ, դրսևորվում անձնավորության ամբողջ ներքին բովանդակությունը:

Ստեղծագործության պրոցեսում մարդու հոգեկան գործունեությունն ընթանում է ամենաբարձր մակարդակով: Դա վերաբերում է անձնավորության ինչպես մտավոր, այնպես էլ հուզական և կամային ոլորտներին:

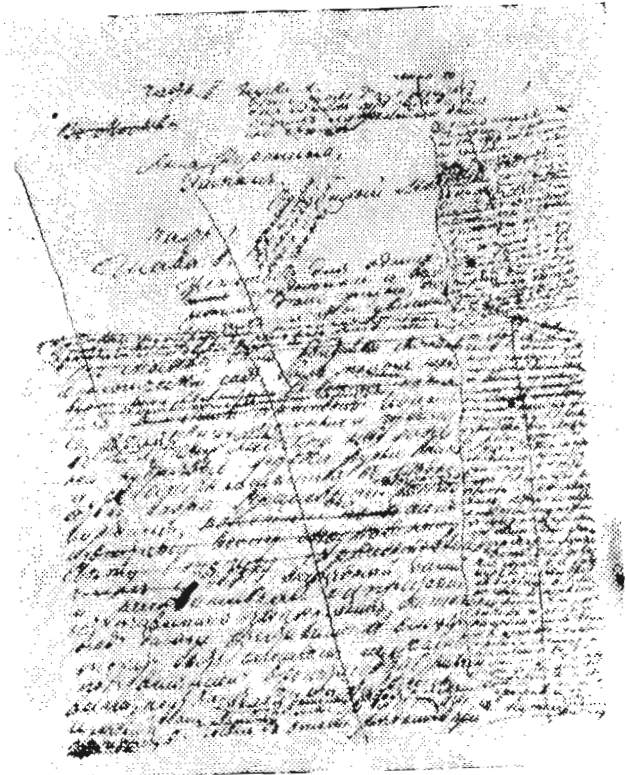
Բնութագրելով ստեղծագործությունը, հիանալի ռեժիսյոր ու դերասան Կ. Ս. Ստանիսլավսկին գրել է, որ ստեղծագործությունը առաջին հերթին ամբողջ հոգեկան ու ֆիզիկական ուժերի լրիվ կենտրոնացվածությունն է, այն ներգրավում է ոչ միայն լսողությունն ու տեսողությունը, այլև մարդու բոլոր հինգ զգայարանները: Այն ներգրավում է... և՛ մարմինը, և՛ մտքերը, և՛ խելքը, և՛ կամքը, և՛ զգացմունքները, և՛ հիշողությունը և՛ երևակայությունը:

Ստեղծագործական պրոցեսում հոգեկան գործունեության յուրահատկությունն են արտացոլում բուռն ձգտումն ու սիրած գործին նվիրվելը: Իր գործին նվիրված մարդու համար ստեղծագործությունը կենսական խնդիր է: Մարդն ավելի է հրապուրվում, երբ ստեղծագործության արդյունքները համաժողովրդական ճանաչում է գրտնում:

Ստեղծագործության մի այլ բնորոշ գիծը ոգեշնչումն է: Դա այնպիսի հոգեվիճակ է, որը բնորոշվում է մի կողմից՝ բարձր արդյունավետությամբ, իսկ մյուս կողմից՝ մարդու ուժերի անչափ լարվածությամբ: Բնութագրելով այդ հոգեվիճակի ակունքները, Ռեպինը գրել է. «Ոգեշնչումը տաժանակիր աշխատանքի փոխարեն տրված նվերն է»:

Ցանկացած բնագավառում ստեղծագործության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նույնիսկ հանձարեղ մարդիկ իրենց ստեղծագործությունները արագ չեն ստեղծում: Խոսքի հանձարեղ գեղարվեստագետները, օրինակ, Լ. Ն. Տոլստոյը և Ա. Ս. Պուշկինը իրենց ստեղծագործությունները հասցրել են կատարելության՝ դրանց վրա համառ ու քրտնաջան աշխատելով (նկ. 42):

Արվեստագետի (խոսքի, վրձնի և այլն) կողմից լուծվող ստեղծագործական խնդիրն այն է, որ որոնումներ է կատարում առավել արտահայտչական ձևեր գտնելու, որպեսզի մարմնավորի իր ստեղծ-



Նկ. 42. Լ. Ն. Տոլստոյի «Աննա Կարենինա» վեպի բնագրից մի օրինակ:

յագործական գաղափարների համակարգը (նկ. 43): Դրա շնորհիվ մարդիկ ցանկացած բնագավառում բացահայտում են կյանքի նմաստն ու նրա տարբեր կողմերը՝ իրենց խոր ու լրիվ բովանդակությամբ:

Գիտական ստեղծագործության բնագավառում ևս հետազոտողի, գիտնականի աննկուն աշխատանքի շնորհիվ միայն հնարավոր է դառնում թափանցել կյանքի երևույթների էություն, բնության և մարդկային հասարակության օրինաչափությունների մեջ:

Իդեալիստական հոգեբանության մեջ գոյություն ունի այն կարծիքը, ըստ որի ստեղծագործությունն իր բնույթով անգիտակցական պրոցես է, մարդու մեջ տեղի ունեցող հանկարծակի «փայլատաման» արդյունք:

Ստեղծագործության անգիտակցականի իդեալիստական տեսու-
թյան ներկայացուցիչները ելնում են հետևյալ փաստերից: Առա-
ջին, ստեղծագործական խնդրի լուծումը տեղի է ունենում կարծես
թե հանկարծակի: Այդպիսի դեպքերը գիտության պատմության



Նկ. 43. Վուչեախչ: Սովետական հաղթող
գինվորի արձանը:

զարգացման ընթացքում, իրոք արձանագրվել են: Երկրորդ, ստեղ-
ծագործության պրոցեսում հոգեկան գործունեության ընթացքի մա-
սին մարդը հաճախ գրեթե ոչինչ չի կարող ստել: Նման կարգի փաս-
տեր նույնպես հայտնի են:

Սակայն այդ փաստերը դեռևս ապացույցներ չեն ստեղծագոր-
ծության անգիտակցական բնույթի համար: Ստեղծագործական
խնդրի հանկարծակի լուծումը ոչ թե անգիտակցական հոգեկան
պրոցես է, այլ այնպիսին, որ շատ հաճախ հանդես է գալիս որպես
կուսույթ: Կուսույթը մարդու անխոնջ մտորումների արդյունք է:

Նա պահանջում է իր հետագա «անցումները» մինչև վերջնական
լուծման աստիճանը՝ պարզ ինչպես իրենց հիմնական գրույթնե-
րում, այնպես էլ մանրամասներում: Հետևանքը լինում է այն, որ
ստեղծվում է հետևյալ տպավորությունը. «Խնդիրը լուծված է»,
Սակայն կուսույթը օբյեկտիվորեն լուծման սոսկ նախնական
«պատվերն է»:

Ֆիզիոլոգիական առումով կուսույթը կարելի է մեկնաբանել
որպես մեծ կիսագնդերի կեղևում տեղի ունեցող միացման ֆունկ-
ցիայի արդյունք, որ իրագործվում է նրա մասնակի արգելակված
բաժիններում:

Այն փաստը, որ մարդ չի կարող նկարագրել ստեղծագործական
առն պրոցեսը, ինչպես և երևակայական պատկերի ձևավորման
պրոցեսը, նույնպես պետք է օբյեկտիվորեն ճիշտ մեկնաբանվի:
Ստեղծագործական պրոցեսի այդ առանձնահատկությունը դեռևս չի
լշանակում, թե մարդը չի գիտակցում իր արածը, թե դեպի ուր են
դանում նրա ստեղծագործական ջանքերը: Անգիտակցական է սոսկ
այն բուն պրոցեսի ընթացքը, որ մարդու ուշադրությունը լրիվ
կենտրոնացած լինելով, կենսագործվում է կարծես թե «աննկատ»
ևրբ նրա ուշադրությունը ամբողջովին կենտրոնացված է ստեղծա-
տրծության օբյեկտի վրա):

Մարդու անմիջական փորձի հիման վրա ստեղծագործական
պրոցեսի հոգեբանական բնութագիրը դժվարացնող մյուս պատ-
ճառներից է տվյալ խնդրի լուծման համար նպատակասուլացության
աջակայությունը կամ էլ անբավարար պատրաստությունը՝ այդ
հոգեբանական վերլուծության համար անհրաժեշտ պատրաստու-
թյան պակասը: Դա էլ հենց մարդուն զրկում է տվյալ պրոցեսի ըն-
թացքը գիտելու հնարավորությունից:

Միևնույն ժամանակ մարդը ստեղծագործական լուծումը միշտ
լեռանհսկում է, զնահատում: Նա կամ բավարարվում է, կամ չի
բավարարվում իր ստեղծագործության արդյունքով: Այս անառար-
կելի փաստը լուրջ ապացույց է այն տեսակետի ճշմարտացիության,
որ ստեղծագործությունն իրոք աշխատանք է, այսինքն՝ մարդու
նպատակասուլաց այնպիսի գործունեություն, որը միշտ գիտակցաբար
է իրագործվում:

Մարդու մոտ հանկարծակի բռնկվող ոգեշնչման կամ վրա հաս-
նող «փայլատակման» մասին՝ որպես ինչ-որ առանձնահատուկ և
անբացատրելի, իբրև թե մարդու հոգեվիճակի, ինչպես այն ներկա-
լացնում են իդեալիստներն մտածող հոգեբանները, գիտական հո-
գեբանությունը հակադրում է հետևյալ գրույթները:

Ոգևորության կամ ստեղծագործական զարթոնքի վիճակը այն անվիճելի փաստն է, որ արտահայտում է ստեղծագործող անհատի բնական վիճակը:

Ոգևորվածության վիճակը ծագում, առաջանում ու դրսևորվում է այն մարդու մոտ, ով կրքոտ ու համառ ձգտում է պրոբլեմի ըստեղծագործական լուծմանը: «Ոգեշնչումը այնպիսի հյուսիս է, որը չի սիրում հաճախել ծուլերին» (Պ. Չայկովսկի):

Ոգևորվածության վիճակը հոգեկան վիճակ է, որ բնութագրվում է մտքերի և պատկերների ընթացքի թեթևությամբ, նրանց հատուկ հասակությամբ ու առատությամբ, հուզականորեն բարձր տրամադրությամբ, խոր առանձնահատուկ ապրումներով:

Ոգևորված հոգեվիճակի ֆոնի վրա բոլոր ճանաչողական պրոցեսներն ընթանում են առավել արդյունավետ: Անձնավորության կամային կողմը, որն արտահայտվում է գործողության և մտքի կարգապահության մեջ, ուղղված է միայն դեպի ստեղծագործության արդյունքը:

Այսպիսով, ստեղծագործության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այն մարդկային գիտակցության բարձրագույն արտահայտությունն է, անձնավորության բարձրագույն «Փունկցիան», նրա զարգացման ու անհատականության աստիճանի արտահայտությունը:

Ստեղծագործական պրոցեսը հատուկ երանգներ է ստանում նաև կապված մարդու գործունեության այն բնագավառի բնույթի հետ, որի մեջ նա իրագործում է իր «էութենական ուժերը»:

Գրողի ստեղծագործությունը

Գրական գեղարվեստական ստեղծագործական աշխատանքն իրենից ներկայացնում է մի պրոցես, որի մեջ ստեղծագործական երեվակայության տեսակարար կշիռը արտակարգ մեծ է: Գրողի մտավոր գործունեության արդյունքն է կերպարների այնպիսի բարդ համակարգը, որոնց մեջ և որոնց միջոցով գրողը արտացոլում է մարդկանց կյանքը, նրանց հոգեբանությունը, նրանց ապրումներն ու փոխհարաբերությունները, բնութագրում է դարաշրջանը և բարքերը:

Խոսքի վարպետի ստեղծագործությունը կյանքի դեպքերի, մարդկանց գործունեության և նրանց հարաբերությունների պարզունակ լուսանկարումը, նկարագրությունը չէ: Գրական գեղարվեստական ստեղծագործությունը պետք է լինի «կյանքի դասագիրք» (Ն. Գ. Չերնիշևսկի), որի մեջ վառ, պատկերավոր ձևով արտացոլվի կյանքի իմաստը, բացահայտվեն մարդկային տիպական բնավոր-

ությունները, ձգտումներն ու ցանկությունները, գրողի ժամանակակիցների կամ իր կողմից նկարագրվող դարաշրջանի մարդկանց ներքին աշխարհը:

Ստեղծագործական գործունեության ընթացքում գրողը շատ բարդ ճանաչողական խնդիր է լուծում: Դրա համար պահանջվում է կյանքի խորիմացություն, մարդկանց և նրանց բնավորությունների, շրջապատում տեղի ունեցող դեպքերի, կյանքի կողմից մարդուն ներկայացվող պահանջների, ինչպես և մարդկային հասարակության զարգացման հեռանկարների քաջ ճանաչում: Իսկ որպեսզի արդարացնենք նրան ներկայացվող պահանջների աստիճանը՝ գրողին անհրաժեշտ է լինել ոչ միայն որպես խոսքի վարպետ, այլև լինել քաղաքացի և մտածող:

Այդ ամենաբարդ խնդրի լուծման հաջողությունը կախված է նրանից, թե գեղարվեստական նոր երկ ստեղծելիս գրողը ամենալավ՝ ձևով է որոշում նրա գաղափարը, սյուժեն, որքանով է հստակ ու պարզորոշ պատկերացնում այն, թե ինչ պետք է ասի ընթերցողին և հանուն ինչի պետք է պատմի:

Երկի հիմնական բովանդակության գաղափարի որոշումը նրա ստեղծման շափազանց կարևոր և պատասխանատու էտապն է: Կյանքում տեղի ունեցող և դիտվող ամեն բան չէ, որ արժանի է խոր վերլուծության ու ընդհանրացման: Անցյալի կամ ընթացիկ կյանքի դեպքերի մեջ գրողը պետք է տեսնի նրանց հիմնական բովանդակությունը, այն նորը, որը գոյություն ունենալու իրավունք է ստացել կամ ստանում է, այն առաջադիմականը, որին է պատկանում ապագան: Գրողը պետք է առանձնացնի տիպականը, այսինքն՝ ինչպես մարդկանց կյանքի, այնպես էլ իրենց առավել բնութագրականը, նրանց գաղափարների, զգացմունքների, ձգտումների աշխարհը և դրա հիման վրա կարողանա տեսնել նրանց վաղվա օրը: Կողմնակի, բայց էական խնդիր է այն բանի պարզաբանումը, թե ինչն է խանգարում ամեն նորի, առաջադիմականի դրսևորմանն ու զարգացմանը: Դա հաճախ հեղինակի համար դառնում է հիմնական խնդիր:

Գրական գեղարվեստական ստեղծագործության հիմնական գաղափարը մտքում հասունացնելը ընդգրկում է ոչ միայն նրա բովանդակության սահմանումը, այլև նրա գրական ձևերի պաշարը՝ պատմվածք, նովել, պոեմ, վեպ, որոնցից ամեն մեկն ունի իր առանձնահատկությունը:

Առաձնապես կարևոր է գտնել և խելացի օգտագործել համապատասխան լեզվական այն միջոցները, որոնք ապահովում են ընթերցողի վրա հուզական ներգործությունը, առաջացնում են խոր

ապրումներ և դրանով իսկ նպաստում խոր մտորումների առաջացմանը, որոնք հաճախ ավարտվում են արժեքների վերագնահատմամբ:

Իսկական գեղարվեստական ստեղծագործությունը միշտ էլ հուզում է ընթերցողի սիրտն ու միտքը, միշտ հագեցված է վառ աշխարհային պատկերներով, համեմատություններով, մակդիրներով, փոխաբերություններով, դեպքերի և կյանքի երևույթների տպավորություններով: Գրողի կողմից ստեղծվող գրական կերպարները (պորտրետները) լինում են այն աստիճան վառ ու հստակ, որ ընթերցողը «տեսնում» և պատկերացնում է նրանց այնպես պարզ, ինչպես կյանքում հանդիպող կենդանի մարդկանց:

Գլխավոր-գեղարվեստական ստեղծագործության էությունն ու առանձնահատկությունը չի կարելի հասկանալ, եթե հաշվի չառնենք այն, որ գրական և գործող անձանց կերպարների ստեղծումը խոսքի վարպետի ստեղծագործության կենտրոնական խնդիրն է:

Տիպական գրական կերպար ստեղծելու համար գրողը կուտակում է տպավորություններ, դիտարկում է հասարակական կյանքի երևույթները, ձգտում է թափանցել մարդու ներքին աշխարհ: Ա. Մ. Գորկին գրողի աշխատանքում նշում էր մարդկանց դիտելու կարժրությունը, ընդգծում էր գրական կերպարի ստեղծման համար անմիջական տպավորությունների անհրաժեշտությունը: Նա գրել է, որ հերոսի բնավորությունը կազմվում է այնպիսի բազմապիսի գծերից, որոնք վերցվում են նրա սոցիալական խմբի, դասին պատկանող տարբեր մարդկանցից: Անհրաժեշտ է շատ լավ դիտել հարյուրավոր տերտերների, խանութպանների, բանվորների, որպեսզի մոտավորապես ճիշտ տալ մեկ տերտերի, խանութպանի, բանվորի կերպարը:

Ուսումնասիրվող երևույթի կամ մարդու բնորոշ գծերը առանձնացնելու համար գրողին անհրաժեշտ է վերլուծական ըմբռնում, տպավորությունների վերլուծում: Հերոսի բնավորության էությունը սահմանելու համար անհրաժեշտ է նաև տվյալ տիպի մաքրված ընդհանուր հատկությունների վերացարկում (տիպական էական գծերի առանձնացում): Հերոսի գրական կերպարի ձևավորումը ենթադրում է տիպական այդ հատկանիշների համեմատական վերլուծություն ու դրանց որոշակի տեղը հերոսի անձնավորության ամբողջական բնավորության մեջ, ինչպես և նրա այն հատկանիշների վերլուծությունը, որոնք առաջատար են, հիմնական և որոշում են հերոսի անձնավորության հատկությունները:

Գրողի կողմից ստեղծվող գեղարվեստական կերպարը տպա-

վորիչ է լինում այն դեպքում, երբ նրա՝ որպես մի ամբողջություն, մեջ ներդաշնակորեն զուգակցվում են, ավելի ճիշտ միահյուսվում են գրական հերոսի տիպական և անհատական հատկանիշները: Գրողի կամ գեղարվեստագետի կողմից գրական, գեղանկարչական կամ քանդակագործական կերպարների (որոնք դարեր ապրում են) ստեղծման գաղտնիքները կայանում են նրանում, որ տվյալ կերպարում ներկայացված է կենդանի մարդն իր անկրկնելի արտաքինով, շարժ ու ձևով, սովորություններով և միևնույն ժամանակ հանդես է գալիս որպես պատմության սուբյեկտ, որն իր վրա է կրում իր ժամանակակիցների, այս կամ այն սոցիալական խմբի տիպական առանձնահատկությունները:

Գեղարվեստական կերպարը այնքանով է բուլանդակալից, հատուտ, որքանով պայծառ է արվեստագետի ստեղծագործական երևակայությունը, որքանով նրան ավելի է հաջողվում բացահայտել հերոսի աշխարհայացքը, նրա զգացմունքների և ապրումների աշխարհը: Այդ կերպարների ձևավորումն ու դրա հետ կապված որոնումները այնքանով են առավել հաջողված, որքանով գրողի մոտ առավել է զարգացած ստեղծագործական երևակայությունը, որի ուժն ու կարողությունը կենսագործվում է այդ կերպարների մեջ:

Գրողին անհրաժեշտ է գտնել, սահմանել կենսական այնպիսի իրադրություններ, որոնց մեջ՝ որպես առավել հատուկ և ցուցադրման համար հարմարավետ ֆոնի վրա արտահայտվում են կերպարի այս կամ այն կողմը կամ հերոսի բնավորության զիծը:

Այդ խնդրի լուծումը պահանջում է ոչ միայն մտքի, այլև «պատկերի տրամաբանություն»: Վերջինս զբաղվում է պատկերավոր բովանդակությամբ, որը ստեղծագործական երևակայության աշխատանք է, նրա արդյունքը հերոսի անկրկնելի, ամբողջական ավաբտուն կերպարն է, որի մեջ ամեն մի տարր սերտորեն կապված է մյուսի հետ: Կերպարների այդ տրամաբանության նշանակությունը բացահայտելու համոզիչ օրինակ կարող է ծառայել Գոգոլի «Մեռած հոգիները» գրական կերպարների շարքը: Այսպես, Զիչիկովի կերպարում ամեն ինչ (և՛ արտաքինը, և՛ վարվեցողությունը, և՛ խոսքը, և՛ մտադրությունները) շիչիկովյան են: Նոգդրևի, Սոբակևիչի, Պլյուշկինի գրական դիմանկարները գծված են այնպիսի ամբողջական-անբաժանելի բովանդակությամբ, որ ամեն մի գիծ, այդ դիմանկարների գծերը օրգանապես կապում են մեկը մյուսի հետ:

Միայն գրողի պատկերավոր, գեղարվեստական խոսքի ուժը ավաճատերերի կյանքի ու կենցաղի նկարագրություններում

չօգտագործելով ոչ մի վերացական ձևակերպում) ընթերցողին հնարավորություն է տալիս պարզորոշ հասկանալու շահագործող պորտաբույժների հոգևոր աղքատությունը, ոչնչությունն ու դատարկությունը:

Հեղինակի բազմակողմանի ու բազմապլանային աշխատանքը, նրա ստեղծագործական երևակայության գործունեությունը (տպավորիչ, պայծառ կերպարների համակարգի ստեղծումը) այնքանով է իր լրիվությունը հանդես գալիս, որքանով ավելի բարդ է հիմնական ստեղծագործական խնդիրը, այն խնդիրը, որ ցանկանում է լուծել խոսքի արվեստագետը: Սակայն ինչպիսին էլ լինի այդ խնդրի մասշտաբը, անփոփոխ է մնում մի բան՝ ամեն մի գեղարվեստական գործ պետք է մարդկանց մեջ այնպիսի համոզմունքների ձևավորման, մշակման միջոց լինի, որոնց համար և հանուն որոնց այն ստեղծվում է:

**Գիտական և
սեխնիկական
ստեղծագործություն**

Գիտական ստեղծագործությունն իրենից ներկայացնում է այնպիսի նոր գիտական հասկացությունների, նոր գիտական տեսությունների ստեղծման պրոցես, որոնց պրակտիկ իրագործումը ապահովում է տեխնիկական առաջընթացը, ուղիներ է հարթում մարդկանց այս կամ այն տեսակի պրակտիկ գործունեության կատարելագործման համար:

Սովետական գիտնականների տեխնիկական և գիտական ստեղծագործությունը սերտորեն կապված է մեծ երջանիկ պատասխանատվության հետ, քանի որ, ինչպես ասում է ակադեմիկոս Ն. Սեմյոնովը, չկա ավելի մեծ երջանկություն, քան այն երջանկությունը, որ կոմունիզմի մեծ իդեալները հաստատելու համար գիտնականը ստեղծագործաբար տալիս է իր հոգևոր և ֆիզիկական բոլոր ուժերը:

Կոմունիզմի իդեալները իր ժողովրդին ու մարդկությանն անձնվեր ծառայելը՝ այն շարժիչ ուժերն են, որոնք սովետական գիտնականների և ինժեներների մեջ կրթոտ ձգտում են առաջացնում իրենց լուծման ներդնելու կոմունիստական հասարակության նյութատեխնիկական բազայի ստեղծման գործում:

Սովետական գիտնականի ներքին ստեղծագործական խիստի և անաշուտ էներգիայի աղբյուր է դիալեկտիկա-մատերիալիստական աշխարհայացքը, որը պայմանավորում է նրա մտքի և գործի միասնությունը, նպատակասլացությունը ու ստեղծագործական համադրությունը, որը նորի՝ ստեղծագործության պրոցեսի զլխավոր օղակն է:

Ամեն մի գիտական տեսության ստեղծումը գիտնականի ան-

նահանջ մտորումների արգասիք է: Այն պահանջում է երևույթների խորը վերլուծություն, դրանց խելացի համադրությունն ու ձևաքերթած փաստերի լայն ընդհանրացում, դեպի այդ փաստերը այլ տեսանկյունից մոտեցում, հաճախ նույնիսկ երևույթների էություն վերաբերյալ գիտության մեջ արդեն ընդունված հանրահայտ տեսակետներից հրաժարում:

Գիտատեխնիկական ստեղծագործության կարևոր նախապայմանը ուսումնասիրվող երևույթների ընթացքը նոր ձևով պատկերացնել կարողանալն է, այսինքն՝ ստեղծագործական երևակայությունը:

Ստեղծագործական երևակայությունը անհրաժեշտ է գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության բոլոր էտապներում:

Հետազոտության սկզբնական շրջանում երևակայությունը պարզորոշ դրսևորվում է հետևյալ փաստերում.

ա) աշխատանքային հիպոթեզների ընտրություն, որը գիտության և տեխնիկայի մեջ եղած տվյալների ստեղծագործական վերամշակման պրոցես է,

բ) հետազոտության էքսպերիմենտալ մտահղացման կամ ըստեղծվող կոնստրուկցիայի սկզբունքային (տեսական) սխեմայի կազմելն է,

գ) հետազոտության կոնկրետ մեթոդիկայի ստեղծումը և ըստեղծվող մեխանիզմի մտավոր մոդելավորումը:

Ստեղծագործական երևակայությունը անհրաժեշտ է էքսպերիմենտալ իրադրությունների (նախատեսված փորձերի սերիաների պայմանների որոշում) վերամշակման շրջանում, որոնք պետք է հաստատեն կամ ժխտեն հիպոթեզի ուսումնասիրության նախնական տվյալները: Անհրաժեշտ է այդ էքսպերիմենտալ իրադրությունը պատկերացնել նյութական, այսինքն՝ պատկերավոր ձևով: Նոր մեքենա նախագծելիս ևս կարիք է լինում դիմել էքսպերիմենտալ մոդելավորմանը՝ տվյալ տեխնիկական խնդրի լուծման որոնումներին:

Հետազոտության կամ նախագծման հաջորդ շրջանում (նախնական տեղեկությունների և փաստերի կուտակման շրջանում) ստեղծագործական երևակայությունը առավել էական նշանակություն ունի:

Այս շրջանում, փաստերի կուտակմանը համընթաց շատ կարևոր է պատկերացնել հետևյալը.

ա) ուսումնասիրվող երևույթների մեջ հագիվ նշմարելի և առաջին հայացքից աննշան շեղումների տակ (որոնց բնութագրումների մասին այսօր ոչինչ չի ասված գիտության մեջ) կամ ստեղծվող

մեխանիզմի շնչին տեխնիկական շեղումների տակ ինչ է թաքնված, բ) ինչ փոփոխություններ են անհրաժեշտ մտցնել տվյալ էքսպերիմենտալ իրադրության մեջ, որոնք հնարավորություն կտան հաստատել կամ ճշտել ստացված էքսպերիմենտալ տվյալները, դրանք հասցնելով մինչև անվիճելի փաստի մակարդակի և ցույց տալ նրանց պատճառական պայմանավորվածությունը:

Հետազոտության այդ շրջանում երևակայության պատկերները այն նորի արտացոլման միակ միջոցն են, որը դեռևս սոսկ սաղմնային ձևով սկսում է հանդես գալ ուսումնասիրողի կողմից ստացված փաստերում՝ մտքի տրամաբանության ձևով: Այդ երևակայության պատկերները կարող են լինել կամ հաճախ լինում են այն հենման կետերը, որոնց հիման վրա այդ մտքերի կոահսումները հասնում են մինչև լիարժեք, պարզ, իրենց բովանդակությամբ տեսական դրույթների:

Գիտական կամ տեխնիկական հետազոտության վերջին, ամփոփիչ շրջանում ստեղծագործական երևակայության դերը հանգում է հետևյալին.

ա) ավարտվում է ուսումնասիրված կամ ստեղծվող օբյեկտի մասին հետազոտողի մոտ եղած նախկին մտապատկերների վերակառուցումը,

բ) ձևավորվում են նոր այնպիսի կերպար-մտապատկերներ, որոնց մեջ առավել խորությամբ ու լրիվությամբ արտացոլվում են օրինաչափ կապերն ու հարաբերությունները: Այդ կապերը կոնկրետացվում են և դրա շնորհիվ «միս ու արյուն» են ստանում,

գ) վերջապես, երևակայության պատկերները ապահովում են մտքի շարժումն ու «թռիչքը» իրականությունից՝ որպես նրա մեջ հետագա ներթափանցման և ապագան նախագծելու (նորի, առաջավորի ստեղծում) էական գործոն:

Այսպիսով, ստեղծագործական երևակայության գործունեությունը գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության կենսագործման պարտադիր նախապայմանն է: Տեխնիկական և գիտական ըստեղծագործության մեջ հասկացություններով արտացոլելու ձևը լրացվում է պատկերային արտացոլմամբ:

Դրա հետ միասին անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն, որ երևակայության առանձնահատուկ դերը գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության մեջ «կայանում է նրանում, որ այն վերակառուցում է պրոբլեմի պատկերավոր և դիտողական բովանդակությունը և դրանով իսկ նպաստում նրա լուծմանը: Եվ քանի որ ստեղծագործությունը, նորի հայտնագործումը սեղի է ունենում դիտողա-

կան-կերպարային բովանդակության վերակառուցման շնորհիվ, այն վերաբերում է երևակայությանը»¹:

§ 4. ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ֆ.ՆՃՏՎՈՐՈՒՅՈՒՄԻ ԳԾԵՐԸ ԿԱՎՎԱԾ ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒՄԻ ԱՌԱՆՃՆԱԿԱՏԿՈՒՅՈՒՄՆԵՐԻ ԻՆՏ

Ինչպես մյուս հոգեկան պրոցեսները, այնպես էլ երևակայությունը նկատելիորեն ազդում է անձնավորության վրա: Զարգացած ու վառ երևակայությունը դրսևորվում է մարդու այնպիսի էական հատկության մեջ, ինչպիսին է ոգևորվածությունը: Ոգևորվածությունը ենթադրում է երևակայության ներառումը ամբողջ ճանաչողական պրոցեսի մեջ դեպի ուրիշ մարդիկ, դեպի կյանքն ունեցած մարդու բարցձրը հուզական հարաբերությունների մեջ: Շրջապատի մարդկանց ռառարկանների մեջ նորը և գեղեցիկը տեսնելու կարողությունը, ամենօրյա կրկնվող աշխատանքային պարտականությունների կողքին վեհ գաղափարների մասին շմոռանալը, նույնիսկ ամենահամեստ աշխատանքը, լավատեսությունը, կոմիկականի և ողբերգամեանի նուրբ զգայելու կարողությունը, դեպի աշխատանքն ունեցած ստեղծագործական վերաբերմունքը, կենսասիրությունը, նպատակասլացությունը՝ անձնավորության այս բոլոր հատկանիշները, որոնք սերտորեն կապված են երևակայության և զգացմունքների հետ, ամբողջությամբ բնորոշում են ոգևորվածության՝ որպես անձնավորության հատկանիշ:

Ոգևորվածության հակառակ հատկանիշն է պրոզաիկությունը: Քնավորության պրոզաիկությունը արտահայտվում է նրանում, որ բացակայում է վեհ հրազանքներն ու քաղաքացիական բարձր խղճալները, որ հետաքրքրություններն ու պահանջմունքները կառչած են կյանքի ամենօրյա մանրուքներին: Այդպիսի մարդու ամբողջ կյանքն ընթանում է առօրեական պահանջներին համընթաց:

Ոգևորվածությունը մանկավարժի ամենաթանկարժեք ու ամենակարևոր հատկանիշներից մեկն է: Ուսուցիչներին միշտ էլ պրոզաիկ վիճակի մեջ ընկնելու վտանգ է սպառնում, եթե նրանք աշաանհետաքրքիր դասերի պատճառներից մեկն էլ դա է. և աշակերտներն ու ուսուցիչը փոխադարձ շփման ընթացքում տեսնում են սոսկ տխուր պարտականություն: Մինչդեռ այդպես չպետք է լինի: Սովո-

¹ С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, М., Учпедгиз, 1946, стр. 331.

րողներին միայն այն դասն է գրավում, երբ ուսուցիչը նրանց հետ միասին առաջին անգամ հայտնագործում է նրանց համար անհայտ, իսկ իր համար վաղուց հայտնի բանը: Չափազանց կարևոր է այն, որ ուսուցիչը միշտ կարողանա իրեն ծանոթ փաստերը դիտել նոր աչքերով:

Ուսուցչի աշխատանքում ոգևորվածությունը ձեռք է բերվում ոչ սարքովի ոգեշնչվածությամբ: Այն արդյունք է մի կողմից որպես իր առարկայի ավելի խոր ու բազմակողմանի իմացության, իսկ մյուս կողմից՝ տվյալ դասարանի աշակերտների մտավոր պահանջմունքների ավելի խորամիտ ուսումնասիրության: Այդ երկուսի համագրումը ապահովում է ուսուցչի մտքի թռիչքը, որին հաճույքով հետևում են աշակերտները:

Ոգևորվածությունը որպես անձնավորության հատկանիշ յուրահատուկ ձևով դրսևորվում է մարդու ուժանտիկ կերտվածքի և բանաստեղծական խառնվածքի մեջ:

Ռոմանտիկը այն մարդն է, որը համարձակ նայում է դեպի ապագան և ձգտում հասնել նրան: Նրան չեն վախեցնում վտանգներն ու դժվարությունները: Ապագայի հաղթանակի համար նա համաձայն է զրկանքներ ու տառապանքներ կրելու: Նա որևէ գործ է ձեռնարկում հանուն բոլոր մարդկանց կյանքի ուրախության: Ռոմանտիկը գործունյա է, կամային: Հոգեբանորեն ուժանտիկի մեջ ամենից առաջ աչքի է ընկնում երևակայության կապը կամքի, տոկուն բնավորության, մարդու արարքների ու ձգտումների բարձր գաղափարայնության հետ:

Պոետիկական բնավորությունը բնութագրվում է զգացմունքի ու երևակայության միասնականությամբ, որն ուղղված է դեպի կյանքի ու արվեստի երկերի հատուկ նրբանկատ գեղարվեստորեն ընկալումը: Ստեղծագործական գործունեության համար հակումների ու ընդունակությունների առկայության դեպքում պոետիկական բնավորությունից զարգանում է արվեստագետի տիպը, որ գեղագիտական արժեքներ է ստեղծում:

Ե՛վ ուժանտիկականը, և՛ պոետիկականը ուսուցչի համար անձնավորության շատ արժեքավոր հատկանիշներ են: Ուսումնասիան առարկաների դասավանդման ընթացքում գիտական որոնումների ուժանտիկան, որոնք նախագծում է ուսուցիչը աշակերտների հետ, ոչ սակավ դաստիարակչական գործոններ են: Ուսուցչի պոետիկ խառնըվածքը, որը արտահայտվում է նրա աշխատանքում, նպաստում է այն բանին, որ երեխաները խոր կերպով ըմբռնեն կյանքի երեվոյթները, գեղարվեստական ստեղծագործությունները:

280

Երազանքի՝ որպես երևակայության առանձնահատուկ տեսակի, հետ է կապված անձնավորության այնպիսի հատկանիշը, ինչպիսին երազկոտությունն է: Ի տարբերություն պատրանքի, երազանքը չի կտրվում իրականությունից, սակայն երազկոտությունը չեն համարում անձնավորության դրական հատկանիշ: Դասակարգային հասարակության պայմաններում երազկոտության նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը կարելի է բացատրել այդ հատկանիշի դրսևորման առանձնահատկությամբ: Սոցիալական պայմանների ազդեցությամբ երազանքը չի ներառվել գործունեության մեջ, իրենք երազանքները դառնում են մարդու հոգեկան գործունեության հիմնական բովանդակությունը: Հասկանալի է, որ այդպիսի անպտուղ, պասսիվ երազանքը, երազանքը հանուն երազանքի, թեկուզ և նրա մեջ կյանքից մի կողմ շեղում չկա, չի կարող գնահատվել որպես դրական հատկանիշ:

Երազկոտությունը որպես անձնավորության դրական հատկանիշ անպայման պետք է ներառվի գործունեության մեջ և կապված լինի մարդու կամային որակների հետ: Ակտիվ, նպատակասլաց գործունեության կառուցվածքում երազկոտությունը չի գրավում նշանակալից, ինքնուրույն տեղ, սակայն գործունեության կարևոր դրդապատճառ է: Ձուր չէ, որ Ա. Ս. Մակարենկոն բարձր էր գնահատում երեխաների հետ միասին մանկավարժի երազելու ընդունակությունը, երբ նա երեխաներին գրավում էր իր երազանքով, մանկական լուրջությամբ օգնում էր «վաղվա ուրախությունը» տեսնելու: Իսկ դա լավար է այն մարդու համար, որի մոտ դեռևս չի ձևավորված երազկոտությունը որպես անձնավորության դրսևորում:

Երևակայության առանձնահատկություններից առաջացող անձնավորության բնավորության գիծ է ֆանտազիոտությունը: Ֆանտազյորի համար բնորոշ է իր համար աննկատելիորեն առաջացող տուն փաստերի աղավաղումը, նա ցանկալին ներկայացնում է որպես իրականություն, կառուցում է օդային ամրոցներ, ինքն էլ հավատարիվ նրանց գոյությունը: Ֆանտազյորի գրական կերպար է անդիսանում աշխարհահռչակ ստախոս բարոն Մյունհաուզենը, իր գրավում է ընթերցողին իր բարեհոգի երևակայության ազատ ավառումով: Ֆանտազիոտության մեջ հնարավորություն է ըստեղծվում պատկերներով հեշտ ու ազատ գործունեության, երբ բայակայում է մտքի բավականաչափ հասունությունն ու քննադատականությունը:

Մտապատկերը որպես կերպար անփոփոխ չէ: Նա շարժուն է,

281

պահպանման ընթացքում վերականգնվում, փոխհարաբերակցում է ուրիշ մտապատկերների հետ: Հաճախ մարդը չի նկատում այն, որ ինքը ոչ ձիշտ է վերարտադրում իր տեսածն ու հիշածը, այլ վերարտադրվող դեպքերի մեջ իրենից ինչ-որ բան է ավելացնում, մասամբ ձևափոխելով ու գունազարդելով վերապրածը: Կարևոր է մատնանշել, որ նման դեպքերում մարդ նպատակ չունի որևէ բան ստեղծագործաբար վերամշակելու: Կարելի է ենթադրել, որ յուրաքանչյուր մարդու մոտ պատկերների այդ թույլ արտահայտված փոփոխություններում դրսևորվում են այնպիսի գծեր, որոնք մոտ են կամածին երևակայությանը և երևակայության մյուս տեսակների դարգացման հոգեբանական նախադրյալն են կազմում:

Երևակայությունը և անձնավորության մյուս գրանցումները

Երևակայությունը անձնավորության այնպիսի գծերի ձևավորման անխուսափելի նախապայման է, որ արտահայտում է դեպի ինքն իրեն և ուրիշ մարդիկ ունեցած հարաբերությունը: Դպրոցականների բառապաշարում կա մի այսպիսի դիպուկ բառ՝ «երևակայում», որը բնութագրում է այն մարդուն, ով իրեն չի պահում իր ծառայությանն ու դիրքին համապատասխան: Ինչպես հայտնի է, ինքնագնահատումը առաջանում է ուրիշ մարդկանց կողմից տվյալ մարդուն գնահատելու ազդեցությամբ: Սակայն այն, թե նա ինչպես կպահի իրեն նոր կուլեկտիվում, նոր կենսական հանգամանքներում, կախված է այն երևակայությունից, որը ծրագրում է նոր պայմաններում ստեղծված վարքի ինքնագնահատման համապատասխան:

Դեպի մարդիկ ունեցած զգայուն վերաբերմունքը, տակտը անհնարին է առանց երևակայության: Զգայուն լինելու համար պետք է մարդու կյանքի մասին ունեցած գիտելիքների հիման վրա երևակայել (իրեն պատկերացնել) նրա հոգեվիճակը:

Տակտով վերաբերմունքը ենթադրում է ոչ միայն երևակայության մեջ ուրիշ մարդկանց տրամադրությունները, ապրումները վերատեղծելու ընդունակություն, այլև կանխատեսել, թե ինչպիսի տպավորություն կարող են թողնել նրա վրա ձեր բառերն ու գործողությունները:

Այսպիսով, անձնավորության ձևավորման ընթացքում, երբ արտահայտվում է դեպի ինքն իրեն և ուրիշ մարդիկ ունեցած վերաբերմունքը կարևոր նշանակություն ունի երևակայությունը:

Երևակայական պատկերների ուժի և պայծառության մեջ արտահայտվում են մարդու բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպաբանական առանձնահատկությունները: Երևակայությունը այն

ցուցանիշներից մեկն է, որով Ի. Պ. Պավլովը մարդկանց դասում էր մտածողական կամ գեղարվեստական տիպի մեջ: Գեղարվեստագետը գործ ունի պատկերների (տեսողական, լսողական, շարժողական և այլն) հետ: Դա խոսում է նրա գործունեության ընթացքում առաջին ազդարարային համակարգի մեծ դերի, աշխարհը պատկերավոր արտացոլելու մասին: Դա բնավ էլ չի նսեմացնում ուղեղի ֆիզիոլոգիական գործունեության մեջ երկրորդ ազդարարային համակարգի և ստեղծագործության ընթացքում տրամաբանական գաղափարների դերը:

Խոսքի մեծ վարպետ Ա. Ն. Տոլստոյը նշում էր, որ գրողին հարկավոր է տեսնել ընդհուպ մինչև հայլուցինացիան, տեսնել այն, ինչի մասին գրում է, այսինքն՝ ունենա պայծառ և հուզական երևակայություն: Նա միաժամանակ մատնանշում էր. «Պատկերավոր մտածողությունը մեզ համար սոսկ գեղարվեստական մտածողության մի մասն է: Եթե ես մտածեմ միայն պատկերներով, այսինքն՝ առարկաների մտապատկերներով, ապա ինձ շրջապատող առարկաների բազմաբանակ պատկերները կվերածվեն մի խառնաշփոթության»¹:

Կարելի է ենթադրել, որ ստեղծագործական ու վերարտադրական երևակայական պրոցեսների մի շարք առանձնահատկություններ կապված են նյարդային պրոցեսների ուժի և շարժունակության ուժի հետ, այսինքն՝ մարդու նյարդային համակարգության տիպաբանական առանձնահատկությունների հետ:

§ 5. ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Նախադպրոցականի երևակայությունը

Երեք տարեկան երեխան արդեն երևակայություն ունի: Երևակայության ձևավորման հիմնական նախադրյալներից մեկը երեխայի մտապատկերների բավականաչափ պաշարն է: Մտապատկերը մեկից մինչև երեք տարեկան երեխաների կողմից շրջապատող աշխարհը արտացոլելու հիմնական ձևն է: Մտապատկերների շարքը որոշում է երեխայի գիտելիքները և արտահայտում է նրա կենսափորձը:

Երևակայության սկզբնական դրսևորումը տեղի է ունենում մտապատկերների վերաստեղծման միանգամայն տարբեր, երբեմն

¹ А. Н. Толстой, Собрание сочинений, т. 10, М., Государственное изд-во художественной литературы, 1961, стр. 256.

անսպասելի այնպիսի փոխկապակցություններում, որոնք նկատվում են այս տարիքի երեխաների խաղերում:

Վերարտադրող երեակայությունը (հատկապես այդ ձևով է այն առաջանում երեխաների մոտ) իր հիմքում ունի պատահական, բնույթի զուգորդումներ, մասնավորապես՝ նմանության զուգորդումներ: Այսպես, T պատկերով (T) դասավորված խորանարդիկները երեխային հիմք են տալիս երեակայելու, որ դա ինքնաթիռ է. մինչդեռ իրար հետևից դասավորված խորանարդիկները նա պատկերացնում է որպես գնացք, բացակայող մասերը հեշտությամբ լրացվում են երեակայությամբ, երեխային թվում է, թե ինքը թռչում է օդանավով կամ մեկնում է գնացքով: Առարկայական խաղերի իմաստը հենց այն է, որ երեխան իր երեակայության մեջ ստեղծում է օբյեկտի պատկերը, դրանով իսկ հենվելով ընկալվող օբյեկտի՝ որպես ելակետի վրա, որը հաճախ շատ հեռավոր նմանություն է ունենում երեակայվող առարկայի հետ: Առարկաների ֆունկցիաների մասին պատկերացումը երեխային հնարավորություն է տալիս «խաղացնել» այդ խորանարդիկների վերադասավորությունները՝ ստեղծել խաղային իրադրություն:

Երեխայի երեակայության սկզբնական պատկերները հիմնվում են ըմբռնման պատկերների, նախկինում տեսած առարկաների և երևույթների մտապատկերների վրա: Զարմանահարալ միահյուսումները, դրանց այլևայլ փոխկապակցությունները, դրանց համադրումը նախորդում են երեակայության պատկերները, նրանց բնույթն ու բովանդակությունը:

Կրտսեր և ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների երեակայությունը ամենից առաջ դրսևորում է խաղի մեջ: Առարկայական, իսկ հետո սյուժետային ու դերային խաղերի բովանդակության բարձրացումը պայմանավորում է երեակայության զարգացումը: Երեակայության գործունեությունը գլխավորապես ստացված տպավորությունների ազատ վերարտադրումն է. այդ տպավորությունները ենթարկվում են յուրօրինակ վերամշակման, որոնք դուրս չեն գալիս վերարտադրական երեակայության շրջանակներից: Միայն հազվագյուտ դեպքերում նախադպրոցականներն իրենց խաղերում ստեղծում են ինչ-որ հարաբերականորեն նոր բան: Փոքրիկ աղջիկը իր տիկնիկին կարող է այնպես հագցնել, որ ոչ ոք երբեք այդպես չի հագցրել: Փոքրիկ տղան խաղալով «Կոնստրուկտոր» խաղը կարող է նրա մեջ ներառվող մասերից ստեղծել շափազանց յուրօրինակ փոխկապակցություններ:

Նախադպրոցական երեխաների երեակայական պատկերների

կառուցվածքը դեռևս ամորֆ է, անորոշ: Նրանց մեջ բավականաչափ չեքտավորված ձևով ներկայացված չեն ըմբռնման, հիշողության և երեակայության պատկերների տարրերը: Զարգացման վաղ աստիճանում այդ պատկերները շնայած շատ պայծառ են, սակայն բավականաչափ անկայուն են: Պատկերների արագ փոփոխումը, նրանց գյուրաշարժությունը, հաճախ նրանց անսպասելի ու զարմանալի հերթափոխությունը այն տպավորությունն է ստեղծում, որ իբր թե մանկան երեակայությունը հարուստ է: Այնուամենայնիվ, դժվար չէ համոզվել, որ երեխաների մոտ գերիշխում են վերարտադրական երեակայության պատկերները: Անկասկած, պատկերների «խաղը» իր հիմքում ունի երեխայի կողմից լսածից ու տեսածից ստացած տպավորությունները, այսինքն՝ նրա կենսափորձի հարաբերականորեն նեղ շրջանը:

Երեխայի կողմից ստեղծվող երեակայության պատկերները հուզականորեն հագեցված են, պայծառ: Նրանց այդ որակը արտահայտվում է երեխայի հուզական երանգավորված ապրումների մեջ, նրա բարձր հուզական ընդհանուր տրամադրվածության մեջ: Այն արտահայտվում է երեխաների համար տիպական խաղային տրամադրության մեջ, նրանց խաղով տարվելու մեջ:

Խաղալով երեխաները շատ անմիջականորեն են վերապրում բոլոր խաղային իրադրությունը: Նրանց մոտ նկատվող հուզական այն վիճակներն ու զգացմունքները, որոնք առաջանում են խաղի ընթացքում, ռեալ ապրումներ են: Սակայն, շնայած դրան, երեխաները լավ են տարբերում երեակայականն ու իրականը. որն է հնարովին, և որն է իսկականը:

Դաստիարակության պրակտիկայում հաճախ ենք հանդիպում այնպիսի ֆանտազյոր երեխաների, որոնք հեշտությամբ ցանկալին ներկայացնում են որպես իրականություն, բնավ էլ ստեղծել նպատակ չհետապնդելով: Նման երեխաների նկատմամբ դաստիարակչական մոտեցումն այլ պետք է լինի, քան այն երեխաների նկատմամբ, որոնք ցուցաբերում են ոչ անկեղծություն և ստախոսություն: Ֆանտազյոր երեխաներին պետք է վարժեցնել քննադատորեն վերաբերվել դեպի այն, ինչ իրենք պատմում են:

Դպրոցականի երեակայությունը

Զարգացման հաջորդ շրջանում՝ կրտսեր դպրոցական տարիքում, խաղը շարունակում է մնալ երեխայի այնպիսի գործունեություն, որի ընթացքում դրսևորվում ու ձևավորվում է նրա երեակայությունը: Սակայն զարգացման այս նոր շրջանի (դպրոցական ուսուցման շրջանի) թեկնոսումով գործունեության հիմնական տե-

սակ է դառնում ուսումնական աշխատանքը: Մտապատկերները, շրջանակների ընդլայնումը, գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով հարստանալը երևակայության զարգացման համար ստեղծում են նպաստավոր պայմաններ:

Երևակայության զարգացման համար հատկապես կարևոր է այն, որ դասի ընթացքում շատ հաճախ է խոսք լինում այնպիսի առարկաների, երևույթների ու դեպքերի մասին, որոնք երեխան նախկինում չի տեսել: Նրան հաճախ անհրաժեշտ է լինում ուսուցչի նկարագրական խոսքի հիման վրա պատկերացնել առարկան, երեվույթը կամ դեպքը: Այսպես՝ պատմության դասերին ծանոթանալով նախնադարյան մարդկանց կյանքին, դպրոցականն իր երևակայության մեջ ստեղծում է նախամարդկանց օգտագործած գործիքների, բնակատեղիների, հագուստի պատկերները: Ուսումնասիրելով 1812 թվականի հայրենական պատերազմի պատմությունը, դպրոցականը պատկերացնում է Բորոդինոյի ճակատամարտը: Ուսումնասիրելով աշխարհագրությունը, դպրոցականն իր երևակայության մեջ գծում է տվյալ աշխարհագրական շրջանին բնորոշ առանձնահատկությունները՝ նրա ռելիեֆը, բուսական և կենդանական աշխարհը, բնակչության զբաղմունքն ու կենցաղը: Այդ բոլորը նպաստում են նրա վերարտադրական երևակայության զարգացմանը:

Անվիճելի է վերարտադրական երևակայության ճանաչողական ֆունկցիան: Որքանով դպրոցականին հաջողվում է պատկերացնել ուսուցչի կողմից նկարագրվող առարկան, այնքանով նրան հաջողվում է հասկանալ ու յուրացնել նրա բովանդակությունը: Հետևվապիս, գիտելիքների յուրացման նախապայմաններից մեկը վերարտադրական երևակայության առկայությունն է: Դպրոցականի մոտ երևակայության ճանաչողական ֆունկցիայի և նրա դրոսկերման ձևերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս հետևյալը.

1. Երևակայության պատկերները ընդլայնում են աշխարհի մասին պատկերացումները:
2. Երևակայության պատկերները (որ տիպական է նրանց համար) հասկացական բովանդակության կրողներն են:
3. Երևակայության պատկերները աշակերտների լիարժեք գիտելիքների ու հասկացությունների անհրաժեշտ տարրեր են:
4. Դպրոցականի մտավոր գործունեության մեջ երևակայության ներառումը ապահովում է նրան իմացության ավելի լայն շրջան, առարկաների ու երևույթների էություն մեջ ավելի խոր թափանցելու հնարավորություն:

Սակայն հասկացության ձևավորման պրոցեսում երևակայության նշանակությունը միանշանակ չէ: Դրական նշանակության հետ միաժամանակ այդ պրոցեսում կարող են լինել նաև սխալներ, այսինքն՝ երևակայությունը բացասաբար անդրադառնա զրոցականի հասկացությունների ձևավորման վրա: Եթե երևակայության պատկերները չեն համապատասխանում առարկայի կամ երևույթի բնույթին, եթե նրանց մեջ արտացոլվում է օբյեկտի հատկանիշները աղավաղված ձևով, ապա նման դեպքերում երևակայության պատկերները խանգարում են համապատասխան հասկացության յուրացմանը:

Ստեղծագործական երևակայության զարգացումը միջին և բարձր դպրոցական տարիքի երեխաների մոտ անխզելիորեն կապված է նրանց մտավոր ակտիվ գործունեության, ծագած այնպիսի հարցերի լուծման որոնումների հետ, որոնց պատասխանի համար նպաստում է նաև բարձր դասարանցիների հետաքրքրությունը գիտության կամ գործունեության այս կամ այն բնագավառի նկատմամբ (պատանի տեխնիկների կամ խմբակների աշխատանքի նրկատմամբ):

Ստեղծագործական երևակայության զարգացման ամենաէական նախապայմանը երեխայի մոտ իրականության վերափոխման, նրա մեջ ինչ-որ սեփականը ներդնելու երեխայի գիբքորոշման ձևավորումն է:

Արդեն դեռահասի մոտ դրսևորվում է կյանքում ինչ-որ նորի սեփականի ներդրման ձգտում: Նրա մոտ արդեն կա աշխարհի նկատմամբ այն վերաբերմունքը, որը նրան դեպի ապագան է մղում: Դրա արդյունքը լինում է այն, որ ծագում են առաջին անորոշ պլանները, երազանքները: Սակայն դա սոսկ ձևավորվող անձնավորության առաջին դրսևորումներն են, դեռահասի հակումների, ընդունակությունների, դեռևս ոչ կայուն հետաքրքրությունների արտահայտությունները:

Երևակայությունը կարծես թե աղատվում է արտաքին աշխարհի անմիջական շրջապատի տվյալների հետ իր ունեցած կախվածությունից:

Եթե դեռահասի հոգևոր զարգացման պայմանները նպաստավոր են, եթե նրա անձնավորության կազմավորման պրոցեսը տեղի է ունենում մեծերի խելացի ղեկավարման ներքո, ապա այս շրջանում ևս նկատվում են իր ուժերը ստեղծագործական գործունեության մեջ գործադրելու փորձեր, որը նպաստավոր հիմք է ծա-

ռայում ստեղծագործական երևակայության զարգացման համար:

Դեռահասաների ու պատանիների հակումներն ու հետաքրքրությունները տարբեր են. դպրոցականներից ոմանք ձգտում են զբաղվել գեղանկարչությամբ, ոմանք՝ գրական ստեղծագործություններ, մյուսները՝ տեխնիկական գյուտարարությամբ: Նախասիրությունների ու հակումների շերտավորումը հանգեցնում է այն բանին, որ դեռահասաների ու պատանիների ստեղծագործական բնագավառը որոշվում է ոչ անբան նրանց տարիքով, որքան նրանց անհատական առանձնահատկություններով, ունակություններով:

Դեռահասաների ու պատանիների տարիքային տարբերությունները արտահայտվում են այլ բանի մեջ՝ ստեղծագործության արդյունքների արժեքների ու կատարելության աստիճանում, հետաքրքրությունների կայունության աստիճանում, որոնք պայմանավորում են ստեղծագործական երևակայության ուղղվածության ու ռեալական լինելու, իր ուժերն ու հնարավորությունները հաշվի առնելու մեջ:

Դեռահասաները հաճախ են իրենց առաջ դնում ուժից վեր խընդիրներ: Ստեղծագործական գործունեության համար նրանք զենեւ չունեն անհրաժեշտ գիտելիքներ ու հմտություններ, ուստի և հաճախ նրանք նահանջում են ծագած դժվարությունների առաջ: «Դեռահաս տարիքում նկարչությամբ զբաղվելը թողնվում է հաճախ այն պատճառով, որ նկարին ներկայացվող բարձր պահանջները չեն կարող բավարարել նկարելու տեխնիկային վերաբերող քիչ գիտելիքներն ու կարողությունները» (Ե. Ի. Իգնատև):

Վաղ պատանեկութանը բնորոշ է գրական ստեղծագործության, առավելապես պոեզիայի բնագավառում, ուժերի փորձումը: Պատանիների ու աղջիկների գրած բանաստեղծություններում արտահայտվում է դեպի հայրենիքն ունեցած վերաբերմունքը, գովերգվում են ընկերասիրությունն ու բարեկամությունը, առաջին սիրո զգացմունքը:

Ապագայի նկատմամբ կազմված պլանները այս տարիքում էլ ավելի ռեալ բնույթ են ստանում, հաճախ սերտորեն միահյուսվելով երազանքների հետ: Թե՛ մեկի և թե՛ մյուսի դեպքում, այսինքն՝ պլաններում և երազանքներում, դրսևորվում է ստեղծագործական երևակայության գործունեությունը, որը դառնում է ավելի իրական: Պատանու մոտ երևակայության ռեալիստական կողմի զարգացումը պայմանավորված է նրանով, որ նա արդեն կանգնած է ինքնուրույն կյանքի շեմին, ինչպես և նրանով, որ զարգանում է նրա ինքնագիտակցությունը:

Այդ շրջանում ձևավորված ինքնագնահատումը, որը կյանքի է կոչվում պատանու՝ իր նկատմամբ ունեցած պահանջի շնորհիվ, հաճախ կապված է այնպիսի խնդիրների առաջադրման հետ, որոնց լուծումը անհնարին է առանց ռեալ այսօրվա կյանքից թոխքի և առանց դեպի երևակայվող վաղը ունեցած մտքի ձգուման:

Պատանու ստեղծագործական գործունեությունը նրա անձնավորության մտավոր, հուզական և կամային զարգացման ընդհանուր ու վառ ցուցանիշ է:

Դպրոցականների վերարտադրական ու ստեղծագործական երևակայության պատկերների ձևավորումը էապես կախված են այն բանից, թե ինչպես է կաղմակերպվում ուսուցումը:

Մանկավարժի լավ զարգացած վերաբերակալան երևակայությամբ ուսումնական նյութը վառ, գեղեցիկ և պատկերավոր ձևով շարադրելու կարողության նախապայմանն է: Սովորողների մեջ պատկերների ձևավորումը կախված է ուսուցչի այն կարողությունից, թե նա ինչպես է խոսքի միջոցով նկարագրում բացակայող օբյեկտը կամ դեպքը, իսկ դա ենթադրում է որոշակի և պայծառ պատկերների առկայություն, որոնց վրա հիմնվելով ուսուցիչն է վիճակի է նկարագրել այդ օբյեկտներն ու դեպքերը:

Երևակայությունը ուսուցիչ-դաստիարակին անհրաժեշտ է նաև հետևյալ առումով.

ա) անհրաժեշտ է պատկերացնել, թե ինչպիսի զգացմունքներ, մտքեր ու ձգտումներ են առաջանում աշակերտների մեջ այս կամ այն կենսական իրադարձություններում կամ մանկավարժի երեսանների վրա թողած ներգործություններում, ինչպես և լավ պատկերացնել դպրոցականի ներքնաշխարհը,

բ) կարևոր է նաև պատկերացնել, թե ինչ է պահանջվում ամեն մի կոնկրետ դեպքում համապատասխան դաստիարակչական նպատակի հասնելու համար:

Այլ կերպ ասած, դաստիարակին անհրաժեշտ է կանխատեսել, թե ցանկալի արդյունքի հասնելու համար ինչպես ազդել աշակերտի վրա:

Հետևապես, մանկավարժական վարպետությունը ենթադրում է ոչ միայն վերարտադրական երևակայություն, այլև ստեղծագործական երևակայության առկայություն: Բարդ ու դժվարին դաստիարակչական աշխատանքում ուսուցչին, ինչպես ցույց է տալիս Ա. Ս. Մակարենկոն, արտակարգ կարևոր է պատկերացնել, թե այսօրվա մանչուկը ինչ կդառնա ապագայում: Դա նույնպես անհրաժեշտ է, ինչպես անհրաժեշտ է ամեն մի գործում նախապես

պատկերացնել այն, ինչ պետք է ստացվի նրա կենսագործման ընթացքում:

Ձևավորվող անձնավորության նախագծումը, զարգացման հեռանկարային գծերի պատկերացումը նպատակասլաց դաստիարակչական աշխատանքի անխուսափելի նախապայմանն է: Անհնարին է այդ կենսագործել սոսկ մերկ հաշվումներով առանց երևվակայության վրա հիմնվելու, առանց դաստիարակության արդյունավետ ուղիների ու միջոցների և դաստիարակության վերջնական արդյունքի պատկերացման: Վերջապես, չափազանց անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը մղի աշակերտին դեպի ստեղծագործական գործունեության, որից դուրս անհնարին է իսկական ստեղծագործական երևակայության զարգացումը:

«ԵՐԵՎԱՆԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԹԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Выготский Л. С., Воображение и творчество в детском возрасте, 1930.
Ковалев А. Г., Психология литературного творчества, Л., изд. ЛГУ, 1960.
«Психологические вопросы художественного воспитания», «Известия АПН РСФСР», вып. 11, 1947.
«Психологические исследования представлений и воображения», «Известия АПН РСФСР», вып. 76, 1956.
Самарин Ю. А., Воспитание воображения школьника, М., Учпедгиз, 1947.
Станиславский К. С., Работа над собой в творческом процессе переживания. Собрание сочинений, т. 2, М., «Искусство», 1954.
Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Գ Լ ու ի խ 9: ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄՏԱՎՈՐ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Մտածողության ստեղծումը

Ճանաչողական բոլոր պրոցեսների մեջ, որոնք մարդու կողմից շրջապատող աշխարհի արտացոլման ձևեր են, ամենաբարձրը և ամենավեր բարձր մտածողությունն է: Եթե ըմբռնման ընթացքում մարդը ճանաչում է առանձին ու կոնկրետ առարկաները, երբ դրանք անմիջականորեն ներգործում են զգայարանների վրա, ապա մտածողության շնորհիվ մարդը ճանաչում է առարկայի այնպիսի հատկություններ, առանձնահատկություններ ու հատկանիշներ, որոնք նա կարող է ընկալած չլինել անմիջականորեն:

Մտածողության առանձնահատկություններից է այն, որ իրականության առարկաներն ու երևույթները արտացոլում է իրենց էական այնպիսի հատկանիշներով, օրինաչափ կապերով և հարաբերություններով, որոնք գոյություն ունեն յուրաքանչյուր առարկայի մասերի, կողմերի, հատկանիշների, ինչպես և իրականության տարբեր առարկաների ու երևույթների միջև:

Իրականության նման ճանաչողությունը, իհարկե, ավելի խորն է, քան այն, որ տրվում է զգայությունների ու ըմբռնումների միջոցով:

Բացահայտելով առարկաների միջև գոյություն ունեցող կապերը, մարդ կարող է թափանցել առարկաների խորքը և կանխատեսել տարբեր ներգործություններից նրանց փոփոխությունը:

Օրինակ, ուսուցիչը նկատում է, որ Կ. Ալյոշան վերջին ժամանակները դառել է ծայրահեղ անուշադիր: Նա սխալներ է թույլ տալիս, նույնիսկ այն կանոնների կապակցությամբ, որոնք նա լավ է յուրացրել: Այն խնդիրները, որոնք 2—3 ամիս առաջ լուծում էր հեշտությամբ, այժմ նրան մեծ դժվարություն են պատճառում: Գրանք փաստեր են, որոնք ուսուցիչը ստանում է դիտումների միջոցով: Սակայն դրանք պետք է բացատրել: Ուսուցիչը փորձում է պարզել երեխայի վարքագծում առաջացած անակնկալ փոփոխության պատճառը: Իսկ գտնել պատճառը նշանա-

կում է բացահայտել նրա կյանքի ինչ-որ տարբեր հանգամանքների և աշակերտի վարքի միջև գոյություն ունեցող կապը, կախվածությունը: Պատճառի սրունման ընթացքում դաստիարակը ավելի մոտիկից է ծանոթանում երեխայի կյանքին, ընտանեկան պայմաններին, նրա ծնողների և առհասարակ տղայի ամբողջ պարելակերպի հետ: Նրան հաջողվում է որոշել, որ մայրը գործուղման է գնացել, իսկ հայրը չի հետաքրքրվում տղայի կյանքով: Երեխան տարվել է ֆուտբոլով, ու է տուն գալիս, դասերը պատրաստում է երեկոյան և, իհարկե, հապճեպ: Այս փաստերը ի մի բերելով ուսուցիչը իր հետևությունն է անում տղայի վատ առաջադիմության պատճառների մասին:

Այսպիսով, իր մտածողության շնորհիվ ուսուցիչը Բալիանցից երևույթի խորքը: Նա իմացավ այն, ինչ արտաքինապես երևույթի մոտ չի նկատվում, բայց սեռալ գոյություն ունի և՛ առաջացնում է այն փաստերը, որոնք մատչելի են անմիջական ընկալմանը: Բացահայտելով Ալյոշայի թույլ առաջադիմության պատճառները, ուսուցիչը ճանաչողություն ստացավ ճիշտ ուղու վրա դնելու նրա հետագա դաստիարակությունը և վերացնելու այդ պատճառները:

Մտածողությունը այնպիսի հոգեկան պրոցես է, որի շնորհիվ մարդը արտացոլում է իրական առարկաներն ու երևույթները իրենց էական հատկանիշներով և բացահայտում նրանց մեջ՝ ու նրանց միջև գոյություն ունեցող բազմապիսի կապերը:

Գիտության, տեխնիկայի, արդյունաբերության, գյուղատնտեսության մեծագույն նվաճումները ոչ թե մի մարդու, այլ հաճախ շատ մարդկանց, ամբողջ կոլեկտիվների և նույնիսկ սերունդների երկարատև և լարված մտածողության արդյունք են: Մարդիկ փորձեր են դնում, հետազոտում, այսինքն՝ բացահայտում են տարբեր հանրանյութերի, քիմիական նյութերի, շինանյութերի, կերանյութերի, բույսերի և մարդու օրգանիզմի հյուսվածքների հատկությունները և պարզաբանում տարբեր առարկաների հատկանիշների միջև եղած կապակցություններն ու պայմանները, որոնց մեջ դրանք առաջանում են: Միայն այս ճանապարհով են նրանք գտնում երկվույթների միջև գոյություն ունեցող պատճառակցական կապերն ու նրանց վրա ներգործելու եղանակները: Այսպես, մարդիկ գտնում են բացահայտված կապերի ու օրինաչափությունների կիրառման միջոցները՝ պրակտիկ ու տեսական խրթին խնդիրների լուծման համար: Այդ հայտնագործությունների ճշմարտացիությունը ստուգվում է պրակտիկալում:

Դա մտքի անընդհատ շարժում է մասնակի կոնկրետ դեպքերից դեպի դրանց տեսական բացատրությունը, դեպի դրանց հասկանալը, իսկ հետո վերագրած նորից դեպի իրականության

այդ փաստերն ու երևույթները՝ դրանց փոփոխման ու վերակառուցման համար. մարդու կողմից օրինաչափությունների նման ճանաչումն ու պրակտիկ կիրառումը ընկած է դիալեկտիկական մտածողության բարձր ձևերի հիմքում: Մտածողության այդ առանձնահատկություններն է մատնանշում Վ. Ի. Լենինը, երբ խոսում է մարդու կողմից աշխարհն արտացոլելու ընթացքում զգայական ճանաչողության, տեսական մտածողության և պրակտիկայի փոխհարաբերության մասին: Մտածողական շորժունկության շնորհիվ մարդը շարժ է կուրորեն հարյուր անգամ կրկնի նույն սխալը, զնա մի սխալից դեպի մյուսը: Նոր քիմիական բաղադրություն, պոլիէթիլենային թելեր, բարձր բերքատվության սերմեր և այլն ստանալու համար մարդիկ նախապես խորհում են իրենց կատարելիք աշխատանքի մասին: Նրանք կիրառում են արդեն հայտնի օրենքները և ապա իրենց փորձով հաստատում կամ բացասում դրանց ճշմարտությունը:

Հենց օբյեկտիվ իրականության օրենքներն ու օբյեկտիվությունները գիտնալու շնորհիվ է մարդու գործունեությունը բանական, ուստի նպատակասլաց ու գիտակցված: Մտածող հասուն մարդը արդեն նախապես գիտի կամ ենթադրում է, թե ինչ կստացվի իր մոտ: Նա խնդիրը լուծում է «մտքում» իր սեփական և ուրիշի փորձի հիման վրա, որը կիրառում է մտածողության պրոցեսում:

Խոսքը և մտածողությունը

Մտածողությունը աչքի է ընկնում մի շարք առանձնահատկություններով: Առանձնահատկանք խոսքի և մտածողության միասնու-

թյունն է:

Խոսքի և մտածողության փոխհարաբերության հարցի լուծման գործում դրսևորվում են այդ պրոբլեմն ուսումնասիրող գիտնականների ընդհանուր փիլիսոփայական դիրքորոշումները:

Իդեալիստական ուղղության ներկայացուցիչները գտնում են, որ մտածողությունը միանգամայն անկախ է խոսքից, իսկ խոսքը ազատ է մտածողությունից: Մյուս գիտնականները (մեխանիստներ՝ Թորնդայքը, Ուոտսոնը) հաստատում են միանգամայն հակառակը, որ խոսքն ու մտածողությունը նույնություններ են: Դրանք իբր թե ձուլված են այնպես, որ հնարավոր չէ իրարից բաժանել, քանի որ դրանք միևնույն բաներն են:

Սովետական գիտությունը պաշտպանում է այն դրույթը, ըստ որի խոսքն ու մտածողությունը միասնական են: Խոսքի ու մտածողության պրոցեսները նույնական չեն, սակայն իրարից մեկուսացված էլ չեն:

Մարքս-լենինյան փիլիսոփայությունը հաստատում է, որ մտածողությունը առանց լեզվի անհնարին է, քանի որ հենց լեզվի մեջ է միտքը ստանում իր արտահայտությունը: Նշանակում է մտածողությունը՝ արտահայտվում է խոսքի մեջ այնպես, ինչպես բովանդակությունն իր ձևի մեջ: Այդ փոխհարաբերությունները որոշակի կերպով հանդես են գալիս այս հարցի ավելի մանրամասն ուսումնասիրության ընթացքում:

Մարդու կողմից բնության երևույթների նախաշումը ոչ այլ ինչ է, քան այդ երևույթների արտացոլումը նրա ուղեղում՝ ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ ազդարարային համաչարգություն մեջ, այսինքն՝ պատկերների ու բառերի մեջ: Բառերի առանձնահատուկ նշանակությունը հանդես է գալիս մտածողության մեջ:

Մտածողությունը իրականության երևույթների, առարկաների ու նրանց միջև գոյություն ունեցող բազմապիսի կապերի ու փոխհարաբերությունների ճանաչումն է: Կապերի (պատճառակցական, նպատակային, հանգամանքների, պատկանելության և այլն) յուրաքանչյուր կատեգորիա գոյություն ունենալով իրականության մեջ, ճանաչվում է մարդու պրակտիկայում և արտահայտվում լեզվական որոշակի ձևերով:

Երբ ուսուցիչը գտնում է, որ աշակերտի անուշազրույթյան պատճառը նրա ավերակերպի խախտումն է, ապա նա այդ կապը արտահայտում է «այն պատճառով» կամ համանման՝ «որովհետև» բառերով: Եթե երիտասարդ բանվորը, հանգիպելով մի անծանոթ գործիքի ու խորհելով նրա նշանակության մասին, պարզում է, որ այն, հավանաբար, օգտագործվում է որպես պտտեցնող բանալի, ապա բացահայտված այդ կապը՝ նշանակության կապը կախահայտվի «նրա համար, որպեսզի» բառերով:

Մարդը շունի արտաքին աշխարհի համապատասխան կապերի արտացոլման այլ եղանակներ, քան այն լեզվական ձևերը, որոնք արմատացել են նրա մայրենի լեզվում: Եթե իրականության առարկաներն ու երևույթներն արտահայտվում են մարդու կողմից ավելի կամ սլակաս ընդհանրացված պատկերների ձևով, ապա կապերը, օրենքները, այսինքն՝ տարբեր փոխկապակցություններն անսլակաս արտացոլվում են խոսքի մեջ:

Քանի որ խոսքն ունի ընդհանրացնող բնույթ, ապա մարդիկ միևնույն արտահայտությամբ անվանում են համասեռ այն փոխկապակցությունները, որոնք գոյություն ունեն տարբեր երևույթների ու առարկաների միջև: Օրինակ, մենք ասում ենք. «Երեխան մրսեց, որովհետև նա երկար ժամանակ դրսում է եղել», «Հե-

ղափոխությունը Կուբայում հաղթեց, որովհետև Կուբայի ազատասեր ժողովուրդը անձնվիրաբար պայքարեց իր անկախության համար», «Այս տարի ցուրտ գարուն էր, որովհետև հյուսիսից թափանցեցին օդի սառը զանգվածներ» և այլն:

Մարդկանց կողմից ընկալվող փաստերը անվերջ բազմազան են, իսկ կապերը (տվյալ դեպքում պատճառակցական), որոնք բացահայտվել են մտածողության միջոցով, միասեռ են: Ուստի և այդ կապերն արտահայտված են միևնույն բառերով:

Բացահայտելով երևույթների կամ մի խումբ միասեռ կրելությունների առավել խոր ու ամենահիմնական պատճառական կապերը, մարդիկ ձևակերպում են իրենց կողմից հայտնագործած օրենքը:

Ամեն մի կապ արտահայտվում է հատուկ բառով: Այսպես, ուզածը՝ առարկայի կամ գործողության նպատակի կապը ռուսաց լեզվում արտահայտվում է «նրա համար, որպեսզի», իսկ գործողության եղանակի կապը՝ «այսպիսով» բառերով և այլն: Լեզվի քերականական ձևերում և բառային ձևակերպումներում արտահայտված են տարբեր այնպիսի փոխկախվածություններ, կապեր ու հարաբերություններ, որոնք բացահայտել է մարդկային խելքը: Մտածողության բոլոր առանձնահատկությունները՝ որպես ճանաչողական աստիճաններ կամ որպես պրոցեսներ, պայմանավորված են մտածողության և խոսքի այդ միասնականությամբ:

§ 2. ՄՏԱՄՈՂՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈՑԵՍԻ ԱՌԱՋԱՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդու մտածողության հիմնական առանձնահատկություններն են՝ նրա պրոբլեմային բնույթը, ընդհանրացվածությունը, միջնորդավորվածությունը:

Մտածողությունը միշտ ուղղված է լինում դեպի որևէ խնդրի լուծումը: Այն ձևակերպված է հարցի մեջ: Այդ լեզվական ձևի մեջ նշվում է այն, ինչ մարդ ցանկանում է կամ պետք է բացահայտի, իմանա, հասկանա: Այսպիսի պահանջ հաճախ առաջանում է այն ժամանակ, երբ մարդ հանդիպում է ինչոր նոր, անհասկանալի բանի:

Եթե մի տարեկան երեխան հանդիպում է նոր արտակարգ բանի, ապա նա դրան արձագանքում է զարմանքով: Զարմանքը դա կողմնորոշող-հետազոտական ռեֆլեքսի արտահայտությունն է, որը Ի. Պ. Պավլովը անվանել է «սա ի՞նչ է» ռեֆլեքս: Դա արտա-

հայտնում է նաև այն բարձրակարգ կենդանիների մոտ, որոնք ընկնում են իրենց համար արտակարգ պայմանների մեջ: Շունը նոր շրջապատում սկսում է անհանգիստ դիտել շուրջ կողմը, հոստակ, լարել լսողությունը:

Խոսքի մեջ արտահայտված կողմնորոշող-հետազոտող ունեցվածքը հենց այն հարցն է, որ առաջադրում է մտածողությունը: Եթե մարդ նկատում է, որ քիչ առաջ սեղանի վրա դրված գիրքը չկա, ապա այդ անհասկանալի է, դա վարմանք է առաջացնում: Հարց է ծագում. «ո՞ր է ընկել գիրքը»: Եթե միշտ կարգապահ՝ և առաջագին՝ աշակերտը սկսում է ցուցաբերել նյարդայնություն և շահն անց դյուրագրգռություն, ապա դա անսովոր է, անհասկանալի: Գաստիարակի մոտ հարց է առաջանում. «ինչո՞ւ կամ «ի՞նչ է պատահել»: Այս խնդրի լուծման համար նա լարում է իր մտավոր ջանքերը, իր մտածողությունը: Նրա ըմբռնողությունը վերածվում է այլ հոգեկան պրոցեսի՝ մտածողության:

Խնդրի լուծման ուղղվածությունը մտածողությանը տալիս է պրոբլեմային, այսինքն՝ որոնող բնույթ: Այս մտածողական պրոցեսի ամենաէական հատկանիշն է: Եթե մարդուն հայտնի է այն, ինչի մասին հարցնում են իրեն, ապա մտածողություն գոյություն չունի: Եթե առաջադրված խնդիրը մարդու համար անհետաքրքիր է, ապա նա չի ձգտում դրա լուծմանը: Այս դեպքում ևս մտածողությունը չի գործում, չեզոք է: Մտածողությունը ծագում է պրոբլեմի, խնդրի, հարցի դեպքում որպես շարժում անհայտից, անհասկանալիից դեպի հասկանալին:

Քանի որ մտածողությունը ուղղված է բացահայտելու այն կապերը, երևույթների միջև փոխկապվածությունը, որոնք անմատչելի են անմիջական, զգայական իմացությանը, ապա նրանք կարող են բացահայտվել միայն քիչ թե շատ լարված որոնումների դեպքում, այսինքն՝ մարդու մտավոր ակտիվ աշխատանքի ժամանակ:

Մարդ որքան ճիշտ հարցադրի, այնքանով հստակ կլինի խնդիրը, ուստի ավելի ուղղված և հիշտ կլինեն նրա լուծման որոնումները: Հետևապես, խնդիրը կուռ ձևակերպել նշանակում է առաջին քայլն անել այն լուծելու համար:

Երևույթների միջև գոյություն ունեցող կապերի և փոխկապակցվածության բացահայտման պրոցեսը կարող է լինել շատ կարճատև, եթե խնդիրը պարզ է: Բայց բարդ խնդիրները պահանջում են երկարատև ու բազմաստիճան լուծում: Ծրինակ, Ի. Պ. Պավլովը երկար տարիներ որոնում էր իր կողմից առաջադրված հարցի պատասխանը գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի աշխատանքի

օրինաչափությունների մասին: Մի հարցի լուծումը առաջադրեց մյուսի հարցադրումը: Այդ պատճառով Ի. Պ. Պավլովը գրել է, որ իր «Կենդանիների բարձրագույն նյարդային գործունեության (վարքի) օբյեկտիվ ուսումնասիրության քսանամյա փորձը» գիրքը «քսանամյա անընդհատ մտորումների» արգասիք է:

Ուրեմն, որևէ ճանաչողական խնդրի լուծման որոնումը կապակերպված, նպատակասլաց ու լարված պրոցես է, որ մտածողությանը տալիս է լուրջ, համառ, իսկ հաճախ, բավականին հոգնեցուցիչ աշխատանքի բնույթ:

Ինչքան լարված է լինում մտավոր աշխատանքը, այնքան հաճելի է նրա հաջող ավարտը: Երբ մարդը լուծում է խնդիրը, որի վրա երկար գլուխ է ցավացրել, երբ բացահայտում է այն կապերը, որոնք որոնում էր, դրանով իսկ իր համար նոր հայտնագործություն է անում, այսինքն՝ հասկանում է այն, ինչ առաջ նրա համար անհասկանալի էր:

Հասկանալը լարված մտավոր աշխատանքի արդյունք է: Հասկանալը այն երևույթների ու առարկաների նոր ճանաչումն է, որոնց շուրջը մարդը խորհել է: Ի. Պ. Պավլովը գրել է. «...ամեն մի փոքր, սկզբնային զուգորդում մտքի ծագման պահից է... այդ զուգորդումները աճում ու մեծանում են: Այդ ժամանակ ասում են, որ մտածողությունը դառնում է ավելի խոր, լայն և այլն»¹:

Խնդրի հաջող լուծումը ապահովում է իրականության նոր ձևով հասկանալը: Դա սովորաբար մարդու մեջ առաջացնում է բավականության մեծ զգացմունք: Կարվածությունը թուլանում է, իսկ հաջողության ուրախությունը դրդում է մարդուն առաջադրելու նոր, ավելի բարդ խնդիրներ և այն իրադրոժելու ձգտում:

Իհարկե, պատահում է այնպես, որ մարդուն չի հաջողվում գտնել առաջադրված խնդրի պատասխանը. խնդիրը կամ մնում է անլուծելի, կամ լուծվում է սխալ, հերքվում է պրակտիկայով: Արդյո՞ք հիմք կա ասելու, որ նման դեպքերում մտածողություն չի եղել: Ո՛չ, մտածողությունը որպես որոնում, որպես նոր, նախկինում մարդուն անհայտ կապերի ու փոխհարաբերությունների բացահայտման պրոցես տվյալ դեպքերում ևս եղել է, բայց այն ավարտվել է անհաջողությամբ, որը և մարդուն ստիպում է կրկին ու կրկին վերադառնալու նույն հարցին:

Ինչպիսին էլ որ լինի պրոբլեմի լուծման վերջնական արդյուն-

¹ «Павловские среды», т. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949. стр. 585.

բը, այն չի բացառում մտածողությունը որպես արտացոլման պրոցես, իրականության երևույթների ճանաչում՝ նրանց բազմազան կապերի ու փոխհարաբերությունների մեջ:

**Մտածողության
ընդհանուրացվածու-
թյունը**

Խոսքի՝ որպես ազդանշանի, աչքի ընկնող առանձնահատկությունը նրա ընդհանրացնող բնույթն է: Հակադրելով բառային ազդարարները գործողության անմիջական գրգռողներին, Ի. Պ. Պավլովը գրել է, որ «նրանք (բառային իրականությունից վերացումներ են և ընդհանրացման հնարավորություն են տալիս, որ և կազմում է մեր, հատուկ մաթեմատիկան, բարձր մտածողությունը...»¹:

Մտածողության ընդհանրացվածությունը հսկայական նշանակություն ունի մարդու ամբողջ պրակտիկ գործունեության մեջ:

Բառով անվանելով ամեն մի ընկալվող առարկա, նրա հատկանիշը կամ գործողությունը, վիճակը կամ հարաբերությունը մարդ արտացոլում է դրանք ընդհանրացված՝ առաջինի մեջ տեսնում է ընդհանուրը: Հենց այդպես էլ ընդհանրացված ձևով ընկալվում են նաև այն կոնկրետ խնդիրները, որոնց լուծումը կազմում է մտածողության էությունը: Խնդրի մեջ նշվում է կապերի այն ընդհանուր կատեգորիան, որը մարդ պետք է (կամ ուզում է) բացահայտել: Ամեն մի մասնակի խնդրի լուծման դեպքում նա կիրառում է ընդհանուր կանոններ. թվաբանության մեջ՝ գումարման, հանման, քերականության մեջ՝ ուղղագրության, մարդու վարքագծի դնահատման գործում՝ բարոյական կանոններ և այլն:

Այսպիսով, մարդու մտածողության պրոցեսը կրում է դիալեկտիկական բնույթ, անհատական, մասնակի դեպքը հասուն մարդը դիտում է որպես որևէ ընդհանուր օրինաչափություն, որևէ կանոնի կոնկրետ արտահայտություն:

Որպեսզի ճիշտ կողմնորոշվել արագ փոփոխվող իրադրության մեջ, որպեսզի ճիշտ բնորոշել սեփական վարքագիծը, մարդը յուրաքանչյուր դեպք դնում է որևէ ընդհանուր կանոնի տակ և դրան համապատասխան էլ վճռում ամեն մի կոնկրետ խնդիր: Հասուն, բարձր վարդապատ մտածողության առանձնահատկությունը այն է, որ ընթանում է փաստից դեպի օրենքը և հետագարձ դեպի տրվյալ փաստը՝ արդեն որպես այդ օրենքի կոնկրետ արտահայտության ըմբռնում:

Մտածողության ընդհանրացնող բնույթի շնորհիվ մարդ ոչ միայն լուծում է ընթացիկ խնդիրները, այլև մտահայեցում է դեպի ապագան, այսինքն՝ մտովին լուծում է այն խնդիրները, որոնք կարող են նրա առջև ծառանալ հետագայում: Իմանալով այն օրենքը, որ մետաղները տաքանալուց ընդլայնվում են, կառուցող երկաթուղայինները ռելսերի կից ծայրերում թողնում են որոշ տարածություն: Ընդհանրացման հիման վրա մարդիկ որոշում են, որ այս կամ այն ձևով ածքը կդիմանա այսինչ ջերմաստիճանին, այս կամ այն անկյան տակ արձակված հրթիռը կընկնի այսինչ տեղում, աշակերտ կույսայի նկատմամբ սվեյի լավ է կիրառել իրախուսանքը որպես դրական ներգործության միջոց, քանի որ նա թույլ ու իր ուժերի նկատմամբ թերահավատ երեխա է:

Ընդհանրացումը կարող է տեղի ունենալ տարբեր մակարդակով: Հասուն մարդը խմբավորում է տարբեր առարկաներ ու երևույթներ էական հատկանիշների վերացարկման և ընդհանրացման հիման վրա: Գրա համար անհրաժեշտ է արեստրահում (վերացարկում) բազմաթիվ ոչ էական հատկանիշներից, բրոնք հասուն կեն ամեն մի առարկայի կամ երևույթի: Երեխան հեշտությամբ է խմբավորում առարկաները պատահական որևէ մեկ ընդհանուր հատկանիշի հիման վրա: Ընդհանրացման այդ ստորին աստիճանը (գեներալիզացիան) արտահայտվում է նրանում, որ փոքրահասակ երեխաները մի բառով անվանում են ըստ էության տարբեր առարկաներ (օրինակ՝ մորթե ձեռնամուշտակին, կատվին ու պապիկի մորուքին փիսիկ են ասում միայն այն պատճառով, որ դրանք փափուկ, աղվամազ են):

Մտածողության ընդհանրացվածության շնորհիվ, մարդ լուծելով որևէ կոնկրետ խնդիր, մոտենում է նրան «ոչ թե դատարկ տեղից» որպես միանգամայն արտակարգի. նա գտնում է երևույթի այն կատեգորիան, այն խումբը, որոնց մեջ կարող է դասվել իրեն հանդիպող այդ նոր խնդիրը:

Մտածողության ընդհանրացվածությունը մարդուն հնարավորություն է տալիս տարբեր ձևով արտացոլել իրեն շրջապատող առարկաները, առանձնացնել նրանց տարբեր կողմերը, ներառել տարբեր խմբերի ու կատեգորիաների մեջ ու այսպիսով բազմակողմանիորեն օգտագործել դրանցից ամեն մեկը:

**Մտածողության
միջնորդավոր-
վածությունը**

Ի տարբերություն իրականության դժայական, այսինքն՝ անմիջական ճանաչողության մարդ աշխարհն արտացոլում է միջնորդավորված ձևով: Նրա մտածողությունը միջնորդավոր-

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 490.

ված բնույթ է կրում, որովհետև այն արտահայտվում է լեզվով: Մարդկանց խոսքի մեջ ձևակերպված են օրենքներ, կանոններ, ընդհանրացված են փաստեր, դրանց կապերն ու փոխհարաբերությունները, որոնք բացահայտված են մարդկային շատ սերունդների կողմից: Երեխան այդ գիտելիքները ստանում է պատրաստի վիճակում: Այդ գիտելիքներից մի քանիսը նա յուրացնում է որպես ընդունված ճշմարտություններ և պարզապես մտապահում է հիշողության մեջ, իսկ հետո օգտագործում ըստ անհրաժեշտության (երկրի առաջացումը, մակընթացության պատճառները, քամու շարժումը, որոշ դեղերի ազդեցությունը օրգանիզմի վրա և այլն): Անցյալում բացահայտված ուրիշ օրենքներ՝ Արքիմեդի օրենքը, ծծմբաջրածին ստանալը, լակմուսի թղթի ռեակցիան թթվի և հիմքի վրա, դպրոցականը ստուգում է ուսումնական նպատակով:

Մտածողությամբ և ուրիշ մարդկանց պրակտիկայով ձեռք բերված հայտնագործությունների ճնշող մեծամասնությունը ամեն մարդ օգտագործում է ամենօրյա կյանքում: Ստուգելով դրանք իր արտադրական աշխատանքում ու կենցաղում, նա համոզվում է դրանց ստուգության մեջ, պատրաստի բանաձևի օգնությամբ հաշվում շրջանի մակերեսը, ստեղծելով բույսերի կյանքի հատուկ պայմաններ, նա ստանում է նոր, հյուսիսից ու խոշոր պտուղներ:

Անցյալում ձեռք բերած հայտնագործությունների նման յուրացումը կարող է տեղի ունենալ հասարակ ընդօրինակման աստիճանի վրա: Սակայն մարդու համար տարբեր կրկրների գիտնականների և մտածողների կողմից հայտնաբերած օրենքներն ու օրինաչափությունները, ինչպես և իր իսկ անձնական փորձը իր շրջապատի ճանաչման բանալին են:

Իմանալով երեխաների կողմից ուսումնական նյութը ավելի լավ մտապահելու օրենքները, ուսուցիչը կարող է օգտագործել դրանք՝ հատկապես ծրագրի դժվար բաժինները դասարանի կողմից արդյունավետ յուրացնելու աշխատանքը կազմակերպելու համար: Գիտենալով ընկերոջ նրբազգացության, շուտ վիրավորվելու հատկության մասին, նա կհասկանա իր ընկերոջ անսովոր վերաբերմունքի պատճառը կողեկտիվի քննադատական ելույթի նկատմամբ:

Գիտական հայտնագործություններն ու գյուտերը, որոնք շատ սերունդների լարված մտավոր գործունեության արդյունք են, մեծ հնարավորություններ են ստեղծել ժամանակակից մարդու համար ճանաչելու այնպիսի իրական երևույթներ և բացահայտելու այնպիսի խոր փոխհարաբերություններ, որոնք անմատչելի են մարդու

ազգայական օրգանների համար: Մարդկանց ստեղծագործական մտածողությամբ ստեղծված գործիքներն ու սարքավորումները դառել են նրա լավագույն օրգանները: Նրանք հղկել ու կատարելագործել են մարդու զգայական օրգանների և շարժումների գործունեությունը: Ինչպես մի ժամանակ, դեռ իր զարգացման արշալույսին, մարդը կատարելագործում էր իր ձեռքը աշխատանքային գործիքների միջոցով, այնպես էլ այժմ նա կատարելագործում է իր տեսողությունն ու լսողությունը՝ իր գործունեությամբ ստեղծված «խելացի» գործիքների ու «մտածող» մեքենաների միջոցով:

Մարդու կողմից ստեղծած բազմաթիվ գործիքներ ու սարքավորումներ սկսած հասարակ ժամացույցից, ջերմաչափից ու օդաչափից և վերջացած բազմապիսի ամենաբարդ գործիքներով ու մեքենաներով (էլեկտրոնային, էլեկտրամագնիսային, որոնք հաշվում, ազդարարում, ինքնակարգավորում, կանգնեցնում են այլ մեխանիզմների շարժումը) ծառայում են իրականության ոչ անմիջական ըմբռնմանը: Գործիքների ցուցանիշները, ցուցանիշների կոմբինացիան տարբեր ժամանակ ու տարբեր պայմաններում հնարավորություն են տալիս մասնագետին հասկանալ այն երևույթները, որոնք թեկուզ և տեղի են ունենում իրականության մեջ, բայց անմիջական ըմբռնման համար անմատչելի են: Մտածողության առանձնահատկությունների շնորհիվ իրականության նման երևույթները ճանաչվում են միջնորդավորված ձևով, դրանով իսկ անսահման ընդլայնելով մարդու ճանաչողական հնարավորությունները:

§ 3. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈՑԵՍԻ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՒՄԸ

Մտածողության պրոցեսի սկիզբը Մտածողության պրոցեսը անցնում է մի շարք փուլեր: Ի տարբերություն զգայությունների, ըմբռնումների, հիշողության, մտածողության պրոցեսում սովորաբար հեշտ է որոշել նրա ըսկիզբը, միշին օղակներն ու վերջը:

Մտածողության պրոցեսը սկսվում է որևէ բան հասկանալու, ճանաչելու, բացատրելու պահանջից կամ անհրաժեշտությունից: Դա մտավոր գործունեության առաջին փուլն է: Այն կարող է առաջանալ նաև մարդու՝ նյութական, հոգևոր պահանջմունքներից: Սակայն սննդի նկատմամբ ունեցած պահանջը կարող է մտածողության պրոցեսի առաջացման պատճառ հանդիսանալ միայն այն դեպքում, երբ այդ պահանջի բավարարման համար որևէ խնդրի

լուծման անհրաժեշտություն է ծագում. դնել և լուծել որևէ հարց (որտեղի՞ց գնել միսը, ի՞նչ ճաշ պատրաստել), այսինքն՝ վերջին հաշվով օրգանական պահանջմունքը վերածվում է ճանաչողականի:

Մտավոր պահանջի առաջացման համար անհրաժեշտ է երկու պայման. 1) հայտնիից նորի, անսովորի առանձնացման կարողություն և 2) այդ նորն ու անժանոթն իմանալու, հասկանալու, բացահայտելու ձգտումը:

Արդեն հայտնիից նորը առանձնացնելու համար ամենից առաջ անհրաժեշտ է տարբերակել ընկալվող (իսկ հետագայում պատկերացվող) երևույթները. դրանց մի մասը իրոք շատ անգամ հանդիպել են մարդու կյանքում, իսկ մյուսները ծագել են առաջին անգամ: Հիմարին, տգետին, ծուլ մարդուն թվում է, թե ինքն ամեն ինչ գիտի, ամեն ինչ ծանոթ է թվում, վաղուց հայտնի է: Նման մարդը չի տարբերում նորի այն առանձնահատկությունները, որի հետ առաջին անգամ է հանդիպում...

Մտածողության պրոցեսի առաջացման համար էական նշանակություն ունի մարդու հետաքրքրությունը դեպի այն նորը, անհայտը, որը նա նկատում է շրջապատող իրականության մեջ: Հետաքրքրասիրությունը արմատապես տարբերվում է սարգ հետաքրքրությունից, որը հանդես է գալիս որպես նորի, անսովորի սոսկ բավականության զգացմունք (հիշենք Կռիլովի «Հետաքրքրամոլը» առակը): Հետաքրքրամոլը զարմանում է ու բավարարվում նրանով, որ նա զարմանում է, իսկ հետաքրքրասերը զարմանում է և ուզում է իմանալ, որպեսզի դադարի զարմանալուց:

Դեռևս անհայտն ու անհասկանալին ճանաչելու մարդու պահանջմունքը, իհարկե, չի առաջանում ինքնաբերաբար: Այն ծագում է մարդու պրակտիկ գործունեության ազդեցության տակ, նրա աշխատանքի, հասարակական կյանքի ակտիվ մասնակցության ընթացքում: Իրականության ճանաչման պահանջը դրգում է մարդուն, իմանալու այդ նորը, որպեսզի այն օգտագործի շրջապատն ավելի լավ ճանաչելու, է՛լ ավելի լայն ու արդյունավետ գործելու համար:

Կանգնելով անսպասելի, անժանոթ երևույթի առաջ, մարդ պետք է ձևակերպի խնդիրը: Այդ խնդիրը կարող է առաջադրված լինել որևէ մեկի կողմից: Հասուն մարդիկ, բարձր զարգացած մտածողությամբ և բավականաչափ հարուստ կենսափորձով սովորաբար իրենք են կարողանում նկատել խնդիրը և ձևակերպել այն: Դրանով իսկ իրենց համար պարզ է դառնում, թե իրենք ինչ պետք է իմանան, այսինքն՝ պարզորոշ բնորոշվում է մտածողության

առարկան ու մտածողության պրոցեսի ուղղությունը: Այսպես է վերջանում մտավոր գործունեության առաջին փուլը:

Մտածողության պրոցեսի հաջորդ փուլում մարդ լուծում է առաջադրված խնդիրը:

Մտածողության այդ կենտրոնական փուլը պահանջում է ավելի հանգամանալից քննարկում:

Խնդրի լուծման ամեն մի պրոցես (այսինքն՝ մտածողական պրոցեսը) իր մեջ ներառում է ընկալվող երևույթները մասերի, տարրերի, կողմերի բաժանումը (վերլուծություն) և նոր, մինչ այդ մարդու համար անհայտ կապերի ու հարաբերությունների սահմանումը (համադրություն), կապեր, որոնք կարող են լինել ինչպես միևնույն առարկայի կամ երևույթի ներսում, այնպես էլ տարբեր առարկաների ու երևույթների միջև:

Վերլուծական-համադրական պրոցեսը ընդունում է տարբեր ձևեր, ընթանում է տարբեր աստիճաններով, սակայն ինչպիսի մտավոր խնդիր էլ մարդ լուծելու լինի, նա մշտապես օգտվում է վերլուծությունից-համադրությունից:

Վերլուծությունը որևէ մի ամբողջի բաժանումն է, մասնատումը, շեղավորումը, որևէ կողմի, առանձին մասերի հատկանիշների առանձնացումը:

Համադրությունը որևէ ամբողջի, մասերի, կողմերի, հատկանիշների միացումը, ընդհանրացումն ու խմբավորումն է:

Չնայած այն բանին, որ վերլուծությունը կարծես թե համարությանը հակադիր է, սակայն դրանք բնավ էլ գոյություն չունեն միմյանցից անկախ, այլ կազմում են ամբողջական սրոցեսի վամ մտածողության եղանակի երկու կողմերը: Վերլուծության ու համադրության հենց փոխկապակցվածությունն ու փոխապայմանավորվածությունն էլ կազմում է մտածողական պրոցեսի միջուկը, էությունը:

Վերլուծության և համադրության փոխհարաբերությունը արտահայտվում է հետևյալ փոխկապակցությունների մեջ. 1. Ամբողջի վերլուծությունը միաժամանակ նրա համադրությունն է, քանի որ որևէ ամբողջ (իրադարձության, երևույթի, առարկայի) մասին խորհրդածությունը կամ նրա ուսումնասիրությունը այնպիսի վերլուծություն է, որը նպատակ ունի ոչ միայն ամբողջ մասերի, կողմերի, հատկանիշների առանձնացում, այլև միաժամանակ այն կապերի, փոխկապակցությունների, հարաբե-

րությունների առանձնացումը, որոնք գոյություն ունեն նույն ամբողջի մասերի միջև:

Այսպես, կռահատելով աշակերտի կատարած արարքը, դաստիարակը մանրազնին վերլուծման է ենթարկում ինչպես երեխայի բուն գործունեությունը (խփել է ընկերոջը, լքել է ընդհանուր շաբաթօրյակը), այնպես էլ այն դեպքերն ու հանգամանքները, որոնք նախորդել են այդ արարքին: Եթե ուսուցիչը սահմանափակվի միայն այդ հանգամանքների (վեճի, վիրավորանքի, դիրեկտորի կողմից ստացած դիտողության) արձանագրմամբ, ապա նա չի լուծի առաջադրված խնդիրը:

Վերլուծության ընթացքում նա առանձնացնում է նաև այն կապերը (տվյալ դեպքում՝ պատճառակցական), փոխկապակցությունները, հարաբերությունները, որոնք բացահայտվել են արդեն տեղի ունեցած դեպքի տարբեր կողմերի միջև: Նշանակում է վերլուծությունը միաժամակ հենց համադրություն է: Առանց ամբողջի կողմերի կամ մասերի միջև եղած կապերի առանձնացման, այդ ամբողջը պարզապես բաժանվում է կտորների, վերածվում է ինչ-որ տարրերի կույտի, որ որևէ չափով հնարավորություն չի ընձեռում հասկանալ այն, ինչ անհայտ էր:

2. Առարկայի (երևույթի) վերլուծությունը բնորոշվում է ելակետային ամբողջով, այսինքն՝ առաջադրված խնդրով: Վերլուծության պրոցեսը դեպի ամբողջը առավել խոր հանաչելու ուղին է: Ուստի և վերլուծության շնորհիվ մարդ տվյալ առարկան, երևույթը ճանաչում է ավելի խորը, ճիշտ, քան մինչև իր կողմից կատարված մտավոր աշխատանքը:

Վերլուծական-համադրական պրոցեսների միասնությունը արտահայտվում է նաև նրանում, որ վերլուծությունը ուղղվում է դեպի ելակետային ամբողջը (առաջնային համադրություն) և ուղի, միջոց է ծառայում ճանաչելու այդ նույն ամբողջը, բայց արդեն ավելի խոր և լրիվ կերպով (երկրորդային համադրություն):

Այսպես, վերլուծելով տվյալ կտավը, ուսուցիչը տալիս է նկարիչի մտահղացման բնութագիրը (առաջնային համադրության), իսկ հետո կանգ առնելով առաջին դեմքերի, կոլորիտի, պեյզաժի վրա (վերլուծություն), նա ցույց է տալիս, թե ինչպես է նկարիչը դրանք օգտագործել այն բանի համար, որպեսզի կտավի վրա արտացոլվի իր մտքերը, զգացմունքներն ու ապրումները (երկրորդային համադրություն):

Նման սխեմայով է ընթանում մտածողության ամեն մի սրո-

ցես, որը միշտ ներառում է այդ երեք օղակները՝ համադրություն (1)—վերլուծություն—համադրություն(2):

3. Որպեսզի մտածողության պրոցեսը լինի արդյունավետ, այսինքն՝ այն հանգեցնի առաջադրված խնդրի լուծմանը, անհրաժեշտ է, որ նրա երեք օղակները գտնվեն միմյանց հետ համապատասխան փոխհարաբերության մեջ:

Եթե այդ համաձայնեցումը չկա, ապա մտածողական սրոցեսը կամ ընդհանրապես չի կարող իրագործվել, կամ էլ խնդրի լուծումը սխալ է ընթանում:

Երբ փոքր երեխան դատում է հերոս օղաչուի կատարած արարքի մասին ու հարց է տալիս, թե ինչպես էր նա հագնված, ուներ նա երեխաներ կամ կար արդյո՞ք ինքնաթիռի թևի վրա կարմիր աստղ, ապա լսած երկի նրա վերլուծությունը (համադրություն 1) «շեղվում է ճանապարհից»: Տեղի է ունենում մտածողության սրոցեսի երեք օղակների միջև շեղում, տրոհում, և խնդիրը չի լուծվում:

Միայն համադրության (առաջնային)—վերլուծության և համադրության (երկրորդային) փոխհարաբերության պահպանումը հնարավորություն է տալիս մարդուն բացահայտելու առկա փոխկախվածությունը իրական աշխարհի ինչպես երևույթների միջև, այնպես էլ առանձին երևույթների ներսում:

Կոնկրետ խնդրից կախված միևնույն առարկայի մեջ մարդիկ առանձնացնում են տարբեր կողմեր ու հատկանիշներ: Այս դեպքում միևնույն առարկան դիտվում է տարբեր տեսանկյունով:

Օրինակ, բաժակը կարող է դիտվել որպես և՛ խմելու աման, և՛ որպես շրջանագիծ նկարելու միջոց, և՛ որպես բռնված թիթեռնիկի պահպանման աման, և՛ որպես երկրաշափական մարմին՝ գլան, և՛ որպես ապակուց պատրաստած իր, և՛ որպես արդյունաբերական ապրանք: Յուրաքանչյուր դեպքում փոխվում է ելակետային համադրությունը, որը նաև որոշում է վերլուծության ուղղությունը: Մի դեպքում որպես էական հատկանիշ առանձնացվում է բաժակի ծավալը, տարողունակությունը, այս դեպքում նրա դուրսը, նյութը, արժեքը դառնում են ոչ էական հատկանիշներ, որոնցից մարդ պետք է վերանա: Մյուս դեպքում այդ նույն առարկայի մեջ առանձնացվում է միայն նյութը, որից պատրաստված է բաժակը: Այս դեպքում բաժակի էական հատկանիշներն են դառնում սպակու որակն ու մաքրությունը, իսկ բաժակի տարողունակությունը և նրա մյուս հատկանիշները վերացարկվում են որպես ոչ էական կողմեր:

Այսպես, ելակետային համադրությունը, այսինքն՝ ամբողջը, վերլուծության ընթացքն ուղղում է դեպի այն վերջնական արդյունքը, որին մարդը հասնում է՝ «հավաքելով» (Ս. Լ. Ռուբինշըտեյն) տվյալ առարկայից (դեպքից, փաստից) նորանոր կողմեր, հատկանիշներ, մասեր: Բազմապիսի կողմերի նման առանձնացումը հնարավորություն է տալիս այդ առարկան, յուրաքանչյուր առանձին երևույթ ընդգրկելու այլ առարկաների ու փաստերի հետ կապված բազմատեսակ կապերի փոխհարաբերությունների մեջ, այսինքն՝ ընդհանրացում է կատարում տարբեր հատկանիշների հիման վրա:

Առարկան տարբեր կողմերի վրա «ըջելու», նրա մեջ տարբեր կողմերի, հատկանիշների, առանձնահատկությունների բացահայտման հնարավորությունը խոսում է այդ առարկան մարդու կողմից բավականաչափ խոր իմանալու և նրա դիտելիքների մեծ շարժունակության մասին: Մարդը ի վիճակի է տարբեր ձևով վերակառուցել այդ դիտելիքները, ուստի և դրանք բազմակողմանիորեն օգտագործել իր գործունեության տարբեր ոլորտներում:

4. Մտածողության պրոցեսը կարող է ընթանալ տարբեր աստիճանով. այն կենսագործվում է կամ առարկաների վրա անմիջական ազդելով, դրանց բաժանելով ու միացնելով (օրինակ, երբ անհրաժեշտ է տարբեր ձևի առարկաներ գետեղել արկղի մեջ, բացել նոր կողպեք), կամ խնդիրը կարող է տրված լինել դիտողական ձևով (օրինակ, մի նկար, որի բովանդակությունը մարդ ուզում է հասկանալ):

Նման դեպքերում վերլուծման օբյեկտ են դառնում արդեն ոչ թե բուն առարկաները, այլ սոսկ նրանց պատկերները, իսկ խընդրի լուծման եղանակը ծառայում է ընկալվող ամբողջական պատկերի հիմնական մասերի ու տարրերի մտովի առանձնացումը, ինչպես և այդ նկարի մասերի միջև կապերի մտովի սահմանումը:

Խնդիրը է՛լ ավելի է բարդանում, երբ այն պահանջում է միայն պատկերացվող իրադարձությունների, առարկաների, երևույթների վերլուծություն-համադրություն: Այստեղ անմիջական ըմբռնման հենակետ չկա, մարդ գործառնում է քիչ թե շատ պարզ պատկերներով:

Վերլուծություն-համադրությունը ամենաբարձր աստիճանի է հասնում այն ժամանակ, երբ խնդրի լուծման համար մարդ օգտվում է այնպիսի ընդհանրացված պատկերներով և հասկացություններով, որոնք արտահայտվում են խոսքում ու հատուկ

նշանների մեջ, բանաձևերում, գծագրերում, սխեմաներում, օրենքներում:

Վերլուծության-համադրության ընթացքի աստիճանները մեծ շափով բնորոշվում են ինչպես լուծվող խնդրի բովանդակությամբ, այնպես էլ մարդու կողմից մտածողության ընդհանուր իշխանակի, մեթոդի յուրացման աստիճանով:

Ինչեւից մտածողական պրոցեսի հիմքը, վերլուծություն-համադրությունն ընդունում է տարբեր ձևեր և հանդես է գալիս տարբեր մտավոր գործառնություններում¹, որոնք մասնավոր բնույթ են կրում:

§ 4. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Համեմատությունը առավել տարրական, Հաճեմատությունը բայց միաժամանակ շափաղանց էական մտածողական գործողություն է: Այն կառուցվում է երկու կամ մի քանի միասեռ, բայց տարբեր առարկաների համադրմամբ: Եթե մարդկանց դեմքը, խաղալիքի գույնը, ձայնի ելևէջները կարող է տարբերել նույնիսկ մեկ տարեկան երեխան, ապա համեմատությունը, որպես մտածողական գործողություն, պահանջում է խոսքի յուրացում և մատչելի է միայն 1 տարի 6 ամսից 2 տարեկան երեխաներին:

Համեմատվող առարկաների համադրումը միշտ էլ նրանց նմանության և տարբերության արտահայտումն է: Չէ՞ որ համեմատել կարելի է միայն միասեռ, այսինքն՝ ինչ-որ նմանություն ունեցող առարկաները (երևույթներ, դեպքեր):

Դրա հետ միասին, համեմատելով միասեռ առարկաները, մենք միշտ էլ տեսնում ենք նաև նրանց տարբերությունը, այլապես նրանք կարող էին ընկալվել որպես նույնանման առարկաներ: Երկու (կամ մի քանի) առարկաների մեջ տարբերություն կամ նմանություն դնելու համար մարդը մտովի ամեն մեկը տրոհում է մասերի, առանձնացնում նրանց հատկանիշները (վերլուծություն) և, համադրելով, հաստատում է նրանց համընկնումը կամ տարբերությունը (համադրություն):

Համեմատության միջոցով աշակերտը ավելի հեշտ է բացահայտում տարբեր առարկաների ընդհանուրը և նման առարկա-

¹ Այստեղ գործառնության տակ հասկացվում է այն առանձին հնարներ, մտավոր գործողությունները, որոնք մարդ օգտագործում է խնդրի լուծման ժամանակ:

ների տարբերությունը: Ուսումնական պրոցեսում ուսուցիչը, լայնորեն օգտագործելով համեմատությունը, տառաճանաչություն սովորեցնելն ոչ միայն երեխաներին, այլև մեծահասակներին (որոնք չեն տիրապետում ուսաց լեզվին) ցույց է տալիս ոչ թե յուրաքանչյուր տառ առանձին-առանձին, այլ երկու-երեք նման տառեր, օրինակ, Ս և Ս, Ս և Ս կամ Р, В, Ф: Համեմատությունը լայնորեն կիրառվում է պատմական, աշխարհագրական նյութը յուրացնելիս, երբ աշակերտները համեմատում են ստրկատիրական և ֆեոդալական հասարակարգերը, անապատներն ու տունգրանները և այլն:

Համեմատությունը, ինչպես և մտավոր մյուս բոլոր գործողությունները որոշվում են այն պահանջներով, որոնց մասին վերևում նշվել է հիմնական մտածողական պրոցեսի կապակցությամբ: Հայրենիքի, սիրո, զարնան մասին երկու կամ մի բանի բանաստեղծություններ համեմատելու համար պետք է ամենից առաջ որոշել «տեսակետը», այսինքն, այն ամբողջը (համադրություն 1), որից մենք էլնում ենք: Օրինակ, կարելի է համեմատել ըստ բովանդակության. այս դեպքում աշակերտը համադրվող ստեղծագործություններում կառանձնացնի (վերլուծություն) այնպիսի հիմնական հատկանիշներ, ինչպիսիք են բնության զարթոնքը, եղանակի փոփոխությունը, փոփոխությունները մարդկանց աշխատանքում: Իսկ եթե ստեղծագործությունները համեմատվեն ըստ ձևի, այսինքն՝ ըստ լեզվի (համադրություն 1), ապա կառանձնացվեն նրա մեջ օգտագործված պատկերավոր արտահայտությունները, փոխաբերությունները, այսինքն՝ միանգամայն ուրիշ հատկանիշներ, մասեր, տարրեր (վերլուծություն): Բնական է, որ վերլուծության տարբեր ուղղությունը տալիս է նաև տարբեր վերջնական արդյունք (համադրություն 2):

Համեմատությունը կարող է օգտագործվել նաև որպես տարբեր առարկաների միմյանց հետ համադրելու նուրբ և բաղմակողմանի միջոց:

Համեմատությունը լայնորեն կիրառվում է միևնույն երևույթի փոփոխությունը որոշելու, այսինքն՝ «ինքն իր հետ» համեմատելու համար: Օրինակ, ձեռք բերած գիտելիքների սրակը որոշելու համար, գիտելիքներ, որ ձեռք են բերվել միևնույն աշակերտների կողմից կամ ամբողջ դասարանով ուսումնական տարվա ընթացքում, կամ վերջում, կամ տարբեր ուսուցիչների մոտ միևնույն ժամանակահատվածում, կամ տարբեր առարկաների գծով: Համեմատությունը առարկաների, երևույթների, իրադարձությունների ամեն մի մտավոր խմբավորման հիմքն է:

Դասակարգում

Դասակարգումը համեմատությունից անջատելի է և ավելի բարդ գործողություն է: Հիմնական հատկանիշների ու առավել մասնակի կողմերի նմանությունն որոշման հիման վրա առարկաները ըստ խմբերի միավորվում են դասերի, կարգերի, տեսակների:

Առարկաները խմբավորելու համար անհրաժեշտ է ունենալ մեկի մեջ առանձնացնել էական հատկանիշներ և գտնել այն դասը կամ կարգը (այսինքն՝ հասկացությունը), որի հիմքում հենց ընկած են վերլուծված ևն դասերի, կարգերի, տեսակների: Այսպես, «УГОЛЬКИ», «МАЛЬЧИК», «УЧИТЕЛЬНИЦА» բառերը դասելով միևնույն խմբի շարքը, երկրորդ դասարանի աշակերտները բոլոր բառերով որպես ընդհանուր հատկանիշ առանձնացնում են «Ъ»-ը իբրև փափկացուցիչ: Խմբավորելով մի այլ խմբում. «Марья», «Вьюга», «Листья» բառերը, աշակերտները կողմնորոշվում են այն բանի հիման վրա, որ բոլոր բառերում առկա է բաժանիչ «ь»-ը:

Այդպիսի խմբավորման համար անհրաժեշտ է իմանալ այնպիսի որոշակի տերմիններ, որոնք արտահայտում են համապատասխան խմբի երևույթները: Եթե աշակերտը չգիտի «հաշվիչ մեքենաներ», «բազմակողմանի եռանկյունի» կամ «շահագործող» բառերը նա չի կարող դրանցից ամեն մեկը ճիշտ տեղադրել համապատասխան խմբում, այսինքն՝ դասակարգել այն մասնակի դեպքերը, որոնց նա հանդիպում է իր ուսումնական և արտաուսումնական աշխատանքում. այն դեպքում արիֆմոմետրը կարող է ընկնել գրենական պիտույքների խմբի մեջ, ազնվականը կարող է դասվել հարուստ մարդկանց խմբի մեջ:

Պարզ է, որ ինչպես համեմատությունը, այնպես էլ դասակարգումը կարելի է կատարել ըստ տարբեր հատկանիշների: Կարող մետադա ինքնաթիռը մի դեպքում կարելի է դասել մետաղից պատրաստած ապրանքների, մի այլ դեպքում՝ տրանսպորտի շարքը, կամ այն դասել խաղալիքների դասի կամ լարվող մեխանիզմների խմբի մեջ:

Ամեն մի առանձին դեպքում կարևոր է առանձնացնել այն հատկանիշը, որը էական է տվյալ խմբի առարկաների կամ երևույթների համար և հետևողականորեն հենվում է այդ հատկանիշի վրա, գտնվելով այն տարբեր առարկաների ու երևույթների մեջ, այլպես դասակարգման մեջ թույլ կտրվի սխալ: Այսպես, եթե ձկների դասի մասին խոսելիս աշակերտը կետը դասում է կետի ձկների դասի մասին այն բանի համար, որ կետն ապրում է ջրում, այդ խմբի մեջ միայն այն բանի համար, որ կետն ապրում է ջրում, ապա նրա մտավոր գործունեությունը «սայթաքել է» ճիշտ ճապարակում:

նապարհից: Այս դեպքում աշակերտը մասնատել է ոչ թե հիմնական հատկանիշը (մարմնի ու օրգանների կառուցվածքը), այլ ուրիշ՝ ուղեկցվող հատկանիշը: Վերլուծության համադրումը ընթացել է ոչ ճիշտ ճանապարհով:

Սխտեմավորում

Սխտեմավորումը նույնպես առարկաների ու երևույթների խմբավորում է, բայց արդեն ոչ միայն ամբողջ դասի նույնպիսի առարկաների խմբավորում ըստ հիմնական հատկանիշների նմանության, այլ ավելի մանր ենթախմբերի, տեսակների, ենթակարգերի առանձնացում տվյալ խմբավորման շրջանակներում:

Այս ավելի մանր խմբավորումները նույնպես կառուցվում են հատկանիշների ընդհանրության վրա, բայց արդեն առավել մասնակի հատկանիշների ընդհանրության վրա, որոնցով օժտված են տվյալ դասի ոչ բոլոր ներկայացուցիչները: Այսպես, առյուծը, ձի, կովը, գաջը, վագրը դասվում են կենդանիների դասի մեջ, բայց ձիին և կովը դասվում են ընտանի, իսկ մյուսները՝ վայրի կենդանիների շարքը: Իր հերթին «կով»-ի տեսակը ներառում է առավել մանր խմբեր, օրինակ, սիմմենտալյան, խոլմոգորյան և այլ ցեղի կովեր:

Սխտեմավորումը կարող է կառուցվել նաև այլ հատկանիշների հիման վրա: Դա կարող է լինել ամբողջի մեջ մասի առանձնացում, օրինակ, գրքի պլանի կազմումը կամ սխտեմի որոշումը, «այսինքն՝ ենթադրվող բազմապիսի գործողությունների հաջորդականությունը»:

Սխտեմավորման ամեն մի տեսակի մեջ (ինչպես դասակարգման կամ համեմատման մեջ էր) անհրաժեշտ է կատարել բոլոր պայմանների, հանգամանքների, հատկանիշների որոշակի ուղղվածությունամբ վերլուծություն:

Դա հայտնի չափով ապահովում է նաև առանձնացված երևույթների և առարկաների հետագա ճիշտ խմբավորումը, այսինքն՝ նրանց կամ նրանց խմբավորումների միջև տարբեր կապերի ստեղծումը:

Այդ առանձնացված հատկանիշների հաստատունությունը (տվյալ կոնկրետ խնդրի լուծման շրջանակներում) առաջադրված հարցի լուծման հանգող երկրորդ պայմանն է:

Ընդհանրացում, վերացարկում, կոնկրետացում

Վերլուծման-համադրման առանձնահատուկ տեսակներ են ընդհանրացման ու վերացարկման գործողությունները: Ընդհանրացումն իր առավել տարրական ձևով նման

առարկաների պատահական, նրանց համար ընդհանուր հատկանիշների միակցումն է: Օրինակ, այն մարդը, որը առաջին անգամ է տեսնում ինքնագիր սարքը և իմանալով, որ այն կոչվում է բարոգրաֆ, սկսում է այդ բառով անվանակոչել ամեն մի սարք, որի մեջ նկատում է գրող ծայր: Չնայած այդ հատկանիշը «առկա» է բոլոր տեսած սարքերի մեջ, բայց այն էական հատկանիշ չէ: Ուստի և ընդհանրացման նման աստիճանը կոչվում է գեներալիզացիա: Դա առարկաների պարզ միակցությունն է ըստ արտաքին հատկանիշների նմանության: Նման ընդհանրացումը չի հիմնված յուրաքանչյուր առարկայի կամ երևույթի բավականաչափ խոր վերլուծության վրա:

Առավել բարձր աստիճանի վրա է գտնվում այնպիսի ընդհանրացումը, երբ մարդ միավորում է առարկաները, որոնք իրականում ունեն բազմաթիվ նման հատկանիշներ՝ ինչպես հիմնական, էական, այնպես էլ մասնակի, պատահական: Օրինակ, քննարկելով մի քանի առաջադեմ դպրոցականների աշխատանքը, որ այնքան խելամիտ ուսուցիչը կարող է գնահատել նրանց որպես միատեսակ լավ՝ շեշտելով նրանցից յուրաքանչյուրի ակտիվությունն ու հաջողությունը: Սակայն նա չի ձգտում բացահայտել այն էական առանձնահատկությունները, որոնք տարբերում են յուրաքանչյուր աշակերտի ինքնուրույն աշխատանքը:

Բարձրագույն ընդհանրացման աստիճանին անցնելու համար մարդ պետք է խոր վերլուծության ենթարկի տարբեր, թեպետ և նման փաստերը, յուրաքանչյուրի մեջ առանձնացնի այն, ինչ էական է բոլոր փաստերի համար, այլ կերպ ասած, նա պետք է վերացարկի, վերանա բոլոր երկրորդական հանգամանքներից, հատկանիշներից, կողմերից:

Տարբեր առարկաների (արարքների, հասարակական երևույթների, հանգամանքների) մեջ էական հատկանիշների նմանության հաստատումը ոչ էական ու երկրորդական հատկանիշներից վերանալու (աբստրահելու) հիման վրա ընդհանրացման բարձրագույն ձևերի ցուցանիշ է: Ահա թե ինչու մտածողության այդ բարձր ձևավորը կառուցվում են վերլուծության-համադրման հիման վրա, առանց որի անհնարին է արտաքինապես տարբեր առարկաներն ու երևույթները միասեռ կատեգորիաների և խմբերի մեջ միավորելը:

Ընդհանրացվում է ամեն մի կանոն, ամեն մի օրենք, որ սահմանվում է միևնույն փաստերի, երևույթների դիտման հիման վրա կամ տարբեր պայմաններում, տարբեր բովանդակությամբ փոխկապվածությունների հիման վրա: Ամեն մի հասկացություն, ո-

րով գործառնում են հասունացած մարդիկ, թվի, բարոյակասու-
թյան, գեղագիտության հասկացությունները ևս ընդհանրացում-
ներ են: Դա միշտ էլ որևէ արդյունք, ընդհանուր եղրակացու-
թյուն է, որ կատարում է մարդ մի շարք միասեռ փաստերի, ևրև-
վույթների, մարդկանց արարքների հիման վրա:

Կոնկրետացումը որոշակի ընդհանրացված գիտելիքի կիրա-
սումն է որևէ առանձին, մասնակի դեպքի նկատմամբ: Դրա հա-
մար կրկին անհրաժեշտ է այդ մասնակի դեպքի նախնական վեր-
լուծություն ու այնպիսի հատկանիշների առանձնացում, որոնք
համապատասխանում են որոշակի կանոնի, օրենքի հասկացու-
թյան:

Մտածողության բոլոր հիմնական գործողությունները սովո-
րաբար հանդես չեն գալիս «մաքուր ձևով»: Առաջադրված խնդիրը
լուծելիս մարդ օգտագործում է գործողությունների այս կամ այն
«հավաքածուն»՝ նրանց այս կամ այն զուգակցումներով, որը
սարբեր է՝ տարբեր բարդությամբ և կառուցվածքով մտածողա-
կան պրոցեսի մեջ:

§ 5. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

Դասադուրյուն

Մտածողական պրոցեսի հիմնական ձևե-
րն են՝ դատողությունը և մտահանգումը:
Նրանց հիմքում ևս ընկած է վերլուծություն-համադրությունը:
«Դատողության» ձևը երևույթների միջև պարզ կապի հաստա-
տումն է: «Այդ մարդը հերոս է» կամ «Լենինգրադը ՍՄՇՄ-ի ամե-
նագեղեցիկ քաղաքն է»: Դատողությունները կարող են ունենալ
նաև բացասական բնույթ. «Այս մարդը երբեք չի խաբի», «Առյուծը
այնպես սարսափելի չէ, ինչպես նրան պատկերացնում են»:

Դատողությունների մեջ մարդ արտահայտում է իր գիտեցածը
տվյալ առարկայի մասին, նշելով առարկաների միջև իր կողմից
հաստատված կապերը կամ իր վերաբերմունքը դեպի այս կամ այն
երևույթը: Հետևապես, դատողություններում հանդես է գալիս ոչ
միայն մտածողական, այսինքն՝ ձտնաչողական պրոցեսը. դատո-
ղություններում արտահայտվում են նաև մարդու զգացմունքները,
նրա մտադրությունները, որ ձանաչվել են իր իսկ մարդու կողմից.
«Ես չեմ սիրում կանաչ պանիր», «Ամռանը ես կմեկնեմ Ալտալ»:
«Ես ուզում եմ ինձ համար գնել դաշնամուր»:

Երբ մարդն ուզում է համոզել մյուսներին կամ նույնիսկ ինքն
իրեն այն բանում, որ իր դատողությունները իսկապես արտահայ-

տում են իրական վիճակը, որ դրանք ճշմարտացի են, ապա մարդը
դրանք հիմնավորում է: Դրա համար մարդ բերում է կյանքից վեր-
ցրած հայտնի ու ստուգված փաստեր, դիտություն կողմից հաս-
տատված օրենքներ, դիմում է մի շարք փաստարկումների, կատա-
րում է տրամաբանական կառուցումներ: Նման դեպքերում մենք
գործ ունենք դատողությունների հետ:

Մտահանգում

Շատ հաճախ մարդ օգտվում է ոչ միայն
դատողությունների, այլև մտահանգումների
համակարգից: Դա այն եզրակացություններն են, որ նա կատա-
րում է իր տրամադրության տակ եղած տվյալների հիման վրա
(տրամաբանության մեջ դրանք կոչվում են նախադրյալներ):

Կարելի է մտահանգում կատարել մասնակի դեպքերից դեպի
ընդհանուր եզրակացությունը, որ բխում է նրանցից. դա ինդուկ-
տիվ մտահանգումն է: Սակայն եզրակացություն կարելի է անել
նաև հակառակ ուղղությամբ. ընդհանուր օրենքից, դրույթից, կանո-
նից գնալ դեպի մասնակի դեպքը՝ դա դեդուկտիվ մտահանգումն է:

Մարդու մտածողության գործունեության ընթացքում մտա-
հանգման այդ երկու ձևերը չեն կարող գոյություն ունենալ մեկը
մյուսից կտրված. դրանք հանդես են գալիս անխզելի միասնության
մեջ, կազմելով մտածողության միասնական պրոցեսի երկու կող-
մը կամ երկու օղակը:

Երիտասարդ դաստիարակչուհին նկատում է, որ կամայոր ու երես առաձ
Ալյուշային ամենից հեշտ կարելի է ստիպել կատարել անհրաժեշտ պահանջները,
եթե այդ պահանջները նրան ներկայացվեն հաստատուն և հանգիստ տոնով:
«Դու, իհարկե, կարող ես այդ անել»: Նույնը կրկնվում է նաև Մարտայայի, իսկ
հետո Կոստայայի վարքագծում: Այս կամակոր ու յուրօրինակ երեխաները ամենից
շուտ ենթարկվում են փառաբանական, բայց նրանց նկատմամբ պահանջիտ տո-
նին: Այդ պատճառով դաստիարակչուհին ընդհանուր հետևություն է արել (ին-
դուկտիվ մտահանգում). բոլոր կամակոր երեխաների հետ ավելի լավ է լինել
սիրալիր ու դրա հետ միասին պահանջիտ: Երբ տվյալ խոմբը եկավ մի նոր
աղբիկ՝ նատաշան, որ աչքի էր ընկնում կամակորության ու վարքի նույն դեբերով,
դաստիարակչուհին վճռեց նրա նկատմամբ կիրառել նախկին ստուգված հնարը:
Այժմ նա կատարում է հակադարձ հետևություն (դեդուկտիվ մտահանգում).
ընդհանուր դրույթից դեպի մասնակի դեպքը:

Բոլոր նման դատողություններում հեշտ է բացահայտել մտա-
հանգման ինդուկտիվ և դեդուկտիվ ձևերի փոխներգործությունը:

Մտահանգման տարատեսակն է եզրակացությունը, որ մարդ
բստ նմանության կատարում է մեկ մասնակի դեպքից դեպի
մյուսը:

Մտահանգումները հսկայական դեր են կատարում մարդու ամբողջ մտածողական գործունեության ընթացքում, նրա ամենօրյա պրակտիկայում: Դրանք ազատում են մեզ այն անհրաժեշտությունից, որ ամեն մի նոր մտածողական խնդիր չլուծվի իբրև միանգամայն անսովոր, անծանոթ խնդիր: Բազմաթիվ մտավոր խնդիրներ հանդես են գալիս նմանություններ: Եթե մարդուն հաջողվում է պարզել որևէ խնդրի որոշակի պայմանները, որոնց նա նախկինում արդեն հանդիպել է, ապա նա կարող է բավականաչափ արագ և հեշտությամբ գտնել ծագած հարցի պատասխանը, առանց բազմակողմանի վերլուծության ենթարկելու ամբողջ խնդիրը ու նրա ամեն մի մասը: Ծանոթանալով ռուսաց լեզվից տրված առաջադրանքին, աշակերտը հասկանում է, որ այն կառուցված է տարբեր հոլովներում արական, իգական սեռի՝ (բառերի) ուղղագրության կանոնի հիման վրա (ինդուկցիա): Այս դեպքում նրան պարզ է դառնում, թե ինչպիսի վերջավորություններ պետք է գրել յուրաքանչյուր հոլովում (դեդուկցիա):

Սակայն մտահանգումը կարող է մարդուն հանգեցնել նաև խնդրի սխալ լուծման: Այն նույնպես պահպանում է պրակտիկայի կողմից մշտական ստուգում գտած լուծումը ուրիշ հայտնի փաստերի հետ բազմապիսի համադրություններով:

Եթե ուսանողուհին հետևություն է արել, որ ինքը հաջողությամբ հանձնել է դժվար քննությունը այն պատճառով, որ հագած է եղել հատկապես կանաչ շորջազգեստ և եթե հույսը դնելով այդ «եղջանիկ» շորջազգեստի վրա, բավականաչափ շնախապատրաստված գնա հանձնելու հաջորդ քննությունը, ապա պրակտիկան անխուսափելիորեն ցույց կտա իր կողմից կատարած մտահանգման սխալ լինելը: Զէ՞ որ շորջազգեստը և քննության հաջողությունը երկու պայմաններ են (նախադրյալներ), սոսկ պատահականորեն են համընկել աղջկա փորձում: Բայց դրանք պատճառակցական կապի մեջ չեն և չեն պայմանավորում մեկը մյուսին: Ուստի, նրա կատարած հետևությունը իրական երևույթների միջև եղած փոխկապակցությունների սխալ արտացոլումն է:

Այսպիսով, յուրաքանչյուր մտածողական պրոցեսի, նրա յուրաքանչյուր գործողության և ձևի հիմքում ընկած է վերլուծության համադրության պրոցեսը: Որքան մարդ ավելի խորը, լրիվ ու հետևողականորեն է վերլուծում իրեն առաջադրված խնդիրը, այնքանով ավելի է ճիշտ (այսինքն՝ ավելի է համապատասխանում իրականությանը), ավելի ճիշտ է ստացվում նաև այն վերջնական արդյունքը, իր համար այն նոր հայտնագործությունը, որին հանգում է նա:

¹ Խոսքը վերաբերում է ուսանողների քերականական իրողություններին—Փարզ. խմբգ.:

Մարդու մտածողության ուժն ու զարգացած լինելը բացառրվում է ոչ այնքան առանձին գործողությունների (համեմատում, դասակարգում, ընդհանրացում, կոնկրետացում) կատարելությամբ կամ մտածողության առանձին ձևերի (դատողություն, մտահանգում) մշակվածությամբ, թեպետ դա անհրաժեշտ է, որքան ճիշտ, այսինքն՝ տեղին՝ անհրաժեշտ զուգակցումներով և հետևողականորեն, դրանք յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում կիրառելու մարդու կարողությամբ:

Մտածողության տրամաբանվածությունը, համոզությունը, հիմնավորվածությունը պայմանավորված են մարդու փորձի հարստությամբ, սիստեմավորվածությամբ, ինչպես և նրա վերլուծական-համադրական գործունեության (դրա տարբեր ձևերով, տեսակներով, աստիճաններով) կատարելությամբ:

§ 6. ՄՏԱՊԱՏԿՆԵՐՆԵՐ ՈՒ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Մտավոր խնդիրը լուծելիս մարդը որոշ դեպքերում օգտագործում է կոնկրետ առարկաներ, ռեալ պարագաներ, որոնք նա ուզում է ճանաչել ավելի խոր, քան ինքը արդեն գիտի, որոնց մեջ քացահայտում է իրեն դեռևս անհայտ հատկանիշներ, որակներ կամ ուրիշ առարկաների հետ ունեցած հարաբերություններ: Այլ դեպքերում մտածողության բովանդակությունն են կազմում այդ առարկաների սոսկ պատկերները, այսինքն՝ մտապատկերները: Մտածողության զարգացման բարձր աստիճաններում մարդը օտարվում է հասկացություններից:

Մտապատկերները մարդու կողմից մտա-
Հասկացությունների պահվող իրականության՝ նախկինում ըմ-
ու մտապատկերների բրնձած առարկաների, երևույթների, փաս-
փոխկապակցություններ տերի պատկերներն են: Մտապատկերները կազմում են մարդկային հիշողության հիմնական բովանդակությունը, դրանք «չինանյութ» են ծառայում երևակայության գործունեության և մտածողության պրոցեսի համար: Սակայն հասուն մարդը գործառնում է ոչ միայն կոնկրետ (այսինքն՝ մասնակի) առարկաների պատկերներով՝ մտապատկերներով, այլև ուրիշ կատեգորիայի գիտելիքներով՝ հասկացություններով:

Հասկացությունը առարկաների (երևույթների) ամբողջ խմբի, որ միավորված են ըստ իրենց միասեռ էական հատկանիշների, ընդհանրացված նախադրում է: Նման ընդհանրացված գիտելիքը նույնպես իրականության արտացոլում է: Երբ մարդը, հիշելով

հայրենի տունը, պատկերացնում է այն կեչին, որ աճում է նրա պատուհանի տակ, նա դործառնում է մասնակի, կոնկրետ մտապատկերով: Երբ նա ընդհանրապես բարդի է պատկերացնում, այսինքն՝ ոչ թե մեկ որոշակի ծառ, այլ ծառերի այդ տեսակի մի ներկայացուցիչ, նա գործառնում է ընդհանուր մտապատկերով: Նրա մեջ պահպանվում են բոլոր կեչիներին բնորոշ հատկանիշները՝ սև-սպիտակ գծելով բունը, բարակ կեղևը, տերևների սրուշակի գույնը, չափը, ձևը, ճյուղերի բնորոշ տեսակը և այլն:

Երբ մարդ վերանում է տարբեր մասնակի հատկանիշներից, որոնք բնորոշ են կեչուն, կաղնուն, թխկուն, սոճուն և մյուս ծառերին ու մտածում է ընդհանրապես ծառի մասին, նա ընդհանրացնում է տարբեր տեսակի ծառերի բազմապիսի պատկերներ: Վերացարկելով, արտահայտելով նրանց առանձին հատկանիշներից, մարդ առանձնացնում է միայն այն էականը, ինչ ընդհանուր է բոլոր ծառերի համար ընդհանրապես. ինչ-որ բուն, ինչ որ արմատ: Ահա նման ընդհանրացված գիտելիքը, որ ոչ բարդու, ոչ կեչու, ոչ կաղնու պատկերը չէ, հենց հասկացություն է:

Հասկացությունը շունի ղգայական-գիտողական ձև: Նա գոյություն ունի խոսքի մեջ, տվյալ դեպքում «ծառ» բառի մեջ: Իհարկե, կարելի է ասել, որ «կեչի» բառը մասնագետի մոտ առաջացնում է ծառի ոչ ընդհանրացված պատկերը, բայց ծառայում է որպես ծառերի որոշակի տեսակի անվանում, որոնց էական հատկանիշներն իրեն քաջ հայտնի են: Այս դեպքում նա օգտվում է մասնակի, կոնկրետ հասկացությունից: Այսպես, երբեք տեսած չլինելով էլվկալիպտի ծառը, ուստի և շունենալով նրա մասին պատկերացում, բայց սոսկ գիտենք, որ այն որոշ էական հատկանիշներով օժտված հարավային ծառ է: Մենք օգտվում ենք մասնակի հասկացությունից:

Մտապատկերը կոնկրետ առարկայի (կամ մի շարք կոնկրետ միասեն առարկաների) պատկերն է, որ պահպանում է զգայաբար ընկալվող այն դժերն ու հատկանիշները (գույն, ձև, կառուցվածք): Երբ բնորոշ են տվյալ առարկային:

Հասկացությունը միասեն առարկաների այն ամբողջ խմբի ընդհանրացված արտացոլումն է, որ ունի ընդհանուր էական հատկանիշներ: Այն ձևավորվում է ոչ էական, երկրորդական հատկանիշներից այդ էական հատկանիշների վերացարկման ճանապարհով:

Հասկացությունը արտահայտվում է բառով, որը հասկացության գոյության ձևն է:

Մտապատկերները և հասկացությունները չի կարելի անջրպետել կամ սահմանազատել: Ավելի ու ավելի ընդհանրացվելով, մտապատկերները կոնկրետանում և ձեռք են բերում հասկացության հատկանիշներ: Կոնկրետանալով, հասկացությունը վերածվում է մտապատկերի: Այսպես, մենք ասում ենք «գազան», «կուհույք», «մարդ», բայց չէ որ գոյություն չունի ինչ-որ գազան ընդհանրապես, նա կամ վագր է, կամ արջ, կամ աղվես, կամ էլ կենդանական աշխարհի որևէ ներկայացուցիչ: Բայց հենց որ մենք «գազան» բառը փոխարինում ենք «վագր»-ով, կոնկրետացնում ենք հասկացությունը ու օգտվում սովորաբար վագրի մասին եղած ընդհանուր պատկերացումից: Մեր մեջ առաջանում է մեծ գազանի պատկերը բոլոր վագրերին բնորոշ երանգներով, կատվի հակառակ կան գլխով, իսկ երբ մենք պատկերացնում ենք որոշակի վայրի, բրինձ մենք տեսել ենք կրկեսում, դա արդեն հեռակա կոնկրետացումն է. մեր առջև ծառանում է կոնկրետ գազանի մասնակի պատկերը: Բայց երբ խոսելով որևէ խորամանկ, ստախոս և կեղծավար կնոջ մասին, մենք նրան անվանում ենք աղվես, սոսա տվյալ դեպքում: մենք օգտվում ենք, իհարկե, ոչ թե գորշ, թավ երկար պոչով աղվեսի պատկերից, այլ աղվես հասկացությամբ, նրա մեջ առանձնացնում այն էական դժերը, որոնցով օժտել է աղվեսին ժողովրդական բանահյուսությունը:

Հասկացության բովանդակությունը կազմող գիտելիքների ընդհանրացված բնույթը մարդուն հնարավորություն է տալիս արտացոլելու նաև իրականության այն երևույթները, որոնք չունեն զգայաբար ընկալվող հատկանիշներ: Մենք դործառնում ենք այնպիսի վերացական հասկացություններով, ինչպիսիք են՝ բարություն, հերոսություն, խիղճ, սեր, կյանք և այլն:

Նման հասկացությունները ձևավորվել են նույնպես ինչ-որ կոնկրետ, մասնակի այնպիսի դեպքերի հիման վրա, որոնք տեղի են ունեցել մարդկանց փորձում, օրինակ, տարբեր մարդկանց կողմից տարբեր պայմաններում, տարբեր հետևանքներով դրսևորված հերոսություն:

Յուրաքանչյուր առանձին փաստի մեջ էական հատկանիշների առանձնացումը մյուս երկրորդական հատկանիշներից վերացարկվելու ժամանակ մեզ հնարավորություն է տալիս միավորել մարդկանց տարբեր դրսևորումները կամ օրգանիզմների գոյության տարբեր երևույթները: Այդպես են ձևավորվում «հերոսություն», «կյանք» և մի շարք այլ հասկացություններ: Նշանակում է հասկացությունը առաջանում է մտապատկերի հիման վրա:

Հասկացությունների ու մտապատկերների փոխկապակցությունը շատ բարդ է: Նրանց համադրությունը ցույց է տալիս, որ մասնակի փաստը սովորաբար լրիվ չափով չի համընկնում ընդհանուր հասկացության հետ:

Այսպես, «մարդ» հասկացությունը ավելի լայն է, քան որևէ կոնկրետ տղամարդու կամ կնոջ մասին պատկերացումը: Սակայն առանձին առարկայի պատկերն ունի մի շարք այնպիսի առանձնահատկություններ, որոնք չեն ներառվում «մարդ» ընդհանուր հասկացության մեջ: Մազերի և աչքերի գույնը, հասակը և կազմվածքը, քայլվածքն ու բնավորությունը կազմում են մեզ ծանոթ կոնկրետ մարդու տարբերիչ հատկանիշները: Բայց դրանք էական չեն «մարդ» հասկացության համար ընդհանրապես: Նշանակում է հասկացությունը՝ որպես ընդհանուր լրիվ չափով չի արտահայտվում մասնակի պատկերի մեջ: Կինելով նեղ, սահմանափակ հասկացություն, մտապատկերը միաժամանակ նաև ավելի ամբողջական է:

Բայց ինչքան էլ բարձր լինի ընդհանրացման աստիճանը հասկացություններով գործառնելիս, անկասկած է, որ հասկացությունը կարող է առաջանալ միայն զգայաբար ընկալված դիտողական պատկերների հիման վրա:

Եթե երեխաները անտառի (փշատերև և լայնատերևախառը կամ եղևնուտի) մասին չեն ստացել դիտողական վառ և բազմապիսի մտապատկերներ, ապա նրանց մեջ չի կարող առաջանալ անտառի մասին ընդհանուր պատկերացում, առավելապես՝ հասկացություն:

Երբ հասկացությունը ձևավորվում է՝ այն չի մնում անփոփոխ: Կարգալով անտառի նկարագրությամբ մասնագիտական ու գեղարվեստական գրականություն, տարբեր տիպի անտառների ուսումնասիրություն կամ հաճախելու հետ կապված աշխատանքի անցնելով, մարդ այդ հասկացությունը յուրացնում է ավելի խոր, լայն: Դա նշանակում է, որ նա բացահայտում է տվյալ հասկացությանը բնորոշ առավել էական հատկանիշներ:

Այնտեղ, որտեղ մարդը գործառնում է այնպիսի բառերով, որոնք արտահայտում են տարբեր հասկացություններ, բայց չունի դրանց հիմքում վառ, դիտողական պատկերներ, նրա գիտելիքները դառնում են ձևական ու դոգմատիկ: Նրանք կյանքից կտրված են:

Ընդհանրացումը նույնպես կարող է տեղի ունենալ տարբեր աստիճանով: Այսպես, «ծաղիկներ» հասկացությունը ավելի նեղ է, քան «բույս»-ը: «Օրգանիզմ» հասկացությունը ընդհանրացման ավելի բարձր աստիճան է, քան «բույս»-ը: Որքան մասնակի բնույթ

ունեն առանձնացվող ընդհանուր և էական հատկանիշները, այնքանով սահմանափակ է դառնում հասկացությունը («ծաղիկներ»): Որքան ընդհանուր են այդ հենակետային էական հատկանիշները, որ կազմում են հասկացության «միջուկը» («օրգանիզմ»), այնքան ավելի բարձր աստիճանի վրա է տեղի ունենում աշխարհի արտացոլումը, ուրեմն, այնքան ավելի ընդհանրացված են դառնում մարդու գիտելիքները իրականության այդ կողմի մասին, այնքան ավելի խոր ու լայն են նրա հասկացությունները իրականության մասին:

Այս կամ այն հասկացության յուրացման աստիճանը մարդու կողմից ուսումնասիրվում է այն բանի հիման վրա, թե մարդ այն ինչպես է սահմանում: Հասկացությունը սահմանելիս սովորաբար սկզբում մատնացույց է արվում այն ընդհանուր կատեգորիան, որին վերագրվում է տվյալ օբյեկտը, ապա դրանից անմիջապես հետո մատնանշվում է առավել էական, բայց արդեն նրա մասնակի հատկանիշները: Օրինակ, «վոլտմետրը» այնպիսի սարք է, որը որոշում է շղթայի մեջ էլեկտրական հոսանքի լարվածությունը, կամ՝ «Ըսկըզբունքայնությունը մարդու այնպիսի հատկանիշ է, որը արտահայտվում է հասարակության կողմից մարդուն ներկայացվող պահանջների պաշտպանության մեջ»: Միմյանց հետ ամենօրյա շփման ընթացքում մարդ օգտվում է շատ հասկացություններից, չնայած երբեմն դժվարանում է տալ դրանց որոշակի սահմանում:

Հետևապես.

1. Հասկացությունը մարդու կողմից իրականության, այսինքն՝ շրջապատող աշխարհի առարկաների ու երևույթների արտացոլման առանձնակի հատուկ ձև է:

2. Հասկացությունը կազմվում է մասնակի, իսկ հետո ընդհանուր պատկերացումների հիման վրա՝ էական հատկանիշներից վերանալու և ոչ էականից վերացարկելու եղանակով:

3. Հասկացությունը ընդհանրացված գիտելիք է առարկաների մի ամբողջ խմբի մասին, որ միավորված են ըստ իրենց էական հատկանիշների միասեռության: Հասկացությունը գոյություն ունի խոսքի մեջ: Այն դիտողական չէ:

4. Ընդհանրացումը կարող է հասնել տարբեր աստիճանի: Համապատասխանորեն հասկացությունը կարող է լինել կամ ավելի ընդհանուր ու լայն, կամ ավելի նեղ ու մասնակի:

5. Մարդն իր ամենօրյա մտավոր գործունեության ընթացքում միշտ էլ կիրառում է հասկացություններն ու նրանց կոնկրետ ար-

տահայտությունները՝ մտապատկերները: Նրանց միջև անջրպետ գոյություն չունի, բայց գոյություն ունեն մշտական անցումներ մեկից մյուսը: «Ընդհանուրը գոյություն ունի միայն առանձինի մեջ. առանձինի միջոցով: Ամեն մի առանձին (այսպես թե այնպես) ընդհանուր է»¹:

Դրա համար էլ, մտածելով փրիխտփայական կատեգորիաների մասին, գիտնականը դրանցում տեսնում է մարդկանց սեպ կյանքը, իսկ մտածելով որևէ կոնկրետ խնդրի մասին, օրինակ, ինչպես պատրաստել կերակուրը, տանտիրուհին օգտվում է ոչ միայն կոնկրետ մտապատկերներով, այլև այնպիսի ընդհանուր հասկացություններով, ինչպիսիք են՝ «համով է», «սննդարար է», «էժան է», «ուշ է եփվում», «շուտ է եփվում» և այլն:

Նոր խնդրի լուծման ժամանակ ամեն մարդու մոտ կուտակված փորձի, նրա մտապատկերների ու հասկացությունների օգտագործման անհրաժեշտությունը բացահայտում է գիտելիքների ու մտածողության կապը:

Յուրաքանչյուր ու համակարգված գիտելիքները ճկուն են ու շարժուն: Դրա համար այդպիսի գիտելիքները մարդու կողմից հեշտությունամբ են կիրառվում՝ տարբեր տեսակի գործունեության ընթացքում շատ խնդիրներ լուծելու համար:

Գիտելիք և մտածողությունը

Գիտելիքները մտապատկերներ, հասկացություններ, ինչպես և գրքերից ու ուրիշ մարդկանցից քաղած տեղեկություններ են, որոնք մտածողության համար շինանյութ են ծառայում: Եթե մարդ ոչինչ չգիտի շինանյութերի դիմադրության մասին, ապա նա չի կարող լուծել նույնիսկ շինարարական ամենապարզ խնդիրը: Եթե մարդը չի տիրապետում թվաբանական տարրական գիտելիքներին, ապա նա չի կարող հաշվել իր սեփական բյուջեն:

Սակայն հաջող մտավոր գործունեության համար, այնուամենայնիվ, բավական չէ ունենալ գիտելիքների մեծ պաշար: Հիմնվելով ոչ սխտեմավորված, ցաք ու ցրիվ պատկերացումների ու հասկացությունների վրա, զժվար է գտնել առաջադրված խնդրի ճիշտ լուծումը:

Կ. Գ. Ուշինսկին այդպիսի գիտելիքների հարստությունը համեմատել է գրքերի կույտի հետ, չնայած դրանք շատ են, բայց մարդ բնավ չի կարող օգտվել իր այդ հարստությունից: Անհրաժեշտ է տեղավորել գրքերը որոշակի հաջորդականությամբ գրապահարանի

դարակներում այնպես, ինչպես անում են դրադարաններում: Միայն համակարգված գիտելիքները կարող են հեշտ ու հաջող օգտագործվել մարդու մտավոր գործունեության մեջ:

Առավել տարրական են այն գիտելիքները, որոնք հենվում են կարճ, «լուրջ» կապերի վրա (+ նշանը նշանակում է «ավելացնել»): Արխանգելսկի մեր երկրի հյուսիսային քաղաք է, 1812 թվականը նապոլեոնի արշավանքի տարին է):

Ավելի բարդ են ներառարկայական կապերը: Դրանք հնարավորություն են տալիս մարդուն տեսնել գիտելիքների միասնական բնագավառի տարբեր կողմերի միջև գոյություն ունեցող փոխհարաբերություններն ու փոխկապակցությունները: Օրինակ, կլիմայի ու բուսական աշխարհի առանձնահատկությունների միջև, գետի հունի ընդլայնումը և հոսանքի արագության միջև:

Էլ ավելի զժվարին են միջնամակարգային կապերը, այսինքն, այնպիսի հարաբերությունները, որ մարդ բացահայտում է գիտություն տարբեր բնագավառների միջև. պատմության և գրականության, աշխարհագրության՝ և բնագիտության, հասարակության տնտեսական և քաղաքական կառուցվածքի միջև, արվեստի և բարոյականության միջև:

Գիտելիքների այդպիսի համակարգվածությունը մարդուն հնարավորություն է տալիս ճիշտ ընտրել միայն այն մտապատկերներն ու հասկացությունները, որոնք անհրաժեշտ են կոնկրետ խնդրի լուծման համար: Եթե մարդը «կառչում» է իրեն ոչ պետքական գիտելիքից, պատկերներից, հասկացությունից, բանաձևից, օրենքից, ապա նա անխուսափելիորեն կսայթաքի, այսինքն՝ վերլուծությունը կընթանա ոչ ճիշտ ճանապարհով, և մարդ չի գտնի առաջադրված հարցի անհրաժեշտ պատասխանը:

§ 7. ՄՏԱՄՈՂՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Մարդ իր բազմապիսի գործունեության ընթացքում հանդիպում է ինչպես ըստ բովանդակության, այնպես էլ ըստ լուծման եղանակի տարբեր խնդիրներին:

Որպեսզի վարորդն իմանա, թե ինչու է մեքենան սկսել վատ աշխատել, նա ստուգման նպատակով կատարում է հետևյալ գործողությունները՝ բարձրացնում է կապտը, փորձում, թե արդյոք մոտորը չի վառվել, ստուգում է լարերի հպումը, եթե պետք է՝ մաքրում է լարերի ծայրերը, ինչ-որ տեղ փոխում կամ ամրացնում է պտուտակը, հանում է լամպերը, յուղ է ավելացնում և այլն: Մտա-

¹ Վ. Բ. Անին, Երկեր, 4-րդ հրատարակ., հատ. 38, էջ 458:

ծողութեան այս տեսակը պրակտիկ կամ գործուն մտածողութիւնն է: Այն բնութագրվում է նրանով, որ խնդիրը տրված է դիտողաբար, կոնկրետ ձևով: Նրա լուծման միջոցը պրակտիկ գործողութիւնն է:

Երբ լուծելով որևէ խնդիր մարդ անհրաժեշտ պատասխանը գտնելու համար օգտագործում է իր կենդանի պատկերները, ապա տեղի է ունենում կոնկրետ-պատկերավոր մտածողութիւն: Խորհելով այն մասին, թե ինչպիսի ճանապարհով ավելի շուտ կարելի է հասնել հարևան կոլտնտեսութիւնը, մարդ պարզորոշ, այսինքն՝ դիտողական պատկերներով պատկերացնում է հնարավոր բոլոր ճանապարհները: Դրանցից ամեն մեկը նա վերլուծութեան է ենթարկում և համադրելով յուրաքանչյուր ճանապարհի երկաթուղիները և այն հաղթահարելուն հատկացվող ժամանակը, մտովին լուծում է խնդիրը: Մտածողութեան այս տեսակը կոչվում է կոնկրետ-պատկերային:

Բայց երբ խնդիրը (որ միշտ կոնկրետ է) կրում է տեսական բնույթ, ապա նրա լուծումը պահանջում է վեբացական հասկացութիւնների, տեսական գիտելիքների օգտագործում: Այսպես, եթէ աշակերտին առաջադրված է լուծել, թե կարողացած ստեղծագործութեան գրական հերոսներից ով է եղել ճիշտ, ապա նա պետք է վերլուծութեան ենթարկի գրքում նկարագրված հերոսների բոլոր կոնկրետ արարքները, դրանք քննարկի հասարակայնորեն ընդունված բարոյական նորմաներով, նորմաներ, որոնք արտահայտվում են «պարտք», «պատիվ», «նվիրվածութիւն», «հայրենասիրութիւն» և այլ հասկացութիւնների մեջ: Նման մտածողութիւնը տեսական (բառ-հասկացական) մտածողութիւնն է: Հասուն մարդը սովորաբար չի օգտվում մտածողութեան որևէ մեկ տեսակով «խոնց մաքուր ձևով»: Դիտելով գեղանկարը, աշխատելով հաստոցի մոտ, նախագծելով նոր բնակելի շէնքը, մարդ կատարում է պրակտիկ գործողութիւն և գործառնում է կոնկրետ պատկերներով: Դրա հետ միասին նա անընդհատ դատում է, մտովին պլանավորում, քննարկում ինքն իրեն, անում ընդհանուր հետևութիւններ, անմիջապէս ուղղում իր գործողութիւնների սխալները: Ըստ որում, լուծելով որևէ խնդիր, թեկուզ այն կոնկրետ լինի, նա մտածում է ընդհանրացված ձևով:

Պատկերավոր մտածողութեան տեսակը, որը այդպէս վաղ դրսևորված է նկարիչների, սեփաւորների, մոդելլորների, ինժեներների, կոնստրուկտորների ու շատ այլ մասնագետների մոտ, իր աստիճանով կամ նշանակութեամբ բնավ էլ ավելի ցածր չէ, քան ֆիզիկոսի կամ պատմաբանի մտածողութիւնը, որոնք օգտվում են

առավելապէս տեսական գիտելիքներից, օրենքներից ու վերացական հասկացութիւններից:

Ի. Ե. Ռեպինի «Զէինք սպասում» կտավում ցուցադրված գաղափարների անմիջականութիւնը, ցայտունութիւնը չի նսեմացնում ամենախոր տեսական մտածողութեան դերը, որ անհրաժեշտ է նրա ստեղծման ու տվյալ կտավը իսկապէս հասկանալու համար:

Միաժամանակ տեսական մտածողութեան բարձր ձևերը՝ օրենքի հայտնագործումը, գիտական հիպոթեզների կառուցումը, բարդ արտադրական պրոցեսի պլանավորումը, անշուշտ, առաջանում են պրակտիկալից և իրենց մեջ ներառում են քիչ թե շատ ընդհանրացված մտապատկերներ:

«Մտքում» կատարված դատողութիւնները ստուգվում, ճշտվում ու փոփոխվում են մարդու պրակտիկ գործունեութեան ընթացքում: Առանց դրան մտածողութեան արդյունքները (ինչպէս և ամբողջ պրոցեսը) գործնականում չի կարող կենսագործվել:

§ 8. ՄՏՔԻ ՈՐԱԿՆԵՐԸ

Մտածողութեան ընթացքում դրսևորվում է ոչ միայն իրականութիւնը մարդու կողմից ճանաչելու խորութիւնը: Մտածողութեան պրոցեսում որոշակիորեն հանդես են գալիս անձնավորութեան շատ գծեր: Դժվար է պատկերացնել այնպիսի դեռահասի, պատանու կամ հասուն մարդու, որն ունի մտավոր զարգացման բարձր աստիճան, բայց անտարբեր է շրջապատի նկատմամբ: Եթե նրան ոչինչ չի հետաքրքրում, եթե նա դիտունակ չէ և մեկուսացած է, եթե նա ոչ մի բանի չի ձգտում և ոչինչ չի որոնում, ապա նրա մեջ մտածողութեան զարգացման հող չկա: Զէ՞ որ մտածելու (ըստ որում, ճիշտ մտածելու, ընդունակութիւնը նպատակասլաց է ու որոշակի արդյունքի ձգտելը ինքնաբերաբար չի առաջանում: Նա մշակվում, զարգանում է մարդու ամենօրյա, բազմապիսի գործունեութեան մեջ, աշխատանքում, սպորտում, հասարակական, ուսումնական գործունեութեան մեջ, ինչպէս և իր շրջապատի մարդկանց հետ բազմակողմանի կենդանի շփման ընթացքում:

Միայն կյանքում, մտածողութեան գործունեութեան պրակտիկայում մարդու մոտ կուտակվում է անհրաժեշտ փորձ և զարգանում են նրա մտավոր ընդունակութիւնները:

Մտավոր ընդունակութիւնների տակ հասկացվում է այն բոլոր հատկանիշների միասնութիւնը, որոնցով տարբերվում է տվյալ մարդու մտածողութիւնը: Մտքի այդպիսի որակներից են՝ հետա-

**ՄԻՔԻ ԲՆՈՒԱԿԱՍԿԱ-
ՆՈՒՅՐՈՒՄԸ ՈՒ ԱՍԻ-
ՍՏՈՒՄԸ ԵՎ ԿՐԻՍՏՈՍՈՒՄԸ**

Մարդ իմացություն ամենաբարձր աստիճանին է հասնում այն ժամանակ, երբ նա միայն ճիշտ է լուծում առաջադրված խնդիր այլև կարողանում է հիմնավորել իր լուծման ճշմարտացիությունը:

Մարդու մտածողությունը դառնում է ապացուցված, հիմնավորված ու համոզական այն ժամանակ, երբ նա կարողանում է ունեցած գիտելիքներից ընտրել այնպիսի փաստեր, իրականության երևույթներ, մարդկանց կողմից բացահայտված օրինաչափություններ, որոնք հաստատում են նրա դատողությունների ու հետևությունների ճշմարտացիությունը:

Մտածողության համազորությունը պահանջում է նաև բերվող փաստարկումների տրամաբանության հաջորդականություն, այսինքն՝ նորի առանձնացում, մյուսների հետ ունեցած այնպիսի հատկանիշների, կապերի ու հարաբերությունների բացահայտում, որոնք նրա համար էական են: Այդ գիտելիքները օգտագործելու, ինչպես և իրեն ու ուրիշներին այդ պատճառները բացահայտելու (որոնց հիման վրա նա կիրառել է այս կամ այն կանոնը, կատարել է այս կամ այն գործողությունը) կարողությունը պահանջում է իր բոլոր օղակներում բուն մտածողության պրոցեսի կարգավորում: պահանջում է նրա ընթացքի հաջորդականություն: Մտածողության այդ առանձնահատկությունը ամբողջ մտավոր գործունեության պրոցեսին տալիս է իմաստավորված ու ապացուցված բնույթ:

Ինչպես երևում է մտքի հիմնական որակների համառոտ բնութագրից, նրանցից յուրաքանչյուրը սնմիջականորեն կախված է անձնավորության ընդհանուր զարգացման հետ. մարդու փորձի հարստության ու իմաստավորվածության, դաստիարակության, նրա լայն հետաքրքրությունների, վեհ զգացմունքների խորության, ինքնուրույն մտածողության զարգացման աստիճանի, նրա կամային որակների հետ:

Գիտելիքների անհագ ծարավը, շրջապատող աշխարհում նորը նկատելու կարողությունը, այդ նորը հասկանալու ու բացատրելու ձգտումը, էականը առանձնացնելու, օգտագործելու կարողությունը, այսինքն՝ կիրառելու եղած գիտելիքներն ու ստուգելու իր պրակտիկ գործունեության ընթացքում արված հայտնագործությունները՝ այդ բոլորը յուրահատուկ են իսկական խելացի մարդուն: Նա միշտ աշխատում է և ապրում «մշտալար ուղեղով», կենդանի արձագանքելով այն նոր պահանջներին, որոնք ամենօրյա կյանքը առաջադրում է ամբողջ հասարակության՝ հետևապես նաև իր առջև:

կյանքին ակտիվ մասնակցությունը հենց մարդու մտածողության. նրա մտքի զարգացման դպրոց է:

§ 9. ՄՏԱՄՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Ուսումնասիրելով երեխաների մտածողության զարգացումը, որոշ հեղինակներ կարծում էին, թե մինչև կապակցված տրամաբանական խոսքին տիրապետելը երեխան ընդհանրապես օժտված չէ մտածողությամբ (Պիաժե, Բյուլեր, Շտեյնբլեն): Որոշ ուսուցիչներ մտածող գիտնականներ մանկան մտածողությունը նույնացնում էին բարձրակարգ կապիկների «խելացի» գործունեության հետ: Այսպես՝ Կ. Բյուլերը դրա հիման վրա ամբողջ վաղ և նախադպրոցական մանկությունը անվանել է «շինականդեանման» տարիք:

Սակայն նույնիսկ մանկան մտածողության մեջ հեշտ է նկատել այն որակական առանձնահատկությունները, որոնք արմատապես տարբերում են նրա մտավոր գործունեությունը ամենազարգացած մարդանման կապիկի վարքագծից:

Մտածողությունը առաջանում է վաղ մանկության շրջանում կողմնորոշման ռեֆլեքսի հիման վրա և կրում է գործուն բնույթ (հենց դա էլ նշվում է որպես կապիկների գործողության նմանություն):

Այդ նախնական աստիճանում երեխայի մտածողությունը բնութագրվում է հետևյալ գծերով.

1. Այն խնդիրը, որը պետք է լուծի երեխան, տրված է դիտողաբար (պետք է վերցնել հեռվում ընկած խաղալիքը, հանել կոշիկից կապիկները, ձողիկը մտցնել անցքի մեջ):
2. Խնդիրը սկզբում առաջանում է որպես «գրավիշ»: Նա գրավում է երեխային, բայց արդեն մեկ ու կես տարեկանից հետո, ձևավորված լեզվում, հասուն մարդու հարցի կամ հրամանի մեջ խնդիրը մանկան նախկին անկանոն շարժումներին տալիս է խելախնդիրը մանկան նախկին անկանոն շարժումներին տալիս է խելախնդիրը մտածողություն և նպատակայնություն: Դա բնութագրում է մարդու տիրակալան մտածողական գործունեությունը:
3. Խնդիրը լուծվում է պրակտիկ գործողությամբ, ամբողջ առարկաների գործուն մասնատման և նրանց մասերի միավորման եղանակով:
4. Երեխան, որ նույնիսկ սովորական պրակտիկ խնդիրը դրոժ-

նականորեն ճիշտ է լուծել, երկար ժամանակ չի կարողանում պատմել այն միջոցի մասին, որից օգտվել է:

Խոսքի յուրացումը, որ սկզբում երեխան սոսկ հասկանում է, իսկ հետո արտաբերում է, պրակտիկ կենսափորձի արագ ձեռքբերումը ապահովում է նրա մտածողության հեռակա զարգացումը:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մտածողության զարգացման ընթացքում հսկայական նշանակություն ունի կուտակված դպրական փորձը, կապակցված խոսքի զարգացումը և տարբեր տեսակի ինքնուրույն գործունեության զբաղմունքը՝ խաղ, աշխատանք, նկարչություն և այլն: Առանձնահատուկ նշանակություն ունեն բնության ու մարդկանց կյանքի դիտումները, տեսածի ու լսածի մասին պատմությունների, զրույցների ունկնդրումը, մեծերի հետ ունեցած հարց ու պատասխանը:

Գպրոցականի մասնագուրուհի

Կրտսեր դպրոցականի մտածողությունը դեռևս հայտնի չափով նման է նախադպրոցականի մտածողությանը: Նա դեռ շատ հաճախ է

դիմում գործողությունների: Այնտեղ, ուր դա հնարավոր է, նա օգտվում է պրակտիկ վերլուծությունից և համադրությունից: Որպեսզի սովորի հաշվել, թվերը գումարել, հանել, բորշել ամբողջի մասը, գրել ու կարգալ, առաջին դասարանցին պետք է կատարի որոշակի գործողություններ. հաշվի ձողիկները, կոճակները, մատիտները, աստիճանաբար մեկ-մեկ հեռացնելով փայտիկները հիմնական կույտից և այլն: Նրա համար հեշտ է մատուլ կամ մատիտով ուժեղ երկրաչափական մարմիններ, կազմել բառեր այբուբենից կտրուված տառերով և կատարել մի շարք պրակտիկ գործողություններ:

Սակայն ամենօրյա և հատկապես ուսումնական գործունեության մեջ ավելի ու ավելի խոսքի ներառումը արագ փոխում է մանկական մտածողության բնույթը: Առանձնապես մեծ է զբաղող խոսքի և թվաբանության, ինչպես և ընթերցանության, գրության դերը, որոնց երեխան տիրապետում է ուսումնառության առաջին տարվա կեսին:

Քերականության տարրերը, ուղղադրության կանոնների հետ ծանոթանալը, թվի ու թվաբանական գործողություններին տիրապետելը արագ կերպով զարգացնում են նախադպրոցականների վերացական մտածողության նախնական ձևերը: Իրան մեծապես նպաստում է նաև աշխատանքը այնպիսի բազմապիսի նոր տերմինների վրա, որոնց երեխան հանդիպում է ուսումնական պրոցեսի ընթացքում: Իսկ ամեն մի տերմին որևէ հսկայական անվանում է, օրինակ, քերականական (վանկ, նախադասություն, բառ, տողադարձ,

հնչյուններ, ձայնավորներ, բաղաձայններ, արմատ, ածանց, նախդիր), թվաբանական (գումարելի, գումար, թիվ, հավասարում, այդքան, որքան), երկրաչափական (գիծ, կետ, անկյուն), աշխարհագրական (ծով, գետ, լիճ, լեռնաշղթա, հարթավայր, հյուսիս), պատմական (ճորտ, պետություն, իշխան):

Բազմաթիվ ուսումնասիրություններ (Ն. Ա. Մենչինսկայաի, Մ. Ս. Շարդակովի) ցույց են տվել, որ հասկացությունների սահմանումը՝ «սա ի՞նչ է» հարցը պատասխանի ձևով, չի տալիս երեխաների գիտելիքների իսկական պատկերը: Առավել լրիվ կերպով են բացահայտվում մտածողության զարգացման աստիճանն ու պրոցեսը այն խնդիրների լուծման ընթացքում, որոնք այդ հասկացությունները կիրառություն են պահանջում տարբեր ուսումնական առաջադրանքներում:

Կատարված ուսումնասիրությունների հետևանքով հեղինակներին հաջողվել է նշելու հասկացություններին տիրապետելու որոշակի աստիճաններ:

Կրտսեր դպրոցականները հաճախ հասկացության սահմանումը կամ անվանումը փոխարինում են երևույթների ու մարդու գործողությունների նկարագրումով: Այսպես, «կյանքի պայմաններ»-ի (հասկացություն, որը պետք է հասկանալու «Հայրենի բնության հիմունքները») փոխարեն առաջին դասարանի աշակերտները տալիս են բույսերը խնամելու ընթացքում մարդու գործողությունների նկարագիրը:

Ավելի ուշ շատ դպրոցականներ որպես բույսերի ամձման էական գործոն առանձնացնում են որևէ մեկ պայման՝ ջուրը, հաշորդ աստիճանում աշակերտները անվանում են մի շարք էական գործոններ՝ ջուր, հող, արև, որոնք թվարկում են այդ հաջորդականությամբ:

Երրորդ դասարանի աշակերտները ընդունակ են ավելի ճիշտ սահմանելու տվյալ հասկացության հիմնական պայմաններն ու հատկանիշները: Նրանք խոսում են «խոնավ լավ հողի», «փխրուն հողի» մասին: Իսկ շորորդ դասարանում երեխաները կարող են արդեն նկարագրել հողը, նրա կազմությունը, նաև օդն ու լույսը: Իր պրոցի միջին դասարաններում սովորողները իրենց կողմից առանձնացված էական հատկանիշների միջև փոխադարձ կապեր են հաստատում:

Շատ հաճախ որևէ հասկացություն սահմանելիս կրտսեր դպրոցականները անվանում են ոչ թե էական, այլ ամենից առաջ իրենց կողմից հիշվող, այսինքն՝ հուղական ընդգծված, հատկանիշները՝ ծով՝ նրա վրա լիքներ ու նավ կա. ուղղանկյուն եռանկյունին՝ այն

է, որը ներքեւի աջ կողմից ուղիղ անկյուն ունի. հարթավայրը այն է, որը աշխարհագրական քարտեզի վրա ներկված է կանաչ գույնով և այլն:

Ուսումնասիրությունները միաժամանակ ցույց են տալիս, որ այդ տարիքի երեխաների հասկացությունների զարգացման ընթացքում կոնկրետից դեպի վերացականը ընթանալու հետ միասին նկատվում է կարծես թե հակառակ ընթացք՝ ինչ-որ ընդհանուր, շեղումավորված գիտելիքներից (միջատ, գիտենալ) դեպի ավելի ճիշտ և որոշակի գիտելիքները: Հասկացությունների զարգացման պրոցեսի հիմքում ընկած է տարբեր, բայց նման երևույթների էական հատկանիշների ընդհանրացման և ոչ էական ու մասնակի հատկանիշներից վերանալու կարողությունը: Գրա համար անհրաժեշտ է ուսուցման մեջ տարբերակել այդ երկրորդական հատկանիշները:

Այսպես, բնութագրելով «չրամբար» հասկացությունը, անհրաժեշտ է աշակերտներին ծանոթացնել դրա տարբեր տեսակների՝ լճի ու ծովի, մեծ ու փոքր գետի ու լճակի, անտառային ու անապատային ափերի հետ:

Փոփոխվում են նաև այն մտավոր գործողությունների եղանակները, որոնց պետք է տիրապետի զարգացականը իր ինքնուրույն մտածողությունը զարգացնելու համար: Սկզբնական շրջանում նրա կողմից կատարվող մտավոր գործառնություններն ու պրակտիկ գործողությունները կազմակերպվում ու ղեկավարվում են ուսուցչի կողմից: Կրկնվող աշխատանքների ընթացքում այդ հնարները ամրապնդվում են: Այսպես է երեխան նախապատրաստվում տիպական օրինակների, թվաբանական կամ քերականական խնդիրների լուծմանը: Բայց որպեսզի աշակերտը հետագայում կարողանա ինքնուրույն կերպով իր համար միանգամայն նոր խնդիրների լուծման (անցած նյութի հիման վրա) տարբեր եղանակներ կիրառել, անհրաժեշտ է անցում դեպի ընդհանրացումը և գործողության մեթոդները, այսինքն՝ մտածողության բուն մեթոդներին տիրապետում:

Բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, որ կատարել են մանկավարժներն ու հոգեբանները (Ռուբինշտեյն Ս. Լ., Կուշկով Ն. Գ., Գանելին Շ. Ի., Մենչինսկայա Ն. Ա. և ուրիշներ), ցույց են տալիս, որ զարգացման պրոցեսում բոլոր հիմնական մտավոր գործողությունները նկատելիորեն փոփոխվում են: Օրինակ, կրտսեր դպրոցականները դեռևս լրիվ շահով չեն տիրապետում համեմատման գործառնությանը: Նրանք հեշտությամբ են հաստատում տարբեր

րությունը, քան նմանությունը, ի դեպ թույլ տալով մի շարք բնորոշ սխալներ: Նրանք իրար կողքի են դասում հաճախ հատկանիշներ, բայց միանգամայն շեղումատեղի իրար հետ: Այսպես, կովի կապակցությամբ ասում են՝ եղջյուրներ, աչքեր, նշում են, որ կովը կաթ է տալիս, իսկ ձիու կապակցությամբ՝ ամբակներ, պոչ, բաշ և այլն:

Եթե կրտսեր դպրոցականները կենդանիների համեմատության ժամանակ անվանում են ամեն մի հատկանիշ սրպես կական (թաթերի, մարմնի կառուցվածքը), այնպես էլ ոչ էական (գույնը, եղջյուրների մեծության ձևը), ապա ուսուցման պրոցեսում նրանք սովորում են համեմատել առարկաներն ըստ էական հատկանիշների: 4—6-րդ դասարանի աշակերտները կարող են համեմատել նաև ավելի բարդ օբյեկտները, օրինակ, այնպիսիք, ինչպիսիք են գրական հերոսների կերպարներն ու արարքները, երկու պատերազմներ, երկու երկրների աշխարհագրական դիրքը:

Համեմատության, առավել ևս դասակարգման և սխտեմավորման ընթացքում հսկայական դեր է կատարում այն բառ-տերմինի դիտենալը, որ արտահայտում է ինչպես բուն տերմինը, այնպես էլ այն կատեգորիան, կարգը կամ դասը, որին տվյալ առարկան պետք է վերագրվի (հացաղգիներ, ազատագրական պատերազմներ, ստրկատիրական հասարակարք):

Մտածողության գործունեության զարգացումը հաճախ շատ պարզորոշ դրսևորվում է նաև մտածողության հիմնական ձևերի փոփոխման մեջ, մասնավորապես մտահանգումների մեջ: Կրտսեր դպրոցականները սովորաբար կատարում են շտապ և վճռական եզրակացություններ, առավելապես ինդուկտիվ բնույթի: Չառանձնացնելով անհրաժեշտ բոլոր պայմանները (նախադրյալները), 1—2-րդ դասարանի աշակերտները «կարճ միացմամբ» ուղղակի սնցում են կատարում դեպի ընդհանուր եզրակացությունը: Դա ավելի որոշակի դրսևորվում է այնտեղ, ուր երեխաները կարող են հիմնվել առարկաների ու երևույթների զգայաբար ընկալված և հուզական երանգավորված հատկանիշների վրա: Այդ հատկանիշները մասնատվում են, ինչպես և համեմատության ժամանակ, առավել հեշտ հիմք են ծառայում սխալ եզրակացությունների համար: Այդ պատճառով էլ կրտսեր դպրոցականների մտ շատ տարածված են ըստ նմանության մտահանգումները: «Քանի որ Սովորովը հարուստ է եղել՝ նշանակում է նա բուրժուա է, նա մերը չէ»:

Նման պատահական «շեշտավորված» հատկանիշների բաժանումից երեխան իր մտահանգումներում անցում է կատարում դեպի առավել էական հիմքերը: Սակայն հաճախ նա պատճառակցական կապերը փոխարինում է ուրիշների «նախադրյալներով», հաճախ հաստատում է սոսկ թվացող նմանություն: «Մետաղյա ձողիկը շիկացնելուց հետո չի անցնի օղակի միջով, որովհետև մենք առաջ շիկացրել էինք գնդիկը, որը նույնպես չէր անցել այդ օղակի միջով»:

Միջին դասարանի աշակերտը արդեն ընդունակ է առանձնացնել առարկաների և երևույթների իսկական, էական հատկանիշները, հաստատել նրանց միջև գոյություն ունեցող հիմնական կապերը և այդ հիման վրա առանձնացնել միևնույն հատկանիշները ուրիշ երևույթների մեջ, կատարել ճիշտ մտահանգում: Իհարկե, դժվարին և քիչ ծանոթ նյութի հիման վրա մտածողության այդ ձևերի կիրառումը ուշանում է: Փորձերը ցույց են տալիս, որ դեղուկցիան երեխաներին է՛լ ավելի է անմատչելի, սակայն եթե այստեղ ևս ցուցադրվող երևույթը ուղեկցվում է գննական պարագաներով, ապա աշակերտներին հեշտ կլինի առանձնացնել այն հատկանիշները, որոնք հնարավորություն են տալիս տվյալ երևույթի նկատմամբ կիրառելու արդեն հայտնի օրենքը կամ կանոնը:

Երեխաների մտածողության արանձնահատկությունների, նրա զարգացման, ինչպես և տարբեր բովանդակությամբ աշխատանք կատարելիս կրտսեր և միջին դասարանների աշակերտների կողմից թույլ տրվող առավել մասնակի կամ տիպական սխալների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դրանց հիմնական պատճառը միայն երևույթի կամ իրադարձության մեջ էականը պատահականից առանձնացնելու անկարողությունը չէ:

Այստեղ նշանակալից դեր է խաղում նաև մտածողության միասնական պրոցեսի երեք օղակների անհամապատասխանությունը՝ համադրություն (1)-վերլուծություն-համադրություն (2), այսինքն՝ մտավոր գործունեության բուն մեթոդի անմշակ լինելը: Ճիշտ չսահմանելով խնդիրը, աշակերտը հեշտությամբ է շեղվում այն լուծելու անհրաժեշտ ուղղությունից, հատկապես, երբ նրա վրա ներգործում են «լուծման ընթացքում» հանդիպող ուժեղ հուզական, վառ կամ հրապուրիչ մանրուքները: Բնական է, որ նաև վերջնական արդյունքը սխալ կլինի:

Այսպիսով, երեխաների մտածողության զարգացումը արտահայտվում է որպես նրա բովանդակության վերակառուցում և որպես բուն մտածողական պրոցեսի փոփոխություն:

Կոնկրետ առարկաներով և մասնակի պատկերներով գործառ-

նություններից անցնելով դեպի ընդհանուր պատկերացումներն ու հասկացությունները, զարոցականը յուրացնում է նաև մտավոր գործունեության ավելի ու ավելի կատարյալ մեթոդներ: Կոնկրետ խնդիրներ լուծելու հետ կապված գործողությունների փոխարեն երեխան անցնում է ավելի բարդ բովանդակությամբ և կառուցվածքով խնդիրների «մտքում» լուծելուն: Այսպիսով, նա յուրացնում է մտավոր աշխատանքի ընդհանուր մեթոդը:

Մարդու մտածողության զարգացման ամբողջ պրոցեսը (զգայական, ճանաչողության պատկերով), լեզվի պրակտիկ գործունեությամբ, նրա հարաբերության վերակառուցումն է: Երբ միջին և բարձր դասարանների սովորողները իրենց պրակտիկ աշխատանքում գրքերից ու ուսուցչից ստացած տեսական գիտելիքները գործադրելու անհրաժեշտություն են զգում, օրինակ, լաբորատոր առաջադրանք կատարելիս, բնության, տեխնիկայի կամ հասարակական կյանքի երևույթների հետ հանդիպելիս, նրանք հարկադրված են բացահայտել տեսականորեն, ապա այն ժամանակ լավագույն հնարավորություններ են ստեղծվում իսկական դիալեկտիկական մտածողության բարձր ձևերի և նրանց մտքի առավել արժեքավոր որակների զարգացման համար:

«ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄՏԱՎՈՐ ՀԱՏՎԱՆԵՇՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Ленин В. И., Философские тетради, Полное собрание сочинений, т. 29.
Выгодский Л. С., Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
Запорожен А. В., и Эльконин Д. Б., Психология детей дошкольного возраста. М., изд-во «Просвещение», 1964.
Люблинская А. А., Очерки психологического развития ребенка, М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
Люблинская А. А., Умственная деятельность ребенка в процессе первоначального обучения. Сб. «Первоначальное обучение и воспитание детей». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
Менчинская Н. М. и Богоявленский Д. В., Психология усвоения знаний в школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, М., изд-во АН СССР, 1957.
Самарин Ю. А., Очерки психологии ума, М., изд-во АПН РСФСР, 1961.
Մազմանյան Մ., Դասխոսությունների հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Ֆ ի ու ի 10: ԽՈՍՔԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ
ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԻՆ

Յ՛ ի.
**Լեզուն, խոսքը,
մտածողությունը**

Խորհրդածելով լեզվական հաղորդակցության երևույթի բարդության շուրջը, Ա. Բ. Կուպրինը իր «Գիշերային հայրը» պատմվածքում գրել է. «Հիմա նա ներս կմտնի... մենք կսկսենք խոսել: Հյուրը. արտասանելով տարբեր բարձրության ու ուժի հնչյուններ, կարտահայտի իր մտքերը, իսկ ես պետք է լսեմ օդի այդ հնչյունային տատանումը ու կռահեմ, թե ինչ են նշանակում դրանք... և նրա մըտքերը կդառնան իմը»:

Է՛լ ավելի մեծ զարմանք է պատճառում գրավոր խոսքը հասկանալու մարդու ընդունակությունը: Ա. Մ. Գորկին պատմում էր, որ Իզոտը, որին նա կարդալ էր սովորեցրել, զարմանում էր. «Եղբայր, բացատրիր ինձ, ինչպե՞ս է այդ, այնուամենայնիվ, ստացվում: Մարդը նայում է այս գծիկներին, իսկ դրանք բառեր են դառնում, ու ես գիտեմ դրանք, կենդանի բառեր են, մերը: Ինչպե՞ս եմ ես դա իմանում: Ոչ ոք ինձ չի շնչում: Եթե դրանք փոքրիկ նկարներ լինեին, դե այն դեպքում հասկանալի է, իսկ այստեղ կարծես թե իբրևնք մտքերն են տպադրված՝ այդ ինչպե՞ս է լինում»:

Լեզվական միջոցներից օգտվելը՝ մարդկային հասարակության հաղորդակցման բնորոշ գիծն է: Լեզու առելով հասկանում են պատմական զարգացման ընթացում մշակված հաղորդակցման միջոցների համակարգը:

Լեզուն հասարակական-պատմական երևույթ է, որ ծագել է մարդկանց աշխատանքային գործունեության ընթացքում, քանի որ համատեղ աշխատանքը հաղորդակցման պահանջ է առաջացնում, որն իր հերթին բխում է համատեղ ջանքերը առաջադրված նպատակին հասնելու համար կաղմակերպելու և ուղղելու անհրաժեշտությունից:

Լեզուն ժողովրդի կուլտուրական կյանքի գունձարանն է: Լեզվի

մեջ ամրապնդվում և նոր սերունդներին են հաղորդվում գիտելիքները, աշխատանքային փորձը, մարդկության կուլտուրական կյանքի նվաճումները: Ուստի տիրապետելով լեզվին՝ որպես հաղորդակցման միջոցի, երեսան անսահման ընդլայնում է սեփական ճանաչողական գործունեության նեղ շրջանակները, հաղորդակից դառնալով մարդկության կողմից ստեղծված գիտության աստիճանին, հնարավորություն է ստանում խոսքի մեջ ամրապնդելու և ընդհանրացնելու իր անձնական փորձը:

Կուտակելով բառապաշար, տիրապետելով մայրենի լեզվի պրակտիկ շարահյուսությանը, երեսան սկսում է այն օգտագործել որպես հաղորդակցության գործիք: Խոսքը հաղորդակցման պրոցեսն է, որը իրացվում է լեզվի միջոցով: Հոգեբանությունը ուսումնասիրում է ոչ թե լեզուն, այլ խոսքը:

Լեզուն միասնական է ամբողջ ժողովրդի համար, այն ընդգրկում է տասնյակ հազարավոր այնպիսի բառեր, որոնց մեջ ամրապնդվում է մարդկության ճանաչողական գործունեության հաջողությունները, իսկ խոսքը անհատական է: Մարդը հաղորդակցման ընթացքում օգտագործում է լեզվական հարստության աննշան մասը: Զուրաբանչուբ մարդու խոսք բնութագրվում է նախադասությունների առանձնահատուկ կառուցմամբ: Բանավոր հաղորդակցման ընթացքում այն ուղեկցվում է հաղորդակցման ոչ լեզվական լրացուցիչ միջոցներով (միմիկա, ինտոնացիա):

Հոգեկան կյանքում խոսքը կատարում է մի շարք ֆունկցիաներ: Բառի շնորհիվ մարդիկ անվանակոչում են շրջապատը, աշխարհն ու նրանց միջև եղած կապերը: Դրա մեջ է կայանում խոսքի նշանակելիության (սիգնիֆիկատիվ) ֆունկցիան: Այդ ֆունկցիան խոսքը խիստ տարբերում է կենդանիների ձայներից: Կենդանիների ձայնը երբեք առարկա չի նշանակում: Այն արտահայտում է կենդանու վիճակը, ցույց է տալիս սարսափ, սով, բավականություն և, տվյալ տեսակի կենդանիների մոտ դոյալվիճակի ընդհանրության շնորհիվ, ազդարարում վտանգի մասին: Մինչդեռ մարդու խոսքը առարկաներ է նշանակում, նրանց մասին գիտելիքներ է տալիս:

Որևէ բան նշանակելով բառը ընդհանրացնում է, ապահովում խոսքի առանձին առարկաների արտացոլումը որպես մի ամբողջ գասի առարկաներին պատկանող ներկայացուցիչներ: Դա խոսքի երկրորդ ֆունկցիան է: Խոսքի մեջ ընդհանրացնելով ընկալվող երևույթը, մենք միաժամանակ վերանում ենք նրա մի շարք կոնկրետ հատկանիշներից: Ասելով «սա շուն է», մենք վերացարկում ենք օվշարկայի, պուդելի, բուլդոգի արտաքին տեսքի բոլոր ա-

ռանձնահատկություններից և ամրապնդում բառի մեջ այն ընդհանուրը, որը բնորոշ է նրանց համար:

Խոսքի երրորդ ֆունկցիան նրա հաղորդակցման (կոմունիկատիվ) ֆունկցիան է: Խոսքը գիտելիքների հաղորդման միջոց է: Կոմունիկատիվ ֆունկցիայի հետ է կապված արտահայտման ու ներգործման ֆունկցիան: Խոսքը արտահայտում է զգացմունքներ, մարդու հուզական վիճակներ և ուղղված է դեպի այն, որպեսզի գիտելիքների հետ միասին լսողին հաղորդի նաև մարդու վերաբերմունքը դեպի շրջապատը: Հաղորդակցման ֆունկցիան ենթադրում է նաև ներգործման ֆունկցիան՝ գործունեության մղումը:

Այսպիսով, խոսքի մեջ առանձնացվում են սիմբոլիկատիվ ֆունկցիան (նշանակելիության ֆունկցիան), ընդհանրացման և վերացարկման ֆունկցիան, կոմունիկատիվ ֆունկցիան (հաղորդակցման ֆունկցիան) և վերջինիս հետ կապված արտահայտման և ներգործման ֆունկցիաները:

Բոլոր թվարկած ֆունկցիաները սերտորեն միահյուսվում են խոսքային հաղորդակցման միասնական հոսանքի մեջ: Մշտապես գիտելիքներ հաղորդելով սովորողներին, խոսքով ներգործելով նրանց վրա, մանկավարժը պետք է տիրապետի գիտելիքների հաղորդման և խոսքային ներգործության հնարներին:

Լեզուն և խոսքը իրականության արտացոլման առանձնահատուկ ձևեր են. արտացոլելով՝ խոսքը առարկա և երևույթ է նշանակում: Ինչ-որ չկա մարդկանց փորձում, այն չկա նաև նրանց լեզվի, խոսքի մեջ:

Լեզուն սերտորեն կապված է մարդու ամբողջ հոգեկան կյանքի հետ: Լեզվի շնորհիվ գոյություն ունի գիտակցությունը: «Լեզուն նույնքան հին է, որքան և գիտակցությունը, լեզուն հանդիսանում է գործնական, ուրիշ մարդկանց համար էլ գոյություն ունեցող և միայն դրա շնորհիվ ինձ համար ևս գոյություն ունեցող, իսկական գիտակցություն, և, ինչպես գիտակցությունը, լեզուն ևս առաջ է գալիս ուրիշ մարդկանց հետ հաղորդակցվելու անհրաժեշտությունից...»¹:

Այն երեխաների վրա դիտումները, որոնք այս կամ այն շանդամանքների հետևանքով չեն տիրապետել խոսքին, ցույց են տալիս, որ նրանց մոտ չի դարձացել նաև գիտակցությունը: Այսպես, այն երեխաները, որոնք մեծացել են կենդանիների հետ և հետո վերադարձել մարդկային հասարակություն, խոսքին տիրապետելուց հետո չեն կարողանում հիշել մինչև խոսքի ձևավորման

շրջանն ընկած իրենց վիճակը, աշխարհի նկատմամբ հարաբերությունը:

Պ. Ֆ. Լեսգաֆտը իրավացիորեն մատնանշել է, որ ակտիվ գիտակցության դեպքում մարդն ի վիճակի է խոսքի միջոցով որոշելու իր կողմից ամբողջ գիտակցվածը: Իսկապես, գիտակցորեն արտացոլելով առարկաների առանձին հատկանիշները, զգայություններով ըմբռնելով ամբողջական առարկաները, մենք միշտ դրանք անվանակոչում ենք:

Առանձնապես սերտ կապ գոյություն ունի մտածողության և խոսքի միջև: Հատկապես մարդու մեջ խոսքային ձևով են առաջանում, գոյություն ունենում և ուրիշ մարդկանց հաղորդվում մտքերը: Լեզվի մեջ արձանադրված գիտելիքները միջնորդավորում են նոր մտքերի առաջացումը: Ոչ սակավ ձևավորվող նշանակություն ունի նաև բուն միտքը՝ իր խոսքային ձևակերպման համար: Պարզ միտքը արտահայտվում է հասարակ, ուրիշ մարդկանց համար հասկանալի ձևերով: Խոսողի համար աղոտ, անհասկանալի գաղափարը չի կարող պարզ հնչել խոսքի մեջ: Բուսուն իր «Պոետիկական արվեստ»-ում գրել է՝

Քանի դեռ պարզ չէ, ինչ եմ ուզում ասել
Պարզ ու ճշգրիտ բառեր իգուր մի որոնեմ:

Կինելով մտքի գոյություն ձև, խոսքը բնութագրվում է ընդհանրացվածությամբ: Վ. Ի. Լենինը գրել է. «...Իվանը մարդ է, Ժուլիան շուն է, սա ծառի տերև է և այլն ասելիս՝ մենք մի կողմ ենք նետում մի շարք հատկանիշներ, որպես պատահական բաներ, մենք էականն անջատում ենք երևացողից և հակադրում մեկը մյուսին»¹:

Խոսքի և մտածողության սերտ կապը իրավունք չի տալիս հավասարության նշան դնել խոսքի և մտածողության միջև, նույնացնել դրանք:

Նախ, միևնույն միտքը կարող է արտահայտվել տարբեր խոսքային ձևով: Մտքի արտահայտումը իր համար աղեկվատ (համապատասխան) ու շրջապատի համար մատչելի ձևով՝ խոսքի հոգեբանության կենտրոնական ու առավել բարդ պրոբլեմներից մեկն է: Երկրորդ, բացի իմաստային բովանդակությունից, խոսքն ունի հուզական-անհատական ենթատեքստ, որ արտահայտում է մարդու վերաբերմունքը դեպի այն, ինչի մասին նա ասում է և տրվում է խոսքի ինտոնացիոն-արտահայտչական միջոցներով:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, 4-րդ հրատարակություն, Կառ. 38, էջ 458:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 3, стр. 29.

**խոսքի
Ֆիզիոլոգիական
կիմուսները**

Խոսքի ֆիզիոլոգիական հիմքն է կազմում երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեությունը: Այդ ազդարարային համակարգի համար գրգռիչներ են հանդիսանում ոչ թև

առարկաները և նրանց հատկությունները, այլ բաները: Խոսքը որպես գրգռիչ լինում է երեք ձևի. լսելի, տեսանելի, արտասանվող բաներ:

Արտաբերվող կամ ասվող բառը սոսկ ուրիշների համար հընչող բառ չէ: Երբ մենք կարդում ենք, ապա տեղի է ունենում ձայնալարերի մեր կողմից չգիտակցվող լարվածություն: Կարելի է նկատել, թե ինչպես սկսնակ ընթերցողը շարժում է շրթունքները, արտաբերելով տեսողաբար ընկալվող բառը: Խոսքի ունկնդրումը նույնպես հաճախ կապված է մտքում բառերը կրկնելու հետ, հատկապես այն դեպքում, երբ դժվար է հասկացվում բովանդակությունը:

Կինեսթետիկ զգայությունը, որ առաջանում է խոսք-շարժողական անալիզատորի գործունեության ժամանակ, Ի. Պ. Պավլովը անվանել է «խոսքի բազային բաղադրամասեր»: Դրանք սովորաբար կապված են ոչ միայն արտաբերվող, այլև տեսանելի և լսվող բաների հետ:

Քննարկելով խոսքի ֆիզիոլոգիական կողմը, պետք է առանձնապես մատնանշել, որ խոսքը չի նույնանում խոսքային ռեֆլեքսի հետ: Բառային գրգռիչների վրա ռեֆլեքս կարելի է մշակել նաև կենդանիների մոտ: Դրա բնորոշ օրինակն է կատվի կամ շան սեռական իրենց անունները լսելիս: Դժվար չէ նկատել, որ այդ սեռական կապված է ոչ թե իմաստի (բառի բովանդակության), այլ նրա հնչյունային և ինտոնացիոն արտահայտության հետ: Մուրկա անունով կատուն վազում է նույնիսկ այն ժամանակ, երբ դրա փոխարեն կանչում ենք Շուրկա, Բուրկա և այլն: Ըմբռնելով խոսքը, մարդ արձագանքում է ըստ բառի իմաստի:

Խոսքը, ինչպես ամեն մի այլ հոգեկան պրոցես, հնարավոր չէ առանց առաջին ազդարարային համակարգի ակտիվ մասնակցության: Լինելով (ինչպես և մտածողության մեջ) առաջնային և որոշիչ, երկրորդ ազդարարայինը աշխատում է առաջինի հետ սերտ համագործակցությամբ: Այդ համագործակցության խտնագրումը հանգեցնում է ինչպես մտածողության, այնպես էլ խոսքի անկմանը: (Խոսքը վերածվում է բառերի անբովանդակ հոսքի):

«Պետք է հիշել,— գրել է Ի. Պ. Պավլովը,— որ երկրորդ ազդարարային համակարգը իմաստ է ստանում առաջին ազդարարային համակարգի միջոցով և վերջինիս հետ կապված, իսկ եթե այն

կտրվում է առաջին ազդանշանային համակարգից, ապա դուք դասնում եք շաղկարատ, դատարկախոս և կյանքում ձեզ համար տեղ չեք գտնի»¹:

§ 2. ԽՈՍՔԻ ՏԵՍԱՆԵԼԻ ԵՎ ՇՃ

Հոգեբանության մեջ տարբերակում են խոսքի երկու տեսակ՝ արտաքին և ներքին: Արտաքին խոսքը ներառում է հոգեկանորեն յուրօրինակ խոսքի մի քանի տեսակներ՝ բանավոր խոսք (երկախոսություն կամ խոսակցական և մենախոսություն) և գրավոր խոսք:

Երկախոսություն

Խոսքի ամենահին տեսակը բանավոր երկախոսությունն է: Այն երկու կամ մի քանի մարդկանց անմիջական հաղորդակցումն է: Երկախոսությունն ընթանում է խոսակցության կամ սեպիկների փոխանակման ձևով: Համատեղ կյանքի ու աշխատանքի ընթացքում մարդիկ իրենց գործողությունները համաձայնեցնելու, տեղի ունեցող իրադարձությունների կապակցությամբ միմյանց հետ կարծիքներ փոխանակելու պահանջ են զգացել (և զգում են):

Երկախոսությունը խոսքի առավել հասարակ ձևն է: Նրա պարզությունը արտահայտվում է մի շարք հանգամանքներում:

Առաջին, երկախոսությունը խոսակից պահանջող խոսք է: Խոսակիցը զրույցի ընթացքում ճշտող հարցեր է առաջադրում, կարող է ավարտել դիմացինի միտքը, տալ իր սեպիկները: Դա օգնում է խոսողին, հնարավորություն տալիս արտահայտելու իր միտքը, ցուցաբերելու սեփական վերաբերմունքը ու հասկանալի լինելու զրուցակցին:

Երկրորդ, երկախոսությունը տարվում է խոսակիցների հուզական-էմպաթիկ շփման դեպքում, նրանց փոխադարձ ըմբռնման պայմաններում: Խոսողները միմյանց վրա ներգործում են միմիկայով, ժեստերով, ձայնի տեմբրով, ինտոնացիայով, հաճախ համատեղ դիտում են քննարկվող առարկան:

Որպեսզի պարզենք ու հասկանանք միմիկայի, ժեստերի, առարկաների համատեղ ըմբռնման և դիալոգի ժամանակ խոսակիցների փոխադարձ ըմբռնման դերը՝ բավական է համեմատել դասին ներկա լինելը տվյալ դասը մագնիտաֆոնով գրանցածը լսելու հետ: Դասի ժամանակ դիտելով ուսուցչին ու աշակերտներին, թեկուզ և պասսիվ ձևով մասնակցելով հաղորդակցման իրադրություններին, մենք չենք նկատում ոչ խոսքային միջոցներով լի դադարները, որոնք լրացնում են խոսքային հաղորդումները: Լսելով մագնիտաֆո-

¹ «Павловские среды», т. 3, М., изд-во АН СССР, 1949, стр. 318.

նով դբանցված դասը, մենք պարզում ենք մեծ թվով դադարներ, որոնք մեղ լսողների համար ոչնչով չեն հագեցված և այդ պատճառով էլ թվում են անիմաստ: Նմանօրինակ երևույթ կարելի է նկատել, երբ ազդի ուժով լսում ես համերգի կամ թատերական ներկայացման հաղորդումը:

Երկախոսությունն առաջանում, պահպանվում, դադարում է ըստ մտքի առարկաների գոյություն, որոնց նկատմամբ մարդիկ պահանջ են դրում կարծիքներ փոխանակելու: Հաճախ այն ընթացում է ռեպրիկների ձևով, որ մարդիկ հանկարծ արտաբերում են համատեղ աշխատանքի ընթացքում: Դրա մեջ է արտահայտվում երկախոսության երրորդ առանձնահատկությունը՝ իրապայեցությունը:

Երկախոսության տարբերակներից մեկը զբույցն է: Զբույցի ընթացքում մասնակիցներից մեկը կամ ամբողջ խումբը նպատակ է դնում քննարկել ու պարզել որոշակի հարց: Նման նպատակը բացակայում է սովորական երկախոսությունում, որի ընթացքը ուղղվում է հաղորդակցման իրադրությունը և զբուցակիցների մտադրություններով:

Զբույցը դեպի որոշակի նպատակը ուղղված յուրօրինակ երկախոսություն է: Նրա նպատակը կարող է լինել գիտելիքների պարզաբանելը կամ հաղորդելը, լսողների վրա ներգործելը, համոզելը, նրանց կատարյալ հավատ ներշնչելը: Զբույցը սովորական երկախոսությունից տարբերվում է զբույցի նպատակասլացությունը, զբույցը անցկացնողին կամ բոլոր մասնակիցներին զբույցին նախապատրաստելով: Ինչպես հայտնի է, որոշակի ձևով կաղմակերպված զբույցը հոգեբանական ուսումնասիրության մեթոդ է: Երկախոսության քննարկված մյուս բոլոր հատկանիշները բնորոշ են նաև զբույցին: Սակայն զբույցի մեջ արդեն առկա են այնպիսի տարրեր, որոնք հատուկ են մենախոսությանը:

Մենախոսությունը մի մաքուր կողմից գիտելիքների, մտքերի համակարգի երկարատև, հաջորդական կապակցված շարադրանքն է: Այն ծավալվում է զեկուցման, պատմելու, դասախոսության, ելույթի ձևով: Մենախոսությունը զարգացել է երկախոսության հիման վրա: Երկախոսությունում մեկ խոսողի կողմից հաղորդվող նյութի ծավալի ընդլայնումը աստիճանաբար հանգեցնում է որակապես խոսքի նոր ձևավորման՝ մենախոսության:

Մենախոսությունը նույնպես զարգանում է հաղորդակցման իրադրության ընթացքում, բայց հաղորդման բնույթը փոփոխվում

է. մենախոսությունը անկասելի է, ուստի էքսպրեսիվ միմիկային և ժեստային ակտիվ ներգործությունը կենսագործվում է դասախոսի կամ զեկուցողի կողմից: Լսողների վերաբերմունքից կարելի է դատել այն մասին, թե որքանով են հասկանում խոսքը և ինչպիսի ներգործություն թողնում նրանց վրա: Հետևապես, մենախոսությունը ընթանում է լսարանի հետ շփման պայմաններում:

Երկախոսության համեմատությամբ մենախոսության մեջ էական վերափոխման է ենթարկվում իմաստային կողմը: Մենախոսությունը կապակցված, կոնտեստային խոսք է: Մենախոսությունը ենթարկվում է տրամաբանական մտքին ներկայացվող պահանջներին՝ հաջորդականությանն ու ապացուցելիությանը: Դա առաջին պայմանն է, որ ապահովում է մտքերի կապակցվածությունը: Մյուս պայմանը, որ սերտորեն կապված է առաջինի հետ, նախադասությունները քերականորեն անթերի կառուցելն է:

Երկախոսության մեջ այնքան նկատելի չեն կիսատ արտահայտությունները, բառերի ոչ ճիշտ օգտագործումը: Փոխադարձ հաղորդակցման իրադրությունը հարթում է թվարկած թերությունները: Մենախոսությունը չի հանդուրժում արտահայտության ոչ ճիշտ կառուցվածքը:

Մենախոսությունը խոսքի տեմպին ու արտահայտչականությանը առաջադրում է մի շարք պահանջներ: Արագախոսությունը, միապաղաղությունը, ոչ պարզ արտասանությունը, որոնք աննկատելի են երկախոսության մեջ, առանձնապես աչքի են դարձնում մենախոսության մեջ: Մենախոսության բովանդակությունը պետք է դուգալեցվի արտահայտչականության հետ: Արտահայտչականությունը ստեղծվում է գլխավորապես ձայնային միջոցների հաշվին: Մենախոսությունը ենթադրում է ժեստերի ժլատություն, զսպվածություն: Անտեղի ժեստերի սիրահար և բեմի վրա անընդհատ դես ու դեն ընկնող հոնտորը թվում է թե ծամածոություններ է անում:

Մենախոսության ամենահին, սկզբնական ձևը բանավոր պատմումն է: Պատմելու միջոցով հաղորդվում է տեսածի, լսածի ու իմացածի մասին, որ հայտնի չէ լսողներին: Հեթիաթները, պատումների ժողովրդական բանասացները մենախոսության այդ առավել հին ձևի լավագույն ներկայացուցիչներն են:

Գիտությունների զարգացումը, աշխարհի մասին գիտական տեղեկություններ հաղորդելու պահանջարկը մշակել է մենախոսության առանձնահատուկ ձևը՝ դասախոսությունը: Ի տարբերություն պատմելուն, դասախոսության մեջ տրվում է ոչ միայն երևույթների նկարագիրը, այլև որոնումներ է կատարվում պատճառ-հետևանքային

կապերը գտնելու, ապացուցվում է գիտական այս կամ այն դրույթի ճշտությունը:

Դասախոսության մեջ (ի տարբերություն պատմելուն) ելույթ ունեցողը ոչ միայն տալիս է երևույթի նկարագրերը, այլ նաև բացահայտում է պատճառա-հետևանքային կապերը, ապացուցում այս կամ այն գիտական դրույթը: Դասախոսությունը գիտական գիտելիքների բաժնի շարագրանքն է:

Մենախոսության ձևերից են զեկուցումն ու ճառ-ելույթը: Զեկուցումը որոշակի հարցի վերաբերյալ նախօրոք մտածված բանավոր հաղորդում է, որը հիմնվում է փաստաթղթերի և տրամաբանական ապացուցումների վրա (օրինակ, ուսումնական տարվա արդյունքների մասին դպրոցի գիրեկտորի զեկուցումը, անցկացված գիտական փորձի արդյունքների մասին զեկուցումը և այլն): Զեկուցումը հասցեագրված է լսողներին: Ելույթի նպատակը այլ է՝ այն պետք է մտքեր արթնացնի և «գերի» լսողի սիրտը: Ճառի մեջ բացառվում է որևէ բան, այս կամ այն իրադարձության, դժպիքի, տունակատարության կապակցության մեջ, օրինակ, ուսումնական տարվա սկզբին դպրոցի գիրեկտորի ճառը, հուշարձանի բացման ժամանակ արտասանվող ճառը:

Չայնի ու պատկերի հեռավորության վրա հաղորդելու տեխնիկական միջոցների զարգացումը ստեղծել է ավելի դժվարին մենախոսության ձև՝ միկրոֆոնով կամ հեռուստատեսությամբ ելույթը: Խոսքի մեջ այդ տեսակների մուտք գործելը լրացուցիչ հոգեբանական դժվարություն են ստեղծել մարդու համար՝ սկսած դպրոցականից մինչև ակադեմիկոսը (ունկնդրողների հետ շփման բացակայությունը, ելույթ ունեցողը չի տեսնում լսարանի վերաբերմունքը, բուն իսկ լսարանի անսահման ընդարձակվելը): Այդ երկու հանգամանքը, այսինքն՝ ունկնդրողների հետ շփման բացակայությունը և արտակարգ ընդարձակ լսարանի նկատմամբ կողմնորոշվելը, հանգեցնում են նրան, որ որոշ փորձված դասախոսներ, դժբանքներ հրաժարվում են հանդես գալ ուղիղ ու հեռուստատեսությամբ:

Դասավանդման ընթացքում ուսուցիչը օգտվում է մենախոսության բոլոր ձևերից: Ինչքան մեծ են դպրոցականները, որոնց հետ աշխատում է ուսուցիչը, այնքան դասի ժամանակ և դասից դուրս աշակերտների հետ հաղորդակցման ընթացքում ծանրակշիռ է դառնում մենախոսությունը: Բարձր դասարաններում ուսուցանվող նյութի մի մասը դասի ժամանակ ուսուցչի կողմից հաղորդվում է դպրոցական դասախոսության ձևով: Տարրական դասարաններում

դասի ժամանակ ամենից հաճախ օգտագործվում է մենախոսության այնպիսի ձև, ինչպիսին պատմումն է: Արտագասարանական, դաստիարակչական աշխատանքներում, ծնողների հետ աշխատելիս, ուսուցիչը հանդես է գալիս զեկուցումներով, ունկնդիրներին է գիմում խոսքով:

Ուսուցչի խնդիրն է, որպեսզի ոչ միայն ինքը հիանալի տիրապետի մենախոսությանը, այլև սովորեցնի դպրոցականներին ճիշտ օգտվել այդ խոսքի տարբեր ձևերից:

Մենախոսությունը իր բոլոր ձևերում պահանջում է նախապատրաստություն: Ռուս հայտնի իրավաբան և հասարակական գործիչ Ա. Ֆ. Կոնին դասախոսներին խորհուրդ էր տալիս գրավոր շարադրել ելույթը, վարժվելու համար կարգալ որևէ մեկին, իսկ հետո սերտել այն: Պետք է հատկապես մատնանշել, որ մենախոսությունը, լսարանի առջև ելույթը չի հանդուրժում մեխանիկորեն կարգալը: Ելույթ ունեցողի միտքը և նրա խոսքային ձևավորումը պետք է ծնվեն, առաջանան լսողների աչքի առջև: Հատկապես դա էլ պահանջում է ամեն մի ելույթի մանրակրկիտ պատրաստությունը. նրա անկաշկանդ հաղորդումը:

Ուսուցչի, դասախոսի, հասարակական գործիչի համար մենախոսությունը գործունեության այնպիսի միջոց է, որին նա պետք է տիրապետի կատարելապես: Մենախոսությունը մարդուց պահանջում է մտքի ու լեզվի բարձր կուլտուրա: Մենախոսության դարգացման միջոցներից մեկը գրավոր խոսքի միջոցով նրա կատարելագործումն է, որը մենախոսության հետ ունի որոշ ընդհանուր դժեր:

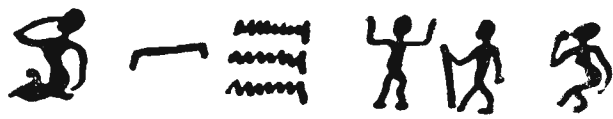
Գրավոր խոսք

Գրավոր խոսքը երևան է եկել բանավոր խոսքից հետո: Բայց արդեն մարդկային մշակույթի զարգացման արշալույսին մարդիկ պահանջ են զգացել այս կամ այն իրադարձության մասին տեղեկությունները ամրապնդելու, երկար ժամանակ սերունդներին հաղորդելու:

Գրավոր խոսքի դարդացման առաջին քայլերը կապված են տեղի ունեցած նկարի միջոցով դեպքերը հաղորդելու փորձերի հետ: Գրի զարգացման այդ փուլը ստացել է իդեոգրաֆիկ խոսք անվանումը: Հոգեբանորեն իդեոգրաֆիկ խոսքը ոչ այնքան հաղորդում է գիտելիքներ, որքան վկայություն է այն մասին, թե ինչ կարելի է պատմել (նկ. 44):

Խոսքի ավելի ուշ շրջանին է վերաբերում հիերոգլիֆային գիրը: Հիերոգլիֆներում (առարկանների նշաններում) սոսկ պահպան-

վել է առարկաների հետ ունեցած առանձին նմանությունը, որը արտահայտվում է նշանով. բայց հիերոգլիֆները առարկաներ կամ ամբողջ մտքեր են նշանակում: Խոսքի այդ տեսակը շի կասվա:



Նկ. 44. Հնդիկների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Գունկերի).

1—թշնամուսնուն, 2—օրվա սկիզբը, 3—ոչ, 4—ուսուել:

Միջին շարք. շինացիների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Տրուն-վալդի).

1—լիքը ձեռքեր, դեր, կատարյալ, 2—մեկնած ձեռքեր՝ բարեկամություն, 3—գլխից վեր բարձրացրած ձեռքեր՝ ի նշան հավասարմունքի իշխան, տեր:

Ներքևի շարք. եգիպտացիների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Մասպերոյի)

1—բերանն ուղղված ձեռքեր՝ ուսել, խոսել, 2—առաստաղ, վերև, երկինք, 3—ալիքներ, 4—բարձրացրած ձեռքեր՝ ուրախություն, 5—ձեռնափայտով մարդ՝ ծերություն, 6—ցատկոտող երեխա, երիտասարդություն, դաստիարակություն:

Բանավոր խոսքի հետ, որի միջոցով մարդիկ հաղորդակցվում են: Աշխարհի առարկաների ու երևույթների զանգվածին համապատասխանում է հիերոգլիֆների՝ նշանների, զանգված, որը պետք է հիշել գրի միջոցով մտքերը հաղորդելու համար:

Գրի այն տեսակը, որով մենք հիմա օգտվում ենք, ավելի ուշ ծագում ունի: Նրա գյուտը վերագրվում է հին փյունիկեցիներին: Այն ստացել է ալֆաբետիկական գիր անվանումը: Գրավոր խոսքի այդ տեսակը սերտորեն կապված է բանավորի հետ. գրաֆեմաով (տառի նշանը) նշանակում են ֆոնեման (հնչույթը): Քանի որ ֆոնեմաների թիվը ամեն մի լեզվում սահմանափակ է, ապա քիչ թվով

չրաֆեմաներով կարելի է գրավոր արտահայտել ուղածղ միտքը:

Գրավոր խոսքին տիրապետելը մշակում է խոսքի միանգամայն նոր հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմներ: Գրավոր խոսքը ըմբռնվում է աչքով, իսկ իրագործվում է ձեռքով, այն դեպքում, երբ բանավոր խոսքը գործում է լսողակինեսթետիկ նյարդային կապերի շնորհիվ: Մարդու լեզվական գործունեության միասնական ոճ է ստեղծվում գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում միջանալիզատորային կապերի բարդ համակարգերի հիման վրա, որը կարգավորվում է երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեությամբ:

Գրավոր խոսքը ընկալողի վրա ներգործելու ոչ մի միջոց չունի, բացի բառերից ու նախադասությունը կարգավորող կետադրական նշաններից:

Գրավոր խոսքն ուղղված է չափազանց լայն շրջանի ընթերցողներին: Հեղինակի հույզերն ու զգացմունքները (նրա հոգեկան խոռովը, սերն ու ատելությունը) պետք է հաղորդվեն բառերի խլամիտ ընտրությամբ և հասկանալի լինեն ընթերցողներին ամբողջ խոսքի կոնտեքստից: Գրավոր խոսքի ըմբռնումը անպայման ենթադրում է երևակայության աշխատանք, ընթերցողի կողմից տեքստի մեջ «խորամուխ լինելու»:

Հարյուրամյակներից մեզ է հասնում Շեքսպիրի ձայնը, մեզանից շատ տասնամյակներ են բաժանում Պուշկինի ու Բեկինսկու ստեղծագործությունները, բայց նրանց մտքերը հուզում են մեզ նաև այսօր: Կյանքում ոչ բոլորին է բախտ վիճակվում գրող դառնալ, բայց տիրապետելով գրավոր խոսքին, ամեն մեկը պետք է սովորի շարագրել իր մտքերն այնպես, ոպեսզի գրանք հասկանալի լինեն ընթերցողին:

Առավել համապատասխան լեզվական ձևի որոնման հնարավորությունը մտքի արտահայտման համար մարդու առաջ բացում է ինչպես բուն գրավոր խոսքի, այնպես էլ մենախոսության կատարելագործման ուղիներ: Պետք է հիշել, թե որքան շատ են աշխատել խոսքի ականավոր գեղարվեստագետները, հղկելով իրենց ստեղծագործությունները: Գրողը բազմաթիվ անգամ անդրադառնում է երկին, կրկին ու կրկին այն վերամշակում է, փնտրում խոսքի, կերպարի, մտքի լրիվ համապատասխանություն:

Գրավոր խոսքի տարատեսակներից մեկը մոտիկներին հղվող նամակներն են, նամակագրության բովանդակությունը սովորաբար ենթադրում է այն իրագրության գիտենալը, որի մասին հաղորդվում է նամակում: Իսկ դա բավականաչափ հեշտացնում է շարագրանքը:

Գրավոր խոսքը մարդու առաջ բաց է անում համաշխարհային մշակույթի հետ հաղորդակից դառնալու լայնարձակ հորիզոններ և մեր պայմաններում յուրաքանչյուր սովետական քաղաքացու դաստիարակության անհրաժեշտ տարրերից է:

Ներքին խոսքի և գոյանում
միջոց չէ: Իր ներքին խոսքին հետևելը գծավորությունների հետ է կապված: Ավելի հեշտ է նկատել ներքին խոսքից դեպի արտաքին խոսքի որևէ ձևերից մեկին անցումը: Այն արտահայտվում է հետևյալում. մարդու մեջ ծագել է միտք, անորոշ արտահայտություն և այն արտահայտելու համար նա սկսում է որոնել բառեր, կառուցել նախադասություններ: Դա էլ հենց անցնում է ներքին խոսքից դեպի արտաքինը:

Նյարդա-հոգեկան հիվանդությունների ժամանակ հատուկ է պրոմակերպված փորձերով ներքին խոսքի հոգեբանական ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս նրա առանձնահատկությունները:

Առաջին, ներքին խոսքը գոյություն ունի որպես բառի կիսնաբեռիկ, լսողական կամ տեսողական պատկեր:

Երկրորդ, ներքին խոսքը անդրադարձ է, կրճատ: Նրա մեջ բաց է թողնվում նախադասության շատ անդամներ, հաճախ ներկայացվում է սոսկ նրանցից գլխավորը, հաճախ ներկա է լինում գլխավորներից մեկը՝ ենթական կամ ստորոգյալը: Մնում են այն բառերը, որոնք որոշում են մտքի էությունը: Պատկերավոր ասած, ներքին խոսքը հեռագրային ոճ է:

Փորձերը ցույց են տվել, որ ներքին խոսքի մեջ փոխվում է նաև բառի կառուցվածքը. ուսերեն բառերում սղվում են ձայնավորները որպես իմաստային ծանրաբեռնվածության սակավակիրներ:

Երրորդ, ներքին խոսքը անձայն է: Նա երևիսաների մոտ ձևավորվում է արտաքին խոսքի հիման վրա: Աստիճանաբար տեղի է ունենում շարժական բաղադրամասերի կրճատում (ռեդուկցիա) և երևան են գալիս վերևում թվարկած ներքին խոսքի հատկանիշները: Անձայնությունը բնավ էլ չի կարող լինել ներքին խոսքի միակ հատկանիշը: Մենախոսությունը ու երկախոսությունը իրենց ծավալուն խոսքային ձևերով, որոնք բնորոշ են արտաքին խոսքին, թեկուզ և լինեն անձայն, չեն կարող ներքին խոսքի օրինակ ծառայել: Ներքին խոսքի կառուցվածքը այնքան յուրօրինակ է, որ կարելի է ասել մտքերը ներքին խոսքից արտաքին խոսքի վերակողման մասին, երբ ուզում են միտքը դարձնել ընթերցողի կամ լսողի սեփականությունը:

Ներքին խոսքի հիմքում ընկած է գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևի պայմանառեֆլեքսային գործունեությունը: էֆեկտորային (խոսքի շարժողական) ռեֆլեքսը արգելակված է, բայց այն միշտ առկա է ինքն իրեն մտածելու ժամանակ: Այդ գրույթը հաստատվում է շնչափողի բիոհոսանքների ուսումնասիրման հիման վրա, բիոհոսանքներ, որոնք միշտ առաջանում են մտքում մտավոր խնդիրներ լուծելիս:

Մանկավարժական աշխատանքում կարևոր հարց է սովորողների մեջ ներքին խոսքից արտաքինին անցնելու կարողություն դասախարակելը: Կրտսեր դպրոցականները բարձրաձայն ընթերցելիս ինչպես կանոն, կրկնում են յուրացվող նյութը բաղամասերի անգամ: Անցնելով մտքում կարգալուծ, աշակերտը սկսում է հասկանալ նյութը և յուրացնել այն ներքին խոսքով: Բայց, յուրացնելով նյութը, կրտսեր դպրոցականը հաճախ գծավարանում է արտահայտել այն բառերով, կարողանալ բառերով հասկացածը ուրիշ մարդկանց հաղորդել: Օգտակար է կրթականներին խորհուրդ տալ նման գծավարությունների դեպքում բարձրաձայն պատմել այն, ինչ հասկացել է, ինչ կարգացել է:

§ 3. ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հինելով մարդկանց միջև հաղորդակցման պրոցես, խոսքը որոշում է անձնավորության որոշ հատկանիշների զարգացումը: Իրտելով որպես հոգեկան գործունեության տեսակ, որը մատչելի է ուրիշների կողմից անմիջական ըմբռնման, խոսքն իր վրա է կրում մտքի, առարկայի նկատմամբ մարդու վերաբերմունքի կնիքը, արտահայտում է խոսողի հուզական վիճակը, նրա տիպաբանական առանձնահատկությունները:

Բնավորության գծերը և խոսքը

Հաղորդակցումը գործունեության այնպիսի տեսակ է, որին անհրաժեշտաբար մասնակցում է ամեն մարդ: Այդ պատճառով էլ մարդ բնութագրվում է կամ շիվողականությամբ, մարդամոտությունով որպես զրական գիծ, որ ձևավորվում է հաղորդակցման ընթացքում, կամ նրա բացասական դրսևորմամբ՝ ինքնավիտիվացման կամ շատախոսությամբ: Մարդու այս կամ այն հատկանիշի ձևավորումը կապված է դաստիարակության, հաղորդակցման օբյեկտիվ պայմանների հետ: Անձնավորության այդ հատկանիշների կազմավորման վրա ազդում է նրա խառնվածքը, ինչպես և հաղորդակցության պահանջմունքի դինամիկան ու ուժը:

Խոսքային հաղորդակցությունը մարդու պահանջմունքն է: Հաղորդակցության ընթացքում ձևավորվում է բնավորության այնպիսի կարևոր հատկանիշ, ինչպիսին է շփվողակալությունը, մարդամտությունը: Նրա մեջ է արտահայտվում մարդու խոսքային ակտիվությունը:

Շփվողականությունը նպատակասլաց է: Խոսքային շփման մեջ մտնելով, մարդ իր առջև նպատակ է դնում ուրիշներին հաղորդել իր մտքերը, զգացմունքները, ցանկությունները, արտահայտել իր վերաբերմունքը տեղի ունեցող իրադարձությունների նկատմամբ և դրանով իսկ ներագրել իրեն ունկնդրողների տեսակետի վրա: Ուստի հասկանալի է, որ շփվողականությունը չի կարելի հանգեցնել միայն խոսքային ակտիվության: Շփվող մարդ կարելի է համարել նրան, ով օժտված է հոգեկան կյանքի հարստությամբ և մարդկանց ասելու բան ունի:

Շփվողականությունը ենթադրում է ընտրողական վերաբերմունք դեպի այն մարդիկ, որոնց հետ սովյալ մարդը խոսքի է բռնելով: Կետք է իմանալ, թե ում, ինչ և ինչ ձևով կարելի է ասել: Շփվողականության այդ կողմը նրան կապում է անձնավորության համոզմունքների և տակտի հետ, որոնք դրսևորվում են մարդկանց ունեցած հարաբերություններում: Շփվող մարդը ոչ միայն գիտի ինչ ասել, այլ հիշում է, թե ինքը ինչ է ասել: Ամեն մի նոր հանդիպման ժամանակ միևնույն պատմության, միևնույն մտքի կրկնողությունը վկայում է մտքերի, զգացմունքների և հարաբերությունների այն հարուստ բովանդակության մասին, որն ընկած է շփվողականության հիմքում:

Շփվողականության հակառակ հատկանիշը ինքնամոտիվացումն է: Ինքնամոտիվ մարդը «իրեն է թողնում» այն մտքերն ու զգացմունքները, որոնք նա կարող էր բաժանել շրջապատողների հետ: Ինքնամոտիվացման պատճառը հաճախ ընկած է լինում ոչ թե գիտակցաբար նրանց հետ կարծիքներ փոխանակելու ցանկության բացակայության, այլ հաղորդակցվելու սովորությունների և պահանջմունքների բացակայության հիմքում: Նման կարգի ինքնամոտիվացման ընդհանուր ոչինչ չունի շրջապատողների նկատմամբ ունեցած թաքնվածության, անհավատության և կասկածամտության հետ:

Ինքնամոտիվացման շփվողականության հակադիր է շատախոսությանը: Շատախոսությունը խոսքային ակտիվության դրսևորումն է, երբ մարդ անկասելի ցանկություն ունի թեկուզ և անիմաստ, ոչինչ չնշանա-

կող բառերի տարափ թափել ունկնդրողի գլխին. այսպիսի բնավորության մարդը խոսում է այնպիսի հարցերի շուրջը, որոնց մասին տարրական էթիկայի պահանջներին համաձայն պետք է լռի: Շատախոսությունը սովորաբար կապված է մտքի մակերեսայնության, հաղորդակցման ընտրողական բացակայության, կամային որակների թույլ զարգացման հետ:

Մարդու բնավորության հատուկ գծերը կարող են փոփոխվել հուզական վիճակների աղդեցությամբ: Այդ պատճառով սովյալ պահին շփվողականության աստիճանը կարող է լինել հուզական վիճակի արդյունք: Բարձր հուզականությունը կարող է ինքնամոտիվ մարդու մեջ առաջացնել շփվողականության և սրտաբացության մղումներ: Վախի վերապրումը երբեմն ինքնամոտիվ մարդուն շատախոս է դարձնում, իսկ կաշկանդված վիճակը շփվողական մարդու մոտ առաջացնում է ինքնամոտիվացում:

Անձնավորության բնորոշ գիծ կարող է լինել գեղեցկասուությունը: Այդ գիծը բոլորից շատ ունենում են հասարակական գործիչները, ճարտասանները, դասախոսները, դերասանները և ուրիշներ: Գեղեցկախոսությանը հատուկ է մտքի և խոսքի միասնությունը: Մտքերը վառ, պատկերավոր, համոզիչ խոսքի թաղանթ են ստանում: Գեղեցկախոսությունը բնորոշ է մարդու նպատակասլացությանն ու համոզվածությանը այն բանում, ինչ արտահայտում է. այն չի հակասում, լակոնիկ խոսքին:

Գեղեցկախոսությանը հակադիր է ճոռոմաբանությունը: Ճոռոմաբանին բնորոշ է բառերի հետևում մտքի և գործի բացակայությունը, խոսքի բովանդակազրկությունը, դատարկ ճառայնությունը, որ թաղանթավորված է գեղեցիկ լեզվական ձևով՝ շաղակրատակալության տարբերիչ դիժն է:

**ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒՄԿԱՆ
ԲԱՐՈՋԱ-ԿԱՄԱՅԻՆ
ՈՐԱԿՆԵՐԸ, ԽԱՈՆԵՐՎԱԾԻՑ ՈՒ ԽՈՍՔ**

Խոսքի մեջ դրսևորվում են անձնավորության բարոյա-կամային հատկությունները: Գնահատելով մարդու հետ տեղի ունեցած խոսակցությունը, միշտ էլ կարելի է նկատել, թե որքանով է նա համոզված, վստահ կամ ան-

վստահ խոսում: Արտահայտածի նկատմամբ վերաբերմունքը թաքցրնելը դժվար է նույնիսկ փորձառու ճարտասանին: Ահա թե ինչու, ելույթ ունեցողին ներկայացվող պահանջներից մեկը ասելիքի նրկատմամբ պարտադիր համոզվածությունն է: Անհամարձակությունը, հարդալիրությունը, անպատկառությունը, հարգանքը, ինչպես և ուրիշ մի շարք հատկություններ ու բնավորության այլ գծեր

բացահայտվում են մարդու ասածի ինչպես բովանդակության, այն-
պես էլ խտոնացիոն-հուզական երանգավորումների մեջ:

Կարևոր հանգամանք է մարդու կողմից խոսքի կամային ին-
կալաբազմությունը: Խոսողը սովորաբար ոչ միայն խոսում է, այլ
միաժամանակ կարծես թե կողմնակի լսում է ինքն իրեն: Ճարտա-
սանը պետք է կարողանա մտովին իրեն դնի ունկնդիրների տեղը և
գրան համապատասխան էլ իր ձայնի ու հույզերի ուժը ուղղի, որո-
նի ու ընտրի այնպիսի բառեր, որոնք սովյալ լսարանի ունկնդրող-
ների համար ավելի համոզիչ կերպով արտահայտեն իր մտքերը:
Մտածող մարդը կամային ձևով ունկնդիրներին գրավում է իր խոս-
քի տրամաբանության ուժով: Վ. Ի. Լենինի մասին իր հիշողու-
թյուններում Ա. Մ. Գորկին մատնանշում է Վլադիմիր Իլյիչի խոսքի
«ավարտվածությունը, ուղղամտությունը, կուռ լինելը»: Ամենազբ-
վար իրադրության մեջ կուսակցության դեմ թշնամական հարձա-
կումների շրջանում Լենինը «խոսում էր տաքացած, բայց հիմա-
վորված, հանդիստ»:

Խոսքի վրա քիչ ազդեցություն չեն թողնում մարդու զգաց-
մունքները: Միշտ կարելի է նկատել, թե արդյոք բուն պատմողը
տարվել է իր խոսքով կամ, ընդհակառակը, անտարբեր է իր պատ-
մածի նկատմամբ: Ունկնդրողը իսկույն նկատում է, երբ բուն խո-
սողին խոսքը դառնում է ձանձրալի:

Վախն ու ուրախությունը, դարմանքն ու ցնծությունը քիչ թե
շատ շարժով արտահայտվում են խոսքի մեջ:

Դասախոսի ապրումները ունկնդրողների մեջ փոխպատաս-
խան ապրումներ են առաջացնում: Ահա թե ինչու մանկավարժա-
կան աշխատանքում նյութի հուզական մատուցումը, ուսուցչի ոգե-
վորվածությունը այնքան կարևոր են, նրանք փոխանցվում են ա-
շակերտներին: Արտահայտչական-հուզական խոսքը ամենաներ-
գործուն միջոցներից մեկն է, որն ընդունակ է գերելու և՛ երեխա-
ներին, և՛ մեծերին:

Ն. Ի. Կրասնոգորսկին գրել է՝ «Ձի կարող հաստատել մարդու
բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպը, առանց բացա-
հայտելու խոսքային գործունեության առանձնահատկություննե-
րը»¹:

Բառերի և արտահայտությունների արտասանության արագու-
թյունը (խոսքի տեմպը), նախադասությունների արտաբերումնե-
րի համաչափությունը (խոսքի ռիթմը), հաղորդակցման սովորական

իրադրության մեջ ձայնի հարաբերական ուժը, խոսքային ինտոնա-
ցիաների հարստությունը և խոսքի հուզականությունը՝ բոլոր այս
ցուցանիշների հիման վրա կարելի է դատել անձնավորության
տիպաբանական առանձնահատկությունների մասին:

Խոսքի տեմպը և ձայնի հարաբերական ուժը սովորաբար կապ-
ված է գլխուղեղի կեղևում զրգովածության ուժի հետ: Խոսքի ռիթ-
մը, հատկապես իրադրության պահանջներին համապատասխան
նրա փոփոխությունը (սահմանափակ ժամանակահատվածներում
կարողալը) վկայում են մարդու նյարդային պրոցեսների շարժու-
նակության մասին: Հուզականությունը հոգեբանների կողմից վա-
ղուց համարվում է խոսնվածքի ցուցանիշ: Հետևելով խոսքի թը-
վարկված որակներին, ուսուցիչը կարող է կարծիք կազմել սովո-
րողների տիպաբանական առանձնահատկությունների մասին:

**Անձնավորության
ուղղվածությունը
և ոճը**

Խոսքի մեջ բացահայտվում է անձնավորու-
թյան ուղղվածությունը՝ նրա հետաքրքրա-
բյուրները, պահանջները, համոզմունքները:

Առաջին, անձնավորության ուղղվածու-
թյունը որոշում է մարդու խոսակցության բովանդակությունը, ա-
ռարկան: Երկրորդ, մարդն իր մտքերում և հաղորդակցվելիս իրեն
հետաքրքրող առարկային անդրադառնում է բազմապատիկ անգամ:
Հետաքրքրականի մասին պատմում անձնավորության համաք բա-
ռապաշարով ավելի հարուստ է և հուզականորեն ավելի արտահայ-
տիչ:

Մտածողության և խոսքի միջև սերտ կապը հնարավորություն
է տալիս հասկանալու, որ անձնավորության խոսքային հատկանիշ-
ների մեջ արտացոլվում է նաև նրա մտածողության մի շարք այլ
առանձնահատկություններ: Այսպես, պատկերավոր մտածողու-
թյանը համապատասխանում է պատկերավոր խոսքը: Հասկանալի
մտածողությունը կապված է խոսքի մեծ ընդհանրացվածության,
տրամաբանականության, այլ ոչ թե գատնողությունների պատկե-
րավոր ապացուցելիության հետ:

Անձնավորության խոսքային հատկությունները կախված են
այն ինդիրներից, դեպի որոնց լուծմանն է մշտապես ուղղված
մտածողական գործողությունը: Գիտելիքների հաղորդման խնդիրը,
խոսքային հաղորդումներում ծավալվող տրամաբանական ձևերի
մեջ իր մտածողության պրոցեսի ընթացքի բացահայտումը հղիում
են խոսքի մեջ մտածողության արտահայտման պարզագույն ձևե-
րը: Ինքն իր հարցի կշռադատման (այսինքն՝ մտածել ներքին խոս-
քով) սովորությունը հաճախ հանգեցնում է նրան, որ իր մտքերի

¹ Н. И. Красногорский, Высшая нервная деятельность ребенка, М.
Медгиз, 1975, стр. 215.

արտահայտելու ցանկություն դեպքում դժվար է դառնում կապ ըստեղծել ունկնդրողների հետ: Բուն խոսողի համար միանգամայն պարզ միտքը չի ընկալվում լսարանի կողմից: Նման դեպքերում ասում են, որ խոսքը չի բացատրում միտքը, այլ «փակում է» այն:

Մարդու կուլտուրական մակարդակի բնութագրման համար էական նշանակություն ունի խոսքի ոճը, որը սերտորեն կապված է անձնավորության ուղղվածության հետ: Ոճի մեջ արտացոլվում են մարդու մտավոր ու աշխատանքային գործունեության առանձնահատկությունները, նրա մասնագիտության առանձնահատկությունը: Ոճի ամենացածր տեսակը անկազմակերպ խոսակցական ոճն է, որի մեջ խոսողը օգտագործում է ոչ ճիշտ բառեր ու արտահայտություններ, շատ ձայնարկություններ ու «մոլախոսային» բառեր: Նման ոճի դեպքում բացակայում է խոսքի կուլտուրան: Ամենացածր, աղքատ ոճի օրինակ կարող է ծառայել Ա. Պ. Չեխովի «Առաջարկություն» պիեսի հերոս Չուբակովի խոսքը՝ «Աղավնյակն իմ... Ես այնքան ուրախ եմ և այլն... Ահա հենց այդպես ու նման բաներ: Վաղուց էի ցանկանում: Այդ եղել է իմ հավիտենական ցանկությունը»: Այս ոճը աղքատ է բառերով ու մտքերով, առատ է ժարգոնային արտահայտություններով:

Երկախոսության հիման վրա առաջանում է նաև բարձր ոճ, որը կարելի է անվանել հուզական-պատկերավոր: Այս ոճին բնորոշ է լեզվի մաքրությունը, արտահայտությունների պատկերավորությունը, բառի միջոցով մտքի ճշգրիտ հաղորդումը առանց օգտագործելու գիտական տերմինաբանություն:

Խոսքի գիտական-գործարար ոճը ձևավորվել է խոսակցական լեզվի, գրավոր խոսքի և մենախոսության ազդեցության հետևանքով: Խոսքի այդ ոճը ավելի շոր է, հարուստ չէ պատկերավոր արտահայտություններով: Նրան բնորոշ է մեծ քանակությամբ գիտական տերմինների ներառումը:

Բոլոր երեք լեզվական ոճերում արտահայտված է մարդու մասնագիտական գործունեությունը: Այդ դրացվում է բառերի (բառապաշարի), համեմատությունների բնույթի, պատկերների ընտրության մեջ:

Խոսքը ոչ միայն հաղորդակցություն է, այլև հաղորդակցմանը մասնակցող մարդկանց փոխազդեցության պրոցես: Այդ պատճառով էլ անձնավորության խոսքային հատկանիշները բնութագրելիս, կարևոր է նշել ոչ միայն այն որակները, որոնք դրսևորվում են խոսքային ակտիվ ներգործություններում (երբ մարդը խոսում է),

այլ նաև այնպիսիները, որոնք բնութագրում են նրան որպես ունկնդրողի: Այն որակները, որոնք բնորոշում են մարդուն որպես ունկնդրողի, առաջանում են որպես նրա ըմբռնման, ուշադրության և խոսքային գործունեության առանձնահատկությունների համադրություն: Ուշադիր ունկնդրողը ընդունակ է հասկանալ իրեն ուղղված խոսքը և արձագանքել նրա բովանդակության համաձայն: Անուշադիր ունկնդրողը չի խորանում լսածի բովանդակության մեջ, խոսքային ինֆորմացիայից ջոկում է այն, ինչ իր համար հետաքրքրություն է ներկայացնում և չի նկատում այն, ինչ կարևոր է, բազայն իր համար նշանակալից չէ:

Խոսելու ու լսելու ընդունակությունը դաստիարակվում է խոսքային հաղորդակցման ընթացքում և հանդես է գալիս որպես անձնավորության հատկանիշ:

§ 4. ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Վաղ հախառնարկ- ցական սարիքի երեխայի խոսքը

Երեխայի մոտ առաջին մի քանի շաբաթվա ընթացքում նկատվում են միայն ձայնային ռեակցիաներ՝ ճշի, լացի բնույթի: Բայց արդեն կյանքի երրորդ ամսում նրա կողմից արտաբերվող ձայները հիշեցնում են որոշ հնչույթներ, որոնք մըտնում են շատ ժողովուրդների լեզվի մեջ՝ ա, ու, մ, բ: Կյանքի առաջին տարվա կեսին առաջանում են ձայնային առաջին միացությունները: Սկսում է թոթովանքի շրջանը, որն ընդգրկում է համարյա ամբողջ առաջին տարին: Թոթովանքի ընթացքում երեխան տիրապետում է մայրենի լեզվի հնչյունային կազմին, փորձում է ղեկավարել իր արտաբերական ապարատը:

Լեզվի հնչյունային կազմի տիրապետումը տեղի է ունենում օրինաչափորեն և ընթանում է իրենց արտաբերական մեխանիզմով պարզ, իսկ հետո ավելի ու ավելի բարդ հնչյունների յուրացման ուղղությամբ: Երեխայի մոտ լեզվի հնչյունային կողմի դարգացումը կենսագործվում է մեծերի խոսքի հնչյուններն ընդօրինակելու ճանապարհով: Դրա շնորհիվ 9—10 ամսականում շտոլ և նորմալ աճող երեխայի թոթովանքը դառնում է ավելի ու ավելի բարդ այն դեպքում, երբ խուլ երեխաների մոտ կաշկանդվում է, որը և խլության նշան է:

Մեկ տարեկան երեխայի մոտ ձևավորվում է բավարար չափով զարգացած հնչյունային լսողություն, որը հնարավորություն է տալիս ըմբռնելու և տարբերելու մայրենի լեզվի առանձին հնչույթ-

ները, իսկ հետո նրանց միավորումը՝ բառերը, որ սկզբում երեխաներն ընկալում են որպես հնչյունային կոմպլեքսներ:

Հաստատված է, որ բառի՝ որպես երկրորդ ազդարարային դրոշմի, առաջացման պրոցեսի հիմքում ընկած է գլխուղեղի կեղևում առարկայի ու նրա անվանման միջև ժամանակավոր նյարդային կապերի ձևավորումը: Այդ գուգորդումների ստեղծումը անդի է ունենում ոչ անմիջապես, այլ պահանջում է բաղմապատիկ համակցություններ (Մ. Կոլցովայի ուսումնասիրությունը):

Մեկ ու կես տարեկանից արագ աճում ու հարստանում է երեխայի բառապաշարը:

Բառապաշարի հարստացումը (ըստ Արկինի տվյալների)

Տարիքը	Բառապաշարը
1 տարեկան 6 ամս.	10—15 բառ
2 տարեկան	300 »
3 տարեկան	1000 »
4 տարեկան	2000 »
5 տարեկան	2500 »

Բերված տվյալները պետք է գնահատել որպես կողմնորոշիչ: Մանրակրկիտ դիտումները ցույց են տվել, որ միևնույն տարիքի երեխաների բառապաշարը տարբեր է ըստ Շ. Բյուլլերի տեղեկությունների. նա ուսումնասիրել է 1 տարեկան 2 ամսական 30 երեխայի բառապաշարը, որոշ երեխաների մոտ այն հասնում է 58-ի, իսկ ոմանց մոտ՝ 3 բառի: 2—2,5 տարեկանում առավելագույն բառապաշարը հասնում է 1227 բառի, մյուսներինը՝ 45-ի: 3—4 տարեկան որոշ երեխաներ արդեն ունեն 2346, ուրիշները՝ 598 բառ:

Երեխաների բառապաշարի հարստացումը կրում է վառ արտահայտված բնույթ, որը պայմանավորված է ծնողների խոսքի կուլտուրայով, նրանց դաստիարակչական ներգործությամբ: Երեխայի բառապաշարի զարգացման վրա, անկասկած, որոշակի ազդեցություն է ունենում այն աշխատանքը, որ այդ ուղղությամբ տարվում է մանկական նախադպրոցական հիմնարկներում: Երեխայի բառապաշարի զարգացումը արտահայտում է նաև բառի իմաստային նշանակության տիրապետման լրիվությունը, որը ըսկըզբնական շրջանում ունի շատ սահմանափակ բնույթ: Օրինակ, «զբոսանք» բառը երեխան հանգեցնում է միայն մոտակա ծառուղում զբոսնելուն: Սակայն լսելով այդ նույն բառը քաղաքից դուրս մեկնելու կամ նևայի ափերին զբոսնելու ժամանակ, երեխան

աստիճանաբար յուրացնում է տվյալ բառի ընդհանրացված իմաստը:

Երեխաների բառապաշարի և խոսքի զարգացումը որոշող հիմնական պատճառը հաղորդակցման պահանջմունքն է, առարկաների, նրանց հատկանիշների և որակների մասին տեղեկություններ ձեռք բերելու ձգտումը:

Երեխայի կողմից մայրենի լեզվի բառապաշարի յուրացումը բարդ պրոցես է, որն ընդգրկում է երկար ժամանակաշրջան: Բառապաշարի հարստացումը չի ավարտվում ոչ մինչև խաղաղություն, ոչ էլ նախադպրոցական տարիքում, այլ տեղի է ունենում մարդու պարզացման ամբողջ շրջանում: Բառապաշարի հարստացման հետ միաժամանակ երեխան գործնականորեն տիրապետում է մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին և խոսքի առավել հասարակ տեսակին՝ խոսակցականին (երկխոսությունը):

Գլխուղեղի զարգացման պահանջները նախադպրոցականը տիրապետում է շրջապատողների հետ հաղորդակցվելու համար անհրաժեշտ բառապաշարին և քերականական ձևերի համակարգին, որը և հնարավորություն է տալիս նրան արտահայտելու իր ցանկությունները, մտադրությունները, մտքերը, ինչպես և հասկանալու իրեն ուղղված խոսքը:

Գլխուղեղի զարգացման պահանջները նախադպրոցականը տիրապետում է լեզվական գրագիտությանը՝ գրավոր և բանավոր ձևով: Ուղեղի երկրորդ ազդարարային ֆունկցիան դրա շնորհիվ բարդանում ու կատարելագործվում է: Երեխան արդեն ընդունակ է դառնում աշխարհն արտացոլելու ոչ միայն լսվող ու արտաբերվող խոսքի միջոցով, այլ նաև ընկալվող տեսանելի խոսքով: Լայն պատուհան է բացվում դեպի երեխային շրջապատող աշխարհը: Կարող սովորելու, գրաբարական անընդհատ գիտելիքներ է ձեռք բերում: Ընթերցանությունը հարստացնում է դպրոցականի բառապաշարը, զարգացնում նրա գրական խոսքը:

Ուսուցման շրջանում երեխան դպրոցում տիրապետում է լեզվական գրագիտությանը՝ գրավոր և բանավոր ձևով: Ուղեղի երկրորդ ազդարարային ֆունկցիան դրա շնորհիվ բարդանում ու կատարելագործվում է: Երեխան արդեն ընդունակ է դառնում աշխարհն արտացոլելու ոչ միայն լսվող ու արտաբերվող խոսքի միջոցով, այլ նաև ընկալվող տեսանելի խոսքով: Լայն պատուհան է բացվում դեպի երեխային շրջապատող աշխարհը: Կարող սովորելու, գրաբարական անընդհատ գիտելիքներ է ձեռք բերում: Ընթերցանությունը հարստացնում է դպրոցականի բառապաշարը, զարգացնում նրա գրական խոսքը:

Կարգալուծն ու գրելու տիրապետելը երեխայի խոսքի հեռակա զարգացման անհրաժեշտ նախապայմանն է:

Գլխուղեղի զարգացման պահանջները նախադպրոցականը տիրապետում է լեզվական գրագիտությանը՝ գրավոր և բանավոր ձևով: Ուղեղի երկրորդ ազդարարային ֆունկցիան դրա շնորհիվ բարդանում ու կատարելագործվում է: Երեխան արդեն ընդունակ է դառնում աշխարհն արտացոլելու ոչ միայն լսվող ու արտաբերվող խոսքի միջոցով, այլ նաև ընկալվող տեսանելի խոսքով: Լայն պատուհան է բացվում դեպի երեխային շրջապատող աշխարհը: Կարող սովորելու, գրաբարական անընդհատ գիտելիքներ է ձեռք բերում: Ընթերցանությունը հարստացնում է դպրոցականի բառապաշարը, զարգացնում նրա գրական խոսքը:

տիրապետելը, որը լեզվի կանոնների և օրենքների միակցությունն է. 3) ճիշտ և արտահայտիչ խոսքին տիրապետելը. 4) դպրոցականի անձնավորության խոսքային հատկանիշների ձևավորումը:

Մենախոսույին կապակցված խոսքին դպրոցականը տիրապետում է ուսուցչի ամենօրյա աշխատանքի շնորհիվ: Արդեն ուսուցման առաջին տարում երեխային վարժեցնում են խոսքի մեջ մտքերի ճիշտ ձևակերպմանը, ձևակերպումների և արտահայտությունների հասկացմանը: Դպրոցականի խոսքին ներկայացվող պահանջները տարեցտարի մեծանում են: Ձևավորված մենախոսությունը աստիճանաբար դառնում է կապակցված, որը հնարավորություն է տալիս շարադրելու բարդ, իմաստային ամբողջը բոլորին հասկանալի լեզվական ձևերով:

Մենախոսության ձևավորման հետ անխզելիորեն կապված ընթացում է գրավոր խոսքը: Խոսքի այս երկու տեսակների փոխկապակցության զարգացումը պայմանավորվում է ընդհանուր առանձնահատկությունների առկայությամբ, օրինակ, այնպիսիք, ինչպիսիք են հաջորդականությունը, պլանայնությունը, տրամաբանականությունը, ապացուցելիությունը, նրանց կոնտեքստային բնույթը:

Հաստատված են խոսքի տեսակների փոխկապակցված զարգացման օրինաչափությունները: Սկզբում բանավոր խոսքը դրավոր խոսքի զարգացման բազա է ծառայում: Իսկ հետո ինքը գրավոր խոսքն է դառնում բանավորի զարգացման բազա: Ահա թե ինչու մայրենի լեզվի դասավանդման ընթացքում դպրոցականներին սկզբում սովորեցնում են պատմել բանավոր ձևով, իսկ հետո արդեն առաջարկում են գրել այն:

Տարրական դասարանների սովորողներն իրենց մտքերը առավել հեշտությամբ հաղորդում են բանավոր, քան գրավոր ձևով: Գրավոր շարադրելիս դպրոցականի միտքը կարծես թե կաշկանդված է. նախ տեխնիկական դժվարությունների հետ կապված (գրելու հմտությունը դեռ չի հասել անհրաժեշտ ավտոմատացման), երկրորդ, խոսքի այդ տեսակի բարդությունները: Հայտնի է, որ նույնիսկ մեծերի ճնշող մեծամասնության համար էլ համեմատաբար ավելի հեշտ է միտքը շարադրել բանավոր, քան գրավոր խոսքի ձևով: Դժվարանալով շարադրել իր մտքերը գրավոր ձևով, դպրոցականները ձևակերպում են դրանք բանավոր խոսքով: Երբ համապատասխան բովանդակությունը ձևակերպված է լինում (իսկ ըսկը գրական շրջանում այդ կենսագործվում է ուսուցչի անմիջական ղեկավարությամբ), ապա սովորողները առանց որևէ դժվարության

բանավոր խոսքում ձևակերպված բովանդակությունը շարադրում են գրավոր:

Այն բանից հետո, երբ գրավոր խոսքի հմտությունները հասնում են իրենց զարգացման անհրաժեշտ աստիճանին, ապա բանավոր և գրավոր խոսքը կարծես թե փոխում են տեղերը. գրավոր խոսքը դառնում է մենախոսության հետագա զարգացման որոշիչ գործոնը:

Բանավոր (մենախոսության) և գրավոր խոսքի զարգացումը ընդգրկում է դպրոցական ուսուցման ամբողջ շրջանը և շարունակվում է հասուն տարիքում: Դրանց զարգացման հետ միասին տեղի է ունենում ներքին խոսքի ձևավորումը:

Նախադպրոցականի ներքին խոսքը թույլ է զարգացած: Նրա մտածողությունը իրագործվում է կամ գործողությունների մեջ, կամ դրսևորվում է բարձրաձայն՝ արտաքին խոսքում: Այդ արտաքին խոսքը ներքին խոսքի ձևավորման հիմքն է, որի ձևավորման փուկերը վերաբերում են նախադպրոցական տարիքին:

Դպրոցականը արդեն ուսուցման առաջին փուլում կարողություն է ձեռք բերում կշռադատելու իր պատասխանը. «Նախքան հարցին պատասխանելը, մտածի՛ր» ուսուցչի կողմից աշակերտին այդ ձևով դիմելը շատ տարածում ունի 1—2-րդ և նույնիսկ ավելի բարձր դասարաններում: Այդպիսի պահանջի ազդեցությամբ երեխան վարժվում է իր պատասխանները նախապես կշռադատելու: Դա ներքին խոսքի զարգացմանը նպաստող առաջին պայմանն է: Ներքին խոսքի ձևավորման երկրորդ պայմանը մշտքում գիրք կարդալն է: Ինքը՝ ուսումնական գործունեության բնույթը նպաստում է ներքին խոսքի մեխանիզմների ձևավորմանը և նրա զարգացմանը, քանի որ ուսուցման ընթացքում դպրոցականը կանգնում է «մտքում խորհելու» անհրաժեշտության առջև:

Դեռահաս և հատկապես պատանեկան տարիքում ներքին խոսքը դրսևորվում է որպես ենթադրվող խոսակցի հետ երկախոսության ձև, ինչպես և իբրև ինքն իր հետ մտորումներ և «զրույցներ»: Դեռահասի ու պատանու ամբողջ ներքին աշխարհը, բոլոր ապրումները կապված են ներքին խոսքի հետ: Մտորումները կյանքի, մարդկանց, նրանց հարաբերությունների, բարոյական նորմաների մասին, բոլոր հարցերը կեցության և աշխարհի ստեղծման վերաբերյալ, որոնք առանձնապես սուր կերպով ծառանում են պատանեկության վաղ շրջանում, լուծվում են ներքին խոսքի ընթացքում: Մասնավորապես, գիտելիքների վերածվելը համոզմունքների նույնպես տեղի է ունենում ներքին խոսքի մեջ: Ներքին խոսքը չի կորց-

նում իր արտակարգ անհրաժեշտ ֆունկցիաները նաև մարչու հասունության շրջանում:

Այսպիսով, ներքին խոսքի ձևավորումը անխզելիորեն կապված է անձնավորության ինչպես մտավոր, այնպես էլ բարոյական զարգացման հետ:

Ներքին խոսքը հատկապես պարզ ու խոր հարաբերություններով կապված է ինչպես մենախոսության, այնպես էլ գրավոր խոսքի զարգացման հետ: Բանավոր ելույթի կամ գրավոր շարադրության նախապատրաստումը կենսագործվում է ներքին խոսքի անպայման մասնակցությամբ և, հետևապես, նրա զարգացման աստիճանը որոշում է մենախոսության և գրավոր խոսքի կատարելագործման աստիճանը:

Դպրոցական հասակի երեխաների խոսքի զարգացումը օրգանապես կապված է մայրենի լեզվի քերականության յուրացման հետ:

Քերականության յուրացման պրոցեսը դժվարանում է մի շարք պատճառներով. առաջին, յուրաքանչյուր քերականական ձևի վերացական բնույթով, երկրորդ, նրանով, որ ամեն մի քերականական հասկացություն կամ կանոն կարող է հասկացվել և յուրացվել միայն հասկացությունների համակարգում, տվյալ լեզվի (մայրենի կամ օտար) քերականական կանոնների համակարգում: Բնականաբար, դպրոցականների կողմից ցանկացած լեզվի քերականության յուրացման դժվարության աստիճանը կախված է նրա բարդության աստիճանից, ինչպես և նրանից, թե որքանով է նա տիրապետում տվյալ լեզվի քերականական կառուցվածքին:

Մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին գործնական տիրապետումը կարևոր նախապայման է քերականության տեսական յուրացման համար: Դրա համար շատ կարևոր է, թե դպրոց ընդունվող երեխան ինչ չափով է կարողանում նախադասություններով ճիշտ կառուցել իր բանավոր խոսքը, այսինքն՝ որքանով է նա գործնականորեն տիրապետում մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին: Մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքի և քերականության յուրացման փոխհարաբերությունը բացատրվում է նրանով, որ քերականական ձևերը գիտենալու և ուղղագրական հմտությունների հիմքում ընկած է կեղևային ժամանակավոր կապերի միասնական համակարգը: «Քերականական ձևերի միօրինակությունը, — գրել է Ի. Պ. Պավլովը, — միանգամայն համընկնում է մեր կողմից նախկինում բերված փաստի՝ գործող կիսագնդերի

նյարդային պրոցեսներում սիստեմայնության մշակման հետ»¹ (ընդգծված է հեղինակի կողմից):

Դիսուղեղի կեղևում նյարդային կապերի այդ սիստեմայնությունը սկսում է ձևավորվել ոչ թե այն ժամանակ, երբ աշակերտը սկսում է սովորել քերականությունը, այլ դեռևս մինչև գպրոցը՝ բանավոր խոսքին, մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին տիրապետելը:

Այդ «քերականական ստերեոտիպի» ձևավորումը պահանջում է հսկայական քանակությամբ վարժություններ, քանի որ նոր ուղղագրությամբ ճիշտ գրության հմտությունը (դժվարին հմտությունը և նրա ձևավորումը) երկարատև պրոցես է:

Խոսքային հմտությունների ձևավորումը դպրոցականի խոսքային զարգացման ամենաէական կողմն է: Դրանց դերը դժվար է գերազնահատել, քանի որ նրանք են մեծ չափով որոշում դպրոցականի խոսքի կուլտուրան:

Խոսքի կուլտուրայի զարգացումը ենթադրում է նաև ճիշտ և արտահայտիչ խոսքի յուրացումը:

Դպրոցականի խոսքը ճիշտ է դառնում նրա կողմից գիտական տերմինաբանությանը տիրապետելով, որ հնարավորություն է տալիս միտքը արտահայտել միանգամայն ճիշտ և միաժամանակ հակիրճ: Սովորողների խոսքի ստուգությունը զարգանում է ուսուցչի այն պահանջներին համապատասխան, որոնք ներկայացվում են խոսքի այդ որակին կամ հատկանիշին, ինչպես և նրանց կողմից գիտական տերմինաբանությանը տիրապետելու շնորհիվ:

Ուսուցչի պահանջկոտությունը նույնպես որոշում է խոսքի արտահայտչականության զարգացումը: Խոսքի այդ կարևոր հատկանիշը ձեռք է բերվում ուսուցչի առանձնահատուկ աշխատանքի շնորհիվ:

Դպրոցականի խոսքի արտահայտչականության դաստիարակման միջոցներից մեկը բուն ուսուցչի պատկերավոր խոսքն է: Սակայն այդ հմտության ձևավորման համար անհրաժեշտ է աշակերտներին հետ հատուկ աշխատանք, որը սկսվում է դպրոց հաճախելու առաջին շաբաթներին և ավարտվում է դպրոցական կյանքի վերջին օրերին:

Այդ ուղղությամբ ուսուցչի լավ իրականացվող աշխատանքի շնորհիվ դպրոցականը սովորում է գիտակցաբար օգտագործել

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 450.

խոսքի արտահայտիչ միջոցները ինչպես նյութի բանավոր, այնպես էլ գրավոր շարադրանքի ժամանակ:

Խոսքի ձևավորումը, վերցրած իր բոլոր կողմերի, հատկանիշների ու որակների ամբողջության մեջ, դպրոցական ուսուցման շրջանում կախված է այդ բարդ պրոցեսը որոշող պայմանների հետ: Այդ որոշակի պայմանն է՝ բուն աշակերտի սեփական խոսքային սյրակտիկան, որ կենսագործում է ուսուցչի ղեկավարությամբ: Հենց այդ սյրակտիկայի (որ պետք է հասկանալ բառի ամենալայն իմաստով) շնորհիվ դպրոցականը յուրացնում է մայրենի լեզուն՝ նրա հնչյունաբանությունը, բառապաշարը և ձևաբանությունը:

**«ԽՈՍՔԸ ԵՎ ԱՆՁԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՏՎԱՆԵՇՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԹԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

- Ананьев Б. Г., К теории внутренней речи в психологии. Психология чувственного познания, М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
Жинкин Н. И., Механизмы речи, М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
Лурья А. Р., Очерки психофизиологии письма, М., изд-во АПН РСФСР, 1950.
Лурья А. Р. и Юдович Ф. Л., Речь и развитие психических процессов, М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
Морозова Н. Г., Развитие речи в младшем школьном возрасте. Очерки психологии детей, М., изд-во Учпедгиз, 1950.
Степанов А. А., Отражение в речи особенностей личности. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», Л., т. 254, 1964.
Фрадкина Ф. И., Возникновение речи у ребенка. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», Л., т. 12, 1955.
Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

**Գ ր ու խ 11: ՀՈՒՅԶԵՐ, ԶԳԱՅՄՈՒՆՔՆԵՐ ԵՎ ԱՆՁԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ
ՀՈՒՋԱԿԱՆ ՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀՈՒՅԶԵՐԻ ՈՒ ԶԳԱՅՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

**Հուլյգերի ու
զգացմունքների
սահմանումը**

Երբ դիտում եք մայրամուտը, կարդում գիրք, լսում երաժշտություն, որոնում ձեր մտքում ծագած հարցի պատասխանը կամ երազում ապագայի մասին, ապա զանազան ձևի ճանաչողական գործունեության հետ միասին դուք դրսևորում եք նաև ձեր վերաբերմունքը ձեզ շրջապատող աշխարհի նկատմամբ: Կարգացած գիրքը, կատարված աշխատանքը կարող են ձեզ ուրախացնել կամ տխրեցնել, հաճույք կամ հիասթափություն պատճառել:

Ուրախությունը, թախիծը, երկչոտությունը, զարմանքը, սարսափը, զղշումը զանազան զգացմունքներ ու հույզեր են: Դրանք մարդու արտացոլող հոգեկան գործունեության արտահայտություններից են:

«Մարդու վրա արտաքին աշխարհի ներգործությունը տպավորվում է զլխում, արտացոլվում է նրա մեջ զգացմունքների, մտքերի, հակումների, կամքի դրսևորման ձևով»¹, նշում է Ֆ. Էնգելսը:

Եթե ըմբռնման, զգացությունների, մտածողության և մտապատկերների շնորհիվ արտացոլվում են բազմազան առարկաներ ու երևույթներ, նրանց մեջ եղած ամեն տեսակի կապեր ու հարաբերություններ, ինչպես և նրանց տարբեր որակներն ու հատկությունները, ապա մարդը հուլյգերում ու զգացմունքներում դրսևորում է որոշակի վերաբերմունք հանաչողության բովանդակության նկատմամբ:

Հուլյգերում ու զգացմունքներում մարդ արտահայտում է նաև իր արարքների, ասածների, գործունեության, այլ մարդկանց, բնության նկատմամբ ունեցած բավարարվածությունն ու անբավարարվածությունը:

Հուլյգերն ու զգացմունքները մարդու յուրօրինակ սուբյեկտիվ վերաբերմունքն են շրջակա իրականության և ինքն իր նկատմամբ:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 21, стр. 290.

Հուլյանի ու զգացմունքների աղբյուրը մեր շրջապատում օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող իրերն ու երևույթներն են կամ մեր օրգանիզմում տեղի ունեցող փոփոխությունները:

Միևնույն առարկաների նկատմամբ պահանջարկը և նրանց նշանակությունը տարբեր ժամանակներում մարդու համար միևնույնը չի լինում: Ծարավը հագեցնելու համար խմած մի բաժակ ջուրը մեզ հաճույք է պատճառում: Իսկ եթե մարդուն ստիպողաբար խմեցնենք ջուր, որի պահանջը նա չի զգում, ապա կարող է առաջանալ գրգռվածություն, անբավականություն: Հաճելի է երաժրշտություն լսել, սակայն, եթե համերգը շափաղանց նրկար է տևում, ապա բթանում են ապրումները, վրա է հասնում հոգնածությունը:

Ձանազան առարկաներ մարդու համար իրենց նշանակությամբ կարող են առաջացնել ոչ միայն տարբեր, այլև բովանդակությամբ նման ապրումներ: Օրինակ, պատահում է, որ աշակերտին նշանակած արդարացի «երկուսը» կարող է նույնպիսի խոր խղճի խայթ, ամոթի սուր զգացում առաջացնել, ինչպիսին կարող է առաջացնել ուսուցչի անարժան գովասանքը:

Մարդու ապրած հուլյանի ու զգացմունքների յուրօրինակությունը որոշվում է տվյալ պահին որևէ բանի նկատմամբ եղած նրա պահանջների բնույթով:

Պահանջների, հետաքրքրությունների, իրադրությունների փոփոխման հետ կապված փոխվում է նաև մարդու վերաբերմունքը պահանջարկի առարկայի նկատմամբ: Դրանում էլ դրսևորվում է իրականության նկատմամբ մարդու վերաբերմունքի որոշակի սուբյեկտիվ բնույթը:

Ձգացմունքների և հուլյանի աշխարհը շատ բարդ է ու բաղմաղան: Ձգացմունքների նրբությունն ու արտահայտման բազմակողմանիությունը հաճախ չի գիտակցվում մարդու կողմից, չնայած միշտ էլ ապրած զգացմունքներում արտացոլվում են առարկայի էություն և մարդու ձգտումների, հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների միջև օբյեկտիվորեն ձևավորված հարաբերությունները:

Մարդու կողմից ապրած զգացմունքների հոգեբանական վերլուծության բարդությունը բացատրվում է նաև նրանով, որ առարկաների ու երևույթների նկատմամբ վերաբերմունքի որոշումը տեղի է ունենում այն ճանաչողական գործունեության կամ կամային ակտիվության միասնությամբ, որ դրսևորում է անհատը: Բուրբին հայտնի է, թե որքան դժվար է պատմել սեփական զգացմունքների

մասին, խոսքով արտահայտել ապրումները: Ընտրված բառերը թվում են աղոտ ու ոչ ճշգրիտ՝ զանազան հուլական վիճակների ու նրանց նրբերանգների արտահայտման համար:

Ձգացմունքների առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ որոշակի պայմաններում չեն համընկնում անձնական և հասարակական գնահատականները: Օրինակ, կատարված արարքի համար ամոթի, զղջման զգացումը մարդու կողմից գնահատվում է որպես տհաճ ու տանջալից ապրումներ: Հասարակական տեսակետից այդ նույն զգացումները դիտվում են որպես միանգամայն օրինաչափ, դաստիարակչական, եթե կատարվել է բարոյական նորմաները կամ օրինականությունը խախտող արարք:

Մարդու հուլյանն ու զգացմունքները ուղեկցվում են արտահայտիչ շարժումներով՝ զանազան միմիկական (դեմքի մկանների շարժում) և պանտոմիմիկական (մարմնի մասերի շարժում, ժեստեր) գործողություններով: Անսպասելի հանդիպումից անկեղծորեն ուրախացած մարդու աչքերը կորանում ու փայլում են, շրթերը նրբանրբան արտահայտում են ժպիտ, ձեռքերը տարածվում են գրկախառնվելու համար: Արտահայտիչ շարժումները լրացնում են մարդու ապրումները, դարձնում ավելի վառ և զրուցակցի բմբռնմանը մատչելի:

Դարվիներ ցույց է տվել, որ հեռու անցյալում մարդու կենդանական նախահայրերի մոտ արտահայտիչ շարժումները նպատակասլաց դրսևորումներ էին, օգնում էին գոյության կովի դաժան պայքարում (սեղմված բուռնցքներ, մերկացրած ատամներ, լայնաբաց սևեռուն աչքեր, ուռած քթանցքեր):

Մարդկության պատմական զարգացման ընթացքում փոխվեցին արտաքին աշխարհի հետ մարդու փոխհարաբերության շատ ձևեր: Իրենց նախկին նշանակությունը կորցրեցին նաև հուլյանի ու զգացմունքներին ուղեկցող արտահայտիչ շարժումները:

Ժամանակակից մարդու արտահայտիչ շարժումները կատարում են նոր դեր՝ դրանք դառնել են մարդկանց հաղորդակցման ձևերից մեկը: Ըստ նրանց մենք իմանում ենք մարդու զգացմունքների մասին: Հաճախ դպրոցում ուսուցիչը օգտվում է արտահայտիչ շարժումներից, որպեսզի դրավի աշակերտների ուշադրությունը, նրանց աշխուժացնի կամ արտահայտի իր դժգոհությունը, որոշակի ձևով ներազդի աշակերտների վրա:

Մարդն իր հոգեկան կառուցվածքով այնքան բարդ է, որ ոչ միշտ է հնարավոր լինում նրա արտահայտիչ շարժումներով որոշակիորեն դատել նրա ապրումների մասին: Արդեն դեռահասի մոտ

կարելի է տեսնել հույզերի ու դրանց արտահայտման միջոցների միջև եղած անհամապատասխանություն: Որքան հասուն է մարդը և նուրբ ու հարուստ են նրա ապրումները, այնքան դրանց արտահայտման ձևերն ավելի բարդ և ու ինքնատիպ: Կյանքի փորձ կուտակելով, մարդ սովորում է շատ հմտորեն տիրապետել իր ապրումներին ու դրանց արտահայտման ձևերին: Հաճախ բարձր տրամագրության տակ թաքնվում է ամաչկոտությունը, շփոթվածությունը, իսկ թվացող հանգստության տակ՝ անբավականությունը, մեծ ինքնազսպվածությունը:

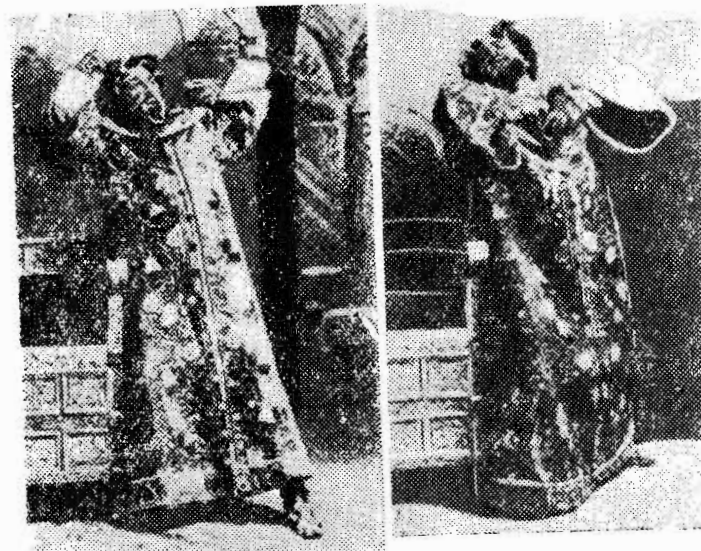
Դերասանների արվեստում մարմնի ու դեմքի արտահայտիչ շարժումների միջոցով ապրումների հաղորդումը հասնում է արտահայտչականության և մեծ վարպետության (նկ. 45):

Ֆ. Ի. Շալյապինի մասին հիշողություններում հաճախ է ասվում, որ նա միմիկայի ու ժեստերի մեծ վարպետ էր: Նրա արտահայտիչ շարժումները բավական էին, որպեսզի ստեղծվեին բեմական պայծառ պատկերներ: «Կատարելով իր առաջին արտասահմանյան ուղևորությունը և բոլորովին շիմանալով անգլերեն, Ֆեոդոր Իվանովիչը մի անգամ սրճարանում յուրահատուկ առոգանություն մը կարճ «բաժակաճառով» դիմեց հարևան սեղանի շուրջը նստած անգլիացիներին: Իհարկե, այդ «բաժակաճառը»,— գրում է Ռիմսկի-Կորսակովը,— ոչ մի իմաստ չուներ: Սակայն այնքան նման էր անգլերենի առոգանությանը, իսկ եղրավոր գլխարկ ծածկած Շալյապինի ազդեցիկ արտաքինը այնպիսի պատկառելի տպավորություն թողեց, որ անգլիացիները նրան «հասկացան» և ասես հայրենակցի տեղ դնելով, բաժակները խփեցին նրա բաժակին և դատելով նրանց դեմքի արտահայտությունից, նույնպիսի սիրալիր բաժակաճառով պատասխանեցին, որը Ֆեոդոր Իվանովիչի համար մնաց նույնքան անհասկանալի, ինչպես իր սեփական «անգլերեն» արտասանածը»¹:

Հույզերն ու զգացմունքները սերտորեն կապված են միմյանց հետ: Լինելով արտաքին աշխարհի նկատմամբ մարդու վերաբերմունքի յուրօրինակ ձև, նրանք, սակայն, ունեն որոշակի տարբերություններ:

Հույզերն առաջանում են օրգանիզմի պահանջներ՝ ուտելու, բնակարանի, հագուստի, սեռական պահանջների, քնի պահանջի բավարարելուց կամ չբավարարելուց և շրջապատի առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու անմիջական գործողություններից:

¹ «Ф. И. Шаляпин». Статьи, высказывания, воспоминания о Ф. И. Шаляпине, т. II, М., изд-во «Искусство», 1960, стр. 163.



Նկ. 45. Ի. Շալյապինը Բորիս Գոդունովի դերում:

1. Ոչ... ոչ... ոչ... բո չարագործը ես չեմ... ես չեմ... 2. Ասես խեղդում են ինձ, և զլուխս է պտտվում... 3. Ախ, ծանրը է... թույլ տուր շունչ քաշեմ...

Հույզերը հատուկ են ինչպես մարդուն, այնպես էլ կենդանիներին:

Սակայն ինչպես տարբերում ենք մարդու առաջին ազդարարային համակարգի գործունեությունը կենդանիների առաջնաազդարային կազմակերպումից, այնպես էլ անհրաժեշտ է տարբե-

րել մարդու հույզերը կենդանիների հույզերից: Մարդու հույզերի վրա իր կնիքն է դրել նրա սոցիալական կենսակերպը, որի հետևանքով փոխվել են հույզերի բնույթն ու դրսևորման ձևերը: Մարդը չի «ենտովում» դեպի ուտելիքը, խմելիքը, հագուստը, երբ առաջ է գալիս դրանց անհրաժեշտությունը, այլ բավարարում է իր պահանջմունքները, հաշվի առնելով պատշաճությունը և ունեցած հնարավորությունը:

Եթե կենդանիների գոյությունը որոշվում է միայն նրանց օրգանական պահանջների բավարարմամբ, ապա մարդ հաճախ ոչ միայն իրեն է ենթարկում, այլև գիտակցորեն ձնշում է օրգանական պահանջները հանուն ավելի բարձր, զուտ մարդկային հոգևոր, գաղափարական պահանջմունքների:

Զգայությունների հուզական երանգը ևս մարդկային հույզերի արտահայտություն է: Յասամանի, հասմիկի բուրմունքը առաջ է բերում հաճելի հոտոտելիքային զգայություն: Սկիպիդարի սուր հոտը առաջացնում է դժգոյության տհաճ հուզական տոն: Հաճույք, դրական վերաբերմունք են առաջացնում քնքուշ կանաչի, շենքերի բաց-կրկնագույն գունազարդերի հանգիստ, նուրբ երանգները:

Հույզերը դրսևորվում են նաև որպես շրջապատող առարկաների նկատմամբ անմիջական վերաբերմունքներ: Անսովոր իրադրության հետ բախվելը, նոր մարդու հետ ծանոթանալը առաջացնում են հաճույքի կամ տհաճության, գոհունակության կամ դժգոհության զգացումներ: Թափփված սենյակի տեսքը առաջացնում է տհաճ հուզական ռեակցիա, այն դեպքում, երբ գեղեցիկ ու ճաշակով կահույքով կահավորված սենյակը հաճելի տպավորություն է թողնում:

Մարդու հասարակական էությունը, նրա կյանքի սոցիալական բնույթը պայմանավորել են մարդու հույզերի ոլորտում նաև դեպի շրջապատի աշխարհը վերաբերմունքի առանձնահատուկ ձևերի առաջացումը: Մարդու սոցիալական վերաբերմունքը, առարկայական աշխարհի նկատմամբ նրա վերաբերմունքը, մարդկային պատմության ընթացքում առաջացած պահանջմունքների բավարարումը ձևավորեցին նրա զգացմունքները:

Աշխարհի նկատմամբ վերաբերմունքի այնպիսի առանձնահատուկ ձև, ինչպիսին զգացմունքն է, հատուկ է միայն մարդուն: Նրան են ծանոթ աշխատանքի բերկրանքը, հայրենասիրության ու կոլեկտիվիզմի զգացմունքը, նորի, ամոթի ու խղճի, հետաքրքրասիրության, կասկածանքի զգացումը և շատ այլ զգացմունքներ:

Շրջապատի աշխարհի նկատմամբ վերաբերմունքների որա-

կական յուրահատկությունը հանդես է գալիս մարդու ամենատարբեր զգացմունքներում: Անձի անհատականությունը բացահայտվում է շրջապատի իրականության առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու սուբյեկտիվ վերաբերմունքում:

Հույզերն ու զգացմունքները վիթխարի ավելացություն են ունենում մարդու կենսագործունեության վրա: Մի դեպքում նրանք ավելացնում են մարդու եռանդը, բարձրացնում կենսագործունեությունը, մարդուն ուժ են տալիս՝ դրանք ստենիկ՝ կամ ակտիվ հույզերն ու զգացմունքներն են: Այլ դեպքերում, ընդհակառակը, ընկճում, ձնշում են օրգանիզմի կենսական պրոցեսները, իջեցնում մարդու եռանդը, դրանք աստենիկ կամ պասսիվ հույզերն ու զգացմունքներն են:

Միևնույն զգացմունքը (օրինակ, վախը, ուրախությունը, վիշտը, ամոթը) տարբեր դեպքերում կարող է ինչպես մոբիլիզացնել մարդու գործունեությունը, այնպես էլ ձնշել մարդու եռանդը: Օրինակ, «երկու» ստանալու վախը մի աշակերտի մոտ կարող է մոբիլիզացնել բոլոր ուժերը, ակտիվացնել նրա մտավոր կարողությունները, մի ուրիշի մոտ առաջացնել մտավոր գործունեության պասսիվություն, թերահավատություն իր հնարավորությունների նկատմամբ:

Գերազանց գնահատական ստանալուց առաջացած ուրախությունը մի աշակերտի համար կարող է խթան լինել հետագա մտավոր լարված աշխատանքի, մի ուրիշին՝ պարապության (առանձնապես, եթե գնահատականը ստացել է առանց մեծ ջանքեր գործադրելու):

Միևնույն մարդիկ, միևնույն երևույթներն ու առարկաները կարող են առաջացնել թե՛ դրական և թե՛ բացասական ապրումներ, նայած թե մարդ ինչ պահանջմունքներ ունի դրանց նկատմամբ: Հույզերի ու զգացմունքների համար բնորոշ է բևեռայնությունը՝ սկզբունքորեն հակադիր երկու զգացմունքներ միևնույն օբյեկտի նկատմամբ. սեր—ատելություն, ուրախություն—տրամոլություն, համակրանք—զղվանք և այլն:

Մարդու կյանքի պայմանների և պահանջմունքների փոփոխությունները արտացոլվում են նրա զգացմունքների բազմապիսի փոփոխություններում: Եթե կոնֆլիկտային բնույթի իրադրություն է ստեղծվում, ապա մարդու սուր ապրումներում միահյուսվում են հակադիր զգացմունքներ: Գտնվելով Սեզլեցկի բանտում, Ֆ. է.

1. Ստենիկ առաջացել է հունական «ստենոս»—ուժ բառից, «ա»-ն հունարենի «ոչ», «ան» ժխտական մասնիկն է:

Ձեր ժինսկին իր քրոջը գրել է. «...տառապանքում ես ինձ երջանիկ եմ զգում և ուզում եմ այդ երջանկությունը կիսել բեղ հետ: ...Ես մտածում եմ քո մասին և բեղ հետ միասին սիրում եմ քո երեխաներին ու տանջվում նրանց համար...»¹:

Զգացմունքների ընթացքում հակադրությունը հանդես է գալիս որպես լարվածություն և նրա հանդարտում: Այդ հատկությունները առանձնապես վառ կերպով են նկատվում մարդու դործունեության բարդ ձևերում: Լարվածությունը կարող է ուժեղանալ արտաքին հանգամանքների փոփոխությունների հետևանքով: Որևէ դեպքի սպասումը, որի ընթացքում մարդ պետք է գործի վճռակալներեն ու ինքնուրույն, նպաստում է լարվածության արագ բարձրացմանը: Լարվածությունը կարող է առաջացնել ակտիվ վիճակ, գործունեությունը ակտիվացնել, կարող է նաև հանդես գալ որպես գործունեության, մտքերի, մարդու արարքները կաշկանդող. դա կախված է գործունեության բովանդակությունից և այն հանգամանքներից, որոնց մեջ տեղի է ունենում այն, ինչպես և անձի անհատական առանձնահատկություններից:

Լարվածությունից հետո վրա է հասնում հանդարտումը, երբ մարդ զգում է թեթևություն, հանգստացում կամ լրիվ ուժասպառություն: XIX դ. գերմանական հոգեբան Վ. Վունդտը առաջ քաշեց «զգացմունքների եռաչափ տեսությունը»: Այդ տեսության էությունն այն է, որ բոլոր հիմնական հույզերը հանգեցվում էր երեք որակի կամ չափումների՝ բավականություն և անբավականություն, լարվածություն և հանդարտում, գրգռվածություն և հանգստացում: Զանազան հույզեր ու զգացմունքներ բնութագրվում էին որպես այդ երեք հիմնական բեռային վիճակներից առաջացողներ: «Չափունների» երեք դույզից յուրաքանչյուրը Վունդտը բացատրում էր ֆիզիոլոգիական պրոցեսներով՝ երակազարկի ու շնչառության վիճակին համապատասխան:

Սակայն հուզական դրսևորումների հիշյալ երեք դույզերը չի կարելի դիտել որպես հիմնական հույզեր: Այդ դրսևորումները առկա են մարդու վարքի մեջ, սակայն դրանք հույզերի ու զգացմունքների անսահման բազմազանության առավել ընդհանուր որակներն են:

Այս կամ այն հուզական դրսևորումը սլայմանավորված է ամենից առաջ շրջապատի առարկաների ու երևույթների նկատմամբ անձի տարբեր վերաբերմունքով: Օրգանիզմում տեղի ունեցող ֆի-

զիոլոգիական փոփոխությունները առաջանում են ոչ թե ինքնաբերաբար, այլ շրջապատի աշխարհի հանդեպ մարդու մեջ առաջացած վերաբերմունքի հետևանք են:

Զգացմունքների ֆիզիոլոգիական հիմունքները

Հատուկ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ հուզական պարումները սլայմանավորված են ուղեղի ենթակեղևային կենտրոնների նյարդային գրգռումներով և վեգետատիվ նյարդային համակարգում տեղի ունեցող ֆիզիոլոգիական պրոցեսներով: «Ենթակեղևը դրական ազդեցություն է ունենում մեծ կիսագնդերի կեղևի վրա, հանդես գալով որպես նրա ուժի աղբյուր»¹:

Հուզական պրոցեսները մարդու օրգանիզմում առաջ են բերում մի շարք փոփոխություններ՝ շնչառական, մարսողական օրգաններում, սրտանոթային գործունեությունում: Հուզական վիճակում մարդկանց մեջ նկատվում են երակազարկի, արյան ճնշման փոփոխություններ, բիբերի լայնացում, քրտնազատում, մաշկի դունատություն, շիկնել, ուժեղանում է արյան հոսքը դեպի սիրտն ու թոքերը, փոփոխություններ են տեղի ունենում կենտրոնական նյարդային համակարգում և այլն: Տարբեր ասիումներ բնութագրվում են մարդու ներքին օրգաններում կատարվող յուրօրինակ փոփոխություններով, որոնք տեղի են ունենում վեգետատիվ նյարդային համակարգի սիմպատիկ բաժնի միջոցով (տե՛ս նկ. 46):

Մարդու հույզերում և առանձնապես զգացմունքներում առաջատար դեր է կատարում գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևը: Ի. Պ. Պավլովը ցույց տվեց, որ մեծ կիսագնդերի կեղևը կարողավորում է հույզերի ու զգացմունքների դրսևորումն ու ընթացքը, «իր վերահսկողության տակ է պահում օրգանիզմում տեղի ունեցող բոլոր երևույթների կառավարումը»: Կեղևը ենթակեղևային կենտրոնների վրա ունենում է ինչպես արգելակող, այնպես էլ գրգռող ազդեցություն և կառավարում է դրանք:

Ի. Պ. Պավլովը բարդ զգացմունքների առաջացումը կապում էր ուղեղի կեղևի գործունեության հետ: Կապերի այդ համակարգի պահպանումը կամ քայքայումը առաջ է բերում փոփոխություններ իրականության հանդեպ ունեցած սուբյեկտիվ վերաբերմունքի մեջ: «Պետք է կարծել, որ կիսագնդերի նյարդային պրոցեսները դիմամիկ ստերեոտիպի ստեղծման ու պահպանման ընթացքում այն են, ինչ սովորաբար անվանում են զգացմունքներ նրանց հիմնական

¹ И. П. Павлов, Полное Собрание сочинений, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1951, стр. 403.

¹ Феликс Дзербжинский, Дневник, Письма к родным. М., изд-во «Молодая гвардия», 1958, стр. 132.

կատեգորիաներում՝ դրական և բացասական, և նրանց լարվածության վիժխարի աստիճանավորության մեջ»¹:

Մարդ թեթևություն կամ դժվարություն, բավարարվածություն կամ հիասթափություն, առույզություն կամ հոգնածություն է զգում կախված դինամիկ ստերեոտիպի պահպանումից կամ նրա քայքայումից: Բացասական երանգավորումով զգացմունքներ են առաջանում այն դեպքում, երբ խախտվում է արգելակման և զբոսանման պրոցեսների սովորական հարաբերակցությունը:

Հույզերի ու զգացմունքների ընթացքում հսկայական դեր է կատարում մարդու երկրորդ ազդարարային համակարգը: Մարդու մեջ կարող են ապրումներ առաջանալ ոչ միայն անմիջական առարկաների, այլև բաների ներդրածությամբ: Օրինակ, վերապրածի մասին պատմությունը կարող է լսողներին որոշակի հուզական վիճակ պատճառել:

Երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեության շնորհիվ հույզերն ու զգացմունքները դառնում են գիտակցված պրոցեսներ, ձեռք են բերում հասարակական բնույթ, իմաստավորվում է սեփական հուզական գործողությունների և հասարակականորեն նշանակալից զգացմունքների միջև եղած հարաբերությունը: Միայն երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեության դեպքում է հնարավոր մարդու մեջ ձևավորել այնպիսի բարդ զգացմունքներ, ինչպիսիք են բարոյականը, ինտելեկտուալը, գեղագիտականը:

**Հույզերի և
զգացմունքների
ճշգրտակարգումը**

Զգացմունքների գունեղությունն ու բազմազանությունը մարդուն դարձնում են ավելի հետաքրքիր: Նա արձագանքում է իրականության ամենատարբեր երևույթներին. նրան հուզում են երաժշտությունն ու պոեզիան, հրթիռի արձակումը և տեխնիկայի նորագույն նվաճումը: Անձի ապրումների հարստությունը ապահովում է ավելի խոր հասկանալու շրջապատում կատարվածը, ավելի նրբորեն թափանցելու ուրիշ մարդկանց ապրումների, նրանց փոխհարաբերությունների մեջ:

Ա. Ս. Մակարենկոն ասում էր այն մասին, որ ուսուցիչը պետք է դաստիարակի իր զգացմունքները: Նա արդարացիորեն դատարարում էր անտարբեր դաստիարակներին. «Ահա, երբ աշակերտից թաքնվում էր անտարբերությամբ ասված խոսքի կտևում, նա երբեք չի մոտենա ձեզ, ամենանուրբ, վտանգավոր ապրումները

անպայման ձեզանից կթաքցնի: Ախր ո՞վ կցանկանա մոտենալ անտարբեր մարդուն»¹:

Հույզերն ու զգացմունքները սերտորեն կապված են մարդու ամբողջ հոգևոր կերպարի հետ: Նրանք խոսքերին, արարքներին, անձի ամբողջ վարքին տալիս են որոշակի կոլորիտ: Դրական ապրումները ոգևորում են մարդուն նրա ստեղծագործական որոնումների ու խիզախումների ընթացքում: Մատնանշելով մարդու ապրումների նշանակությունը, Վ. Ի. Լենինը ասում էր, որ «առանց «մարդկային հույզերի» երբեք չի եղել, չկա և չի կարող լինել ճշմարտության մարդկային որոնում»²:

§ 2. ԶԳԱՅՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Մարդու հույզերի և զգացմունքների աշխարհը չափազանց բարդ է ու բազմակերպ: Երբ XIX դ. հոգեբանները փորձեցին ստեղծել զգացմունքների «կատալոգ», նրանք հանդիպեցին մեծ դժվարությունների: Նրանց դասակարգման անհաջողության պատճառն այն էր, որ մարդկանց ապրած զգացմունքների նրբերանգներն ու տատանումները անսահման են:

Նուր հանգամանքներ, անձնական ու հասարակական կյանքի նոր պայմանները մարդու մոտ ծնում են նոր զգացմունքներ: Իր բնույթով ու բովանդակությամբ մարդու նոր գործունեությունը նոր ասյունների ու նոր զգացմունքների ձևավորման աղբյուր է:

Տիեզերական առաջին թռիչքի ժամանակ աշխարհի առաջին տիեզերագնաց Յուրի Գագարինի կողմից ապրած զգացմունքները ոչ մեկի կողմից մինչև նա չապրած զգացմունքներ են: Նեղոսի ամբարտակի կառուցումը ավարտելու ժամանակ եգիպտացիների ապրած զգացմունքները նրանց համար նոր էին: Իրենց բովանդակությամբ դրանք դժվար է համեմատել այն զգացմունքների հետ, որ ապրել են նրանց նախնիները Քեոպսի բուրգը կառուցելիս:

Հասարակական հարաբերությունների, ապրելակերպի փոփոխությունները ծնում են հուզական նոր վիճակներ, անձի նոր տրամադրվածություն, նոր զգացմունքներ:

Ամեն մի գիտությունից պահանջվում է նրա ուսումնասիրող երևույթների դասակարգում, որքան էլ դրանք լինեն բազմազան: Հոգեբանության մեջ ընդունված է զգացմունքների հետևյալ դասա-

¹ И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1951, стр. 230.

¹ А. С. Макаренко. Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1946, стр. 170.

² Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 20, էջ 316:

կարգումը. 1) ինտելեկտուալ (ճանաչողական), 2) բարոյական, 3) գեղագիտական զգացմունքներ:

Ինտելեկտուալ զգացմունքներ Ինտելեկտուալ են այն զգացմունքները, որոնք մարդու մեջ առաջանում են մտավոր գործունեության ընթացքում: Դրանք հետաքրքրասիրության, համոզվածության, կասկածանքի, նորի զգացմունքներն են:

Մարդու կողմից հաջողությամբ իրագործվող ճանաչողական գործունեությունը առաջացնում է խոր ու հաճելի, իսկ երբեմն էլ ծանր ապրումների մի ամբողջ բույլը:

Երևույթների էական հատկանիշների և դրանց ծնող պատճառների գտնումը, այդ երևույթների ընթացքի օրինաչափությունների բացահայտումը միշտ էլ ուղեկցվում է ուրախության հատուկ զգացումով, որ երբեմն վերածվում է ցնծության զգացմունքի:

Ճանաչողական գործունեության հաջողությունների առաջացրած ապրումները մարդուն մղում են ավելի ուժեղ մտավոր ջանքերի: Ճանաչողական խնդիրների լուծման անհաջողությունները նույնպես առաջացնում են ոչ պակաս սուր ապրումներ: Գիտական ճանաչողության բերկրանքն ու տառապանքը մարդու ճանաչողական գործունեության հուզական բնութագիրն է:

Այն հարցի պատասխանի որոնումը, որից շատ բան է կախված հետագա կյանքում, նույնպես ծնում է մարդու հուզական երանգավորումով հոգեվիճակ: Համոզվածությունը, մարդու կողմից ասված դատողությունների ճշմարտացիության վստահությունը ուղեկցվում է բարոյական բավարարվածության զգացմունքով:

Ինտելեկտուալ առումով պայմանավորված են հումորի ու հեղանանքի զգացմունքները, որոնց մեջ հանդես է գալիս դեպի ճանաչվող և գնահատվող օբյեկտն ունեցած մարդու վերաբերմունքը:

Հումորի զգացում առաջացնում է այնպիսի երևույթը կամ այնպիսի անձնավորությունը, որոնք մի կողմից գնահատվում են դրականորեն և առաջ են բերում համակրանք, իսկ մյուս կողմից՝ բովանդակում են այնպիսի թերություններ, որոնք առաջ են բերում բարեհոգի ծիծաղ: Հումորի զգացումը տիպական է բարեհոգի մարդկանց, որոնք սիրում են մարդուն ու կյանքը, նրբորեն նկատում թե՛ գեղեցիկը և թե՛ այս կամ այն անմեղ թերությունն ու թուլությունը: Իսկական հումորիստը բարեսրտորեն է խոսում իր ոչ հեռատես, քիչ ծիծաղելի կամ միամիտ հերոսների մասին:

Հեգեմոնի զգացումը դեպի աշխարհը, մարդիկ, իր հանդեպ ունեցած սուր քննադատական վերաբերմունքի արտահայտությունն

է: Հեգեմոնը հանդես է գալիս գնահատման դատողություններում, որոնց մեջ հաճախ անխնա խարազանվում են մարդու այս կամ այն թերությունը, կյանքում թույլ տված նրա վրիպումներն ու սխալները: Հեգեմոնը չի խնայում ոչ ոքի և ոչինչ:

Հեգեմոնքում իրականը գնահատվում է իդեալականի դիրքերից, նպատակ ունենալով քննադատական մտքի ուժով ներգործել հեգեմոնքի օբյեկտի վրա՝ նրա կատարելագործման համար: Եթե հեգեմոնքի առարկան մարդն է, նրա հոգեկան հատկությունները, ապա հեգեմոնքի դիտողությունները անհետ չեն անցնում այն մարդու համար, ում հասցեագրված են: Այդ դիտողությունների բնույթից կախված նրանք դաստիարակչական ազդեցություն են թողնում անձի ինտելեկտուալ, կամային և բարոյական հատկությունների վրա:

Նորի զգացումը ինչպես ճանաչողության ոլորտում, այնպես էլ պրակտիկ գործունեության մեջ նորի որոնման, նորի, առաջադիմականի, հեղափոխականի համար պայքարի գրգռատես է: Նորի զգացումը թափանցում է ճանաչողական ստեղծագործական գործունեության բոլոր բնագավառները՝ գիտության ու տեխնիկայի, մշակույթի ու արվեստի ոլորտները: Այն բացառում է աշխատանքի նկատմամբ արհեստավորական վերաբերմունքը, հակոտնյա է ինքնահանգստացման զգացմունքին և բուժ անտարբերությանը, որոնք անգործություն ու պասսիվություն են ծնում:

Նորի զգացումը առաջ է բերում զզվանք կապիտալիստական իրականության այնպիսի երևույթների նկատմամբ, ինչպիսիք են շահագործումը, զավթողական պատերազմները, պոռնկությունը, երկերեսանիությունը, կեղծիքն ու խաբեությունը:

Կոմունիստական հասարակության նյութատեխնիկական բազայի ստեղծման ժամանակաշրջանում նորի զգացման աղբյուր է սովետական իրականությունը, սովետական մարդկանց ազատ ու ստեղծագործական աշխատանքը: Նրանց ստեղծագործական գործունեությունը այդ զգացմունքի զարգացման հիմնական նախապայմանն է:

Բարոյական զգացմունքներ Բարոյական զգացմունքները ծագում ու զարգանում են մարդկանց համատեղ գործունեության ընթացքում, նրանք պայմանավորված են նաև բարոյական նորմաներով:

Բարոյական զգացմունքներին են պատկանում ընկերության ու բարեկամության, կուլեկտիվիզմի և հայրենասիրության, պարտքի և խղճի զգացմունքները:

Բարոյական զգացմունքների աղբյուրը հասարակական կեցու-
թյունն է: Այդ զգացմունքները պայմանավորված են աշխարհայաց-
քով՝ մարդու հայացքների ու համոզմունքների համակարգով: Այս-
պիսով, բարոյական զգացմունքները ծնվում են մարդկային հարա-
բերությունների համակարգից և այդ հարաբերությունները կարգա-
վորող էթիկական նորմաներից:

Բարոյական զգացմունքների առաջին առանձնահատկությունը
նրանց մեջ հատկապես վառ կերպով և անմիջականորեն արտա-
հայտված սոցիալական բնույթն է:

Երկրորդ առանձնահատկությունը բարոյական զգացմունքների
դրսևորման բարդությունն ու բազմակողմանիությունն է: Այսպես,
հայրենասիրության զգացմունքը դրսևորվում է հայրենիքի նկատ-
մամբ անսահման սիրո մեջ, ինչպես և նրա թշնամիների, այն ամե-
նի նկատմամբ ատելության զգացմունքով, ինչ խանգարում է նրա
հետագա զարգացմանն ու բարգավաճմանը: Հայրենասիրությունն
արտահայտվում է հայրենիքի նկատմամբ թախիծի ու կարտոսի ծանր
ապրումներում, որոնք մաշում են այն մարդկանց հոգիները, ովքեր
օբյեկտիվ հանգամանքների բերումով ստիպված են ապրել նրա
սահմաններից դուրս: Հայրենասիրությունն արտահայտվում է իր
հայրենիքի համար հպարտության զգացմունքով, այդ զգացմուն-
քը դրսևորվում է նաև հայրենի բնության նկատմամբ ունեցած սի-
րո մեջ: Հպարտության զգացմունքն էլ բազմակողմանի է իր դրսե-
վորումներում: Այն հանդես է գալիս բարոյական պատասխանա-
տվության ապրումներում, հանձնարարված գործը պատշաճորեն
կատարելու համար մտահոգվածության ու անհանգստության
զգացմունքներում, բավարարվածության ապրումներ է պատճա-
ռում գործը հաջողությամբ ավարտելուց:

Բարոյական զգացմունքների մյուս առանձնահատկությունը
նրանց գործունե, ակտիվ, վառ կերպով դրսևորված ստենիկ բնույթն
է: Նրանք ի հայտ են գալիս ոչ միայն մտորումներում ու ապրում-
ներում, այլև ամենից առաջ մարդու ակտիվ գործունեության մեջ:
Այդ զգացմունքներն ի հայտ են գալիս այն գործունեության մեջ,
որով մարդ տալիս է իր բոլոր ուժերը, ամբողջ էներգիան, ձգտում-
ները՝ հասնելու լավագույն արդյունքների և, որպես սոցիալիստա-
կան հայրենիքի քաղաքացի, հաջողությամբ լուծելու իր առաջ դր-
ված խնդիրները:

Բարոյական զգացմունքները խիզախ ու հերոսական արարք-
ներ կատարելու ներքին դրդապատճառներ են: Այսպես, օրինակ,
հայրենիքի նկատմամբ պարտքի զգացմունքը, որ իր զարգացման

բարձրագույն աստիճանին է հասել սովետական հայրենասերների
մոտ, դրդապատճառ է, որպեսզի սովետական մարդիկ գիտակցա-
բար իրենց կյանքը ենթարկեն մահաբեր վտանգի, գիտակցաբար
զոհաբերեն իրենց կյանքը հանուն հայրենիքի: Գաստելլոյին ու
Մատրոսովին ոչ ոք չէր հրամայել կատարելու սխրագործություն,
որի ընթացքում նրանք ընկան հերոսի մահով: Նրանք այդ արեցին
սրտի թելադրանքով: Ընկերության ու բարեկամության բարձր
զարգացած զգացմունքը ևս մարդուն մղում է վտանգավոր ռիսկի՝
ուրիշների կյանքը փրկելու համար:

Անձի հոգեկան կերպարում բարոյական կողմին առաջնակարգ
տեղ է պատկանում: Ոչինչ այնքան չի բնորոշում ու բնութագրում
մարդուն, որքան նրա բարոյական հատկանիշները, քանի որ նրանց
սոցիալական նշանակությունը բացառիկ մեծ է:

Բարձրակարգ զգացմունքների ուղորտում առանձնահատուկ
տեղ են գրավում բարոյական զգացմունքները: Այդպիսի զգաց-
մունքների վեհ բնույթը արտահայտելու համար հայրենիքի նկատ-
մամբ սերը անվանում են սուրբ, բարեկամական զգացմունքը՝
ազնիվ, պարտքի զգացմունքը՝ բարոյական վեհություն: Այդ ըզ-
գացմունքները իրավամբ անվանում են բարձր, քանի որ նրանք
պայմանավորում են այնպիսի վարքի ու արարքի դրսևորում, որ
նվիրված է մարդկության բարօրության, հասարակության շահերի
պաշտպանության գործին:

Բարոյական զգացմունքները, որպես ապրումներ, առաջանում
են ուրիշ մարդկանց և սեփական վարքի ու արարքի ազդեցությամբ:
Այդ ապրումները արարքի յուրօրինակ գնահատման, բարոյական
նորմաների հետ դրանց համապատասխանության ու անհամապա-
տասխանության հետևանք են, արարքներ, որոնք մարդ պարտադիր
է համարում իր և ուրիշների համար: Ուրիշների արարքը դեպի
գնահատելիս մարդը ապրում է գոհունակության զգացմունք, բա-
ցասականի դեպքում՝ ներքին բողոք:

Երբ մարդ ինքն իրեն է ներկայացնում բարոյական որոշակի
պահանջներ, ապա խոսում են նրա խղճի ձայնի մասին:

Խղճի ձայնը առանձնապես զգալի է դառնում, երբ մարդը այս
կամ այն պատճառով ակամայից խախտում է բարոյական այն
նորմաները, որը իր համար համարում է պարտադիր: Նման դեպ-
քերում մարդ ապրում է խղճի տառապանքներ:

Խիղճը հուզականորեն խոր ապրումներով բարոյական ինքնա-
գնահատումն է: Խիղճը անձի բարոյական կողմի յուրօրինակ

ֆունկցիան է, մարդու բարոյական ինքնագիտակցման արտահայտությունը:

Մաքուր խղճով մարդիկ բարձր բարոյականություններ, բարձր զարգացած հասարակական պարտքի ու կոլեկտիվիզմի զգացմունքներով մարդիկ են: Նրանց համար բարոյական նորմաները գործունեության ուղեցույց են:

Բարոյականությունը, որ արմատապես տարբերվում է բուրժուականից, որոշում է սոցիալիստական հասարակարգի քաղաքացու բարոյական վարքը: Կոմունիզմի բարոյական կողմնակա սոցիալիստական հասարակության կյանքի բարոյական այն սկզբունքների արտահայտությունն է, որոնք ավելի ու ավելի են պայմանավորում նոր կյանք կառուցողների հոգեկան կերպարն ու բարոյական զգացմունքները:

**Գեղագիտական
զգացմունքներ**

Գեղագիտական զգացմունքներն առաջանում ու զարգանում են մարդու կողմից գեղեցիկի ընկալման ու ստեղծման ժամանակ: Ընկալելով գեղեցիկը, օրինակ, լուսոս ծաղիկը կամ ՄՍՀՄ ժողովրդական տնտեսության նվաճումների ցուցահանդեսի զլխավոր մուտքի կամարը զարգարող արձանը, որ կերտել է քանդակագործ Մուխիանան, մարդը ապրում է գեղագիտական, գեղեցիկի զգացմունք:

Գեղեցիկը շոյում է մեր հայացքը, առաջ է բերում դիտելու, նրանով զմայլվելու ցանկություն, ծնում է դարձյալ ու դարձյալ այդ գեղեցիկին հանդիպելու մղում: Քանի անգամ էլ մենք տեսած լինենք Ռաֆայելի «Միքստինյան մադոննան» կամ լսած լինենք սոխակի երգը, մենք ուզում ենք նորից ու նորից հաճույք ստանալ զրանցից: Իսկական գեղեցիկի ընկալումից դժվար է հագենալ: Գեղեցիկը մարդուն զրավում է, դեպի իրեն ձգում և որքան ավելի ուժեղ է ձգում, ավելի խոր թափանցում, այնքան մարդ ավելի խորն է հասկանում այն:

Մարդ երբեք չի դադարում գեղեցիկով զմայլվելուց, անկախ նրանից՝ այդ գեղեցիկը բնության, թե մարդկային ձևերի ստեղծագործություն է: Գեղեցիկի ապրումները ազնվացնում են մարդուն, գերելով նրա միտքն ու սիրտը: Մարդ ձգտում է գեղեցիկին, քանի որ այն իրեն պատճառում է գեղագիտական հաճույք, հաճելի ապրումներ:

Գեղագիտական զգացմունքներ են առաջանում ոչ միայն ֆիզիկական գեղեցիկը ընկալելիս: Բարոյական գեղեցիկը նույնպես կյանքի է կոչում գեղագիտական զգացմունքներ: Մենք հաճախ ենք հիանում դիտելով անձնավորության բարձր բարոյական դրսևո-

րումը, որ անտեսելով անձնականը, ապրում ու պայքարում է ուրիշների բարօրության համար: Այդպիսի մարդիկ մեր մեջ առաջացնում են խոր հարգանքի ու հիացմունքի զգացմունքներ: Նման դեպքերում ասում ենք. «Բարոյապես որքա՛ն գեղեցիկ կարող է լինել մարդը»:

Իսկական երջանիկ կարող է լինել այն մարդը, ով ապրում է հանուն ուրիշների երջանկության և իր բոլոր ուժերն ու հնարավորությունը գործադրում է նրանց ուրախություն պատճառելու: Այստեղ միանում են մարդկային էթիկայի և գեղագիտության, մարդու գեղագիտական և էթիկական ապրումների սահմանները:

**Կրֆեր և
հրապուրանքներ**

Զգացմունքները կարող են դասակարգվել նաև ըստ այլ հատկանիշների: Նայած դեպի օբյեկտն ունեցած հակումի ուժին, նրանց մեջ

կարելի է առանձնացնել կրֆեր և հրապուրանքներ:

Կրֆեր են կոչվում ուժեղ, կայուն, տևական այն զգացմունքները, որ ծնում են շրուպցող եռանդ՝ միասնական նպատակին հասնելու կամ կրֆի օբյեկտ առարկան ձեռք բերելու համար:

Կրքի առարկա կամ օբյեկտ կարող են լինել գիտությունը, տեխնիկան, արվեստը, այսինքն՝ գիտելիքները, ինչպես և մարդու գործունեության ամենատարբեր բնագավառները: Կրքի առարկա կարող է լինել հակառակ սեռի մարդը. ինչպես և որոշակի իրեր, որոնք անսանձելի ցանկություն են առաջացնում ձեռք բերելու և հավաքածու կազմելու: Կրքերի հիմնական հատկանիշը նրանց գործունե բնույթն է, որը հիմնվում է կամային և հուզական պահերի միասնության վրա: Կրքերը միշտ էլ բոլոր մարդկանց մղել ու մղում են ակտիվ գործունեության, որի միջոցով բավարարվում է կիրքը և այդ հիման վրա զարգանում:

Գործունեության և կամային բարձր հնարավորության հետ միասին կրքերը բնութագրվում են կայունությամբ, տևականությամբ, որի ընթացքում նրանք զրսևորվում ու տիրապետում են մարդուն: Կիրքը վաղանցիկ չէ:

Երբ մարդն այսօր կրքոտ ձգտում է մի բանի, իսկ որոշ ժամանակ հետո մի այլ բանի, ապա այստեղ խոսքը վերաբերում է ոչ թե կրքերին, այլ հրապուրանքներին:

Հրապուրանքը կրքից տարբերվում է ոչ թե նրանով, որ մարդ ավելի քիչ ակտիվ է գործում, այլ նրանով, որ այն սակավ կայուն է և օրգանապես չի կապված անձի կենսական հիմնական դիրքորոշումների հետ:

Հրապուրանքի համար տիպական է հուզական բաղադրամասի

դերի շխանությունը, որ դրսևորվում է ի վնաս ինտելեկտուալ բազադրամասի: Հրապուրանքը յուրահատուկ է այն մարդկանց, որոնք բնզունակ են շուտ բռնկվելու և շուտ էլ հանդարտվելու, այսինքն՝ իմպուլսային են, հակված են դեպի աֆեկտները:

Ոչ բոլոր մարդիկ ունեն կրքերի առարկա, սակայն ամեն մեկն էլ ինչ-որ բանով հրապուրվում է: Տարիքային պլանով քննարկելիս պետք է ասել, որ հրապուրանքը վառ կերպով դրսևորվում է դեռահասներին ու պատանիների մոտ: Հրապուրանքը կարող է վերածել ու վերածվել կրքի, եթե այն հանգեցնում է հրապուրանքի օբյեկտի էություն բացահայտմանը և ուժեղացնում նրա հուզական գրավչականությունը, որի շնորհիվ օբյեկտը դառնում է կյանքի համար նշանակալից և ներքին անհրաժեշտություն: Հրապուրանքը կարող է նույնիսկ գոյակցել մարդու կրքի հետ միասին:

Կրքերը աշխարհի նկատմամբ անձնավորության խոր ընտրուղական վերաբերմունքի արտահայտությունն են: Նրանք անբաժան են անձից և բնութագրում են մարդու ոչ միայն հուզական ու կամային, այլև ինտելեկտուալ ոլորտը: Կիրքը որոշում է մարդու խոհերի ու ձգտումների ուղղվածությունը, կրքի առարկայի վրա նրանց կենտրոնացվածությունը:

Կրքի «մասշտաբը», նրա սոցիալական նշանակությունը կարող է այնքան տարբեր լինել, որքան նրա բովանդակությունը: Սակայն բոլոր դեպքերում կրքերի համար ընդհանուր է կրքի առարկայով անձնավորության հավիշտակվածությունը, կլանվածությունը: Հենց դեպի գիտության իմացության կրքով հաիշտակվելն ու կլանվելն էր, որ Ամունդսենին ու Սեդովին մղեց այն ժամանակ կուսական Արկտիկայի սառույցները, Միչուրինին հղեց դեպի նյութական բաղմամբիվ գրկանքներ, Ջորդանո Բրունոյին հասցրեց ինկվիզիցիայի խարույկը:

Այսպիսով, մարդու կյանքի ուղին էականորեն կախված է այն կրքերից, որոնք նրան առաջ են մղում հաղթահարելու ամեն տեսակ դժվարություններ՝ միասնական նպատակին հասնելու համար:

Կրքերը կարող են լինել դրական և բացասական: Հասարակական ուղղվածություն ունեցող, իր կյանքում ու գործունեության ընթացքում հասարակական շահերով ղեկավարվող անձնավորության կրքերը դրական են: Մարդ գործում է հօգուտ ուրիշի շահերի և կանխում է ամեն մի գործողություն, որ կարող է մարդկանց վնասել: Իսկ այն կրքերը, որոնք բխում են անձի եսասիրական դիրքերից, պետք է բնորոշել որպես բացասական, քանի որ սեփական «ես»-ի համար մարդ ընդունակ է կատարելու անբարոյական ա-

յարքներ և թույլ է տալիս այնպիսի գործողություններ, որոնք հակասում են հասարակության շահերին:

Կրքերը բաժանում են նաև հետևյալ տեսակների՝ բարձր և ստոր: Բարձր կրքեր են համարվում գիտության, արվեստի նկատմամբ ունեցած կրքերը և այլն: Ստոր կրքերի օրինակ են կիրքը դեպի հարստության կուտակումը, մոլի թղթախաղը, ալկոհոլը:

Միայն դրական, բարձր կրքերն են ազնվացնում մարդու կյանքը, այն դարձնում գեղեցիկ, բովանդակալից, հետաքրքիր, մեծատառով գրվող Մարդու կյանք: Միայն բարձր կրքերն են մարդուն առաջ մղում և հասարակությանը բերում թանկարժեք բարիքներ: Աշխարհում դեռևս ոչ մի վեհ բան չի կատարվել առանց մեծ կրքի:

§ 3. ՀՈՒՉԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿՆԵՐ

Հուզական վիճակների բնութագիրը

Մարդու հոգեկան գործունեության մեջ անձնավորության կայուն հատկությունների (խառնվածք, բնավորություն, ընդունակություններ) և անընդհատ փոփոխվող հոգեկան պրոցեսների (ըմբռնում, մտածողություն, հիշողություն և այլն) հետ միասին առանձնացվում են նաև հոգեկան վիճակները (մտախոհություն, աշխուժություն, հետաքրքրասիրություն, ոգևորություն և այլն):

Անձի կյանքում մեծ նշանակություն ունեն հուզական վիճակները: Նրանք ժամանակի որոշ հատվածում գունազարդում են մարդու հոգեկան գործունեությունը և երևան են գալիս տարբեր տրամադրություններում ու աֆեկտիվ վիճակներում:

Հուզական վիճակները կախված են ոչ միայն հոգեկան գործունեության բնույթից, այլև իրենք իրենց հերթին վիթխարի ազդեցություն են ունենում նրա վրա: Օրինակ, լավ տրամադրությունը ակտիվացնում է մարդու ճանաչողական ու կամային գործունեությունը:

Հուզական վիճակներում բացահայտվում են մարդու վարքի ինչպես տիպական առանձնահատկությունները, այնպես էլ պատահական, նրա համար ոչ բնորոշ հոգեկան դրսևորումները: Տիպական հուզական վիճակներում արտահայտվում են անձնավորության անհատական առանձնահատկությունները: Օրինակ, մեղանխուրիկները հակված են երկարատև մեղամաղձոտ տրամադրության, սանզվիճակները աչքի են ընկնում կենսախիճի, առույգ հուզական վիճակով:

Պատահական հուզական վիճակները չեն արտահայտում անձի էական առանձնահատկությունները, այլ առաջանում են հանգամանքների բերումով, ստեղծված իրադրության առանձնահատկություններով: Օրինակ, որոշակի պայմաններում աֆեկտիվ վիճակ կարող է դրսևորվել նույնիսկ ամենահավասարակշռված մարդու մոտ:

Բոլոր հուզական վիճակները կրում են անցողիկ բնույթ: Սակայն մարդու մոտ տիպական հոգեկան վիճակներ ստեղծվում են բավական հաճախ և ուղեկցվում են անձնավորության համար բնորոշ դրսևորումներով:

Որքան էլ սուբյեկտիվ լինեն հուզական վիճակները, նրանք պայմանավորված են արտաքին աշխարհով, մարդու վրա արտաքին աշխարհի իրերի և երևույթների ազդեցության առանձնահատկություններով: Սակայն միշտ չէ, որ մարդ պարզ գիտակցում է իր վիճակի պատճառը: Նման դեպքերը հաճախ բնորոշում են մարդու տրամադրությունը:

Հուզական վիճակների բուլանդակության վրա վիթխարի ազդեցություն ունեն հասարակական կյանքում տեղի ունեցող նշանակալից իրադարձությունները: Օրինակ, տոն օրերին, տիեզերադիպոզների հետ համաժողովրդական հանդիպումների ժամանակ մարդիկ համակվում են առանձնահատուկ, բարձր, տոնական տրամադրությամբ:

Տրամադրություն

Տրամադրությունը քիչ թե շատ տևական հուզական վիճակ է, որը երանգավորում է մարդու մյուս բոլոր ապրումներն ու գործունեությունը:

Տրամադրությունները աչքի են ընկնում տարբեր տևականությամբ: Այդ պատճառով էլ խոսք է լինում անցողիկ և կայուն տրամադրության մասին:

Կարճատև տրամադրության օրինակ կարող է լինել զոգույան պորուշիկի՝ Պիրոգովի հուզական վիճակը. նրան կոպիտ կերպով նետում են փողոց այն բանի համար, որ նա փորձել էր սիրատածել մի դերմանացի արհեստավորի կնոջ. «Այդ սարսափելի վիրավորանքի մասին սոսկ մտածելն անգամ նրան մղում էր կատաղության... Նա սլանում է տուն, որպեսզի հազնվի ու այնտեղից ուղիղ գնա գնե՛րալի մոտ և խտացրած գույներով պատմի նրան գերմանական արհեստավորների վալրագության մասին:

Սակայն այդ բոլոր վերջացավ արտառոց ձևով. ճանապարհին նա մտնում է հրուշակեղենի խանութ, ուտում երկու շերտավոր կարկանդակ, ինչ-որ բան կարդում «Սևվերնայա պչելա»-ից և այնտեղից դուրս դալիս արդեն ոչ այնքան զայրացած ժամը 9-ի մոտ նա բոլորովին հանդարտվեց և... գնաց գրասենյակային ընկերության մի կառավարչի մոտ երեկոյի... այնտեղ նա հաճույքով անցկացրեց երեկոն և այն-

պես պարեց մաղուրկա, որ հիացրեց ոչ միայն տիկնանց, այլ նույնիսկ տղամարդկանց»:

Տևական տրամադրությունները կարող են երանգավորել մարդու վարքը մի քանի օր շարունակ, նույնիսկ մի քանի շաբաթ: Լինում են այնպիսի կայուն տրամադրություններ, որոնք լցնելով կյանքի ամբողջական շրջաններ, բնորոշ են դառնում տվյալ մարդու համար: Ժամանակակիցները հիշում են Ալեքսանդր Դյումային (հորը) որպես միշտ ուրախ ու ժպտադեմ մարդու: Դյումայի աշխատունակությունը բոլորին զարմացնում էր այնպես, ինչպես և արտակարգ շարժունությունը, ձեռներեցությունը, կրքոտ գործունեությունը. գրավիչ բնավորությունը:

Տրամադրությունը միշտ էլ ունի իր պատճառը: Տրամադրության պատճառ կարող են լինել շրջապատի բնությունը, իրադարձությունները, մարդիկ, կատարվող գործողությունը, առողջության վիճակը: Սակայն ոչ միշտ են մարդու կողմից դրանք գիտակցվում: Առաջանում է անբացատրելի թախիժ, առանց պատճառի ուրախություն, որոնք, ըստ էության, ունեն պատճառ, սակայն դրանք չեն գիտակցվում մարդու կողմից: Միևնույն պատճառից առաջացած տարբեր մարդկանց տրամադրությունները կարող են միևնույնը չլինել, նույնիսկ կարող են հակասական լինել («Նս տխուր եմ, որովհետև դու ուրախ ես»):

Հատկանշական է, որ տրամադրությունն իր կնիքն է դնում մարդու բոլոր արարքների, գործողությունների, վարքի վրա, երանգավորում նրա գործունեությունը, խթանում կամ ձնշում անձի ակտիվությունը: Եթե մարդ գտնվում է լավ, առույգ տրամադրության մեջ, ապա նույնիսկ զգալի դժվարությունները ընկալվում են նրա կողմից որպես հաղթահարելի, կատարվող աշխատանքը թվում է հետաքրքիր, իսկ մարդիկ՝ հոգատար ու հաճելի: Իսկ եթե տրամադրությունը վատ է, ընկճված, ապա նույն աշխատանքը թվում է ձանձրալի, անհետաքրքիր. նույն մարդիկ՝ նյարդայնացնող ու վատ դաստիարակված, ամեն մի դժվարություն՝ անհաղթահարելի:

Տարբեր մարդկանց մոտ տրամադրությունը տարբեր ձևով է դրսևորվում վարքում: Կամային կարգավորման առանձնահատկություններն են սրոշում իր տրամադրությանը տիրապետելու և կառավարելու բնույթը:

Մոռալ տրամադրությունը տհաճ է ոչ միայն տվյալ մարդու, այլև շրջապատի համար: Կարելի է սովորել, թե ինչպես ղեկավարել տրամադրությունը, բայց դրա համար անհրաժեշտ է հետևել իր հուզական դրսևորումներին և դրանք ճիշտ գնահատել:

Մանկավարժական գործունեության ընթացքում այս կամ այն տրամադրությունը ստեղծվում է բուն ուսումնական պրոցեսում, աշակերտների և ուսուցչի միջև ստեղծված հարաբերություններով, ուսուցչի կողմից դասը վարելու ձևով: Տհաճ է դասի ժամանակ տեսնել, թե ինչպես փնթփնթացող դաստիարակը կամ ուսուցիչը աշակերտների հետ խոսում է նյարդայնացնող-ճշդողան տոնով:

Մարդն իր տրամադրության տերն է: Տրամադրության կառավարման մեջ արտահայտվում է անձնավորության զարգացածությունը, սովորել տրամադրությունը կառավարել՝ նշանակում է զարգացնել իր կամքը:

Ա.Ֆեկտային վիճակ և աֆեկտ

Աֆեկտային վիճակը արտահայտվում է անձնավորության հուզական լարվածության աստիճանական բարձրացման մեջ:

Աֆեկտային վիճակը դինամիկ է ու վառ արտահայտված: Եթե տրամադրությունը բնութագրվում է ընթացքի համեմատաբար կայուն մակարդակով, ապա աֆեկտային վիճակին բնորոշ է լարվածության ինտենսիվության բարձրացումը, զարգացման որոշակի անկասելիությունը: Մարդ զգում է, որ նախկինում հազիվ նկատելի գրգռվածությունը սկսում է իրեն ճնշել և որ իր համբերության կամ սպասումի բաժակը սկսում է լցվել:

Աֆեկտային վիճակի զարգացման ընթացքում տեղի է ունենում վարքի կառավարման վերակառուցում: Սկսում են դժվար կառավարվել արտահայտիչ շարժումներում, խոսքում, զրացմունքներում, գործողություններում տարբեր դրսևորումները:

Աֆեկտային վիճակը միշտ էլ ինչ-որ ձևով ավարտվում է: Այն կարող է ավարտվել հանդարտվելով. օրինակ, երկարատև, տանջալից դարձած սպասումից հետո: Կարող է ավարտվել բավարարվածությամբ. օրինակ, երբ անցանկալի դեպքը կամ սպասվող տհաճ խոսակցությունը ավարտվում է անսպասելի հաջողությամբ: Աֆեկտային վիճակը կարող է ավարտվել որոշակի հանգամանքներում ապրումների անտանելի ուժը վերածելով որևէ գործունեության կատարելու էներգիայի:

Արտակարգ, կոնֆլիկտային իրադրության ժամանակ աֆեկտային վիճակը հաճախ լուծվում է ուժեղ բռնկման մեջ՝ աֆեկտում:

Աֆեկտը կարճատև, բուռն կերպով ընթացող, արտակարգ ինտենսիվ հուզական գործողություն է:

Աֆեկտի համար բնորոշ է դրսևորման արտակարգ ուժը. այն տիրապետում է մարդուն ամբողջապես: Աֆեկտային վիճակում հաճախ տեղի է ունենում անձի սովորական դիրքորոշումների փոփո-

խություն: Շրջապատում տեղի ունեցող շատ երևույթներ մարդու կողմից ընկալվում են անսովոր, բոլորովին այլ տեսանկյունով, բեկում է կատարվում մարդու սովորական վարքում:

Աֆեկտային վիճակում նեղանում է գիտակցության ծավալը. այն ընդգրկում է ապրումների հետ կապված ընկալվող առարկաների ու պատկերացումների նեղ շրջանակ:

Աֆեկտի ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունն այն է, որ ենթակեղևային կենտրոններն աղետվում են զլխուղեղի կեղևի վերահսկող և կարգավորող ազդեցությունից: Ենթակեղևի «գերիշխանությունն» արտահայտվում է վերապրվող աֆեկտի արտաքին դրսևորումների սրությամբ ու ցայտունությամբ:

Աֆեկտիվ վիճակը շատ որոշակիորեն արտահայտվում է արտաքինում: Դժվար է թաքցնել զայրույթի, հուսահատության, ուրախության, անելանելի դժբախտության, սարսափի բուռն ապրումները:

Աֆեկտի հսկայական ուժն ու ցայտունությունը միանում են նրա ընթացքի կարճատևության հետ:

Աֆեկտը շուտ բռնկվող, բուռն, շատ արագ անցողիկ գործողություն է:

Գտնվելով աֆեկտիվ վիճակում, մարդ հաճախ վատ է գիտակցում, թե ինչ է անում: Նա չի կարողանում իրեն զսպել, չի կանխատեսում իր բուռն ռեակցիայի հետևանքները, այնքան է կլանվում իր վիճակով, որ սխալ է գնահատում իր կատարածի բնույթն ու նշանակությունը:

Գեպի աֆեկտները հակում ունեն գրգռման ու արգելակման պրոցեսների անհավասարակշռությամբ մարդիկ: Սակայն ավելի հաճախ աֆեկտը դրսևորվում է վատ դաստիարակված, սանձարձակ, հիստերիկ, իրենց զգացմունքները վերահսկել չկարողացող մարդկանց մեջ: Պատահում են նույնիսկ այն աստիճան կամակոր և հուզականորեն սանձարձակ մարդիկ, որոնք ամենաաննշան առիթի դեպքում պատասխանում են աֆեկտիվ բռնկումով:

Շատ դժվար է աֆեկտի ժամանակ դրսևորել կամային կարգավորում: Սակայն կարելի է կանխել աֆեկտի առաջացումը, թույլ շտալ, որ իր վիճակը հասնի ուժեղ բռնկման: Կամային ջանքերի մոբիլիզացումը, իրադրության փոփոխումը, հուզական էներգիան գիտակցաբար ուրիշ գործունեության վրա ծախսելը նպաստում է աֆեկտի կանխմանը: Անցանկալի աֆեկտներն արգելակվել կարողացողները բարոյապես դաստիարակված մարդիկ են, որոնք ունեն

հասարակական միջավայրում իրենց կուլտուրական պահելու կա-
յուն սովորությունները:

Գոյություն ունեն դրական բնույթի աֆեկտներ: Նրանք առա-
ջանում են մարդու անձնական կյանքի ուրախացի երևույթներից
կամ հասարակական մեծ նշանակություն ունեցող իրադարձու-
թյուններից: Այդպիսի աֆեկտներ են, օրինակ, տիեզերագնացների
սխրագործության, միջազգային մրցումներում սովետական հո-
կեխատների դժվար հաղթանակի պատճառով առաջացած բուռն
ցնծության դրսևորումը և այլն: Նման աֆեկտիվ վիճակները պետք
է համարել նորմալ երևույթներ, իսկ նրանց ուժեղ ու անկեղծ դր-
սևորումը՝ նույնիսկ անհրաժեշտ ու օգտակար մարդու լիարժեք ֆի-
զիկական զարգացման համար:

Բժշկական դիտումները ցույց են տալիս, որ դրական աֆեկտ-
ների մշտական կանխումն ու արգելակումը կարող է վնասակար
ազդեցություն ունենալ մարդու ֆիզիկական ու հոգեկան զարգաց-
ման վրա:

Կամային ինքնադաստիարակման շնորհիվ կարելի է սովորել
աֆեկտային վիճակների ակամա կառավարումը: Ա. Ս. Մակարեն-
կոն ասում էր մանկավարժական նպատակներով աֆեկտների ակա-
մա կառավարման նպատակահարմարության մասին: Նա ցույց էր
տալիս, որ ստեղծվող իրադրությունից, տվյալ անձնավորության
վրա սխտեմատիկ ներգործման մեթոդներից, նրա վրա հուզական
ներգործման արդյունավետությունից ելնելով անհրաժեշտ է կամ
դաստիարակի բռնկվող հուզական ռեակցիան ճնշել, կամ հնարա-
վորություն տալ դրսևորվելու, երբեմն նույնիսկ գիտակցաբար ու-
ժեղացնելով այն:

§ 4. ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՀՈՒՁԱԿԱՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդու կյանքի ընթացքում ձևավորված զգացմունքների հա-
մակարգը և նրա համար տիպական հուզական վիճակները կազ-
մում են անձնավորության հուզական կողմը, որը սակայն նրան
ավելի քիչ է բնութագրում, քան ինտելեկտը կամ կամային հատ-
կությունները:

Մարդու անհատականությունը՝ ինքնատիպությունը պարզորոշ
արտահայտվում է նրանով, թե որն է նրա ապրումների առարկան
և ինչպիսի ապրումներ է ունենում: Նրա զգացմունքների և հուզա-
կան վիճակների բովանդակությունը, բնույթը, անձնավորության
բավականաչափ որոշակի և սոցիալական տեսակետից նշանակա-

լից ցուցանիշ է: Մարդու զգացմունքներում և հուզական վիճակնե-
րում արտահայտվում է ամբողջ անձնավորությունը, հատկապես
չրա ուղղվածությունը: Անձնավորության հուզական առանձնա-
հատկություններն ու հատկությունները մեկուսացված, անկախ չեն
նրա մյուս առանձնահատկություններից ու հատկություններից:

Անհատական հուզական դրսևորումների ամբողջ բազմազա-
նությունից հարկավոր է տարբերել՝ ա) անձնավորության հուզա-
կան առանձնահատկությունները և բ) հուզական հատկություն-
ները:

**Մարդու հուզական
առանձնահատկու-
թյունները**

Հուզական առանձնահատկություններին են
պատկանում հուզական գրգռվածությունը,
հուզական իմպուլսայնությունը և աֆեկտայ-
նությունը, հուզական կայունությունը, հու-
զական ապրումների ուժը, տեմպը և ռիթմը, գերիշխող արամադրու-
թյամբ հուզական վիճակը:

Մարդու հուզական բոլոր առանձնահատկությունները պայմա-
նավորված են նրա նյարդային համակարգի տիպով: Հատկապես
դրանք են առաջին հերթին հանդես գալիս մարդու վարքում և նկատ-
վում առանց մեծ դժվարություն: Եթե դժվար է շրջապատի մարդ-
կանց հարաբերություններում ու զգացմունքներում գլուխ հանելը,
ապա հուզական առանձնահատկությունները վարքում դրսևորվում
են քիչ թե շատ անմիջականորեն, ուստի և համեմատաբար հեշտու-
թյամբ են արձանագրվում: Օրինակ, դժվար չէ նկատել, թե մարդ
որքանով է հուզականորեն հեշտ գրգռվող կամ որ արամադրու-
թյունն է նրա մեջ գերիշխողը: Դիտողականության միջոցով հա-
ջողվում է նկատել հուզական ռեակցիաների ուժը, տեմպը և ռիթմը:

Կուլտուրական վարքի հմտությունների ձևավորման, զսպվա-
ծության և երեխայի կամային մյուս հատկությունների հետ միա-
սին նրա հուզական առանձնահատկությունները սկսում են դրսևոր-
վել ավելի ու ավելի սակավ անմիջականությամբ: Բայց մեծահասա-
կի մոտ ևս, չնայած նրա հուզական ռեակցիաները բողբոջված են,
հուզական առանձնահատկությունները վարքում դրսևորվում են
բավականաչափ որոշակի:

Մարդկանց մեջ հուզական առանձնահատկությունների ար-
տահայտվածության աստիճանը չափազանց փոփոխական է և տա-
տանվում է հուզական թեթև գրգռվածությունից մինչև հուզական
իններտությունը, ցայտուն արտահայտված իմպուլսայնությունից
և աֆեկտայնությունից մինչև ցայտուն արտահայտված զսպվա-
ծությունը: Հուզական ռեակցիաների ուժը, տեմպը և ռիթմը նույն-

պես փոփոխական են և անհատականության դրոշմ են կրում յուրաքանչյուր մարդու համար:

Մարդու հուզական ռեակցիաների անհատական առանձնահատկությունները նույնպես դրսևորվում են հուզական գրգռվածությունից և կայունության հարաբերակցությամբ: Նրանց հարաբերակցության տիպական դեպքերն են՝

ա) մեծ հուզական գրգռվածությունը զուգակցվում է մեծ հուզական կայունության հետ.

բ) թույլ հուզական գրգռվածությունը զուգակցվում է թույլ հուզական կայունության հետ.

գ) թույլ հուզական գրգռվածությունը զուգակցվում է մեծ հուզական կայունության հետ.

դ) թույլ հուզական գրգռվածությունը զուգակցված է թույլ կայունության հետ:

Անձնավորության հուզական առանձնահատկությունները իրենց միակցությամբ կազմում են նրա հուզական-աֆեկտային կողմը, որի մեջ արտահայտվում է հուզական պրոցեսների դինամիկ կողմը: Հուզական պրոցեսների այդ դինամիկ կողմը դրսևորվում է նրանց ընթացքի բնույթում, նրանց այս կամ այն արտաքին, աչքի համար մատչելի «կոլորիտում»: Այդ կոլորիտը հանդես է գալիս ոչ կամային արտահայտիչ շարժումների, միմիկայի, պանտոմիմիկայի, ժեստերի ձևով, որոնց միանում են խոսքի ինտոնացիոն-արտահայտչական միջոցները:

Ինտոնությունները ցույց են տալիս, որ ուրախության վիճակը տարբեր մարդկանց մոտ արտահայտվում է տարբեր ձևերով: Ոմանք վարակիչ ձևով ծիծաղում են, ոմանք ժպտում են, ոմանց դեմքը պայծառանում է, ոմանք էլ երևում են ներքնապես բավականություն ստացած:

Նայեցիք ուրախ վիճակում գտնվող մարդկանց, և դուք կտեսնեք, որ նրանցից յուրաքանչյուրը յուրօրինակ է այն արտահայտում շարժումներում, որոնցով ուղեկցում է իր խոսքը: Ասենք խոսքն էլ ամեն մեկի մոտ հնչում է յուրովի՝ խոսքի ինտոնացիոն-արտահայտչականության տեսակետից: Մարդկանց խոսքը միմյանցից տարբերվում է ոչ միայն ըստ տեմբրի, այն տարբերվում է ձայնի մոդուլյացիայի յուրօրինակությամբ՝ նրա բարձրությամբ, տեմպով, ռիթմով: Ոմանք մեծ մասամբ խոսում են «բարձր» տոնով, ոմանց խոսքը հանգիստ ու սահուն է, իսկ ոմանցն էլ ցածր, դանդաղ: Յուրաքանչյուր՝ Մարդ ունի իրեն հատուկ «խոսքային ս»:

որը նույնքան անկրկնելի է, որքան նրա գրաֆիկական խոսքը՝ գրավոր խոսքը:

Սակայն հուզական պրոցեսների դինամիկան, նրա արտաքին դրսևորումները, մասնավորապես արտահայտիչ շարժումները չեն սպառում անձնավորության հուզական ոլորտի անհատական դրսևորումները: Նրանք խտացրած ձևով հանդես են գալիս անձնավորության հուզական հատկություններում:

ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒՄԻ ԿԱՐԵԿՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԵԿՏՈՒԹՅՈՒՆԵՐԸ

Դրանց են պատկանում տպավորվողությունը, կարեկցությունը, ինչպես և այն հուզական հատկությունները, որոնք ամբողջությամբ վերցրած իրենց կնիքն են դնում անձնավորության շատ դրսևորումների և նույնիսկ նրա ամբողջ հոգեկան կերպարի վրա:

Կարեկցությունը մարդու ամենակարևոր և սոցիալական նշանակալից հատկություններից մեկն է: Կարեկցող կարող է լինել այն մարդը, ով ունի զգայուն սիրտ, ով արձագանքում է ուրիշների ուրախությանն ու դժբախտությանը, ինչպես կարճադանքի սեփականին: Կարեկցությունը ենթադրում է ուրիշ հուզական ապրումների իմացում, քանի որ ուրիշին կարող է կարեկցել միայն նա, ով հասկանում է նրա հուզական ապրումները:

Սոցիալիստական համակեցությունում կարեկցությունը գնահատվում է որպես ուրիշների նկատմամբ մարդու վերաբերմունքի դրսևորում, որ սահմանված է կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կողեքսով:

Կարեկցանքին հակադիր որակը անհոգիությունն է: Անհոգի մարդը ուրիշների նկատմամբ անտարբեր է: Նա ապրում է միայն իր անձնական կյանքով և դրանով իսկ հոգեպես աղքատացնում իրեն: Անհոգիությանը հարակցում են անմարդկայնությունն ու դաժանությունը:

Տպավորվողությունը անձնավորության յուրօրինակ դրսևորումն է, որը չի նույնանում զգայունությանը՝ որպես նրա նշարդային համակարգի հատկություն: Բեթհովենի «Լուսնային սոնատ»-ից մեծ տպավորություն ստանալու համար դեռևս բավական չէ զգայուն ականջ ունենալը: Տպավորությունը այնպիսի հուզական որակ է, որ կախված է անձնավորության ամբողջ կեցվածքից, մասնավորապես իրականության նկատմամբ նրա վերաբերմունքից, նրա մտավոր զարգացման մակարդակից: Տպավորությունը դաստիարակելի որակ է, որի զգացումը կախված է նրանից, թե ձևավորվող սուբյեկտը որքանով է հակված զգալու իր շուրջը կատարվող ամեն

ինչ, խորհելու դրա մասին և հուզական բովանդակալից վերաբերմունք ցույց տալու շրջապատի նկատմամբ:

Գաստիարակության ներգործությամբ ինքնուրույն կյանքի ընթացքում գոյանում են փոխկապակցված և փոխալսմանադրված շփոթում ու հատկանիշներ, որոնք ստեղծում են մի միասնական բարձր համակարգ՝ անձնավորության հոգեբանական կերպարը:

Մարդու հոգեբանական կերպարի բաղկացուցիչ և պրոֆիլային կողմերի մեջ սակավ տեղ չեն գրավում հուզական որակները, որոնք դրսևորվում են այնքան որոշակի, որ հիմք են տալիս առաջատարներ համարելու:

Եթե անձնավորության հուզական գծերը դնենք մարդկանց բնութագրության հիմքում, ապա ըստ այդ հատկանիշի մարդիկ կարող են լինել հուզական, սենտիմենտալ, կրքոտ: Նրանց հոգեբանական բնութագիրն այսպիսին է:

Հուզական բնավորության տեր մարդիկ աչքի են ընկնում հետևյալ առանձնահատկություններով. նրանք հուզականորեն դուրսգրգիտ են, արագ գրգռվող, պոթիվոզ: Նրանց համար բնորոշ է իմպուլսայնությունը, որ հաճախ փոխվում է աֆեկտիվ վիճակի: Ինչ վերաբերվում է՝ տիրապետում է նրանց և հակվածությունը ըստեղծում ոչ այնքան օբյեկտի բովանդակության մասին դատելու ու խորհելու, այլ վերլուծելու իր ապրումները: Տպավորվողությունը ոչ պակաս բնորոշ հատկանիշ է հուզական բնավորության համար:

Սենտիմենտալ բնավորությունները բնութագրվում են հայեցողության հակամետությամբ: Իրականությունն ասես արտացոլվում է ապրումների ու հուզական վիճակների պրիզմայի միջոցով, որոնք իրենց կնիքն են դնում ոչ միայն մարդու ընկալման պրոցեսի, այլև որոշում շրջապատի մարդկանց և առարկաների վերաբերյալ պատկերացման բնույթը:

Սենտիմենտալ բնավորությունները դուրզգայուն են ու պասսիվ. նրանց զգացմունքները ակտիվ գործունեության չեն մղում: Նրանց ապրումների աշխարհը ասես պարփակված է ինքն իր մեջ և չի ուղիկցվում գործունեությամբ: Զգացմունքների, այսպես ասած, ինքնաուղղվածությունը արտահայտվում է իր ապրումներով լիրահարվածությամբ և ինքնավերապրումների հակվածությամբ:

Կրքոտ բնավորությունները նվիրված են սիրած գործին, արտակարգ ակտիվ են ու ջանադիր: Այդպիսի հուզականությամբ օժտված մարդիկ ապրում են հուզական տեսակետից հագեցված, հարուստ ու լարված կյանքով: Նրանց բնորոշ առանձնահատկություններից են անսպառ եռանդը, ուժերի ծախսումը առանց մնա-

ցորդի: Նման մարդիկ ունեն մեծ, խոր ու կայուն զգացմունքներ, որոնք վերաճում են կրքերի:

Մոտավորապես այսպիսին է այն մարդկանց բնութագիրը, որոնց հոգեբանական կերպարում անձնավորության հուզական կողմը գրավում է առանձնապես մեծ տեղ:

Սակայն կան այնպիսի մարդիկ, որոնց կյանքում ու գործունեությունում հոգեկան կերպարի հուզական կողմը շատ թույլ է: Դրանք այն մարդիկ են, որոնց բնութագրելիս օգտագործում են «սառը բնավորություն» արտահայտությունը: Նրանց կոչում են նաև «սառը, չոր հաշիվներով մարդիկ»:

Չի կարելի ասել, թե այդ մարդիկ ամբողջովին անզգա են, երբեք ու ոչինչ նրանց չի հուզում, չի պատճառում ապրումներ, ոչինչ չի ուրախացնում կամ չի տխրեցնում: Այդ մարդիկ ոչնչով չեն հրապուրվում, նրանց կյանքի ու գործունեության ընթացքում ըզգացմունքները, հուզական վիճակները դրսևորվում են այնքան նվազագույն չափով, որ գործնականում չեն ազդում նրանց վարքի, արարքների ու գործողությունների վրա: Նրանք ապրում են միայն բավականության հաշվարկներով: Նրանց համար տիպական է հուզական ցածր գրգռվողությունը, թույլ տպավորվողությունը, և այն, ինչ սովորաբար անվանում են չոր գործարարություն:

§ 5. ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԶԳԱՑՄՈՒՆԵՐՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Վաղ և նախազարթ- Երեխաների սկզբնական հուզական դրսևո-
ցական արթիքի երե- րումները արտահայտվում են տարրական
խայի զգացումներ- զգացումներում, հուզական վիճակներում, որ-
ները ունեն անպայման ռեֆլեկտորային բը-
նույթ: Դրանց պայմանավորող պատճառները երեխայի օրգանա-
կան զգայություններն ու օրգանական պահանջներն են: Երբ նա
քաղցած է, ապա լաց է լինում, ցավային գրգռիչ ներգործությու-
նից ճշում է: Լինելով կուշտ և գտնվելով տաք ու չոր անկողնում,
փոքրիկը «զվզվում է»—նրա դեմքը արտահայտում է հանգստու-
թյուն, ժպիտ:

Արդեն 3—4 ամսականում հանդես են գալիս արտաքին զըր-
զըռիչները՝ նկատմամբ հուզական ռեակցիաներ: Մոր ձայնի փա-
ղաքական տոնը առաջ է բերում ընդհանուր ուրախություն և ձայ-
նային ռեակցիաներ՝ գվզվանք: Խոսքի բարկացկոտ տոնը նրա մեջ
առաջ է բերում բացասական հուզական ռեակցիա, որ հաճախ

փոխվում է լացի: Այդ ռեակցիաների պայմանական ռեֆլեկտորա-
լին բնույթն ակնհայտ է:

Բնորոշ է, որ արդեն հինգ-վեց ամսական երեխայի մոտ նը-
կատվում են մեծահասակի դեմքի արտահայտությունից առաջա-
ցող հուզականորեն երանգավորված ռեֆլեկտորալին ռեակցիա-
ներ:

Դեռևս Չ. Դարվինն է իր օրագրում (նա հետևում էր իր թռունի-
կի զարգացման ընթացքին) նշել, թե հենց որ մեծահասակը իր
դեմքին տալիս է ուրախ կամ տխուր արտահայտություն, 6 ամս. 11
օրական երեխան արձագանքում է դրան համապատասխան ձևով,
այսինքն՝ սկսում է ժպտալ ու ծիծաղել, կամ նրա դեմքը ձգվում է,
կնճռոտվում, շրթունքները դողում են և լսվում է նրա լացը...

Հետևապես, արդեն կյանքի առաջին տարվա ընթացքում երե-
խաների մոտ նկատվում են սոցիալականորեն պայմանավորված
հուզական ռեակցիաներ: Դա շատ տիպական է մարդկային զա-
վակի համար:

Մարդու հույզերի ու զգացմունքների հետագա զարգացման
ընթացքը սոցիալականորեն պայմանավորված է:

Առաջանալով որպես տարրական հույզեր, որոնցում արտա-
ցվում է միայն օրդանիզմի վիճակը, հետագայում հուզական
կյանքը զարգանում է սոցիալականորեն պայմանավորված զգաց-
մունքների ձևավորման ուղղությամբ: Դիտումները ցույց են տա-
լիս, որ կյանքի երկրորդ տարին լրանալու մոտերքին երեխայի շատ
հուզական ռեակցիաներ ու վիճակներ օրեցօր դրսևորվելով, ըս-
կըստում են վերաճել զգացմունքների, այսինքն՝ դառնում են շրջա-
պատողների նկատմամբ ծագող ու զարգացող հարաբերություն-
ների հուզական դրսևորումներ: Այդ զգացմունքների օրինակ են
մոր և մյուս մերձավորների նկատմամբ վերաբերմունքի դրսևո-
րումները:

Դիտումները ցույց են տալիս, որ երեխաների զգացմունքները
կրում են ընտրողական բնույթ: Մինչնախադպրոցականի վերա-
բերմունքը իր շրջապատի մարդկանց նկատմամբ միևնույնը չէ.
տեսնելով նրանցից մեկին, նա վազում ու նստում է նրա ծնկին,
մեկ ուրիշին միայն բարևում է և ընդունում սպասողական դիրք,
երրորդին նա նույնիսկ չի նկատում: Ընդ որում նկատելի է, որ
երեխայի զգացմունքները կախված են շրջապատի մարդկանց կող-
մից իր նկատմամբ ցուցաբերվող վերաբերմունքից:

Մինչնախադպրոցական երեխայի հուզական ռեակցիաները,
ինչպես և նրա զգացմունքները ունեն անմիջական բնույթ և ամ-

բողջապես որոշվում են այն ներգործությունների բնույթով, որոնց
աղբյուրը շրջապատողներն են: Դրա հետ մեկտեղ այդ տարիքի
երեխայի հուզական դրսևորումները ձեռք են բերում՝ մի կողմից
անձնական բնույթ, իսկ մյուս կողմից՝ որոշակի տարափոխույթյուն
միևնույն ներգործության նկատմամբ ռեակցիաների ժամանակ:

Երեխայի հուզական դրսևորումները, որոնց համար բնորոշ են
որոշակի տարիքային առանձնահատկություններ՝ անմիջականու-
թյունը, աֆեկտայնությունը, իմպուլսայնությունը, միաժամա-
նակ ձեռք են բերում տիպարանակալ գծեր, որոնք պայմանավոր-
ված են նրա նյարդային համակարգի տիպով: Այդ տիպաբանական
առանձնահատկությունները ամենից առաջ արտահայտվում են
հուզական գրգռվածության աստիճանում, հուզական ռեակտիվու-
թյան և աֆեկտայնության տարբեր աստիճանում:

Երեխաները միմյանցից տարբերվում են նաև իրենց ընդհա-
նուր հուզական տոնուսով և գերիշխող տրամադրությամբ: Ոմանց
մոտ ակնհայտորեն բարձր է հուզական գրգռվածությունը, ոմանց
մոտ՝ հանգիստ, խաղաղ տրամադրությունը, իսկ ոմանց մոտ էլ
դրանք ցածր են:

Միաժամանակ նեյրոֆիզիոլոգիականորեն պայմանավորված
հուզական ռեակցիաների ու վիճակների առանձնահատկույթյուն-
ների հետ միասին հանդես են գալիս նաև զգացմունքների այլ ա-
ռանձնահատկություններ, որոնք պայմանավորված են երեխայի
դաստիարակությամբ: Երեխաների հուզական տրամադրվածու-
թյունը պայմանավորված է ամենից առաջ դաստիարակչական
ներգործությունների համակարգով: Նյարդային գործունեության
միևնույն տիպի հիման վրա՝ մեծերի հետ համատեղ, կյանքի ըն-
թացքում ներգործությունների համակարգից կախված, երեխաների
մեջ ձևավորվում են հուզական որոշ գծեր, որոնք ինչ-որ չափով
քողարկում են նրանց տիպաբանական հատկությունները: Հայտնի
է, որ ճղճղան ու հուզականորեն անզուսպ ծնողների երեխաները
նույնպես ճղճղան ու աֆեկտային են: Լուսկյաց և հուզականորեն
պասսիվ ծնողների երեխան նույնպես զգալի չափով հուզականորեն
պասսիվ է:

Նույնիսկ մինչնախադպրոցական տարիքի երեխայի հուզա-
կան կյանքը համեմատաբար բարդ է: Նա էլ ունի զգացմունքների
բոլոր տեսակները՝ ճանաչողական, բարոյական, էսթետիկական:

Ըստ առաջացման աղբյուրների, հետևապես նաև իրենց բո-
վանդակությամբ դառնալով բազմազան, նախադպրոցականի ըզ-
գացմունքներն ու հուզական վիճակները (օրինակ՝ տրամադրույթյու-

նը) դառնում են ոչ բավականաչափ կայուն հոգեբանական գոյացումներ: Դրա պատճառը երեխայի՝ դեռևս անկայուն մտապատկերների և առավելապես հասկացությունների համակարգում, շամբապլանդված վերաբերմունքն է: Այդ տարիքի երեխայի մտապատկերները անավարտ, ձևավորվող կերպարներ են, դրանք շատ դինամիկ են ու անկայուն: Հասկացությունները ևս գտնվում են ձևավորման նախնական աստիճանում:

Այդ ֆոնի վրա նախադարձականի մոտ միաժամանակ հանդես են գալիս նաև կայուն, բավականաչափ ձևավորված զգացմունքներ: Դրանց թվին են պատկանում ծնողների, իրենց եղբայրների ու քույրերի նկատմամբ եղած սիրո զգացմունքը, իրենց հասակակից երեխաների (որոնց հետ նրանք խաղում են կամ ժամանակ ացկացնում) նկատմամբ տածած համակրանքը կամ հակակրանքը:

Նախադարձականի համար առավել տիպական է այն, որ նրա զգացմունքները իրադրային են ու անկայուն: «Քեռի Պետյան բոլոր մարդկանցից ամենալավն է...»: Սակայն երբ այդ քեռին երեխայի վրա ոչ մի ուշադրություն չի դարձնում, երեխան այլ գնահատական է տալիս նրան: Առանձնապես իրադրային ու անկայուն են հուզական վիճակները. բոլորը գիտեն, թե ինչպես արցունքներից անմիջապես հետո լսվում է երեխայի ծիծաղը:

Մինչև հինգ տարեկան հասակը երեխային բնորոշ է հուզական ռեակցիաների, վիճակների և զդացմունքների այնպիսի փոխհարաբերություն, երբ նրանք դեռևս բավականաչափ սահմանազատված չեն միմյանցից: Երեխայի վարքի հուզական պայմանավորվածությունը այնպիսի փաստ է, որ հաստատում է նախադարձական տարիքի երեխաների հուզական առանձնահատկությունների նման բնութագրումը:

Նախադարձական երեխայի հուզականությունը պայմանավորված է ուղեղի կեղևի և ենթակեղևի առանձնահատուկ փոխհարաբերությամբ, երբ ենթակեղևի գործունեությունը անբավարար է կարգավորվում կեղևի կողմից: Տիպականը, տիպաբանականը և անհատականը արտահայտվում են շափազանց ինքնատիպ զուգակցումներում և փոխկապակցություններում:

Դառնալով կազմակերպված մանկական կոլեկտիվի անդամ, նախադարձականը սկսում է ապրել բավական բարդ կյանքով, որը պայմանավորում է նրա ներկոլեկտիվային հարաբերությունների առաջացումն ու զարգացումը: Նախադարձականի (առանձնապես՝ ավագ խմբերի) բարդացած գործունեությունը հարստացնում է

ճանաչողական, բարոյական և գեղագիտական զգացմունքները՝ լինելով խիստ հուզական, հուզականորեն դյուրագրգիռ և անկայուն նախադարձականը, այնուհանդերձ, դառնալով մանկական կոլեկտիվի անդամ, սկսում է շատ բան գիտակցել ու հասկանալ: Կոլեկտիվ հարաբերությունների գիտակցելուն ու հասկանալուն նպաստում է երեխաների խաղային գործունեությունը, ինչպես և նկարչությունը, ծեփելով, հաշվով, զանազան դյուրին աշխատանքներով (ինքնասպասարկում կամ մեծերի հանձնարարությունների կատարումը) պարապմունքների կազմակերպումը:

Մեծերի կողմից կազմակերպված գործունեության պայմաններում նախադարձականը գիտակցում է, թե որն է լավը և որը՝ վատ, ինչը պետք է կատարել և ինչ չպետք է կատարել: Երեխան սեփական փորձով համոզվում է կոլեկտիվում վարքի կանոնների պահպանման անհրաժեշտության մեջ: Հատուկ դիտողությունները ցույց են տալիս, որ նախադարձականը տանել չի կարողանում նրանց, ովքեր խախտում են խաղի կանոնները և դրանով իսկ՝ խաղի ընթացքը: Նման դեպքերում այդ տարիքի երեխաները արձագանքում են սուր աֆեկտայնությամբ, ցուցաբերելով անհաշտվողական վերաբերմունք խախտողի նկատմամբ և նրա հանդեպ գործադրում են հնարավոր բոլոր միջոցները, հաճախ կիրառելով «պատժի առավելագույն չափը»՝ նրան հեռացնելով խաղից:

Այդ շրջանում սկսում է ձևավորվել ակտիվ արգելակումը, որը հնարավորություն է տալիս երեխային համապատասխան պայմանների դեպքում վերահսկել, ճնշել իր ցանկություններն ու հուզական վիճակները և կատարել մեծերի պահանջներն ու ցուցումները:

Նախադարձական տարիքը զգացմունքների ձևավորման ու զարգացման շափազանց կարևոր շրջան է: Զարգացման հենց այդ շրջանում էլ դրվում են շատ զգացմունքների և մարդու հուզական ոլորտի անհատական առանձնահատկությունների հիմքերը:

Յոթ տարեկան երեխաների մեջ, եթե նրանք ճիշտ են դաստիարակվում, արդեն զարգացած է լինում կոլեկտիվիզմի զգացմունքը, նրանց ծանոթ է, օրինակ, հասարակական հանձնարարությունը (օրինակ, հերթապահությունը)՝ հաջողությամբ կատարելուց առաջացած գոհունակության զգացումը:

Դպրոց ընդունվելու նախօրեին նորմալ զարգացած և առողջ նախադարձական երեխայի համար բնորոշ է հետևյալը.

ա) իրականության նկատմամբ հուզականորեն ուժեղ երան-

գավորված ճանաչողական վերաբերմունքը, հետաքրքրության վերաճումը հետաքրքրասիրության,

բ) բարոյական զգացմունքները, որոնք պայմանավորված են կոլեկտիվ հարաբերությունների մեջ երեխայի մտնելով, օրինակ, կոլեկտիվիզմի և ընկերականության, պատասխանատվության ըզգացմունքները, որոնք գտնվում են իրենց ձևավորման նախնական աստիճաններում,

գ) գեղագիտական զգացմունքները, որ արտահայտվում է թուղուններով, կատուններով, ձկնիկներով, ինչպես նաև բնության գեղեցիկ երևույթներով, գեղեցիկ խաղալիքներով, տոնական զարդարանքներով զմայլվելով:

Հիշատակված զգացմունքների զարգացածության աստիճանը յոթ տարեկան երեխաների մոտ տարբեր է: Այն չափազանց տարափոխիկ է, ընդհուպ մինչև այն, որ տվյալ զգացմունքը մի երեխայի մոտ կարող է լինել բավական զարգացած, իսկ մի այլ երեխայի մոտ՝ գտնվել ձևավորվելու շրջանում (գաղտնի վիճակում) կամ նույնիսկ կարող է բոլորովին բացակայել:

Դպրոցական տարիքի երեխայի զգացմունքները

Նախադպրոցական տարիքում հույզերի և հատկապես զգացմունքների զարգացման ժամանակաշրջանը հիմք է ծառայում նրանց ձևավորման համար՝ դպրոցում ուսանելու

շրջանում: Դպրոցական տարիքում զգացմունքների զարգացման առանձնահատկությունները կայանում են նրանում, որ զգացմունքները դառնում են ավելի ու ավելի գիտակցված ու պատճառաբանված. տեղի է ունենում զգացմունքների բովանդակության էվոլյուցիա, որ պայմանավորված է ինչպես դպրոցականի ապրելակերպի փոփոխությամբ, այնպես էլ նրա գործունեության բնույթով: Փոխվում է զգացմունքների դրսևորման ձևը, նրանց արտահայտությունը դպրոցականի վարքում և ներքին կյանքում, մեծանում է զգացմունքների ու ապրումների ձևավորող սիտսեմի նշանակությունը դպրոցականի անձի զարգացման համար:

Երեխայի հոգեկանի զարգացման մեջ ապշեցուցիչ փոփոխությունները, որ տեղի են ունենում համեմատաբար կարճ ժամանակահատվածում, հազվադեպ երևույթներ չեն: Նման տիպի փոփոխություն է զգացմունքների նկատմամբ վերաբերմունքի վերակառուցումը, որ տեղի է ունենում դեռևս դպրոցի շեմին նոր ոտք դրած յոթնամյա երեխաների մոտ: Երկու-երեք ուսումնական ամիսների ընթացքում առաջին դասարանցիներից ոմանց մոտ առաջանում, իսկ ոմանց մոտ էլ շարունակում է ինտենսիվորեն զար-

գանալ պատասխանատվության զգացումը և հոգատարությունը ուսումնական աշխատանքի նկատմամբ: Դպրոցականը հետևում է իր արտաքինին, դասազրքերի ու ուսումնական աշխատանքի «գործիքների» համապատասխան վիճակին: Նա համոզվում է, որ դասերից շուշանալու համար անհրաժեշտ է ժամանակին արթնանալ: Նա պետք է սովորի դասերը և շմոռանա ծնողներին հայտնել ծնողական ժողովի մասին: Այսպիսով, դպրոցը երեկվա նախադպրոցականի վրա դնում է բազմաթիվ պարտականություններ, որոնք նրա մեջ առաջացնում են մտահոգություն, իսկ վերջինս էլ նպաստում է պատասխանատվության զգացումի առաջացմանն ու զարգացմանը:

Տարրական դպրոցում ուսուցման ընթացքում աշակերտների կողմից օրավուր իրագործվող ճանաչողական գործունեությունը ճանաչողական զգացմունքների և ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացման աղբյուր է: Դպրոցականի բարոյական ըզգացմունքների ձևավորումը պայմանավորված է դասարանական կոլեկտիվում նրա կյանքով:

Բարոյական վարքի փորձը դառնում է բարոյական զգացմունքների ձևավորման որոշիչ գործոնը:

Դպրոցականի բարոյական զգացմունքների զարգացման համար զգալի նշանակություն ունի նաև ուսուցչի դաստիարակչական աշխատանքը, որի նպատակն է աշակերտին բացատրել նաև բարոյական վարքի և սոցիալիստական համակեցության բարոյական նորմաները: Մանկական գեղարվեստական զրականությունը նույնպես զգալի շափով ազդում է դպրոցականի բարոյական կերպարի զարգացման վրա:

Կրտսեր դպրոցականի գեղագիտական զգացմունքները զարգանում են ինչպես դասերին, այնպես էլ դասերից դուրս՝ էքսկուրսիաների, տուրիստական արշավների, թանգարանների, համերգների հաճախման, մանկական ներկայացումների դիտման ժամանակ:

Տարրական դպրոցի աշակերտը շատ եռանդուն է, նրա եռանդն ու էներգիան ամբողջովին չի սպառվում ուսումնական աշխատանքի ընթացքում, էներգիայի մի մասը սպառվում է խաղի և երիխայի այլ զբաղմունքների ընթացքում: Տղաները սիրում են կարթով ձուկ որսալ, մողեխներ պատրաստել, լուսանկարել, աղջիկները՝ ձեռագործ անել, նկարել, ընթերցել: Շատ երեխաներ տարվում են սպորտով:

Կրտսեր դպրոցականի բազմաբովանդակ գործունեությունը,

որ առաջացնում է նրա զգացմունքներն ու նոր ապրումները հարստացնող մի ամբողջ գամմա, նախադրյալ է ծառայում այդ հիման վրա հակումների և ընդունակությունների ձևավորման:

Կրտսեր դպրոցականի հուզական ռեակցիաների, վիճակների և զգացմունքների տարիքային հիմնական առանձնահատկությունները հանգում են հետևյալին.

1) նախադպրոցականի հետ համեմատած իջնում է հուզական գրգռականությունը, ընդ որում դա տեղի է ունենում առանց հուզվելի և զգացմունքների բովանդակության աղքատացման,

2) սկսում են ձևավորվել այնպիսի զգացմունքներ, ինչպիսիք են հայրենասիրությունն ու պարտքի զգացումը,

3) ընդլայնվում է պատկերացումների ու գիտելիքների շրջանակները և համապատասխան տեղաշարժ է կատարվում զգացմունքների բովանդակության մեջ. նրանք առաջանում են ոչ միայն շրջապատի անմիջական ազդեցությամբ,

4) բարձրանում է հետաքրքրությունը ինչպես առարկայական աշխարհի, այնպես էլ գործունեության այս կամ այն բնագավառի նկատմամբ:

Դեռահաս տարիքի երեխաների համար տիպական է այն, որ սեռական հասունացման կապակցությամբ նրանց մոտ զգալիորեն բարձրանում է հուզական գրգռվածությունը, հուզական անկայունությունը և իմպուլսայնությունը:

Դեռահասի համար բնորոշ է այն, որ նա հաճախ կատարում է արարքներ ու գործողություններ իրեն ամբողջովին համակած զգացմունքների և ապրումների անմիջական ազդեցությամբ:

Դեռահասի մեջ սեռական հակման առաջացումը արտահայտվում է հակառակ սեռի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացման մեջ:

Որոշ դեռահասների մոտ «սիրահարություն» է նկատվում՝ հուզական պոռթկում, որի օբյեկտը հաճախ դառնում են հասուն մարդիկ: Դեռահասների հուզական ոլորտի տարիքային առանձնահատկությունների ֆոնի վրա նկատելի է զգացմունքների շերտավորումն իրենց բոլոր ցուցանիշներով՝ բովանդակությամբ, խորությամբ, լրիվությամբ և դրսևորման ձևերով:

Դեռահասի զգացմունքների զարգացման բնութագիրն, ըստ էության, անհնար է առանց հաշվի առնելու դեռահասի ինքնագիտակցության զարգացումը, որ տեղի է ունենում բավականին ինտենսիվ կերպով: Անձի զարգացման ընթացքում միայն այդ բացառիկ կարևոր կողմը հաշվի առնելով հնարավոր կլինի հասկա-

նալ ապրումների դերը դեռահասի ինքնագիտակցության ձևավորման գործում: Դրանք փոխադարձորեն միմյանց հետ կապված երկվույթներ են, դրանում դժվար չէ համոզվել, եթե դիմենք փաստերին:

Ա. Ֆադեևի «Երիտասարդ գվարդիա» վեպում նկարագրված է Սերյոժա Տյուլենինի կյանքից հետևյալ դեպքը:

Դու չորրորդ դասարանի աշակերտ ես և թվաբանության դասին ծիտ ես բաց թողնում դասարանում, դա քեզ պատիվ չի կարող բերել... Եվ մի օր, որը ասես ոչնչով չէր տարբերվում մյուսներից... դու դպրոցի երկրորդ հարկի պատուհանից հանկարծ ցատկում ես ցած... Դիրեկտորի հետ զրույցը շատ ծանր էր: Գործը այնպես է ընթանում, որ քեզ պետք է հեռացնել դպրոցից... Առաջին անգամ դիրեկտորը անձամբ գալիս է քո ծնողների խրճիթը: Իսկ երբ դիրեկտորը հեռանում է, սկզբում քեզ ոչ ոք չի կշտամբում, ասես բոլորը քեզանից երես են թեքել:

Եվ դու առաջին անգամ նկատում ես, որ քո ծեր ծնողները տոն օրերի համար ոչինչ չունեն քեզ հագցնելու...

Եվ մայրական արցունքները խոցում են քո սիրտը: Եվ հորդ դեմքը առաջին անգամ քեզ թվում է նշանակալի և թախծոտ... Զայրույթն ու արհամարհանքը դողում են քո քույրերի թթանցքերում, երբ մեկը, մերթ մյուսը հանկարծ հայացք են նետում քեզ վրա:

Իսկ դիշերը դու չես կարողանում քնել, միածամանակ տանում են վիրավորանքի և քո մեղավորության զգացումները: Եվ դու անվաճ ձեռքով լուռ սրբում ես արցունքների երկու խոշոր կաթիլները, որոնք գլորվում են քո փոքրիկ ու չոր այտերի վրայով: Եվ այդ գիշերից հետո պարզվում է, որ դու մեծացել ես:

Ֆադեևի կողմից վառ ու ռեալիստական գույներով նկարագրված Սերյոժայի կյանքի դեպքը, իր հոգեբանական բովանդակությամբ շատ նշանակալից է՝ մի գիշերվա ընթացքում տղան հասունանում է: Իսկ դա նշանակում է, որ տեղի է ունեցել այն արժեքների վերագնահատում, որ կտրուկ փոփոխություն է մտցրել կյանքի, շրջապատի և իր նկատմամբ նրա վերաբերմունքում: Բնական է, որ նրա զգացմունքների աշխարհը ևս կրել է զգալի փոփոխություններ:

Բերված հատվածում աչքի է ընկնում մի այլ բան ևս՝ դեռահասի ձգտումը սուր ապրումների, վտանգավոր իրադրությունների ապրումի: Եվ դա ևս քիչ տիպական չէ դեռահասի համար: Պատահական չէ, որ նրանք այդպես ձգտում են դեպի արկածային գրականությունը և հերոսների մասին գրքերը, որոնք կարդալով, վերապրումներ են ունենում, կարեկցում: Այդ վերապրումը նույնպես դեռահասի զգացմունքների էական դրսևորում է. վերապրումը նպաստում է զգացմունքների հետագա զարգացմանը:

Դեռահասների կողմից սիրելի հերոսներին նվիրված գրքերով հրապուրվելը առաջացնում է նրանց ընդօրինակելու ձգտում: Որևէ

մեկով կամ որևէ բանով հրապուրվելը դեռահասի հոգեբանական կերպարի տիպական գծերից մեկն է: Ըստ որում հուզականորեն խիստ երանգավորված այդ հրապուրումը հաճախ մղում է այնպիսի արարքների, որոնք չեն համապատասխանում դեռահասի հնարավորություններին և ըստ էության խելացի չեն: Հենց նման հրապուրանքը (մարդու արտաքինով և հատկանիշների արտաքին դրսևորումներով) հաճախ պատճառ է դառնում նրանց անձի սխալ դնահատման համար: Այդ գնահատումների հուզական պայմանավորվածությունը, նրանց սուբյեկտիվիզմը հաճախ հանդիպող երևույթներ են:

Դեռահասի մոտ նկատելի է նաև իր նկատմամբ ծայրահեղ պահանջկոտություն զգացումը, որը ոչ միշտ (հատկապես դաստիարակի կողմից համապատասխան ներգործության բացակայության դեպքում) օգտակար ու նպատակասլաց կիրառություն ունի: Դա արտահայտվում է իր կամային հատկությունների նկատմամբ դեռահասի խիստ պահանջկոտության մեջ: Դեռահասներն ավելի պահանջկոտ են դառնում իրենց հասակակիցների նկատմամբ:

Պահանջկոտությունն ու իմպուլսայնությունը դրսևորվում են դեռահաս տարիքի ինչպես տղաների, այնպես էլ աղջիկների մոտ, նշանակում է դրանք նրանց տարիքային հատկանիշներից են: Իմպուլսայնությունը արտահայտվում է մասնավորապես նրանում, որ ծագած ցանկությունները, որպես կանոն, իրացվում է իսկույն, առանց կշռադատելու և արգելակելու: Հաճախ դրա հետևանք են դառնում սխալ վճիռներն ու արարքները:

Պատանեկության տարիներին ուժեղ կերպով զարգանում է ընկերասիրության զգացմունքը, որ հաճախ վերածվում է բարեկամության զգացմունքի. այն արտահայտվում է հարաբերությունների այնպիսի սխտեմում, երբ բոլոր ուրախություններն ու տխրությունները, հաջողություններն ու անհաջողությունները վերապրվում են միասին:

Վերաբերմունքների սխտեմի (իրականության, մարդկանց և ինքն իր նկատմամբ վերաբերմունքը, որ անմիջականորեն դրսևորվում է զարգացող զգացմունքներում) ձևավորման պրոցեսը ընդգրկում է ոչ միայն դեռահաս, այլև վաղ պատանեկության տարիքը:

Դպրոցական տարիքի սահմաններում զգացմունքների զարգացման հաջորդականությունը լավ նկատելի է դեռահասների և պատանիների զգացմունքների զարգացման վրա: Սակայն այդ հա-

ջորդականությունը չի բացառում նաև անձի հուզական դրսևորումների զարգացման յուրօրինակություն՝ տարիքային յուրաքանչյուր փուլում:

Զգացմունքների զարգացման մեջ հաջորդականությունն արտահայտվում է նրանում, որ շարունակվում է բոլոր զգացմունքների զարգանալը՝ որպես զգացմունքների էվոլյուցիայում վճռաների գործոն շարունակում է գործել նրանց դաստիարակությունը, կան գործոն շարունակում է գործել նրանց դաստիարակությունը, կյանքն ու գործունեությունը կոլեկտիվում, ինչպես նաև ինքնադաստիարակումը, որի դերը գնալով աճում է. նկատելի է զգացմունքների շերտավորում ինչպես նրանց բովանդակության ու ձևի մունքների շերտավորում ինչպես նրանց բովանդակության ու ձևի մունքների շերտավորում ինչպես նրանց անհատականացման արտահայտության, այսինքն՝ նրանց անկրկնելի ինքնատիպությունը, որը ամենից վառ կերպով դրսևորվում է ավագ դպրոցականների մոտ:

Պատանեկան տարիքում զգացմունքների զարգացման ինքնատիպությունը ներկայանում է հետևյալ կողմերով ու դրսևորումներով.

- 1) առավել ինտենսիվ է զարգանում բարոյա-էթիկական և դեղագիտական զգացմունքները;
- 2) ուժեղանում է զգացմունքների ու ապրումների դերը համոզմունքների ձևավորման գործում;
- 3) ձևավորվում են զգացմունքները հասարակականորեն օգտակար և արտադրողական աշխատանքի պայմաններում, կոմերիտական կյանքում և աշխատանքում;
- 4) սկսվում է առաջին սիրո՝ ումանտիկ զգացմունքների ու ապրումների ժամանակաշրջանը;
- 5) զգացմունքները խորանում ու կայունանում են, վերաբերմունքներն ու գնահատումները դառնում են սկզբունքային:

Չնայած ինքնագիտակցության բավական զարգացածությանը և մտքերի հասունությանը, առանձնապես վաղ պատանեկության և մտքերի հասունության մարդկային հարաբերությունների փորձով հաճախ ընստացնելու համար: Չէ որ հենց այդ հարաբերություններն են հանդիսանում բարոյա-էթիկական զգացմունքների հիմքը: Զգացմունքների զարգացման համար բացառիկ նշանակություն ունի նաև գաղափարական-քաղաքական դաստիարակությունը, որի դերն ու նշանակությունը առանձնապես աճում է միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարաններում:

Զգացմունքների ձևավորումը, նրանց դաստիարակումը դաս-

տիարակչական ամենաբարդ խնդիրներից մեկն է: Իր նշանակու-
թյամբ դրան հավասար է միայն մի խնդիր՝ համոզմունքների ձևա-
վորումը:

Զգացմունքների դաստիարակության հոգեբանությունը անբա-
վարար է մշակված, սակայն պարզ են այն գրույթները, որոնք
կողմնորոշում են դաստիարակին այդ խնդրի լուծման գործում:
Դրանցից է այն գրույթը, որ սանին չի կարելի ստիպել ապրել այս
կամ այն զգացմունքը, ինչպես չի կարելի հրամայել մարդու կամ
աշխատանքի նկատմամբ ունենալու այս կամ այն վերաբերմուն-
քը: Դա բացառվում է հենց զգացմունքների հոգեբանական բնույ-
թով: Զգացմունքը բնության ինքնիշխան զավակն է: Արհեստա-
կանորեն առաջացրած ապրումները կարող են ծնել միայն կեղծ և
ոչ թե իսկական զգացմունքներ:

Առողջ, իր բովանդակությամբ լիարյուն կյանքը պատանու
զգացմունքների ձևավորման հիմքերի հիմքն է: Իսկ զգացմունքը
ներքին ամենաուժեղ խթանիչներից է, նրա կամային գործունեու-
թյան դրդապատճառներից մեկը:

Զգացմունքների ձևավորումը հնարավոր է միայն անուղղակի
ձանապարհով, առաջին հերթին գործունեության ընթացքում, որի
իրագործումը կյանքի է կոչում այս կամ այն հուզական վիճակը
կամ զգացմունքը: Այսպես, անհնարին է աշխատասիրության ձե-
վավորումը, եթե երեխան շաշխատի և իր կատարած աշխատանքից
բավականություն չստանա: Զգացմունքների ձևավորումը տեղի է
ունենում անձի զարգացման հետ անխզելի կապի մեջ, անձի կա-
տարելագործումն էլ տեղի է ունենում գործունեության ընթաց-
քում:

**«ՀՈՒՅՁՆԵՐ, ԶԳԱՅՄՈՒՆԵՐՆԵՐ ԵՎ ԱՆՁԻ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Кеннон В., Физиология эмоций, М., 1927.
В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин, Психология подростка, М., изд. 2, изд-во
«Просвещение», 1965.
Левитов Н. Д., О психических состояниях человека, М., изд-во «Просве-
щение», 1964.
Страхов Н. В. О дружбе школьников, Саратов, 1946.
Якобсон П. М., Изучение чувств у детей и подростков, М., изд-во АПН
РСФСР, 1961.
Якобсон П. М., Психология чувств, М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան 1959:
Մելիումյան Մ. Ս., Դպրոցականների գեղագիտական զգացմունքների դաստիարակ-
ությունը, Երևան, 1967:

Գլուխ 12: ԿԱՄԱՅԻՆ ՊՐՈՑԵՍՆԵՐԸ ԵՎ ԱՆՁԻ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԿԱՄՔԻ ՄԱՍԻՆ

**Կամֆի
սա հմանումը**

Կյանքում մենք տեսնում ենք, թե ինչպես է
մարդն ապրում, սովորում, հանգստանում,
զբաղվում իր սիրած գործով: Մենք տեսնում
ենք, թե ինչպես երկարատև ժամանակ նա ձգտում է նպատակակե-
տին, լարում է իր ֆիզիկական և մտավոր ուժերը, հաղթահարում
բազմաթիվ արգելքներ, զսպում իրեն համակած զգացմունքները,
հրաժարվում որևէ հաճելի բանից հանուն այն գործի, որը առան-
ձին ուրախություն ու հաճույք չի պատճառում, սակայն թելադր-
վում է անհրաժեշտությամբ:

Կամֆը գիտակցության կարգավորիչ կողմն է, որն արտա-
հայտվում է մարդու կողմից նպատակասլաց ու դժվարությունների
հաղթահարում պահանջող գործողություններ և արաբներ կատա-
րելու ընդունակության մեջ:

Դեռևս Ի. Մ. Սեչենովը գրել է. «Կամքը... բանականության և
բարոյական զգացմունքի գործունյա կողմն է, որը կառավարում է
հանուն այս կամ այն բանի գործողությունը...»¹:

Վաղ ժամանակներից կամքի վերաբերյալ ստեղծվել է երկու
հակադիր տեսակետ՝ մատերիալիստական և իդեալիստական:

Իդեալիստները կամքը համարում են այնպիսի հոգևոր ուժ,
որը կապված չէ ո՛չ ուղեղի գործունեության, ո՛չ էլ շրջապատող մի-
ջավայրի հետ: Նրանք պնդում են, որ իբր թե կամքը մեր գիտակ-
ցության բարձրագույն ներկայացուցիչն է, որը կոչված է կատա-
րելու կառավարող ֆունկցիաներ: Կամքը ոչ ոքի և ոչինչի չի են-
թարկվում. այն ազատ է:

Նրանց կարծիքով մարդը ցանկացած դեպքում կարող է վար-
վել այնպես, ինչպես քեֆը տա, առանց որևէ բանի հետ հաշվի նրս-
տելու: Նա իր գործողությունների մեջ ազատ է: Այլ խոսքով, իդեա-
լիստների կարծիքով մարդն անում է այն, ինչ ուզում է, ինչպես

¹ И. М. Сеченов, Избранные произведения, т. I, М., 1952, стр. 255—256.

ցանկանում է, այնպես էլ վարվում է: Ամեն ինչ կախված է նրա ազատ կամքից:

Կամքի էություն միակ ճիշտ բացատրությունը տալիս է մատերիալիզմը: Հոգեկանի մյուս կողմերի հետ հավասար կամքն էլ ունի նյութական հիմք՝ նյարդային, ուղեղային պրոցեսների ձևով: Անհնար է կամքն անջատել մատերիալից, ուղեղից: Հենց որ թուլ-լատրվում է այդպիսի անջատում, կամքը անմիջապես դադարում է գոյություն ունենալուց և վերածվում է դատարկ, ոչ մի նշանակություն չունեցող հասկացության:

Մատերիալիստները պնդում են, որ մարդը սերտորեն կապված է շրջապատող միջավայրի հետ: Առանց որոշակի արտաքին պայմանների նա չի կարող ո՛չ պահպանել և ո՛չ էլ շարունակել կյանքը: Կամքը մարդու գիտակցության մեջ արտաքին պայմանների արտացոլման յուրատեսակ ձև է:

Շարադրելով մատերիալիստական տեսակետ կամքի էության վերաբերյալ և այն հակադրելով իդեալիստականին, Ֆ. Էնգելսը գրում է. «Ազատությունը ոչ թե երևակայական անկախություն է բնության օրենքներից, այլ այդ օրենքների իմացությունը և այդ իմացության հիման վրա օրենքները պլանաչափորեն որոշող նպատակների ծառայեցնելու հնարավորությունը»¹: Եվ այնուհետև. «Հետևաբար, կամքի ազատությունը ոչ այլ ինչ է, բայց եթե բանիմացաբար որոշում կայացնելու ընդունակությունը»²:

Կամքը հանդես է գալիս որպես մարդու պրակտիկ, նախադրական գործունեության և փոխհարաբերությունների կարգավորիչ:

Կամքի էության մատերիալիստական ըմբռնումը ենթադրում է անվերապահ ընդունումն այն փաստի, որ գործողությունների և արարքների մղող խթանիչները գտնվում են շրջապատի իրականության մեջ, այլ ոչ թե բուն մարդու մեջ: «Իրականում մարդու նպատակները,—գրում է Վ. Ի. Լենինը,—օբյեկտիվ աշխարհի ծնունդն են և ենթադրում են այն,—այն գտնում են որպես տրված, առկա բան: Բայց մարդուն թվում է, թե իր նպատակները աշխարհից դուրս են վերցված, աշխարհից անկախ են («ազատություն»)»³:

Այսպիսով, ոչ միայն ընկալումն ու մտքերը, այլև կամքը՝ մեր վարքի կարգավորիչը, պայմանավորված է արտաքին միջա-

վայրով: Կամային կարգավորումը իրագործվում է, ելնելով այն պայմաններից, ուր ապրում ու աշխատում է մարդը:

Կամքը մարդու հոգեկանի մեկուսացած հատկանիշը չէ: Ի. Մ. Սեչենովի բառերով ասած, այն «բանականության գործունյա կողմն է»: Ուստի կամքը պետք է քննարկվի հոգեկանի մյուս կողմերի և առաջին հերթին իմացության հետ կապված:

Ինչպես հայտնի է, իմացությունն ուղղված է դեպի շրջապատի միջավայրից ստացած տպավորությունների ու գիտելիքների վերլուծությունն ու համադրումը, ընդհանրացումն ու վերացարկումը: Հիշողության մեջ ամրապնդված և մտածողության կողմից «վերամշակված» այդ գիտելիքները բավականաչափ խորությամբ հաղորդում են շրջապատի մասին:

Այսպիսով, կամքը բովանդակալից է: Նրա բովանդակությունը ներառված է այն պատկերացումներում ու հասկացություններում, որոնցով գործառնություն են կատարում մտածողությունը, երևակայությունը: Դրա հետ միասին այն գործարկող և արգելակող յուրօրինակ մեխանիզմ է: Վարժի կամային կարգավորումը մտավոր ու ֆիզիկական ջանքերի գիտակցական մղումն է նպատակին հասնելու կամ ակտիվությունը զսպելու համար:

Սակայն մտածողության որպես իմացության և կամքի՝ որպես վարքի գիտակցական կարգավորիչի միջև նույնություն չկա: Կյանքում հանդիպում են մարդիկ, որոնք բուն գործունեություն են ծավալում, նախանձեղի համառություն են ցուցաբերում նպատակին հասնելու համար, սակայն այդ նպատակը աննշան է, նսեմ: Դեռ ավելին, հաճախ վիթխարի ջանքերը վատնվում են իզուր, ինչ-որ բան չի իմացվում, հաշվի չի առնվում: Այլ կերպ ասած, այդպիսի մարդիկ կարողանում են կառավարել իրենց վարքը, բայց չեն կարողանում բացահայտել երևույթների, իրերի ու մարդկանց միջև գոյություն ունեցող կապերն ու հարաբերությունները: Եվ այն ջանքերը, որ նրանք վատնում են, հաճախ անցնում են ապարդյուն:

Հաճախ կարելի է նկատել մեկ այլ երևույթ: Խելք մարդը ընդունում է միանգամայն ճիշտ ու անհրաժեշտ որոշումներ: Դրանք իրենց բովանդակությամբ անթերի են, սակայն մարդը ի վիճակի չէ լարվել, կազմակերպվել, շատ թե քիչ հարատև ջանք գործադրել, իր վարքը ենթարկել որոշման կատարմանը: Այս դեպքում, բովանդակության տեսակետից արվում է մեծ աշխատանք, գտնվում են նպատակադրման կենսագործման գործնական ուղիներ: Սակայն որոշումները մնում են անկատար: Դրանց իրականացման համար

¹ Ֆ. Էնգելս, Անտի-Դյուրինգ, Երևան, 1957, էջ 152:

² Նույն տեղը:

³ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 38, էջ 230:

չի բավականացնում կամային ջանքը, թույլ է վարքի կամային կառավարումը:

Այսպիսով, ինչ-որ բանի գիտակցելը կամ հասկանալը և գործելը միևնույն բաները չեն:

Կամքը «բարոյական զգացմունքի գործունյա կողմն է»: Մեր ապրումները արտաքին աշխարհի ինքնատիպ արտացոլումն են: Զգացմունքները բովանդակալից են: Կյանքում մենք ղեկավարվում ենք ոչ միայն նրանով, թե ինչ ենք ընկալում ու հասկանում, այլև ապրումներով, որոնք առաջանում են տվյալ բովանդակության հետ կապված: Զգացմունքները կատարում են գործողությունների ու արարքների մղող խթանիչի դեր: Դրա հետ միասին ապրումները կարող են ծառայել նաև որպես վարքի արգելակիչ միջոցներ: Նրանք մի տեսակ վետո են դնում արարքների, գործողությունների վրա: Այսպես, վախի զգացմունքը առաջին դասարանի աշակերտին թույլ չի տալիս երեկոյան անտառ դնալու, խղճի ձայնը թույլ չի տալիս դեռահասին կատարելու անխոհեմ արարք և այլն:

**Կամքի ֆիզիոլոգի-
ական հիմունքները**

Կամային վարքի, կամային գործունեության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները կարող են ներկայացվել հետևյալ կերպ:

Մեծ կիսագնդերի կեղևի մուկ գազաթային մասում տեղայնացած է շարժողական մարզը: Այն կապված է կեղևի բոլոր հատվածների հետ, այդ թվում նաև բոլոր անալիզատորների կեղևային ծայրերի հետ: Այդ կապը ապահովում է այն, որ կեղևի որևէ հատվածում առաջացած գրգիռը հնարավորություն է ունենում հասնել շարժողական մարզ և նրա մեջ առաջացնելու համանման պրոցես: Օրինակ, տեսողական անալիզատորի կեղևային ծայրից գրգիռը հաղորդվում է շարժողական մարզ և առաջ բերում նրա գրգռումը: Անալիզատորից շարժողական մարզ եկած ինֆորմացիան յուրօրինակ գործարկիչ մեխանիզմ է շարժողական ռեակցիայի համար: Շարժողական մարզը մշտապես գտնվում է «կրակոցի» տակ, անալիզատորների կեղևային ծայրերից ստանում է ինֆորմացիա: Ինֆորմացիա ստանալով, շարժողական բջիջները ցանկացած պահին կարող են հրաման հաղորդել շարժման մասին:

Այսպիսով, կեղևի շարժողական մարզի կապը կեղևի մյուս տեղամասերի հետ մարդու գիտակցական շարժումների ու գործողությունների նախադրյալն է:

Սակայն այդ կապը չի սպառում մարդու վարքի կամային կառավարման ամբողջ մեխանիզմը: Տվյալ դեպքում ներկայացված է

ինֆորմացիան անալիզատորից ուղեղի կեղևի շարժողական տեղամաս հասցնող և այն հնարավոր շարժմամբ համակելու տարրական ուղին: Մարդուն յուրահատուկ է ինֆորմացիա կուտակելու և այդ հիման վրա գործելու ընդունակությունը: Ավելին, նա ընդունակ է ընդհանրացնել արտաքին աշխարհից ստացված տեղեկությունները, գիտելիքները: Դա, ինչպես հայտնի է, ձեռք է բերվում երկրորդ ազդարարային սխեմեմի օգնությամբ:

Երկրորդ ազդարարային կապերը մտնում են գլխուղեղի կեղևի կապերի ընդհանուր սխեմեմի մեջ և անհամեմատ բարդացնում են այն: Որոշ չափով պարզեցնելով բարդ ուղեղային մշտական և ժամանակավոր կապերի մոզակիան, կարելի է խոստովանել, որ երկրորդ ազդարարային կապերը մի տեսակ միջանկյալ օղակներ են անալիզատորների ծայրերի և ուղեղի շարժողական մարզի միջև:

Երկրորդ ազդարարային կապերի հիման վրա իրագործվում է մարդկային վարքի ամբողջ գիտակցական և նպատակասլաց կանոնավորումը, իրագործվում է ստացված ինֆորմացիայի իրացման տեղի, ժամանակի, բնույթի, եղանակի, ինտենսիվության ընտրությունը և այլն: Երկրորդ ազդարարային կապերը վճռական դեր են խաղում արգելակման ֆունկցիայի, շարժումների, գործողությունների կատարման կանխումը իրագործելու մեջ:

Այսպիսով, մարդու մեջ երկրորդ ազդարարային կապերի գոյությունը փոխում է անալիզատորից դեպի շարժողական մարզ գնացող ինֆորմացիայի ընթացքի ուղղությունը: Այդ ինֆորմացիան գնում է ոչ թե ուղիղ գծով, այլ շատ բարդ ճանապարհով: Խորապես իրավացի էր Ի. Պ. Պավլովը, երբ գրում էր, թե շարժումների կամայնությունը գլխուղեղի ամբողջ կեղևի հանրագումարային աշխատանքի հետևանք է:

Կամքը, որպես գիտակցության կարգավորիչ կողմ, պայմանական ռեֆլեկտորային բնույթ ունի: Ժամանակավոր նյարդային կապերի հիման վրա ստեղծվում և ամրապնդվում են ամենաբազմազան զուգորդումները և նրանց սխեմեմները, որոնք իրենց հերթին ստեղծում են վարքի նպատակասլացության պայմաններ: Այդպիսի սխեմեմի օրինակ կարող է ծառայել նպատակի ռեֆլեքսը:

Իր աշխատություններից մեկում Ի. Պ. Պավլովը գրում է այն մասին, որ նպատակի ռեֆլեքսը յուրաքանչյուր մարդու կենսական էներգիայի հիմնական ձևն է, և որ «կյանքում բոլոր բարելավումները կատարվում է նպատակի ռեֆլեքսով»:

Ի. Պ. Պավլովի աշակերտ սովետական ֆիզիոլոգ Պ. Կ. Անոխինը փորձնական ճանապարհով ցույց տվեց նպատակի ռեֆլեքսի

Ֆիզիսոլոգիական մեխանիզմը, որ նա անվանել է գործողության ակցեպտոր: Նկատելի դարձավ, որ նյարդային պրոցեսները մի տեսակ առաջ են ընկնում արտաքին իրադարձությունների ընթացքից: Անցյալի փորձի հիման վրա մարդը (կենդանիները նույնպես) կոահում, կանխագուշակում է ապագա ներգործությունը նյարդային համակարգի վրա: Այսպիսով այն, ինչ կյանքում կատարվում է ժամանակի զգալիորեն մեծ հատվածի ընթացքում, նյարդային համակարգում վերարտադրվում է անշափ արագ: Ազդարարի հիման վրա ուղեղում վերականգնվում է նյարդային կապերի ամբողջ կոմպլեքսը, զուգորդումների ամբողջ համակարգը, որը մշակվել է բազմաթիվ կրկնումների շնորհիվ:

Պ. Կ. Անոխինի առաջ քաշած դրույթը խորացնում ու ընդարձակում է վարքի կամային կառավարման մեխանիզմի մասին մեր պատկերացումները: Ստեղծագործական հնարավորություններով օժտված մարդու մոտ ուղեղի կեղևի պրոցեսները ռեալ գործողություններից առաջ տանող մեխանիզմը անհամեմատ ավելի լավ է զարգացած, քան կենդանիների մոտ: Մարդու մոտ զուգորդումների սխեմերը վերականգնվում է ամենանվազագույն և ըստ բովանդակության չափազանց հեռավոր գրգռիչի (բառի, առարկայի, նրա հատկության և այլն) հիման վրա:

Մարդն ընդունակ է գործել ոչ միայն ստացած ու մշակած տեղեկությունների հիման վրա, այլև դանդաղեցնել, արգելակել գործողությունը:

Ուղեղը անընդհատ տեղեկություններ է ստանում գործողությունների կատարման ընթացքի վերաբերյալ, այն մասին, թե տվյալ պահին ինչ և ինչպես է կատարվում: Այդ տվյալները անհապաղ մտցվում է արդեն մշակված ծրագրի մեջ: Եթե մարդու գործողությունները համապատասխանում է նրա կողմից վաղորոք նըշված ծրագրին, ապա գործունեության ընթացքում ոչ մի փոփոխություն չի կատարվում: Իսկ եթե ստացվում են այնպիսի տեղեկություններ, որոնք չեն համապատասխանում ուղեղում ստեղծված ծրագրի հետ, ապա անմիջապես փոփոխվում է կամ պրակտիկ գործունեությունը, կամ նախնական ծրագիրը: Այսպիսով, այդ յուրօրինակ համեմատող մեխանիզմը ասես «արթուն պահակի» պես հետևում է ծրագրի և նրա հիման վրա ծավալվող գործողության համապատասխանությանը:

Ինչպես ցույց են տալիս փորձերը, կամային կանոնավորման մեջ բացառիկ նշանակություն ունեն ուղեղի կեղևի ճակատային հատվածները: Հենց դրանք են իրագործում տվյալ պահին ձեռք բե-

րած արդյունքի և նախապես կազմած նպատակի ծրագրի համեմատությունը: Ծակատային հատվածների վնասվածքը հանգեցնում է արուվիայի (հիվանդագին կամազրկության):

Վարքի կամային կանոնավորման ռեֆլեկտորային բնույթը ենթադրում է ուղեղի կեղևում օպտիմալ գրգռված օջախի ստեղծում: Օպտիմալ գրգռվածության օջախը ուղեղի կեղևի բանող օջախն է: Նա իրագործում է տվյալ պահին հիմնական գործը, մարդու զբաղմունքը: Եթե դպրոցականը կատարում է ֆիզիկական վարժություններ, ապա, ակնհայտ է, որ օպտիմալ գրգռվածության օջախը կգտնվի կեղևի շարժողական մարզի ինչ-որ տեղում: Իսկ եթե դպրոցականը դիտում է ցուցահանդեսի էքսպոնատներ, ապա կարելի է ենթադրել, որ այդպիսի օջախ առկա է կեղևի տեսողական մարգում:

Սակայն կեղևում օպտիմալ գրգռվածության օջախ առաջացնում է ոչ միայն տվյալ պահին գործող գրգռիչը: Այն առաջանում է նախկինում ստացած ներգործությունների հիման վրա: Օրինակ, էքսպոնատները թերթում կարդացել է կոնկրետ խնդրի մասին: Ըստ դպրոցականը թերթում կարդացել է կոնկրետ խնդրի մասին: Տուն կըզբում այդ խնդիրը նրա համար պատահական գրգռիչ էր: Տուն գալով, դպրոցականը խորհում է, փորձում լուծել այդ խնդիրը: Այդ արդեն վկայում է օպտիմալ գրգռականության օջախի առաջացման մասին: Իսկ եթե դպրոցականը շարունակում է խնդրի լուծումը, ընդ որում վատնում է մի քանի օր, ապա կարելի է ասել, որ ստեղծվել է շատ թե քիչ կայուն օպտիմալ գրգռականության օջախ: Հետևապես, կերպարները, մտքերը՝ նպատակի, գործողության ծրագրի կրողները իրենց հիմքում ունեն օպտիմալ գրգռվածության օջախ, որի կայունությունը կախված է օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ շատ պատճառներից:

Չի կարելի չնշել վարքի կամային կարգավորման ընդհանուր մեխանիզմում ցանցաձև գոյացության կարևոր նշանակությունը:

Այժմ համընդհանուր ճանաչում ունի այն, որ ցանցաձև գոյացությունը՝ այդ յուրօրինակ ֆիլտրը ընտրում է կեղև գնացող իմպուլսների մի մասը, իսկ կենսական կարևորություն չունեցող իմպուլսները՝ վանում: Ցանցաձև գոյացությունը այդ իմպուլսները կարծես թե խախալում է:

Հանրահայտ է նաև, որ ցանցաձև գոյացությունը յուրօրինակ ուժակուտակիչ է և կեղևը էներգիա մատակարարելու կառավարման պոպոս:

Կեղևի օպտիմալ գրգռված օջախը պահանջում է էներգիայի

հարաճուն մատակարարում: Որևէ գործ կատարելու ժամանակ մարդ կարող է դրսևորել մեծ եռանդ, երկար ժամանակ ձգտել նպատակին այն բանի հետևանքով, որ ցանցած կոյացությունը մըշտապես պահպանում է օպտիմալ դրդովածություն օջախը, այն ապահովելով էներգիայով:

Այսպիսով, գիտակցական, կառավարվող վարքը ուղեղում ընթացող բազմաթիվ շափազանց բարդ պրոցեսների փոխգործունեության հետևանք է:

§ 2. ԿԵՄԱՏԻՆ ԲԱՐԳ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՎԵՐԱՌԻՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Մարդու կամքը դրսևորվում է գործողություններում, արարքներում, որոնք կատարվում են նախօրոք որոշված նպատակով: Սակայն այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են քայլելը, բազմապատկման աղյուսակի սահմաններում բանավոր հաշվումը, մերձավորների, հարադատների հետ խոսակցությունը և այլն, առանձնապես կամային չեն: Այդ գործողությունները նպատակասլաց են, սակայն նրանցում կամային կողմը աննշան է:

Կամային գործունեությունը ենթադրում է նպատակի, ինչպես նաև արգելքների, դժվարությունների, յուրօրինակ լարվածության առկայություն:

Ընդունված է տարբերել պարզ և բարդ կամային գործողություններ: Որպես կանոն, պարզ գործողություններն ունեն երկու օղակ՝ նպատակադրումը և իրագործումը: Նրանցում մի օղակը անմիջապես հետևում է մյուսին, առանց միջնակյալ օղակների:

Բարդ կամային գործողության մեջ պարզորոշ նշվում են երեք օղակ՝ նպատակի գիտակցումը, պլանավորումն ու իրագործումը:

Քննարկենք բարդ կամային գործողությունը, որ պարզենք մարդու կամքի հոգեբանական էությունը:

Նպատակի գիտակցումը Մարդու վարքի դրդապատճառները բազմազան են: Դրանք կարող են լինել ֆիզիոլոգիական պահանջներ՝ քաղցը, ծարավը, օդի, հանգստի, քնի պահանջները, սոցիալական՝ այլ մարդկանց հետ հաղորդակցելու, գիտելիքներ ձեռքբերելու, զվարճանալու պահանջները և այլն:

Ծնվող պահանջը արտացոլվում է մարդու գիտակցության մեջ աղոտ, ոչ պարզ հակման ձևով: Այն աղոտ է, որովհետև պահանջը չնշին է, նրա ազդակները պարզորոշ չեն արտացոլվում գիտակցության մեջ: Պահանջի աճման հետ միասին հակումը վերածվում

է ցանկություն: Որևէ բան ցանկանալ նշանակում է գտնվել այնպիսի վիճակում, երբ կարող ես արտահայտել (գրել, որևէ մեկին կամ ինքն իրեն ասել), թե կոնկրետ ինչ է քեզ անհանգստացնում, ինչպիսի կարիք ունես և ինչով այն կարելի է բավարարել:

Ցանկությունը պահանջմունքի իրականացումն է (մարդու զբոսում) առկա բովանդակությունն է, որը կարող է խթան լինել գործունեության համար: Օրինակ, ամառային շոգ օրը, գտնվելով արևի կիզիչ ճառագայթների տակ, մարդը ունենում է ծարավի զգացում՝ բերանը շորանում է, ֆիզիկապես իրեն թույլ է զգում: Միաժամանակ գիտակցության մեջ առաջանում են սովերի, ազբուրի վերաբերյալ պատկերներ ու մտքեր: Տվյալ դեպքում մարդն իրեն հաշիվ է տալիս այն մասին, թե ինչ է նրան անհանգստացնում, ինչի կարիք է զգում և ինչով կարելի է այդ կարիքը բավարարել: Իսկ նա ցածր ջերմություն ունեցող օդի, օրգանիզմը ջրով բավարարելու կարիք է զգում:

Ցանկանալ դեռևս չի նշանակում գործել ցանկությունը բավարարելու ուղղությամբ: Չնայած ցանկության մեջ արտացոլված է պահանջմունքի բովանդակությունը, նրանում գործունեություն, ակտիվ տարր չկա: Մարդը կարող է շատ բան ցանկանալ, բայց այդ չի նշանակում, թե նա գործում է կամ գործելու է բոլոր ուղղություններով: Այսպիսով, որևէ բան ցանկանալ ամենից առաջ նշանակում է գիտենալ զրգուիչ խթանի բովանդակությունը:

Սակայն չի կարելի հավասարության նշան դնել ցանկության և ընդհանրապես գիտելիքի միջև: Ամեն մի գիտելիք չէ, որ դառնում է ցանկություն, սակայն ամեն մի ցանկություն գիտելիք է: Վարքի անմիջական դրդապատճառ, նպատակ դառնալուց առաջ ցանկությունը քննարկվում է, պատճառաբանվում: Քննարկման ընթացքում մենք բերում ենք «կողմ» և «դեմ» փաստարկներ: Մենք կարծես ետ ենք նայում, մի անգամ էլ գիտակցում, թե ինչն է մեզ զբոսում առաջ քաշելու տվյալ նպատակը, ինչպիսին են մեր ցանկությունները: Մենք ծանր ու թեթև ենք անում այն պայմանները, որոնք օգնում կամ խանգարում են նպատակի իրականացմանը, երևակայությամբ առաջ ենք գնում և մտովի կռահում ընդունած վճռի իրականացման արդյունքը:

Այլ կերպ ասած, մտավոր լարված աշխատանք է կատարվում ցանկության ընտրության, մասնատման և հիմնավորման համար: Օրինակ, դեռահաս դպրոցականը իմանում է, որ իր ընկերը պարապում է լուսանկարչական խմբակում: Նրա մեջ առաջանում է համանման ցանկություն՝ նույնպես սովորել նկարել: Այդ ցանկու-

թյունը նա պատճառաբանում է այսպես. «Վիտյան սովորում է, ես էլ եմ ուզում»: Տղան խորհրդածում է. «Կսովորեմ, կգնամ գլուղ՝ տատիկի մոտ: Այնտեղ կլուսանկարեմ տուն, կով, անտառ կգնամ, կլուսանկարեմ թռչուններ»: Սակայն անմիջապես միտք է ծագում. «Լուսանկարչական ապարատ չկա: Լավ, հայրիկին կխնդրեմ՝ կգնի: Իսկ եթե չգնի՞: Կհավաքեմ ու կհանձնեմ մակուլատուրա: Փող կհավաքեմ»:

Այս օրինակում պարզորոշ դրսևորվում են մի քանի դրդապատճառներ, որոնք առաջ է քաշում դպրոցականը գործունեության նպատակի օգտին՝ լուսանկարել սովորելու:

Հաճախ բախվում են անհամատեղելի ցանկությունները, ինչպես և փաստարկներն ու շարժառիթները: Հակադիւ, չհամընկնող սնունդների բախումը, երբ նրանցից պետք է ընտրություն կատարել. ընդունված է անվանել դրդապատճառների պայքար:

Հենց նույն դեռահասի մոտ ցանկություն է առաջանում թատերական խմբում պարապել, երբ նա դիտում է դպրոցի թատերական խմբի ներկայացումը: Հանգամանքները այնպես են դասավորվում, որ նա պետք է ընտրի կամ լուսանկարչական, կամ թատերական խմբակ: Գրոցականի մեջ առաջանում են ներքին դժվարություններ: Սովորվում է ցանկությունների ու դրդապատճառների պայքար: Նա ապրում է լարվածություն: Լարվածությունը առանձնապես սրվում է այն դեպքերում, երբ ստիպված է լինում ընտրություն կատարել բանականության և զգացմունքների փաստարկների միջև, անձնական բնույթի և հասարակական պահանջմունքների ու հետաքրքրությունների հետ կապված դրդապատճառների միջև, պարտքի, պարտականությունների և անձնական հետաքրքրությունների, ցանկությունների, զգացմունքների միջև:

Այսպիսով, դրդապատճառների պայքարը՝ մի կողմից բարձր դրդապատճառներով պայմանավորված ցանկությունների ընտրության գիտակցման, կապերի ստեղծման և դրանք կենսագործելու մարդու ընդունակության ցուցանիշ է ծառայում: Դրդապատճառների պայքարը՝ մյուս կողմից ցույց է տալիս, թե մարդը որքան է ընդունակ լարվելու, ջանքեր գործադրելու, պատասխանատվություն կրելու այն հետևանքների համար, որ կախված է առաջ քաշված նպատակին հասնելու կամ չհասնելու, այսինքն՝ կամք դրսևորելու հետ:

Դրդապատճառների պայքարում մեծ շահով դրսևորվում է մարդու կամքի ուժը, սակայն դա կամքի բացարձակ ցուցանիշը չէ: Դրդապատճառների պայքարի ընթացքում ձևավորվում է գործունեության նպատակը, որ վերջնականորեն արտահայտվում է վճռի ընդունման մեջ:

Վերջին րեզուլտետն է մի ցանկություն սահմանազա-

տել մյուսներից և դրանով իսկ ստեղծել նպատակի իդեալական պատկերը:

Ընդունվող վճիռը սովորաբար ձևակերպվում է հակիրձ՝ «Այսպես եմ անելու», «Վճռված է՝ դա կանենք», «Կանգ ենք առնում այսպիսի վճռի վրա» և այլն:

Վճռի ընդունումով, որպես կանոն, թուլանում է դրդապատճառների պայքարին ուղեկցվող լարվածությունը: Մարդ լիակատար թեթևություն է գգում, եթե ընդունված վճռի մեջ արտահայտվում են նրա ցանկությունները, մտադրությունները: Այլեւի՛ն, նա ապրում է գոհունակության, ուրախության զգացմունք: Սակայն թեթևություն է տիրում նաև այն ժամանակ, երբ ընդունած վճիռը ոչ լրիվ է համաձայնեցվում մարդու ցանկությունների ու ձգտումների հետ, երբ չկա նպատակի բովանդակության հետ լրիվ համաձայնություն: Այս դեպքում ինքը վճռի ընդունման փաստը իջեցնում է լարվածությունը:

Պլանավորում

Կամային բարդ գործողության մեջ նպատակին հասնելու ուղիների պլանավորումը հաջորդում է վճռի ընդունմանը: Ծիրտ է, երբեմն նպատակին հասնելու եղանակները ընդհանուր գծերով նշվում են նպատակի ձևավորման հետ միաժամանակ և ասես ծնվում են հենց նպատակից: Սակայն այդ հանգամանքներում ևս նրանց մանրամասն մշակումը իրագործվում է պրակտիկ գործունեությունից անմիջապես առաջ:

Նպատակին հասնելու միջոցների, ինչպես և նպատակների ընտրության ժամանակ կարող են լինել դժվարություններ, որոնք վերապրվում են որպես լարվածություն: Մի կողմից, դժվարությունները առաջանում են այն պատճառով, որ նպատակին հասնելու որոշ ուղիներ ու միջոցներ թվում են հասարակ, բայց չեն համապատասխանում բարոյական սկզբունքներին ու նորմաներին. մնաս են հասցնում այլ մարդկանց: Մյուս կողմից, որի ուղիներ կարող են ավելի դժվար լինել, կարող են պահանջել վիթխարի շահով էներգիայի վատնում, բայց չհակասեն բարոյական ու էթիկական նորմաներին, շոշափեն մյուս մարդկանց պատիվն ու խիղճը: Այլ խոսքով, ներքին լարվածություն է ստեղծվում այն պատճառով, որ կոնֆլիկտային իրադրություն է ստեղծվում նպատակին հասնելու հեշտ ուղու պատկերացման և նրա ընտրության անհնարինություն միջև: Երբ այդ կոնֆլիկտային իրադրությունը լուծվում է, լարվածությունը իջնում է:

Սովետական մարդը չի կարող ղեկավարվել բուրժուական բարոյականության «նպատակն արդարացնում է միջոցները» սկզբը-

բունքով: Նա ընտրում է նպատակին հասնելու այնպիսի ուղիներ, որոնք ներդաշնակում են կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կողեքսի սկզբունքներին: Նրա համար անընդունելի է բուրժուազիայի այն լուրջագր, թե «նպատակին հասնելու համար բոլոր միջոցներն էլ լավ են»: Սովետական մարդը կգտնի նպատակին հասնելու բարոյակետ արդարացի ուղիներ, չնայած ոչ միշտ դա կանի առանց ներքին պայքարի:

Կասարում

Հենց որ նշվում են ուղիներն ու միջոցները, մարդը սկսում է ընդունած վճռի գործնական իրագործումը: Նա իր վարքը այնպես է կառուցում, որ գիտակցության մեջ եղած մտահղացումը մարմնավորվի իրերի, առարկաների, շարժման (սպորտային վարժություններ), աշխատանքային, մտավոր հմտությունների մեջ և այլն:

Նպատակի գործնական իրականացման ընթացքում մարդու վարքը ենթարկվում է առաջ քաշված խնդրին և նախօրոք պլանավորված գործողության եղանակներին: Սակայն մարդ ոչ միայն գործում է, այլև վերահսկում է և ուղղումներ մտցնում իր գործողությունների մեջ: Յուրաքանչյուր պահ նա ստացված արդյունքը համեմատում է նպատակի իդեալական կերպարի (կամ նրա մի մասի) հետ, որ ստեղծված էր վաղօրոք: Այս ձևով ձեռք բերած մասնակի արդյունքը դասվում է արդեն ձեռք բերածի շարքը և իդեալական կերպարի «վրա դրվում»: Դա քննարկենք կոնկրետ օրինակով:

Աշակերտը իր առաջ խնդիր է դրել լողալ սովորել: Այլ խոսքով, նա ցանկանում է սովորել ջրում առաջ գնալ առանց հատակին կպչելու՝ գործի դնելով ձեռքերի ու ոտքերի ուժը: Դրա համար նա պետք է տիրապետի վերջավորությունների համաձայնեցված շարժումների կոմպլեքսին: Ուսուցիչը աշակերտին պատմում է, գուցե և ցույց է տալիս, թե նա ինչ շարժումներ պետք է յուրացնի ու կատարի, որ հասնի հաջողության:

Սկզբում դպրոցականը սովորում է շարժումները, նրա մոտ ստեղծվում է դրանց պատկերները: Այնուհետև նա ձեռնարկում է այդ շարժումներին տիրապետելու: Կրկնությունների միջոցով նա գործնական կատարումը «դնում է» գոյություն ունեցող իդեալական շարժման, նմուշի տակ: Վարժեցումն էլ հենց այն է, որպեսզի որքան կարելի է ճշտությամբ «դնել» գործնական մասը նմուշի վրա:

Հաջողությունը կախված է մի շարք հանգամանքներից. որքան հստակ ու որոշակի է շարժումների պատկերը, ինչպես է զբալ-

րոցականը կարողանում վերահսկել կատարվող գործողությունները և դրանք հարաբերակցել նմուշի հետ, կարողանում է արդյոք լարվել, որպեսզի հաղթահարի օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ խոչընդոտները:

Նպատակի գործնական իրագործումը ուղեկցվում է խոչընդոտների հաղթահարումով: Խոչընդոտներ կարող են հարուցել առարկաները, իրերը, նյութական պրոցեսները, մարդիկ, ժամանակը, տարածությունը: Դրա հետ միասին կարող են ծագել անձնական կարգի արգելքներ, օրինակ՝ հոգնածությունը, հիվանդությունը, գիտելիքների, հմտությունների պակասը: Արտաֆին ու ներֆին խոչընդոտները, արտացոլվելով գիտակցության մեջ, ծնում են լարվածություն:

Կոնֆլիկտային իրագործությունը (որի աղբյուրը ռեալ իրականությունն է, ինչպես նաև մարդու սուբյեկտիվ վիճակը) լուծվում է կամ դեպի նպատակը հաջորդական անցումով, հետևապես՝ կամային ջանքերի պահանջման միջոցով, կամ պրակտիկ գործունեությունից, կամային ջանքեր գործադրելուց հրաժարվելու միջոցով, որ վերջին հաշվով կնշանակի նպատակից հրաժարվել:

Պրակտիկ գործունեությունից հրաժարվելը, առանձին վերցրած, վեոևս անձի կամադրկության ցուցանիշ է: Եթե մարդ դադարում է նպատակին ձգտելուց, ցանկություն չունենալու հետևանքով, ստեղծված լարվածությունը հաղթահարելու ընդունակություն չունենալու պատճառով կամ դադարեցնում է պրակտիկ գործունեությունը առանց որևէ ծանրակշիռ պատճառի, դա արդեն կամքի թուլության ցուցանիշ է: Իսկ եթե մարդ ունի լուրջ պատճառներ նպատակին հասնելու ձգտումը դադարեցնելու, նրան չի կարելի բնութագրել որպես կամադուրկի:

Այսպիսով, կամային բարդ գործողության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նրա առաջին երկու օղակները նախապատրաստական բնույթի են: Նրանք ծրագրում են երրորդ օղակը՝ գործնական-կատարման մասը: Ծրագրի ձևավորմանը մասնակցում են հոգեկան շատ պրոցեսներ, սակայն վճռական նշանակություն ունի մտածողությունը: Կամային գործողության կատարողական մասը կապված է կարողությունների, հմտությունների և կազմակերպական ընդունակությունների հետ: Դժվարությունների հանդիպելիս մտածողությունը նորից ակտիվ դերը վերցնում է իր վրա: Դժվարությունների հաղթահարումը ամենից առաջ այն խնդրի լուծումն է, թե այժմ ինչ անել, որ ուղիով գնալ: Կատարման ընթացքում դրսևորվում է կամային ջանք, որ հատկապես անհրաժեշտ է հոգ-

նածուծությունը կամ արտաքին դժվարությունները հաղթահարելու համար:

Կամային բարդ գործողությունները ամենից հաճախ ծավալվում են ժամանակի մեծ հատվածներում: Սակայն քիչ չեն այն դեպքերը, երբ ստիպված ես լինում շատ սահմանափակ ժամկետում կատարել արարքներ: Այդպիսի դեպքերում կամային գործողության օղակները համահարթվում են: Նրանք ասես ձուլվում են մի միասնության մեջ:

Նպատակի գիտակցումը, վճռի ընդունումը, նպատակին հասնելու համար միջոցների ընտրությունը իրագործվում է Կարակտիկ գործունեության ֆոնի վրա: Առաջին հայացքից թվում է, թե մտավոր բոլոր աշխատանքը ընթանում է ֆիզիկականին զուգահեռ: Սակայն այդպես չէ: Գիտակցված կամային գործողության մեջ պատկերը, միտքը թեկուզ և մի ակնթարթ նախորդում են նրա իրագործվող մասին: Շարժողական օրգանները իրագործում են այն, ինչ արտացոլվել է գիտակցության մեջ և զուգորդման ճանապարհով հաղորդվել է ուղեղի կեղևի շարժիչ մարդին: Այնուհետև շարժումը (հատկապես սովորականը) կարող է տեղի ունենալ արդեն առանց ուժեղ վերահսկողության: Գիտակցության մեջ ստեղծվում են նոր զուգորդումներ, ծնվում է նոր բովանդակություն, որն իր հերթին փոխանցվում է շարժողական օրգաններին: Եվ այսպես մինչև ծրագրի (այսինքն՝ նպատակի) լրիվ իրականացնելը:

Այն գործողությունները, որոնք կատարվում են կարճատև ժամանակահատվածներում, սրում են մարդու հոգեկան գործունեությունը, ուժեղացնում մկանային լարվածությունը, բարձրացնում օրգանիզմի ընդհանուր աշխատունակությունը: Այդպիսի դեպքերում վճռական դեր է խաղում կամային կարգավորումը:

§ 3. ԱՆՁԻ ԿԱՄԱՅԻՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԱՆՁԻ ԿԱՄԱՅԻՆ ԽԱՏԿՈՒՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳԱՂԱՓԱՐԱԿԱՆ ԻՒՄԲՐ Մանկության տարիներից մարդ կատարում է արարքներ ու գործողություններ, որոնք այս կամ այն չափով կարգավորվում են կամքի միջոցով: Կյանքի փորձը ամրապնդում է գործողությունների կարգավորումը անձի կամային հատկությունների ձևով: Դրանք մյուս հատկությունների հետ միասին ստեղծում են մարդու վարքի ոճ:

Սակայն անհատը մեկուսացված չէ մյուս մարդկանցից: Նա հասարակության անդամ է, դասակարգի ներկայացուցիչ, որն ունի

իր գաղափարխոսությունը, բարոյականությունը, սովորություններն ու ավանդույթները: Պրակտիկ գործունեության մեջ անձը ղեկավարվում է անհատական պահանջմունքներով, հետաքրքրություններով, ինչպես և այն մարդկանց գաղափարներով, բարոյական նորմաներով, ավանդույթներով, որոնց շրջապատում ապրում է ինքը:

Աշխարհայացքում արտահայտված գաղափարախոսությունը, հասարակարգում գերիշխող բարոյականությունն ու ավանդությունները լայն հիմք են ծառայում մարդու կոնկրետ գործողությունների ու արարքների համար:

Սովետական մարդիկ ապրում են կոմունիզմի գաղափարներով, որոնք ծնում են հասարակական վիթխարի նպատակ՝ մեր երկրում անդասակարգ հասարակության կառուցումը: Այդ նպատակին են ծառայում աշխատանքը, ուսումը, մարդկանց փոխհարաբերությունները: Սովետական մարդը կոմունիզմի կառուցման գործում ներգնում է իր մտավոր ու ֆիզիկական ուժերը, ամբողջ տաղանդը:

Սովետական մարդու կամային հատկությունները ձևավորվում են կոմունիստական գաղափարայնության ու բարոյականության, սոցիալիստական հասարակարգի կառուցման ընթացքում ստեղծված հեղափոխական ավանդույթների հիման վրա:

Այսպիսով, կոմունիստական գաղափարայնությունը սովետական մարդու զարգացման և կամային հատկությունների դաստիարակման ընդհանուր պայմանն է: Դրա հետ միասին յուրաքանչյուր մարդու համար գոյություն ունեն կյանքի կոնկրետ պայմաններ, նյութական ապահովվածությունը, ընտանիքում գոյություն ունեցող որոշակի հարաբերությունները, դաստիարակչական ներգործությունը, բնական պայմանները: Զուգվելով մի միասնական հոսանքի մեջ, այդ կոնկրետ պայմանները միջավայր են ստեղծում անձի կամային հատկությունների ձևավորման համար:

Նպասակապաշարությունը Քննարկենք կամային հիմնական հատկությունները: Անձի կամային այն հատկությունը, որ արտահայտվում է հասարակական

նշանակություն ունեցող նպատակներ ղեկելու և դրանք կենսագործելու կառողությամբ, կոչվում է նպատակապաշարություն: Նպատակալաց մարդը չի մանրանում, նա հասկանում է հասարակական պահանջներն ու շահերը և այդ հիման վրա դնում այնպիսի նպատակներ, որոնք արտացոլում են այդ պահանջներն ու շահերը:

Նպատակապաշար անձն ունի նաև հստակ, պարզ անհատական

նպատակներ: Ըստ որում թե՛ մեկ և թե՛ մյուս նպատակները ներգաշնակորեն զուգակցվում են: Նրանք ասես ձուլվում են միմյանց հետ: Անձնական նպատակների իրականացման համար պայքարելով, նպատակասլաց մարդը միաժամանակ պայքարում է հասարակական նպատակների իրագործման համար՝ լուծելով հասարակական խնդիրներ, իրագործում է անձնական որոշումներ:

Նպատակասլաց մարդը բունկված (բառի ամենադճրական իմաստով) մարդ է. նա լավ գիտի, թե ինչի համար է պայքարում, ուր է գնում: Նպատակի պարզությունը նպատակասլաց մարդու հիմնական արժանիքն է:

Պրոլետարիատի հեղափոխական պայքարի պատմության մեջ հայտնի են բազմահազար մարդկանց անուններ, որոնք ցուցաբերել են բացառիկ նպատակասլացություն: Սովետական միլիտենավոր մարդիկ առաջին հնգամյակների ընթացքում. Հայրենական պատերազմի և հետպատերազմյան շինարարության տարիներին ունեին պարզ նպատակ, որին հասնելու համար նվիրեցին իրենց բոլոր ուժերը, իսկ երբեմն նաև իրենց կյանքը:

Որոշ մարդկանց մոտ նպատակասլացությունը ստանում է անձնական ուղղվածություն: Այդպիսի մարդիկ նույնպես իրենց առաջ դնում են պարզ նպատակներ: Սակայն նրանց նպատակների բուլանդակությունը արտացոլում է միայն անձնական պահանջներ ու շահեր: Նման տիպի նպատակների համար ծավալված գործողությունները շունեն կամ ունեն շատ քիչ հասարակական նշանակություն:

Անձի կամային հատկությունը, որ արտահայտվում է նպատակի արագ ու մտածված ընտրության, այն կենսագործելու եղանակների որոշման մեջ, կոչվում է վճռականություն: Վճռական մարդը բազմակողմանիորեն ու խոր կշռադատում է գործունեության նպատակներն ու դրանց կենսագործման եղանակները, գիտակցում է ընդունած որոշման կարևորությունը, իրեն հաշիվ է տալիս հնարավոր հետևանքների համար:

Առաջին հայացքից թվում է, թե վճռական մարդը հեշտությամբ ու ազատ կերպով է ընտրում նպատակը: Սակայն այդ ալդպես չէ: Վճռական մարդն էլ ապրում է ներքին բարդ տանջալից պայքար, հակադիր դրդապատճառների բախում, հուզական ապրումներ: Այսուհանդերձ, երբ անհրաժեշտ է, նա մի կողմ է նետում բոլոր երկմտանքները և ամուր կանգ առնում մի նպատակի կամ նրա իրաց-

ման միջոցների վրա, որոնք ամենից շատ են պետքական տվյալ պայմաններում:

Վճռականությունը անձի այն հատկությունն է, որ վկայում է կամքի զարգացման բարձր մակարդակի մասին: Առանձնապես հստակորեն է դրսևորվում վճռականությունը նպատակի որոշման պահին, ինչպես և ընդունված որոշման իրագործման ժամանակ: Սակայն ոչ բոլոր մարդկանց է յուրահատուկ բարձր մակարդակի վճռականություն:

Մենք հանդիպում ենք մարդկանց, որոնց մոտ ակնհայտորեն պակասում է վճռականությունը: Նրանք երկար ու տանջալից մտածում են, կասկածում ընդունած որոշման նշտություն մեջ, վախենում բուն որոշման և նրա իրագործման արդյունքների համար:

Մտքերի ու զգացմունքների երկատվածությունը անվճռական մարդու բնորոշ գծերից մեկն է: Անվճռական մարդու մոտ ուժերը չեն բավականացնում հաղթահարելու հակասական մտքերը, զգացմունքները, նրանց ուղղություն տալու որոշակի հունով: Այդ բոլորը հանգեցնում են նրան, որ մարդ ձեռքից բաց է թողնում հարմար պահը, իսկ հետո, երբ կանգնում է նպատակ ընտրելու անհրաժեշտության առաջ, ձեռքն է զցում առաջին հանդիպածը, թերևս՝ ամենավատը:

Անվճռականության թերությունը արտահայտվում է նաև նրանում, որ մարդ առանց խորը մտածելու, առանց ծանր ու թեթև անելու ընդունում է հավանաբար որոշում: Նման դեպքում նա շտապում է ազատվել իր համար տհաճ լարվածությունից, որ զուգակցվում է նպատակների ընտրությամբ:

Անձի կամային այն հատկությունը, որ զբաղաբերականությամբ սևորվում է նշված նպատակին համապատասխան երկար ժամանակ վաբեր կառավարելու ու վերահսկելու ընդունակության մեջ, կոչվում է հաստատականություն:

Կամային այդ հատկությամբ օժտված մարդը մշտապես գիտակցության մեջ «պահում է» ընդունած խնդիրը և իր վարքը կառավարում է այն հաշվով, որպեսզի «մոտեցնի» այն, իրագործի: Հաստատական մարդը ճիշտ է գնահատում իրագործությունը, նրա մեջ դտնում այն, ինչ օգնում է նպատակին հասնելու համար: Նա ոչ միայն օգտագործում է ստեղծված իրավիճակը, այլև ինքն է ստեղծում այդպիսին: Հաստատական մարդը կարող է ժամանակավորապես դադարեցնել դեպի նպատակը տանող շարժումը: Սակայն նա այդպես է անում այն նպատակով, որպեսզի հետագայում

ավելի բարենպաստ պայմաններում առաջ ընթանա նպատակին հասնելու:

Հաստատակամ մարդը կանգ չի առնում անհաջողությունների առջև, չի ենթարկվում ծագած կասկածանքի դժգոհմունքին, հանդիմանություններ, իսկ երբեմն էլ ուրիշ մարդկանց հակադրեցություններ: Նա նորից ու նորից մոբիլիզացնում է իր հոգեկան ու ֆիզիկական ուժերը, որպեսզի նորանոր փորձեր կատարի մտածածը իրականացնելու համար:

Մեզ համար նպատակին հասնելու բացառիկ հաստատակամության օրինակ է ծառայում մեծ Լենինը: Հեղափոխական պայքարի ընթացքում բոլշևիկների կուսակցությունը երբեմն կրել է անհաջողություններ: Վ. Ի. Լենինը բացահայտում էր անհաջողությունների պատճառները և կուսակցությանը կոչ անում անհրաժեշտ գործը նորից սկսել, գործադրել նոր ջանքեր և հաջողության հասնել:

Կյանքում մենք հաճախ հանդիպում ենք այնպիսի մարդկանց, որոնց մոտ հաստատակամությունը մի տեսակ «սառել» է ցածր մակարդակի վրա: Այդպիսի մարդիկ կարող են լինել խելոք, նույնիսկ տաղանդավոր, սակայն երկար ժամանակվա ընթացքում քիչ թե շատ բարդ պայմաններում կամ առաջին դժվարությունների դեպքում չեն կարողանում կառավարել իրենց վարքը: Նրանց թվում է, թե առաջացած խոչընդոտները անհաղթահարելի են, այդ պատճառով էլ չարժե լարվել, զուր տեղը ուժ վատնել: Նպատակին հասնելու համար պայքարի անկարողությունը հանգեցնում է նրան, որ ընդունված որոշումը մնում է անկատար, միջնդեռ այն լրիվ համապատասխանում է մարդու ուժերին և օբյեկտիվ բոլոր պայմանները կան իրականացնելու համար:

Կան մարդիկ, որոնք առաջին հայացքից աչքի են ընկնում իրենց բացառիկ հաստատակամությամբ: Սակայն մոտիկ ծանոթությունը ցույց է տալիս, որ նրանք պարզապես կամակոր են: Կամակորը ընդունում է միայն իր սեփական կարծիքը, սեփական փաստարկները և ձգտում է իր գործունեության ընթացքում ղեկավարվել նրանցով, չնայած նրանք սխալ են կամ համենայն դեպս լավագույնները չեն: Կամակորի դեվիզը շատ լավ արտահայտված է գինվորական ասացվածքում. «Ամբողջ վաշտը սխալ է քայլում, մենակ ես եմ ճիշտ քայլում»: Կամակորությունը կամքի թերություն է, որից անհրաժեշտ է ազատվել:

Զսպվածություն Զսպվածություն կամ ինֆեատիռապետում անվանում են աճծի կամային այն հատկու-

կությունը, որ արտահայտվում է նպատակին հասնելուն խաճագարող հոգեկան և ֆիզիկական զբսևորումները զսպելու ընդունակությամբ մեջ:

Մարդ հաճախ ստիպված է լինում գործել բարդ պայմաններում, օրինակ, այնպիսի իրավիճակում, երբ սպառնալիքի տակ է դրված առողջությունն ու կյանքը, սնձնական և հասարակական պատիվն ու արժանապատվությունը և այլն: Կյանքի բարդ պայմանները առաջ են բերում հոգեկան ու ֆիզիկական բարձր լարվածություն: Զուսպ մարդը կրնտրի ակտիվության այնպիսի մակարդակ, որ համապատասխանի պայմաններին և արդարացվի հանգամանքների կողմից: Գա իր հերթին նրան հաջողություն կընձեռի առաջադրված նպատակին հասնելու:

Զսպվածությունը անձի այնպիսի հատկանիշ է, որի մեջ արտատահայտված և ամրապնդված է կամֆի արգելակման ֆունկցիան: Բացառիկ զսպվածության օրինակ կարող են ծառայել Հայրենական պատերազմի հերոսների, մեր տիեզերագնացների ու օդաչուների վարքը:

Զսպվածություն հանդես է բերում ուսուցիչը, արդեն քանի անգամ հանգիստ ու համբերատար կերպով բացատրելով անկարգապահ աշակերտին նրա անվայել վարքի մասին:

Գպրոցականը նույնպես դրսևերում է զսպվածություն, երբ իր համադասարանցու վիրավորանքին պատասխանում է հանգիստ ու դատապարտող հալացքով կամ դիպուկ սրախոսությամբ:

Սովորաբար կենցաղում «զսպվածություն» տերմինի բովանդակությունը որոշ շափով նեղացվում է: Մենք այն օգտագործում ենք սոսկ հոգեկանի հուզական կողմի վերաբերյալ, երբ ուղում ենք ընդգծել իր հույզերը և դրանց վրա հիմնված խոսքային ու ֆիզիկական ռեակցիաները զսպելու մարդու ընդունակությունը: «Զբսպվածություն» տերմինի այդպիսի նեղացումը բացատրվում է նրանով, որ ապրումները կարգավորելու բնագավառում այդ կամային հատկությունը դրսևերվում է ավելի վառ, առավել նկատելի, ուստի և ասես կլանում է մնացած բոլորը:

Ինֆնուրույնություն Աճծի կամային այն հատկությունը, որ արտահայտվում է սեփական նախաձեռնությամբ նպատակի առաջ քաշման, նպատակին հասնելու ուղիների և ընդունված որոշման գործնական իրագործման կարողությամբ կոչվում է ինֆնուրույնություն:

Ինքնուրույն մարդը առանց կողմնակի օգնության բացահայ-

տում է պրոբլեմային իրադրությունը, ելնելով նրանից որոշում է ընդունում: Նա չի սպասում, որ ուրիշ մարդիկ իրեն հուշեն, ցուցում տան: Ավելին, նա ակտիվորեն պաշտպանում է իր տեսակետը: Խնդրի, նպատակի և նրա իրացման ուղիների իր ըմբռնումը: Նա համոզված է իր ընդունած որոշման ճշտության մեջ և եռանդուն պայքարում է նրա իրականացման համար: Ինքնուրույն մարդու մեջ ուժեղ կերպով զարգացած է գիտակցության քննադատական կողմը: Սակայն դա չի նշանակում, որ այդպիսի մարդը մերժում է ամեն մի առաջարկություն, խորհուրդ, ցուցում: Նա հաշվի է առնում խորհուրդները, ցուցումները, սակայն նախօրոք ծանր ու թեթև է անում նրանց արժեքը:

Հանդիպում են այնպիսի մարդիկ, որոնք աչքի են ընկնում ներշնչվելով: Նրանք չեն կարողանում սեփական նախածեռնությունը սկսել ու ավարտել քիչ թե շատ բարդ կամային գործողություն: Ներշնչվողները ակտիվություն են ցուցաբերում այն դեպքում, երբ ըստանում են ցուցում, կարգադրություն կամ խորհուրդ: Նրանք շատ արագ ենթարկվում են ուրիշների ազդեցությանը: Ուրիշների մտքերը ու գործերը նրանց թվում են ավելի ճիշտ: Իսկ սեփական որոշումներն ու գործերը դնում են կասկածի տակ, համոզված չեն, թե նրանք ճիշտ են ու նպատակասլաց: Այլ խոսքով ասած, ուրիշների մտքերի ու գործերի նկատմամբ ներշնչվողները քննադատական մոտեցում չեն ցուցաբերում, մինչդեռ իրենց սեփական գործերի նրկատմամբ դրսևորում են չափից ավելի պահանջկոտություն:

Կամային և ուսուցիչ հասկացություններ Մարդու կամքը բնութագրվում է նաև այլ հատկություններով, ինչպիսիք են՝ համարձակությունը, խիզախությունը, տոկունությունը, կարգապահությունը: Սակայն դրանք զգալի չափով վերը նշված հատկությունների անհատական զուգակցումներ են:

Եթե կամային հատկությունները ձեռք են բերում կայունություն, ապա նրանք արտացոլում են անձի կամքի զարգացման մակարդակը: Յուրաքանչյուր մարդ ունի անձի բոլոր հատկությունները, սակայն նրանք զարգացած են տարբեր աստիճանի: Մենք հանդիպում ենք մարդկանց, որոնք աչքի են ընկնում իրենց վճռականությամբ: Նրանք բացառիկ հաստատակամությամբ պայքարում են կյանքում իրագործելու իրենց որոշումը: Թվում է, թե նրանց

ջանքերին ու էներգիային սահման չկան: Նրանք դադարեցնում են նպատակի ձգտումը կամ նրան հասնելուց, կամ բացարձակորեն համոզվում, որ ընդունած որոշումը անհնար է իրագործել: Այդպես բարձր զարգացած կարող են լինել նաև ինքնուրույնությունն ու զսպվածությունը:

Բարձր զարգացած կամային հատկություններ ունեցող մարդկանց իրավացիորեն համարում են ուժեղ կամֆի տեր: Սակայն քիչ չեն հանդիպում նաև այնպիսի մարդիկ, որոնց մոտ զարգացած է մի որևէ հատկություն, իսկ մյուսները գտնվում են զարգացման ցածր մակարդակի վրա: Վճռական, սակայն ոչ հաստատակամ մարդը ժամանակին ընդունում է լավ մտածված, ճիշտ որոշումներ, սակայն չի կարողանում հասցնել մինչև վերջ: Կամ մարդ կարող է լինել հաստատակամ, սակայն անզուսպ. վճռական, բայց միաժամանակ՝ ներշնչվող և այլն:

Կան մարդիկ, որոնց մոտ թույլ են զարգացած կամային բոլոր հատկությունները: Այդպիսի մարդկանց սովորաբար անվանում են կամազուրկ:

Կամքը որպես վարքի կարգավորիչ ձևավորվում է կյանքի ու գործունեության ընթացքում: Գտնվելով կոլեկտիվում և զբաղվելով աշխատանքով, ուսումով, խաղով, մարդ դաստիարակում է իր կամքը: Գործունեության յուրաքանչյուր տեսակում կան այնպիսի տարրեր, որոնք առաջ են բերում հետաքրքրություն, մարդու մեջ առաջացնում բարձր դրական հուզական վիճակ: Սակայն աշխատանքում, ուսման և նույնիսկ խաղի մեջ քիչ չեն առօրեական, քիչ հետաքրքիր, հուզական տեսակետից անհրապույր, բայց կարևոր ու անհրաժեշտ տարրեր: Մարդ զբաղվում է գործունեության տվյալ տեսակով, հաղթահարում է օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ դժվարություններ, կամային ջանքերով ստիպում է իրեն ավարտել սկսած գործը: Եվ հենց այդ դժվարին պայմաններում, որ պահանջում է գիտակցաբար կարգավորել վարքը, ամրապնդվում, կոփվում է մարդու կամքը:

Անձի կամքի զարգացման և կամային հատկությունների ձևավորման համար առաջնակարգ նշանակություն ունի ամենօրյա սիստեմատիկ աշխատանքը: Աշխատանքում անձը պարտավորություններով կապված է կոլեկտիվի մյուս անդամների հետ: Եվ դրանք կատարելու համար նա պետք է իր վարքը ենթարկի կոլեկտիվի առաջ դրված աշխատանքային խնդիրներին:

**Վաղ և Յուդեոստան-
ցական արհիվի
երեխայի կամքը**

Վարքը կառավարելու կարողությունը երկա-
րատե զարգացման ու դաստիարակության
արդյունք է: Արդեն կյանքի առաջին տարվա
ընթացքում երեխայի գլխուղեղի կեղևում
ձևավորվում են նյարդային կապեր, որոնք զանազան անալիզա-
տորների միջոցով շրջապատի միջավայրից ստացվող տեղեկու-
թյունների հիման վրա ապահովում են նպատակասլաց շարժում-
ներ:

Կյանքի առաջին տարվա վերջում և երկրորդի սկզբում՝ առա-
կաների հետ միասին սկսում է շարժումներ կատարելու ազդարար
ծառայել խոսքը: Սկզբում այն կապվում է պարզագույն շարժում-
ների հետ՝ գլուխը թեքելու, աչքերի որոնող շարժումների և այլն:
Այսպես «առ», «տուր», բառերը լսելիս երեխան մեկնում է ձեռքը,
«ուր է» բառին պատասխանում է գլուխը, հայացքը թեքելով:

Խոսքը երեխայի համար ծառայում է որպես գործողություն
կատարելու յուրօրինակ ազդարար, այն կատարում է նաև արգելա-
կող ֆունկցիա: Այսպես, «չի կարելի» բառը փոքրիկին ետ է պա-
հում զեպի մայրիկի սեղանի վրա դրված գեղեցիկ տուփերն ու սըր-
վակները հրապուրիչ «ճանապարհորդությունից»: Այլ խոսքով ա-
սած, փոքրիկ երեխայի զարգացող խոսքը ներգրավվում է վարքը
կառավարելու բարդ սիստեմի մեջ:

Նպատակասլաց գործողության իրականացման համար կա-
րևոր դեր է խաղում նմանվելու հակումը: Երեխան ասես «պատ-
ճենում է» մեծերի գործողությունները: Նմանվելը երեխայի յուր-
օրինակ կողմնորոշվելու ունակցիան է: Այդ ձևով կատարված շար-
ժումները սկզբում կարող են մինչև վերջ չգիտակցվել, սակայն կըր-
կընությունների շնորհիվ դրանք ամրապնդվում են և կատարվում
կանխամտածված:

Երեքամյա երեխաների մոտ նկատվում են բավական բարդ
նպատակասլաց գործողություններ: Օրինակ, փոքրիկ տղան հագ-
նում ու կապում է կոշիկի թելը, բարձրանում է աթոռին, սեղանից
վերցնում է թասը, իջնում աթոռից և գնում զեպի խոհանոց, ուր
մայրը իր համար կաթ է լցնում թասը: Տվյալ գործողությունների
նպատակասլացությունը ակնհայտ է, սակայն իրագործվում է
նախօրոք սովորած շարժումներով:

Այդ գործողությունները կատարելով, երեխան դժվարություն-
ներ չի կրում, գիտակցաբար չի հաղթահարում դրանք: Հետևաբար,

այդ գործողությունները չի կարելի կամային համարել: Այն դեպ-
քում, երբ հանդիպում են խոչընդոտներ, երեխան կամ դադարեց-
նում է շարժումը զեպի նպատակը, կամ մեծերից օգնություն է
խնդրում:

Գիտողություններն ու գիտական փորձերը ցույց են տալիս, որ
3—4 տարեկան, երբեմն նաև ավելի մեծ երեխաների նպատակա-
դրումը կայուն չէ: Ա. Վ. Սուրովցևան նկարագրում է Գիմայի (5
տարեկան) վարքը: Գիման ուզում է նկարել: Վերցնելով թուղթ ու
մատիտ, նա նախ ասում է. «Ես նկարելու եմ տուն», մեկ բուպե
հետո դառնում է զեպի դաստիարակը և զեկուցում. «Տ. Մ., ես նալ
եմ նկարում», և նույն պահին նայելով կողքի երեխային ասում է.
«Դու նկարել ես դրոշակ, իսկ ես նկարելու եմ բազմոց»:

Նպատակը փոքրիկի գիտակցության մեջ քիչ թե շատ կայուն
է մնում այն դեպքում, երբ երեխային մեծ հետաքրքրություն է
պատճառում, հուզական տեսակետից հրապուրիչ է կամ կապված է
յրգանական պահանջների հետ:

3-ից 7 տարեկան հասակում երեխայի կամային զարգացման
մեջ տեղի են ունենում զգալի տեղաշարժեր: 6—7 տարեկան երե-
խաները ընդունակ են ինքնուրույն նկարելու պրոբլեմային իրա-
դրություն, ելնելով դրանից խնդիր դնել և լուծել այն: Օրինակ,
6-ամյա աղջիկը խաղում է տիկնիկի հետ: Նա նկատում է, որ տիկ-
նիկի վրայի զգեստը հին է: Աղջիկը մտադրվում է փոխել այն, կա-
րել նոր զգեստ (դա նպատակ է): Անմիջապես նա բացում է արկղը,
այնտեղից ընտրում ու վերցնում է շորի կտոր, շափում նրա լայնքն
ու երկայնքը, վերցնում է մկրատն ու սկսում ձևել: Այնուհետև
վերցնում է թել ու ասեղ: Որոշ ժամանակ անց զգեստը պատ-
րաստ է:

Ինչպես տեսնում ենք, աղջիկը ինքնուրույն կերպով կատա-
րում է բավական բարդ գործողություն: Նրա առաջ կանգնում է իրա-
դրության պրոբլեմը, նա իր առաջ դնում է նպատակ, ստեղծում
անհրաժեշտ պայմաններ և իրագործում մտադրությունը, պլանը,
ստանալով այնպիսի արդյունք, որը նախօրոք նա պլանավորել էր:

4—6 տարեկան երեխան օգտագործելով իր կարողություններն
ու հմտությունները, հաջողությամբ կատարում է այնպիսի գործո-
ղություններ, որոնք սահմանափակված են կարճ ժամանակով: Եր-
կար ժամանակ և նոր հմտություններ ու կարողություններ պահան-
ջող գործողությունները այդ տարիքի երեխայի համար երբեմն ու-
ժից վեր են: Առանց մեծերի օգնության այդպիսի գործողություն-

ները աստիճանաբար դադարում են, երեխան չի կարողանում կատարել:

Նախադպրոցական տարիքի վերջում կատարելագործվում է երեխայի ամբողջ մտավոր գործողությունը: Նկատելիորեն զարգանում են ճանաչողական պրոցեսների կանխամտածված (կամային) տեսակները՝ ըմբռնումը, հիշողությունը, երևակայությունը: Դա իր հերթին կամքի զարգացման և դիտելիքները կանխամտածված յուրացնելու հնարավորությունների ցուցանիշ է:

Ավագ նախադպրոցականն ի վիճակի է վերահսկել ոչ միայն առանձին գործողություններ, այլև վարքը ամբողջությամբ վերցրած, այն ենթարկելով հրահանգներին ու կանոններին:

4—6 տարեկան երեխայի կամքի «դրական» կողմերի հետ միասին կարելի է նշել նաև թերություններ, թուլություններ: Դրանք զգալի շափով պայմանավորված են սխալ դաստիարակությամբ, ինչպես նաև երեխայի նյարդային համակարգի տիպի առանձնահատկություններով:

Այդ տարիքի երեխաների մոտ կարելի է նկատել կամակորուժյուն, նեգատիվիզմ:

Կամակորուժյունը կամֆի թերությունն է, որ արտահայտվում է ինչ-որ բան իր ասածով անելու երեխայի ցանկությամբ, հաշվի չառնելով արտաֆին պայմանները և այդ գործողությունների նպատակահարմարությունը: Կամակոր երեխան ուշադրություն չի դարձնում իրադրության փոփոխություններին և վարվում է առանց հաշվի առնելու այդ փոփոխությունները: Ավելին, նա կարող է նկատել փոփոխությունները, սակայն գործել հին ձևով, գտնելով, որ ոչ թե ինքը պետք է իր վարքը համաձայնեցնի պայմանների հետ, այլ պայմանները պետք է հարմարվեն իր վարքի հետ: Կամակոր երեխան ջանքեր չի գործադրում, որպեսզի խոստովանի իր սեփական ցանկությունների ու գործողությունների բնական շինելը: Նրա մոտ թույլ է մտավոր գործողության բնագատականությունն ու ճկունությունը: Նա դժվարանում է հրաժարվել նախնական ցանկությունից, ընդունել ուրիշների խելացի խորհուրդները և սկսել գործել նոր ձևով:

Նեգատիվիզմը կամակորության դրսևորման բարձրագույն աստիճանն է: Կամքի այդ թերությունը դրսևորվում է այն ժամանակ, երբ երեխան ուզածը խորհրդին, խնդրանքին, պահանջին տալիս է ըստ բովանդակության հակառակ պատասխան: Եթե նեգատիվիստ երեխային ասում են «այո», նա պատասխանում է «ոչ»,

«ոչ»-ին պատասխանում է «այո»: Համանման պատկեր է նկատվում նաև նրա գործողությունների բնագավառում:

Նախադպրոցական երեխայի կամքի դրսևորման նշված դրական և բացասական գծերը չի կարելի համարել անձի կամային հատկություններ: Երեխան անընդհատ զարգանում է: Կանցնի ժամանակ, շատ գծեր կանհետանան, կփոխարինվեն նորերով, մի քանիսն էլ այլ ձև կընդունեն:

Դպրոցական տարիքի երեխայի կամքը

7 տարեկանից սկսած ուսումը երեխայի հիմնական զբաղմունքն է: Այդ զբաղմունքը ամբողջությամբ վերցրած երեխաների համար հետաքրքիր է և հուզական տեսակետից գրավիչ՝ նրանք հաճույքով սովորում են: Սակայն ուսման պրոցեսում քիչ չեն առօրեական, անհետաքրքիր, երբեմն նաև դժվար տարրերը: Ուսման մեջ դժվարությունների հաղթահարմանը օգնում է կամային ջանքը, վարքի կամային կարգավորումը:

Առաջին դասարանի աշակերտին յուրահատուկ է 5—6 տարեկան երեխայի կամքի որոշ առանձնահատկություններ: Սակայն սխտեմատիկ ուսումը, որ դառնում է նրա պարտականությունը, պարտքը, զգալիորեն ներգործում է կրտսեր դպրոցականի կամային դրսևորումների վրա: Քառորդից քառորդ, իսկ այնուհետև դասարանից դասարան ուսումնական գործունեությունը կատարելագործվում է: Նյութի յուրացման ժամանակ աշակերտը ավելի ու ավելի է հենվում ճանաչողական գործունեության կամային կազմակերպման վրա: Այժմ երեխայի համար բավական չէ ընկալել ու հիշել միայն այն պատճառով, որ նյութը հետաքրքիր է, գրավիչ: Նա պետք է վերանայի, հիշի, իմաստավորի նյութը, քանի որ այն հանձնարարված է, և նրա համար աշակերտը պետք է հաշիվ տա ուսուցչի, իր դասարանցիների առաջ:

Սակայն տարրական դպրոցի առանձին աշակերտների մոտ ճանաչողական պրոցեսների կանխամտածված ձևերը գտնվում են զարգացման ցածր մակարդակի վրա: Օրինակ, աշակերտուհին ոտանավորը մտապահում է բազմաթիվ ընթերցումների շնորհիվ: Նա հույս ունի, որ «ինքը» ոտանավորը «կիմտի» հիշողության մեջ: Այդպիսի աշակերտուհին քիչ կամ բնավ ջանք չի գործադրում հիշելու, սովորելու համար: Եթե մտապահումը առանց ջանքի հաջողությամբ չի պսակվում, աշակերտուհին դադարեցնում է սերտումը, հանձնարարությունը չի կատարվում:

Ուսման անհաջողությունը շատ հաճախ բացատրվում է երե-

խայր մեջ մտավոր դործունեության կանխամտածված տեսակների թույլ դարգացածությունը:

Ուսումնական նյութի յուրացման, ուսումնական գործերի կատարման ժամանակ առաջին դասարանցին կարող է դրսևորել կամային ջանք: Սակայն այդ ջանքը կարճատև է, իմպուլսային: Կարվածությունը արագ ծագում է և արագ էլ իջնում: Տարրական դրույրուցի հաշտ դասարաններում ուսման ժամանակ այդ ուղղութիւնում նկատվում է զգալի առաջադիմություն: Չորրորդ դասարանցու մտածման գործունեության լարվածությունն ավելի երկարատև է:

Կրտսեր դպրոցականի մեջ աստիճանաբար ձևավորվում է դասվածությունը: Օրինակ, արդեն առաջին դասարանցին իրեն դասում է դասի ժամանակ վեր կենալ իր տեղից և գնալ դասարանի հեռավոր անկյունում նստած ընկերոջ մոտ, ցածր դնահատական ստանալուց դասում է արցունքները: Սակայն դեռևս ոչ բոլոր զեպերում է կարողանում տիրապետել իր շարժումներին, ապրումներին: Նա կարող է աշակերտական նստարանից վեր ցատկել, կանգնած վիճակում ձեռքը մեկնել՝ ցանկանալով պատասխանել ուսուցչի հարցին:

Տասվածության անկայունությունը կախված է շարժումների ուժից և երեխայի համար նրա նշանակությունից, ինչպես և այն պայմանների շատ ու քիչ գիտակցումից, սրտնց մեջ նա գտնվում է: Թույլ և երեխայի համար քիչ նշանակություն ունեցող դրույրպատճանները հեշտությունը արդելակվում են: Կրտսեր դպրոցականը երբեմն չի կարողանում զսպել ուժեղ և նշանակալից շարժումների վրա հիմնված շարժումներն ու գործողությունները: Այն առաջին դասարանցին, որը կանգնած ձեռքը մեկնում է, դասը պատասխանելու մեծ ցանկություն ունի: Միաժամանակ նա հասկանում է, որ իր ցանկության այդպիսի դրսևորումը չնայած այնքան էլ հաջող չէ, սակայն նման պայմաններում թույլատրելի է: Այլ պայմաններում, օրինակ, դասին ուրիշ մարդկանց առկայության դեպքում, դասը պատասխանելու ցանկությունը կարտահայտվի հանդիսատե՛ս ձևով՝ երեխան ձեռք կբարձրացնի:

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցականի զսպվածությունը կախված է ոչ միայն դրույրպատճանի, դրույրիչ ուժից, այլև այն պայմաններից, ուր գտնվում է երեխան, այդ պայմանները ձիշտ հասկանալուց:

Միջին և ավագ դպրոցական տարիքում ինտենսիվ գիտելիքներ են ձեռք բերվում, կատարելագործվում են ճանաչողական հնարավորությունները, երևան է գալիս մարդկանց հետ շփվելու փորձ

և, որ գլխավորն է, երևան է գալիս ինքնագիտակցումը, ինքն իրեն հասկանալը, կոլեկտիվում, հասարակության մեջ իր տեղը գտնելը: Այդ բոլորը, առանձնապես վերջինը, վճռական ներգործություն են ունենում կամքի զարգացման և անձի կամային հատկությունների ձևավորման վրա:

Գեոհասարկ և պատանու վարքի կանոնավորման գործում մեծերի դերը իջնում է առանձնապես այն գործերում, որոնք կատարվում են ձևավորված կարողությունների ու հմտությունների օգնությամբ: Գեոհասարկն ու պատանիները ցանկանում են իրենց առաջ դնել այնպիսի նպատակ, որի անհրաժեշտությունը նրանք ինքնուրույն կերպով գիտակցում են, ըստ որում նրանք ձգտում են, որ նպատակասլաց գործունեությունը նշանակություն ունենա ոչ միայն իրենց և հասակակիցների, այլև մեծերի համար: Նրանք ըսկըսում են հասկանալ իրենց ուժերն ու հնարավորությունները: Սակայն դեոհասարկները միաժամանակ իրենց վրա են վերցնում այնքան պարտականություններ, որ չեն կարող կատարել: Հիշենք Ա. Մ. Գորկու ասածը իր «Մարդկանց շրջանում» գործում: Նա գրում է. «Ծրբեմն դեոհասարկները, հիմար ջահելությամբ մեծերի ուժին նախանձելով, փորձում են բարձրացնել ու բարձրացնում են այնպիսի ծանրություն, որ չափից ավելի է նրանց մկանների և ոսկորների համար: Ես էլ եմ այդ արել թե՛ ուղղակի և թե՛ փոխաբերական իմաստով, Ֆիզիկապես և հոգեպես, և միայն ինչ-որ պատահականություն շնորհիվ չչարգվեցի մահացու, չայլանդակեցի ինձ ամբողջ կյանքում»:

Գեոհասարկների մոտ նկատվում է քննադատական մտածողության դարգացում: Նրանք մեծերի ասածների անվերապահ կատարողներ չեն: Մեծերի կարգադրությունները կատարելուց առաջ, նրանք փորձում են որոշել դրանց անհրաժեշտությունն ու նպատակասլացությունը:

Այսպիսով, դեոհասարկները մի կողմից ունեն քննադատական կողմ, շատ բան են դնում կասկածի տակ, իսկ մյուս կողմից մեծահասակներից շատ գործողություններ ու արարքներ են ընդօրինակում առանց քննադատական մոտեցման:

Գեոհասարկների և պատանիների վարքի կամային կարգավորման մեջ մեծ տեղ են գրավում կանոնները: Ընդ սմին այդ տարիքի դպրոցականները ղեկավարվում են կանոններով, ոչ թե նրա համար, որ հարկավոր է դրանք կատարել, պահպանել, այլ այն պատճառով, որ գիտակցում են դրանց կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը: Նրանք հասկանում են, որ կանոնները հաստատում

են որոշակի կարգ, կարգավորում են մարդկանց հարաբերությունները, վարքը, ուստի և նրանք արժեքավոր են:

Բարդանում է դեռահասների ու պատանիների հուզական կյանքը: Զգացմունքները դառնում են ավելի խոր: Դա իր հերթին իր կնիքն է դնում վարքի վրա: Ավելի մեծ շահով, քան կրտսեր դպրոցականի մոտ, բարոյական զգացմունքները հանդես են գալիս որպես վարքի գնահատման միջոցներ: Նրանք ևս դառնում են գործողությունների և արարքների զրգապատճառներ: Խղճի, ընկերականության, կոլեկտիվիզմի, պատասխանատվության զգացմունքները ներառվում են կարգավորիչ գործոնների բարդ սխեմայի մեջ:

Միջին և ավագ դպրոցական տարիքի դպրոցականների վարքում կարևոր տեղ են գրավում իդեալները: Մարդիկ, նրանց գործերն ու պրոֆեսիաները դառնում են ընդօրինակման նմուշներ: Ընդամին նկատվում է իդեալի և նրա ազդեցությամբ վարքի կայունություն: Ընդունած իդեալը ասես ներծծվում է դեռահասների ամենօրյա կյանքի ու գործունեության մեջ: Մեր դպրոցականի համար այդպիսի իդեալ ծառայում են հերոս տիեզերագնացները, Հայրենական պատերազմի հերոսները, տիեզերանավեր ստեղծող գիտնականները, ատոմի միջուկը ձեռքով ֆիզիկոսները և քիմիական նոր տարրեր ստեղծող քիմիկոսները, գործարանների ու կոլտնտեսության դաշտերի աշխատանքի հերոսները:

Դեռահաս և պատանեկան տարիքում պարզորոշ նկատելի է անձի կամային հատկությունների ձևավորումն ու ամրապնդումը: Դա կապված է եռանդուն, բազմակողմանի գործունեության հետ: Վարքի պրակտիկան, ուսումնական ու կյանքի ավելի բարդ խընդիրների լուծումը ամրապնդում է կամքի դրսևորումը սովորությունների ձևով, որոնք իրենց հերթին վերաճում են, դառնում անձի կայուն հատկություններ:

Կամքի կամքի ու կամային որակների դաստիարակագաստարակումը ման հիմնական պայմանը գործունեության մեջ մարդու ակտիվ մասնակցությունն է: Դատողություններով չի կարելի դաստիարակել կամքը, կամքի զարգացումը ենթադրում է կամային արտօրհանում վարժեցում: Սովետական մարդու բարոյական զարգացած կամքը ենթադրում է իր շահերն ու պահանջները կոլեկտիվի շահերին ու նպատակներին ենթարկելու կարողություն:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ գերակշռում են այնպիսի գործողությունները, որոնք պայմանավորված են անձնական զրգապատճառներով, ինչպես և այնպիսի գործողությունները, որոնց հիմքում ընկած են մեծերի հանձնարարությունները:

Հանձնարարության կատարումը երեխայի համար աստիճանաբար զերծվում է պարտականության, պարտքի: Երբեմն մեծերի պահանջներն ու հանձնարարությունները այդ տարիքի երեխաները հեշտությամբ են կատարում, առանց հատուկ լարվածության: Սակայն ավելի հաճախ հանձնարարության կատարման համար անհրաժեշտ է լարվածություն, կամային ջանք: Դա էլ հենց կարևոր է փոքրիկ երեխայի կամքի դաստիարակման համար. ուստի նախադպրոցականին անհրաժեշտ է հաճախակի տալ հանձնարարություններ, վարժեցնելով նրան դրանց կատարման մեջ:

Նախադպրոցականի կամքի վարժեցումն ու կոփումն իրագործվում է զանազան կանոնների (խաղի, վարքի և այլն) պահպանման ընթացքում: Այս դեպքում երեխան ոչ միայն մտապահում է այս կամ այն կանոնը, այլև պահպանում է այն, ենթարկվում, թր գործունեությունը կառուցում է այդ կանոնից ելնելով:

Դպրոցականների կամքը վարժեցվում ու կոփվում է ուսման մեջ: Առանձնապես մեծ նշանակություն ունեն այն դեպքերը, երբ յուրաքանչյուր նյութը անհետաքրքիր է, բայց անհրաժեշտ: Այդ դեպքում ափսիվանում են կանխամտածված ճանաչողական պրոցեսները, և կամքի վարժեցումը տեղի է ունենում նրանց ներսում:

Դպրոցականի կամքը վարժեցվում և կոփվում է աշխատանքային ու հասարակական հանձնարարությունների կատարման ընթացքում: Ընդ որում հանձնարարությունները վարժեցման ֆունկցիա են կատարում այն դեպքում, եթե նրանք կոնկրետ են ու վերաբերում են յուրաքանչյուր աշակերտի: Յուրաքանչյուր դպրոցական պետք է անձնական պատասխանատվություն կրի հանձնարարության կատարման համար: Դա նպաստում է, որպեսզի դպրոցականի մոտ առաջանա գործի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք, որի մեջ կամային կողմը գրավում է առաջատար տեղ:

Կամային գործողության մեջ կարևոր նշանակություն ունի կամային ջանքի կազմակերպումը: Գործողությունից առաջ, ինչպես և գործելու ընթացքում շատ հաճախ անհրաժեշտ են լինում լրացուցիչ խթաններ: Այդ խթաններն ասես վերացնում են արգելակումը և ստեղծում որոշակի տոնուս, ուղեղի համար աշխատունակ վիճակ: Օրինակ, դպրոցականը կանգնել է սարի վրա: Նա պետք է դահուկներով իջնի ցած: Նա ունի նպատակ՝ իջնել ցած: Սակայն նա չի կարողանում սկսել շարժումը, ուսկ չի անում: Միտք է ծագում. «Իսկ հանկարծ ընկնե՞մ»: Այդ դեպքում դպրոցականն ինքն իրեն ասում է. «է՛հ... ինչ ուզում է լինի»—մոտենում է

ուարի եզրին և սկսում իջնել ցած: Այդ բառերն էլ հենց գործողության, ջանքի լրացուցիչ խթան են:

Կամային ջանքի խթանմանը օգնում են մեծերի պահանջները: Աշակերտին պահանջ ներկայացնելով, ուսուցիչը կոչ է անում նրան կատարել պահանջը: Պահանջները կարող են արտահայտվել զանազան ձևերով՝ հիշեցման, ցուցումի, հրամանի ձևով: Վերջինը պահանջի առավել կատեգորիկ ձևն է:

Գնահատելով պահանջի դերը դաստիարակչական աշխատանքում, Ա. Ս. Մակարենկոն գրել է. «Այնտեղ, ուր դուք պետք է պահանջեք, ոչ մի տեսություն մի բանացրեք, այլ պետք է պահանջել և պետք է հասնել այն բանին, որ կատարվեն ձեր պահանջները»:

Կարևոր է երեխայի գործադրած ջանքերի գնահատականք: Այն կարող է արտահայտվել բառերով, շարժումով և դեմքի արտահայտությամբ: Երեխայի որոշակի գործողությունները դրական գնահատելով, դաստիարակը խթանում է, որ նա կրկին այդ գործողությունները: Այդպիսի խրախուսանքի նպատակն է՝ ամրապնդել ձեռք բերած հաջողությունը և նպաստել խոչընդոտների դեմ պայքարում նոր ջանքերի գործադրմանը: Հարկավոր է նկատի ունենալ, որ միայն արժանի խրախուսանքն է կատարում խթանիչ դեր: Անարժան գովասանքը, պարզև իջեցնում են կամային ջանքը:

Դեռահաս տարիքից սկսած կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում կամֆի ինֆեռաստիարակությունը: Դիտումները ցույց են տալիս, որ դեռահասի կամքի ինքնադաստիարակումը սկսվում է այն ժամանակ, երբ նրանք հաստատորեն որոշում են կամքի այն հատկանիշներն ու որակները, որոնք ուզում են ունենալ, սակայն որոնք թույլ են զարգացած կամ բոլորովին բացակայում են: Այդ խնդիրը լուծելու համար դեռահասներն ու պատանիները գործադրում են բազմաթիվ հնարանքներ, որոնք քաղում են իրենց կարգացած գրքերից, իրենց հասակակիցներից կամ մշակում են ինքնուրույնաբար:

Ինքնադաստիարակման ժամանակ օգտագործվող հիմնական մեթոդները դուրս չեն գալիս դաստիարակության մեթոդների սահմաններից: Մակայն այժմ այդ հնարանքները սաները գործադրում են իրենց համար: Այսպես, օրինակ, նրանք օգտագործում են ինքնահամոզումը, ինքնավարժեցումը, կամային ջանքերի ինքնախթանումը (ինքնահրաման, ինքնաքաջալերում, ինքնապատժում և այլն):

Ինքնադաստիարակությունը ամբողջությամբ վերցրած դպրոցականի դաստիարակման կարևորագույն գործոնն է, և նրա բա-

ցառումը կնշանակի գիտակցաբար աղքատացնել դաստիարակչական ներգործությունների զինանոցը: Ուսուցիչները, ծնողները պետք է ղեկավարեն կամքի ինքնադաստիարակումը, նրան ճիշտ ուղղություն տան:

«ԱՆՁԻ ԿԱՄԱՅԻՆ ՊՐՈՑԵՍՆԵՐՆ ՈՒ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Веденов А. В., Воспитание воли у ребенка в семье, М., Учпедгиз, 1953.
Ковалев А. Г., Воля и ее воспитание, Крымиздат, 1949.
Крутецкий В. А., Воспитание воли, М., Учпедгиз, 1957.
Ривес С. М., Воспитание воли учащихся в процессе обучения, М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
Селиванов В. И., Воспитание воли школьника, М., Учпедгиз, 1954.
Суворцева А. В., Воспитание воли детей, М., Учпедгиз, 1952.
Щербаков А. И., Волевые процессы и свойства личности, Л., 1963.
Մազմանյան Մ., Դաստիարակությունների հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Բ Ա Ժ Ի Ն Ե Ր Ր Ո Ր Գ

ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԿԱՆ ԲԱՐԳ ԳՈՅԱՅՈՒՄՆԵՐԸ

Գ լ ու լ ի 13: ԱՆՁԸ ԵՎ ՆՐԱ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՁԻ ՄԱՍԻՆ

Անձը հասարակության անդամ է, որն ունի օրոշակի իրավունքներ և պարտականություններ: Անձը ամենից առաջ բնութագրվում է հասարակական այն դերով, որ նա կատարում է: Այդ պատճառով էլ ասում են առաջավոր և հետամնաց, առաջադիմական և ռեակցիոն անձնավորության մասին: Դասակարգային հասարակության մեջ հասարակական կյանքի վճռական դերը իրեն է վերագրում իշխող դասակարգը, և միանգամայն հասկանալի է, որ անձ է համարում միայն իր ներկայացուցիչներին: Մինչդեռ իրականում աշխատավորն է անձ, որ ստեղծում է արժեքներ: Այդ անձերից է բաղկացած ժողովուրդը, որ պատմության շարժիչ ուժն է:

Բուրժուական հասարակարգում անձի արժեքը չափվում է հարստությամբ, սեփականության, դրամի առկայությամբ:

Կ. Մարքսն ու Ֆ. Էնգելսը «Գերմանական գաղափարախոսության» մեջ ջախջախիչ քննադատության են ենթարկել անձի և սեփականության նույնության մասին բուրժուական գաղափարախոսությունը. նրանք ցույց տվեցին, որ հենց սեփականագուրկ պրոլետարներն են ավելի մեծ չափով անձ, քան բուրժուաները:

«Անձը առավել լայն իմաստով ընդհանուր հանրագումարն է այն ամենի, ինչ մարդ կարող է իրենը համարել, այսինքն՝ ոչ միայն սեփական մարմինն ու հոգեկան ուժերը, այլև իրեն պատկանող զգեստն ու տունը, կինն ու երեխաները, նախնիքն ու բարեկամները, իր բարի համբավը և ստեղծագործությունները, հողի սեփականությունը և ձիերը, նավը և ընթացիկ հաշիվը»: Այստեղից էլ, ըստ Ջեմսի, սեփականության նույնիսկ մի մասի կորուստը բուն անձի արժանապատվության ստորացում է: «Կուտակած ոսկու» կորստի, «ունեցվածքի» կորստի դեպքում, գրում է Ջեմսը, ոչ միայն առաջանում է «ընկճվածության զգացում», այլև բոլորից ավելի գերշխում է մեր անձը նսեմացնող զգացումը, որ մեզ վերածում է ոչնչության:

Վ. Ջեմսը լավ է բացահայտում բուրժուայի հոգեբանությունը, որը համարում է նաև իրենը: Բուրժուայի միակ արժանիքը փողն ու սեփականությունն է, որոնք իրավունք են տալիս իշխելու և բավականություն ստանալու: Իսկ իրականում հենց բուրժուայի անձն է ստանում այլանդակ զարգացում: Այդպիսի անձը այլ

երջանկություն չգիտի, քան փող կուտակելը և ոչ էլ այլ դժբախտություն, քան փողի կորուստը: Նրան մատչելի չէ, ինչպես գրել է Վ. Գ. Բելինսկին, ոչ մի մարդկային իսկական զգացմունք:

Բուրժուայի ծայրահեղ ինդիվիդուալիզմը և հասարակությունը դարձել են բուրժուական բարոյախոսության պաշտամունքը: Ոչ միայն կինոն, ռադիոն, գրականությունն է խոնարհվում ինդիվիդուալիստի՝ որպես անձի իդեալական նմուշի առջև, ինչպես տեսանք, բուրժուական գիտությունն է երկինք բարձրացնում սեփականատիրոջը:

Վերջին ժամանակներս ինդիվիդուալիզմի ջատագովման հետ միասին ակտիվորեն պրոպագանդվում է բուրժուական «բարեգործին հարմարվելու» գաղափարը: ԱՄՆ-ում դառնում է մոդայիկ անձի «սոցիալիզացիայի» և «խմբակցության» տեսությունը: Այդ տեսության համաձայն անձը զարգանալով, ավելի ու ավելի է ենթարկվում խմբի պահանջներին: Յուրաքանչյուր անհատ պարտավոր է ոչ միայն հարգել «համայնական արժեքները», այլև հարձարվել սոցիալական խմբի պահանջներին: Բուրժուական «խմբակցության» պրոպագանդան ծառայում է որպես մասսաների հոգեկան և տնտեսական շահագործման նոր միջոց:

Ժամանակակից բուրժուական հոգեբանության մեջ տարածված են նաև անձի մասին ֆրեյդիստական հայացքներ, ըստ որոնց անձը որպես կենսաբանական էակ հակադրվում է հասարակական զարգացմանը: Ֆրեյդի և նրա հետևորդների կարծիքով հասարակությունը արգելքներ ստեղծելով անձի բնական հակումների համար, դրանով իսկ նպաստում է նյարդային մարդկանց զարգացմանը: Անձը ծվատվում է ներքին հակասություններից, նա ապրում է գիտակցության և ենթագիտակցության մշտական կոնֆլիկտի աշխարհում: Ընդ որում ֆրեյդիզմը վրձնական դերը տալիս է անգիտակցականին, սեքսուալիստական հակումին և դեպի մահը հակմանը՝ որպես անձի վարքի անհաղթահարելի դրդապատճառների:

Մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները անձը դիտում են որպես կոնկրետ մարդ, հասարակության անդամ, հասարակական զարգացման գործիչ: Անձի լիակատարությունը, նրա զարգացման մակարդակը և նրա սոցիալական արժեքը որոշվում է կյանքի ու աշխատանքի հասարակական պայմաններով: Կ. Մարքսը անձի էությունը բնորոշում է որպես հասարակական հարաբերությունների ամբողջություն: Մարդը, որպես անձնավորություն, գտնվում է զանազան հարաբերությունների ազդեցության ոլորտում և ամենից առաջ նյութական կարիքների արտադրության ու սպառման պրոցեսում առաջացած հարաբերությունների մեջ: Այդ հարաբերությունները, լինելով հիմնական և որոշիչ, իրենց կնիքն են դնում մարդու գիտակցության վրա:

Մարդը հասարակության մյուս անդամների հետ միասին կիսում է նյութական որոշակի պայմանները, և միանգամայն բնական է, որ այդ ընդհանուր պայմանները ձևավորում են ոչ միայն առանձին մարդու հոգեբանությունը, այլև սոցիալական խմբի հոգեբանությունն ու բարոյականությունը: Որոշակի պայմաններում ձևավորված այս կամ այն սոցիալական խմբի հասարակական հո-

դեբանությունը ազդում է անհատի գիտակցության վրա: Վ. Ի. Լենինը գրել է, որ մարդ մոր կաթի հետ ընդունում է որոշակի սոցիալական խմբի հոգեբանությունը, բարոյականությունը, սովորությունները:

Այսպիսով, հասարակության կյանքի նյութական պայմանները պայմանավորում են անձի հոգեկան կերտվածքը, որը ուժեղանում և ամրապնդվում է որոշակի դասակարգի, սոցիալական խմբի անձերի հետ շփվելու և փոխադարձ ներգործման շնորհիվ:

Անձը գտնվում է ոչ միայն նյութական, այլև գաղափարական հարաբերությունների ներազդման սյուրտում:

Գաղափարախոսությունը ձևավորում է անձի հոգեբանությունը, համոզմունքը, որ որոշում է նրա վերաբերմունքը կյանքի տարբեր կողմերի նկատմամբ, նրա կամքի ուղղվածությունը: Պասակարգային հասարակության մեջ դաժան պայքար է զննում մարդկանց «հողին» դրավելու համար: Տիրող դասակարգը մարդու վրա է ուղղում պրոպագանդային բոլոր միջոցները՝ կինոն, ռադիոն, գրականությունը և այլն, որպեսզի նրա գիտակցության մեջ ներդնի բուրժուական գաղափարախոսության պատկերացումներն ու հասկացողությունները: Այդ հողի վրա էլ ձևավորվում է ամբողջական անձը:

Անձը ձևավորվում է հասարակության կողմից, սակայն նա պասսիվ չէ հասարակության նկատմամբ. լինելով հասարակության անդամ, նա հակադարձ ազդեցություն է ունենում հասարակության վրա:

Լավագույն կյանքի համար մղվող պայքարում ձևավորվում են անձի հոգեկան հատկությունները, ամբապնդվում է կամքը, ըստեղծվում բնավորությունը: Պայքարի մեջ անձը սկսում է տեսնել իր ապագան, պայքարում և աշխատանքում անձը փոխելով պայմանները, փոխում է նաև ինքն իրեն:

Մինչմարքսիստական շրջանում հասարակական գիտությունների պատմության մեջ անձի տեղն ու դերը հասարակական կյանքում ներկայացվում են իսկաթյուրված ու աղավաղված ձևով: Հասարակության առաջացումը և նրա զարգացման պատմությունը կապում էին առանձին ականավոր անձերի ցանկության, երևակայության և կամքի հետ: Ընդ որում անձը հակադրվել է մասսային, որը դիտվում է որպես անդեմ, կուրորեն գործող հոտ:

Հետևապես, անձ էր դիտվում միայն ականավոր մարդը՝ որպես քմահաճույքով գործող մի էակ. մնացած մարդիկ, հասարակության շարքային անդամները, այդ պատկերացման համաձայն,

անձեր չէին: Այդպիսի ըմբռնումը չէր կարող հիմք ծառայել ինչպես հասարակական զարգացման գիտական ամբողջական տեսություն, այնպես էլ անձի տեսություն մշակելու: Միայն մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները, այդ հարցը «գլխիվայր» շուռ տալով, կարողացան տալ հասարակության առաջացման բնագիտական բարոյացման տալ հասարակության առաջացման օրինաչափությունները, պարզաբանել պատմության մեջ անձի իսկական դերը:

Աճնի ակտիվությունը — Մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները ցույց տրվեցին, որ անձը մասսայի, դասակարգի անբաժանելի մասնիկն է և, մասսայի կազմում գործելով, պատմություն է կերտում:

Անձի ակտիվությունը, հասարակական կյանքում նրա դերը պայմանավորված է (դետերմինացված է) կյանքի հասարակական-պատմական պայմաններով: Մարդիկ իրենք են կերտում իրենց պատմությունը, գրել է Էնգելսը, սակայն այն կերտում են ոչ թե իրենց քմահաճույքով, այլ որպես անհրաժեշտություն, հասարակական օրինաչափությունների ներգործությամբ:

Սակայն «Դետերմինիզմի իդեան,— գրում է Վ. Ի. Լենինը,— մարդկային արարքների անհրաժեշտությունը սահմանելով, ժրխտելով կամքի ազատության անմիտ հեքիաթը՝ ամենևին չի ոչնչացնում մարդու ո՛չ բանականությունը, ո՛չ խիղճը, ո՛չ էլ նրա գործողությունների գնահատությունը: Բոլորովին հակառակը, միայն դետերմինիստական հայացքի ժամանակ է հնարավոր խիստ ուժիշտ գնահատությունը և ոչ թե ամեն ինչի բարդումն ազատ կամքի վրա: Պատմական անհրաժեշտության իդեան էլ ճիշտ նույնպես բնավ չի նսեմացնում անհատի դերը պատմության մեջ. պատմությունն ամբողջովին կազմվում է հենց անհատների գործողություններից, որոնք, անտարակույս, գործիչներ են հանդիսանում»¹:

Անձը դիտակից էակ է, նա կարող է ընտրել բազմաթիվ հնարավորություններից այս կամ այն ապրելակերպը. հաշտվել ծանր պայմանների հետ կամ սպաքարել անարդարության դեմ, իր ամբողջ ուժերը նվիրել հասարակությանը կամ ապրել անձնական շահերով: Այդ բոլորը կախված են ոչ միայն մարդու հասարակական դիրքից, այլև զարգացման օբյեկտիվ օրինաչափությունների գիտակցման մակարդակից և հասարակական զարգացման պահանջներից: Պատմություն կերտողը միշտ էլ եղել է ու կմնա մասսան, որը բաղկացած է անձերից: Սակայն անձերի մի մասը կանգնած է մասսաների շարժման գլուխը, մյուս մասը ակտիվորեն գոր-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 1, էջ 187:

ծում է ավանգարդի հետ, իսկ մնացած մասը մնում է պասսիվ կամ նույնիսկ արգելափակում է առաջադիմական շարժումը:

Դասակարգային հասարակության մեջ հասարակ-աշխատավոր մարզկանց ակտիվությունը ամեն կերպ ճնշվում էր, չնայած հենց պատմության համար անհայտ մնացող այդ անձերը իրենց աշխատանքով, իրենց հասարակական գործունեությամբ ապահովել են հասարակական առաջադիմությունը:

Հասարակական կյանքում յուրաքանչյուր անձի դերն ու նշանակությունն ավելի ու ավելի են աճել հասարակական հարաբերությունների զարգացման հետ: Իսկ դրա հետ միասին տեղի է ունեցել հասարակական զարգացման արագացման պրոցեսը: Մարդկային իրավունքների համար մասսաների պայքարը գրավել է ամեն մի անձի և միաժամանակ ձևավորել նրան, ակտիվացրել նրա հասարակական գործունեությունը: Մարդու ազատագրումը ֆեոդալական հասարակարգի կապանքներից հեղափոխական քայլ էր անձի ազատագրման համար: Հասարակության մեջ նրա դերի բարձրացումը, կապիտալիստական հասարակարգի կապանքներից մարդու ազատագրումը նոր և մեծագույն հեղափոխություն էր, որ լայնարձակ հնարավորություններ բացեց անձի զարգացման, ինչպես և նրա՝ հասարակական զարգացման իսկական գործիչ դառնալու համար:

Անձի ազատագրումը և կյանքի նոր պայմաններում նրա բազմակողմանի զարգացումը ապահովում են հասարակական զարգացման ավելի արագ տեմպ, քան դա եղել է առաջներում: Այսպիսով, հասարակության զարգացման և անձի զարգացման միջև գոյություն ունի օրգանական և անմիջական կապ, փոխադասմանավորվածություն: Սակայն միայն սոցիալիստական հասարակարգի պայմաններում է այդ կապը ստանում ավելի ու ավելի ներդաշնակ բնույթ: Հասարակությունը աշխատում է յուրաքանչյուր անձի համար, քանի որ հասարակության ամբողջ ուշադրության կենտրոնում է գտնվում մարդը, նրա նյութական ու հոգևոր պահանջմունքների բավարարումը: Իր հերթին յուրաքանչյուր անձ աշխատում է հասարակության համար և աշխատում է այնքան ավելի մեծ եռանդով ու նախաձեռնությամբ, որքան լրիվ են բավարարվում նրա հոգևոր ու նյութական պահանջմունքները, շահերը:

Սոցիալիստական ու կոմունիստական հասարակության պայմաններում անձի զարգացումը սերտորեն կապված է կյանքի կոլեկտիվ սկզբունքների զարգացման հետ: Միայն կոլեկտիվում է հնարավոր, գրում է Կ. Մարքսը, անձի լիակատար ազատությունը

և միայն կոլեկտիվում է հնարավոր նրա բազմակողմանի զարգացումը, նրա բոլոր ընդունակությունների և ձիրքերի ծաղկումը: Միայն կոմունիստական հասարակարգում է առաջանում հասարակության և անձի, հասարակական և անձնական շահերի օրգանական միասնություն, կոլեկտիվում ապրելու և աշխատելու պահանջմունք, և կոլեկտիվայնությունը կգառնա մարդու կենսական պահանջը:

Ս.ՏՆԻ Վերաբերմունքը

Անձը գիտակցությամբ օժտված մարդ է: Անձի գիտակցությունը ամենից առաջ արտացոլում է հասարակական հարաբերությունները: Ըստ Մարքսի, անձի էությունը բնորոշվում է որպես հասարակական հարաբերությունների ամբողջություն: Դրա հետ միասին անձը դրսևորվում է տարբեր հարաբերություններում:

Աշխարհը ճանաչելով, անձը նրա տարբեր կողմերի նկատմամբ ստեղծում է որոշակի հարաբերություններ, վերաբերմունքներ: Գրանից դրսևորվում է անձի ակտիվության ընտրողականությունը: Անձի կարևոր վերաբերմունքներից է կյանքի նյութական պայմանների, հասարակության և մարդկանց, սեփական պարտականությունների (աշխատանքային, հասարակական, ընտանեկան, բարեկամական) և անձի սեփական հատկանիշների նկատմամբ վերաբերմունքը:

Այդ վերաբերմունքներում կամ հարաբերություններում դրսևորվում է անձի, այսպես կոչված, ուղղվածությունը, որ ստեղծվում է մարդու պահանջմունքներով և հետաքրքրություններով, աշխարհայացքով և իդեալներով:

Վերաբերմունքները բնութագրում են անձի բարոյական կերպարը, հասարակության, կոլեկտիվի մեջ նրա կենսական դիրքորոշումը: Վերաբերմունքներում դրսևորվում է ամբողջ անձը: Սովետական մարդու անձնական հատկանիշների հիմնական շափանիշ է համարվում աշխատանքի նկատմամբ ունեցած նրա վերաբերմունքը:

Վերաբերմունքները տարբերվում են ոչ միայն այս կամ այն օբյեկտի նկատմամբ իրենց ուղղվածությամբ, այլև գիտակցության մակարդակով: Տարբերակում են մարդու ֆիլ գիտակցած և խոր գիտակցած վերաբերմունքներ: Քիչ գիտակցված վերաբերմունքները հաճախ հուզական վերաբերմունքներն են: Հուզական վերաբերմունքը հիմնված է համակրանքի կամ հակակրանքի, սիրո կամ ատելության, արհամարհանքի կամ հարգանքի վրա: Խոր գիտակցված վերաբերմունքը սկզբունքային է. այն բնորոշվում է

ուչ թե իրադրություն պահանջով, այլ ներքին համոզմունքներով, անձի ձեռնարկած բարոյական իդեալով:

Ըստ ակտիվության աստիճանի տարբերակում են անձի վրահան, անտարբեր և բացասական վերաբերմունքներ: Դրական վերաբերմունքի դեպքում մարդ հոժարությունը ու կամավոր պատրաստ է կատարելու աշխատանքը, քանի որ այն հաճույք է պատճառում իրեն: Անտարբերության դեպքում անձը պարտականությունների, հանձնարարությունների նկատմամբ ցուցաբերում է ձեռքան, անհոգի վերաբերմունք: Բացասական վերաբերմունքի դեպքում անհատը ձգտում է խուսափել իր համար տհաճ հանդիպումներից, պարտականություններից կամ հանձնարարություններից:

Անձը բացահայտվում է ոչ միայն վերաբերմունքների մեջ և բնութագրվում ոչ միայն զրանցով, այլև հասարակական-աշխատանքային ակտիվությամբ ու արդյունավետությամբ: Այն, թե ինչպիսի եռանդով է մարդ աշխատում, աշխատանքը որքանով է արտադրողական, էական նշանակություն ունի անձի բնութագրման համար: Արդյոք մարդ միայն հասարակական բարիքներ սպառող է, ձրիակեր, թե՞ նյութական ու հոգևոր արժեքներ արտադրող. այս հարցը նշանակություն ունի թե՛ հասարակության և թե՛ անձի հոգևոր կերպարի զարգացման համար: Վ. Ի. Լենինը նշել է, որ մարդու մասին պետք է դատել ոչ թե նրա ասածներով, այլ նրա գործերով:

Մարդու ակտիվության մակարդակի վրա ներգործում է գործունեության նկատմամբ նրա վերաբերմունքը: Իսկ գործունեության արգասավորությունը կախված է շատ պատճառներից. մարդու ստեղծագործական ուժերից, այսինքն՝ նրա ընդունակություններից, զիտելիքներից և կարողություններից: Եթե զիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները կազմում են մարդու պատրաստվածության հիմքը, ապա ընդունակությունները՝ կարևորագույն կառուցվածքային գոյացումներ են, որ համանման պայմանների դեպքում, ապահովում են գործունեության մեջ ձեռքբերելու ամենաբարձր արդյունքներ:

Մարդուն բնութագրում է ոչ միայն գործը, այլև հասարակության մեջ նրա վարքը: Անձի վարքը բխում է նրա վերաբերմունքներից, սակայն չի հանգեցվում զրանց: Վարքի վրա ներգործում են մարդու տիպաբանական առանձնահատկությունները, անձի հուզական-կամային և ինտելեկտուալ հատկանիշները, սովորությունները և շարժումները:

Վարքը բնորոշվում է ինչպես խառնվածքով, որ ազդում է անձի դինամիկ առանձնահատկությունների վրա, այնպես էլ բնավորությամբ, որի մեջ միավորված են բովանդակալից վերաբերմունքները կայունացած սովորական շարժումների կամ վարքի ձևի ոճի հետ:

Անձի հոգեբանական կառուցվածքը դինամիկ է: Անձի դարգացման տարբեր էտապներում այն հեղհեղուկ է, փոփոխական և անկայուն: Երբ անձը բարոյա-քաղաքական և հոգեբանական տեսակետից ձեռնարկում է, նրա կառուցվածքը զանազան է կայուն:

Արդեն ձեռնարկված անձի մեջ հստակորեն դրսևորվում են հիմնական, առաջատար վերաբերմունքներ և վարքի դրսևորման սովորական եղանակներ: Հենց այդպիսի անձի մասին ասում են, որ ոչ միայն ինքը, այլև նրան իմացող բոլոր մարդիկ կարող են կանխանշել կյանքի տարբեր իրադարձություններում նրա վարքի դրսևորումները:

§ 2. ԱՆՁԻ ՉԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ՉԱՐԿԱՑՈՒՄԸ

ԱՆՁԻ ԳԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԵՋ ԲՆԱԿԱՆԻ և ՊԱՏՄԱԿԱՆԻ ԽՈՐԱ- ԲԵՐԱԿՑՈՒՄՆԵՐԸ

Անձը կյանքի հասարակական-պատմական պայմանների արդյունք է: Անձի բոլոր հատկությունները որոշում են հասարակական այն հարաբերությունների բնույթով, որոնցում մարդն ընդգրկված է որպես հասարակության, որոշակի դասակարգի, սոցիալական խմբի և, վերջապես, կոնկրետ կոլեկտիվի անդամ:

Մարդը միաժամանակ բնական, բնության էակ է, որը բնության բարձրագույն զարգացման արդյունք է:

Մինչև մարդու առաջացումը կենդանի էակները զարգանում էին կենսաբանության օրենքներով: Մարդու կյանքը ստեղծել է զարգացման նոր, հասարակական-պատմական օրենքներ, որոնք ղեկավարում են ինչպես ամբողջ հասարակության, այնպես էլ առանձին անձի զարգացումը:

Ընդ որում պետք է նկատի ունենալ, որ պատմական զարգացումը հենվում է բնականի վրա, և զրա հետ միասին պատմությունը մարդու բնական կազմակերպման զարգացման մեջ բացահայտում է նոր էտապ:

Այսպիսով, մարքսիզմը չի բացառում մարդու մեջ բնականը և պատմականը չի հակադրում բնականին: Հասարակական-պատմական զարգացումը առաջանալով որոշակի, կենդանի բնության

զարգացման բավականաչափ բարձր աստիճանում, ձևափոխում է այդ բնությունը, ենթարկում իրեն, վերափոխում այն: Եվ այդ բնական կազմակերպման վերափոխումը տեղի է ունենում մարդկանց գործունեության շնորհիվ, որ հենց սկզբից կրում է հասարակական բնույթ:

Ֆ. Էնգելսը իր «Աշխատանքի դերը կապի մարդկայնացման պրոցեսում» աշխատությունում մեջ ցույց է տալիս, թե ինչպես է աշխատանքի ընթացքում կենդանի նախահայրը աստիճանաբար վերափոխվում մարդու, ինչպես է փոխվում նրա մարմնի կառուցվածքը, այդ թվում նաև ուղեղը՝ կենդանի բնության բարձրագույն արգասիքը:

Աշխատանքն է ստեղծել մարդուն, աշխատանքը նրա զարգացման շարժիչ ուժն է, և աշխատանքն էլ հենց սկզբից կրել է հասարակական բնույթ: Այստեղից հետևում է, որ մարդու մարմնական կառուցվածքի յուրահատկությունը նրա հասարակական զարգացման արդյունք է:

Աշխատանքի ազդեցությամբ մարդու բնական կազմակերպման մեջ կատարված այդ բոլոր փոփոխություններն իրենց հերթին նոր հնարավորություններ են ստեղծում մարդու գործունեության, նրա աշխատանքի կատարելագործման, նրա ստեղծագործական ուժերի զարգացման համար:

Հետևապես, մարդու զարգացման մեջ բնականը և հասարակականը փոխալայմանավորված են. ընդ որում վճռական դեր են կատարում հասարակական-պատմական գործոնները՝ որպես ելակետային և որոշիչ:

Երբ մենք մարդկային ցեղի զարգացման օրինաչափություններից անցնում ենք առանձին մարդու զարգացմանը, օնտոգենիկ զարգացմանը, ապա նկատելի են դառնում նույն օրինաչափությունները: Սակայն անհրաժեշտ է նկատի ունենալ նաև այն, որ կոնկրետ մարդը մարդկային ցեղի զարգացման արդյունք է: Նրանում, ինչպես ֆոկլոսում, խտացված արտահայտություն են գտնում մարդկային ցեղի զարգացման բնական և հասարակական-պատմական գործոնները: Յուրաքանչյուր անհատ, ծնվելով որպես մարդ, ժառանգում է ամբողջ մարդկության ցեղի զարգացման արդյունքները, նրա բնական կատարելագործվածությունը: Ծնված օրից անհատը հանդես է գալիս նախ անգիտակցաբար, իսկ այնուհետև՝ մարդկանց հետ գիտակցաբար որոշակի հարաբերությունների մեջ է մտնում և դրանով իսկ հաղորդակից է լինում պատ-

մականորեն ձևավորված կյանքի փորձին, տիրապետում կուտակված կուլտուրային:

Այսպիսով, յուրաքանչյուր առանձին անհատի զարգացումը նույնպես հասարակականորեն պայմանավորված պրոցես է: Եվ իսկապես, իր ծնված օրից անհատը օգտվում է մարդկանց ստեղծած կյանքի որոշակի պայմաններից: Նա տիրապետում է մարդկության կուտակած գիտելիքներին, հաղորդակից է լինում կուլտուրային, յուրացնում է պատմականորեն ձևավորված աշխատանքի նշանակները, աշխատանքի ընթացքում նա օգտվում է այն գործիքներից, որ ստեղծել են անցյալ կամ իր ժամանակակից սերունդները: Նա որոշակի հարաբերությունների մեջ է մտնում մարդկանց հետ, որոնք իրենց հերթին որոշում են նրա վերաբերմունքը իրականության նկատմամբ, նրա հայացքներն ու վարքը:

Խոսելով յուրաքանչյուր առանձին անձի զարգացման հասարակական-պատմական պայմանավորվածության մասին, անհրաժեշտ է նշել նաև մյուս կողմը՝ այն, որ պատմությունը կերտում են մարդիկ: Առանձին անձը՝ որպես կոլեկտիվի անդամ, ուժերը ներածին չափ գործունեության ընթացքում իր լուծման է դնում ստեղծարար գործում, իր ազդեցությունն է ունենում հասարակության զարգացման վրա: Հետևապես, անհատը պասսիվ չէ, նա այս կամ այն չափով, որպես հասարակության անդամ, ունենում է ազդեցություն (չնայած հաճախ աննշան ու անշոշափելի) հասարակության վրա:

Այսպիսով, հասարակության զարգացումը և անձի զարգացումը միասնական են, զարգացման փոխներգործող պրոցեսներ:

Վերը շարադրած պատմականի և բնականի փոխալայմանավորվածությունը մարդու հասարակական օնտոգենիկ զարգացման ընդհանուր օրինաչափությունների հիման վրա կարելի է ավելի կոնկրետ մոտենալ այն հիմնական գործոնների վերլուծությանը, որոնք դետերմինացնում են անձի զարգացումը:

Անձի զարգացման վրա ցեղագորդ գործոնները

Անձի զարգացման պրոցեսը որոշվում է կյանքի պայմանների հետ նրա փոխգործադրությամբ: Անձի զարգացումը իրենից ներկայացնում է օբյեկտիվ իրականությունը ավելի ու ավելի խոր արտացոլող պրոցես, որն ապահովում է մարդու ներքին անհրաժեշտ այն հատկանիշների կազմավորումը, որոնք անմիջականորեն կարգավորում են նրա վերաբերմունքը արտաքին աշխարհի նկատմամբ, նրա վարքն ու գործունեությունը:

Այստեղից էլ անձի զարգացումը հասկանալու համար անհրա-

ժեշտ է վերլուծել նրա համար ստեղծված կյանքի պայմանների, առաջին հերթին սոցիալական շրջապատի հետ փոխգործունեության պրոցեսի պատմությունը:

Անձի և միջավայրի փոխհարաբերության մեջ անհրաժեշտ է հաշվի առնել երկու վճռական և փոխկապակցված կողմեր. անձի կողմից արտացոլվող կյանքի հանդամանքների ներգործության բնույթը և այդ հանգամանքների վրա ներազդող անձի ակտիվությունը, որն այս կամ այն չափով փոփոխում է հանգամանքները հասարակության ու անձի շահերին համապատասխան:

Անձի զարգացման այս հիմնական օրինաչափությունը Կ. Մարքսն ու Ֆ. էնգելսը արտահայտել են հետևյալ բանաձևում. «Հանգամանքները այնքանով են ստեղծում մարդկանց, որքանով մարդիկ են ստեղծում հանգամանքները»¹:

Հանգամանքներ հասկացությունն իր մեջ ներառնում է այն արտաքին պայմանները (նյութական, քաղաքական և կուլտուրական), որոնք ստեղծվում են առանձին մարդկանց գիտակցությունից և կամքից անկախ և անձի վրա ներգործում են այն պատճառով, որ նա ապրում է այդ պայմաններում:

Նյութական և կուլտուրական պայմանները, որոնք կազմում են հանգամանքների հիմքը, չեն կարող չազդել անհատի պահանջմունքների ու հետաքրքրությունների վրա, նրա կուլտուրական մակարդակի վրա: Արտաքին բոլոր պայմանները ձևավորում և զարգացնում են անձը, սակայն կյանքի պայմաններից վճռական ազդեցություն են ունենում մարդկանց փոխհարաբերությունները, որոնց ներգործության ոլորտում էլ գտնվում է նա: Դա ամենից առաջ արտադրողական հարաբերություններն են, այնուհետև՝ իրական և զաղափարական հարաբերությունները, ընտանիքում ծնողների ու երեխաների միջև եղած հարաբերությունները: Այդ հարաբերություններն արտահայտում են մարդկանց և նյութական շահերը և նրանց զաղափարական դիրքորոշումը, բարոյական նորմաներն ու վարքի կանոնները, հասարակության որոշակի դասակարգի կամ սոցիալական խմբի հոգեբանությունը:

Իրավական, զաղափարական և ընտանեկան հարաբերությունները առաջին հերթին ձևավորում են անձին, քանի որ նա մշտապես գտնվում է նրանց ազդեցության ոլորտում: Ավելին, անձը այդ հարաբերությունների մեջ է ընդգրկվում շիման ու գործունեության ընթացքում և այդ պատճառով էլ անխուսափելիորեն արտացոլում է դրանք, հարմարվում է դրանց՝ սկզբում անդիտակցաբար, իսկ

հետո նաև գիտակցաբար: Հանգամանքները կամ, ինչպես այն անվանում են, միջավայրը, որի մեջ ապրում է անձը, պասսիվ չեն. նրանք ակտիվ են, շնայած տարերային են ներգործում անձի վրա. և այդ ակտիվությունը դրսևորվում է օբյեկտիվ պահանջներում, որոնք գտնվում են կյանքի որոշակի պայմաններում:

Անձը ձևավորվում է նաև դաստիարակության միջոցով: Դաստիարակության նպատակապես ներգործությունը՝ հաշվի առնելով կյանքի պայմաններն ու երեխայի հոգեկան կերտվածքը, կարող է ճշտել, փոխել վաղորդ ստեղծված հարաբերությունը և ձևավորել նոր հարաբերություններ: Հետևապես, դաստիարակությունը վճռական նշանակություն ունի անձի ձևավորման գործում. դաստիարակությունը նրա զարգացման առաջատար գործոնն է:

Դաստիարակությունը առանձնապես արդյունավետ է, եթե այն գիտականորեն է հիմնավորված և համընկնում է հանգամանքների ազդեցության հետ: Հանգամանքների և դաստիարակության ազդեցությունները կարող են լինել հակասական, կարող են փոխադարձաբար բացառել միմյանց, որը, օրինակ, առկա է կապիտալիստական աշխարհում: Այդպիսի դեպքերում առավել ուժեղ ազդող գործոնը անձի զարգացման վրա վճռական ներգործություն ունի և դետերմինացնում է համապատասխան ուղղությամբ: Օրինակ, կապիտալիստական հասարակարգում պրոլետարիատի դասակարգային վիճակը վճռական ազդեցություն է գործում պրոլետարների դիտակցության ձևավորման վրա. այն հաղթահարում է բուրժուական դարձյալական դաստիարակության ապականող ազդեցությունը: Սոցիալիստական հասարակարգում տիպական է պայմանների ու դաստիարակության պահանջների համընկնումը, իսկ դա ուժեղացնում է թե՛ մեկի և թե՛ մյուսի ներգործության արդյունավետությունը:

Հանդես գալով պասսիվ մատերիալիզմի դեմ մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները ընդգծում էին կոնկրետ, կենդանի մարդու զարգացման ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը՝ նրա պրակտիկ գործունեության մեջ, գործունեություն, որը ձևավորում է նրա մտածողությունն ու բնավորությունը: Պրակտիկ գործունեության ընթացքում փոփոխվելով հանգամանքները, փոխվում, աճում ու զարգանում է նաև ինքը մարդը: Միայն գործունեության ընթացքում է մարդ առավել լրիվ ճանաչում իր ուժերը, դրսևորում իր ընդունակությունները, գիտելիքներն ու կարողությունները, իր բնավորությունը և զարգանում է ինչպես բուն գործունեության, այնպես էլ կոլեկտիվի օբյեկտիվ պահանջներին համապատասխան:

Կյանքի հանգամանքներն ու դաստիարակությունը, մարդու

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 3, стр. 37.

ակտիվ գործունեությունը ներքին նախադրյալներ են ստեղծում ինքնադաստիարակման համար: Ինքը մարդը, ինչպես ասում է Կ. Մարքսը, սկսում է իր մեջ դաստիարակել մարդկային հատկություններ: Ինքնադաստիարակումը անձի զարգացման համար օրինաչափ երևույթ է: Կյանքի հանգամանքների և դաստիարակության ազդեցությամբ գործունեության ընթացքում մարդու մեջ ձևավորվում ու զարգանում են գիտակցությունն ու ինքնագիտակցությունը: Մարդն սկսում է իր շահերն ու պահանջմունքները հարաբերակցել հանգամանքների ու հասարակության պահանջների հետ և ընտրել հարկավոր ապրելակերպ ու վարքի ձև: Յուրացնելով պահանջները, նա աստիճանաբար սկսում է ավելի ու ավելի պահանջկոտ լինել իր նկատմամբ և սկսում է ինքն իրեն դաստիարակել, որպեսզի զարգացնի իր ուժերը և դրանք համապատասխանեցնի կոլեկտիվի ու հասարակության պահանջներին, զարգացող ու ավելի բարդացող գործունեության պահանջներին և, վերջապես, սեփական պահանջմունքներին, իդեալներին:

Հետևապես, ինքնադաստիարակությունը անձի զարգացման ներքին գործոններից մեկն է: Ինքնադաստիարակությունը ինքնաբերական կամ քառասյին ինչ-որ պրոցես չէ, այլ մարդու ամբողջ կյանքով ու դաստիարակությամբ պայմանավորված պրոցես:

Այսպիսով, անձի զարգացման բոլոր գործոնները գտնվում են որոշակի փոխկապակցության մեջ: Դրանց ներգործությունները (երբեմն՝ հակասական) կաղմում են մարդու ձևավորման ու զարգացման արտաքին ու ներքին պայմանները:

§ 3. ՀԱՍՎԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՁԻ ՈՒՂՎԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Ճանաչողության ու գործունեության ընթացքում ձևավորվում են անձի բարդ համադրական գոյացումները, այնպիսիք, ինչպիսիք են՝ ուղղվածությունը, ընդունակությունները և բնավորությունը, որոնք անձին բնութագրում են տարբեր կողմերից:

Անձի ուղղվածությունը ասելով պետք է հասկանալ դրդապատճառների այն սխեման, որը որոշում է մարդու վերաբերմունքի ընտրողականությունը և ակտիվությունը:

Հնագույն ժամանակներից մտածողները փորձել են որոշել անձի ակտիվության աղբյուրը, մարդու կյանքի իմաստը: Ոմանք գրտնում էին, թե բավականության ձգտումը անհատի գործունեության ու վարքի հիմնական դրդապատճառն է (գեղոնիզմ): Ոմանք էլ գտնում էին, թե պարտքի կատարումը կազմում է մարդու դրը-

դապատճառների և կյանքի իմաստը (Ի. Կանտ): Ընդ որում պարտքը դիտվում էր վերացական, ուստի հասարակական պահանջներից դուրս:

Ժամանակակից բուրժուական հոգեբանության մեջ ոմանք փորձում են անձի վարքը բացատրել կենսաբանական, օրինակ՝ սեքսուալ հակումներով (Ֆրեյդ), իսկ ոմանք էլ՝ ինտելլու կամ հասարակեցնելու «սոցիալական» ձգտումով (Ազլեր):

Խթանիչների այգպիսի ըմբռնումը խեղաթյուրում է մարդկային անձի մասին պատկերացումը: Մարդուն խթանել կարող են ինչպես նյութական, այնպես էլ իդեալական դրդապատճառները: Ֆ. Էնգելսը նշում էր, որ մարդուն կարող են խթանել նյութական շահերը, մտադրություններն ու կրքերը, իսկ վերջին հաշվով արտաքին պատճառները, կյանքի հանգամանքները, տնտեսական, բարոյական և քաղաքական հարաբերությունները:

Լատինական աֆորիզմն ասում է. «Ծն մարդ եմ, և մարդկային ոչ մի բան ինձ խորթ չէ»: Այդ աֆորիզմով է պատասխանում Կ. Մարքսը, երբ նրան հարցնում են իր հետաքրքրությունների մասին: Եվ իսկապես, անձը, որպես բազմակողմանի էակ, մտնում է բազմակողմանի հասարակական կապերի, հարաբերությունների մեջ և գործունեություն ծավալում պրակտիկայի տարբեր բնագավառներում, ըստ որում անձը ելնում է տարբեր խթանիչներից, դրդապատճառներից:

Մի դեպքում մարդ ղեկավարվում է հասարակական պարտքի գիտակցումով, մի այլ դեպքում՝ անձնական պահանջմունքներով ու շահերով, իսկ երրորդ դեպքում գործում է իր զգացմունքների (սիրո, հարգանքի, ատելության, արհամարհանքի և այլն) հիման վրա:

Դրա հետ միասին յուրաքանչյուր հասուն մարդու մոտ կա մի առաջատար բան, որ որոշում է անձի կյանքի հիմնական ուղղվածությունը: Ոմանք կյանքի իմաստը տեսնում են գիտական գործունեության մեջ, ուրիշները՝ արվեստի բնագավառում, իսկ ոմանք էլ՝ հասարակական գործունեության մեջ: Իհարկե, այդ բոլոր մարդ էլ հասարակական գործունեության մեջ: Իհարկե, այդ բոլոր մարդ էլ կարող են ելնել կամ խորը գիտակցված ու զգացած պարտքից՝ ծառայել մարդկանց աշխատանքի այն բնագավառում, որտեղ գիտակցում են, որ առավել մեծ շահով են օգուտ տալու, կամ ինդիվիդուալիստական դրդապատճառներից, շահերից և փառքից, կարիերիստական նկատառումներից:

Այստեղից հետևում է, որ մարդու վարքի ու գործունեության

վերլուծության ժամանակ հարկավոր է որոշել ոչ միայն նրա հիմնական ձգտումը, այլև պարզել անձի բարոյա-գաղափարական դիրքորոշումը, որը ոչ միայն որոշակի երանգ է տալիս պահանջմունքներին ու հետաքրքրություններին, զգացմունքներին ու մտադրություններին, այլև կարգավորում է նրանց բավարարման կամ իրագործման պրոցեսը:

Անձի կյանքի դիրքորոշման մեջ որոշակի դեր են խաղում գաղափարական դիրքորոշումները, որոնց մեջ խտացվում ու արտահայտվում են նրա համոզմունքները:

Օրինաչափ է անձի զարգացման զուգընթաց գաղափարական արդապատճառների գերի բարձրացումը: Մինչնախադրոցական երեխայի մեջ գերիշխում են օրգանական պահանջմունքները, երեխայի զարգացման հետ միասին ձևավորվում են նոր պահանջմունքներ ու հետաքրքրություններ: Արդեն նախադրոցականի մեջ շատ պարզորոշ դրսևորվում է խաղի նկատմամբ հետաքրքրություն և հարցասիրություն: Դպրոցականի մոտ որոշվում են հատուկ հոգեկան և հասարակական ընդհանուր պահանջմունքները, ձևավորվում են գաղափարական դիրքորոշումները: Ավագ դպրոցականն արդեն հանդես է գալիս որպես քաղաքացի, հասուն մարդ, գիտակից անձնավորություն, որը կարողանում է որոշակի գիրքերից գնահատել անցյալն ու ներկան և պլաններ կազմել ապագայի համար, կարգավորել վարքը որոշակի բարոյա-քաղաքական զորքերից ելնելով:

Եվ այսպես, որպես զրգապատճառներ են հանդես գալիս տարբեր խթանիչներ. մարդու գիտակցված պահանջմունքներն ու հետաքրքրությունները, նրա որոշակի բարոյա-քաղաքական գիրքորոշումներն ու իդեալները՝ որպես աշխարհայացքի ու համոզմունքների բաղադրամասեր, զգացմունքներն ու մտադրությունները:

Մարդու զրգապատճառների ուսումնասիրությունը կարևոր նշանակություն ունի անձի բարոյա-քաղաքական էությունը հասկանալու համար: Օրինակ, մեկը բարեխիղճ վերաբերմունք է ցույց տալիս աշխատանքի նկատմամբ իր պահանջմունքներից ելնելով, մի ուրիշը՝ պարտքի գիտակցումից, իսկ երրորդը՝ ժամանակավորապես, որպեսզի հասնի իր կարիերիստական նպատակներին:

Այդ բոլոր բնութագրումները ներկայացնում են տարբեր անձերի սոցիալական զարգացման տարբեր մակարդակներ:

Հասկացողությունը պահանջմունքների մասին

Ապրելու համար մարդիկ պետք է բավարարեն բազմապիսի՝ ստեղծու, բնակարանի, հագուստի և շատ այլ պահանջմունքներ: Պահանջմունք մարդու կողմից որոշակի պայմաններում կյանքի ու զարգացման անհրաժեշտության ապրումն է: Պահանջմունքները արտացոլում են օրգանիզմի ներքին միջավայրի կայուն պահանջները կամ կյանքի արտաքին պայմանները: Գիտակցված լինելով, նրանք դրսևորվում են վարքի զրգապատճառների ձևով:

Պահանջմունքները մարդուն մղում են ակտիվության: Ապրելու համար մարդիկ ստեղծում և զարգացնում են հասարակական արտադրություն: Դրա հետ միասին իրենք պահանջմունքները զարգանում են արտադրության աճի հետ կապված: Եվ դա հասկանալի է. միայն պահանջմունքների բավարարման պրոցեսն է տանում դեպի նրանց զարգացումը, իսկ պահանջմունքների բավարարումը ամբողջովին կախված է կենսամիջոցների արտադրությունից և աշխատանքի արդյունքների բաշխման այն բնույթից, որը տիրապետող է հասարակության մեջ: Միայն սպառումն է վերաբրտադրում պահանջմունք:

Այսպիսով, մարդու բոլոր պահանջմունքները հասարակականորեն պայմանավորված են, նրանց զարգացումը որոշվում է հասարակական արտադրության և բաշխման բնույթով: Պահանջմունքները որոշակի ձևով ազդում են մարդու ապրումների, մտածողության և կամքի վրա:

Պահանջմունքների բավարարման կամ չբավարարման, նրանց բավարարման միջոցների ու եղանակի հետ կապված մարդն ապրում է լարման կամ հանգստացման, բավարարման և չբավարարման հույզեր:

Պահանջմունքները մարդու մտածողական գործունեության հիմնական խթանիչ ուժն են: Իր պահանջմունքները բավարարելու համար անհատը պետք է գտնի այս կամ այն միջոցը և ըստ այդմ էլ լուծի տեսական ու պրակտիկ որոշակի խնդիրներ: Մարդուն միայն թվում է, ասում է Ֆ. Էնգելսը, թե իր մտածողությունը կապված չէ նյութական արտադրության հետ, մինչդեռ իրականում այն վերջին հաշվով առաջանում է տնտեսական պատճառներից:

Մտածողությունը հոգեկան գործունեության կողմերից մեկն է, որն ապահովում է պահանջմունքների բավարարման միջոցների

ստեղծումը: Կամքը խթանվում է պահանջմունքներով: Ց. էնգելսը այդ կապակցությամբ գրել է, որ պահանջմունքները անցնում են մարդու գլխով, այսինքն՝ գիտակցվում և զրևեցվում են կամքի ձևով: Կամային ջանքերի, համառության շնորհիվ մարդ հաղթահարում է նպատակը տանող ճանապարհի դժվարությունները և հասնում առաջ քաշված այն խնդրի գործնական լուծմանը, որ այսպես թե այնպես կապված է պահանջմունքների բավարարման հետ:

Պահանջմունքների շրջանակները կախված են մարդու դարգացման մակարդակից և նրա կյանքի նյութական պայմաններից: Մարդը գիտակցաբար է կարգավորում իր պահանջմունքները, և դրանով իսկ նա տարբերվում է կենդանուց: Պահանջմունքների կարգավորման ժամանակ նա հաշվի է առնում ոչ միայն արտաքին պայմանները, այլև հասարակության մեջ մարդու վարքի բարոյական նորմաները: Այդ պատճառով դաստիարակված մարդ է համարվում ոչ միայն նա, ով զուտպ է իր պահանջմունքներում, այլ նա, ով խելացի կերպով դրանք բավարարում է՝ հաշվի առնելով հասարակության պահանջմունքներն ու շահերը, ուրիշ մարդկանց պահանջմունքներն ու շահերը:

**Պահանջմունքների
սեսուկները**

Մարդու պահանջմունքները բաղմատեսակ են: Գրանք կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝ նյութական, հոգևոր և հասարակական: Նյութական պահանջմունքները անաշխատիկ են, նրանք ընկած են մարդու կենսական գործունեության հիմքում (դրանք սննդի, հագուստի, բնակարանի պահանջմունքներն են): Նյութական պահանջմունքները ձևավորվել են ֆիզիոլոգիկ, մարդու հասարակական-պատմական զարգացման ընթացքում և կաղմում են նրա ցեղային հատկությունը: Բնության ընդ մարդկության պայքարի, հասարակական պայքարի ողջ պատմությունը առաջին հերթին նյութական պահանջմունքների բավարարման համար մղվող պայքարի պատմությունն է:

Հասարակական արտադրության զարգացման հետ միասին, շահագործումից ազատագրված աշխատանքի պայմաններում նյութական պահանջմունքների բավարարման պայքարի սրությունը վերացել է, քանի որ մարդկանց կարիքների նկատմամբ հոգատարությունը, կյանքի միջոցների արտադրությունը դառնում է ամբողջ հասարակության ու պետության ուղադրության կենտրոնում: Այդ փաստը մարդկային զարգացման պատմության մեջ արմատական նշանակություն ունի:

Բոլոր մարդկանց նյութական պահանջմունքների բավարար-

ումը նպաստում է ազատագրվելու արատներից՝ ազահուծությունից, նախանձությունից, գողությունից և այլն, որոնք առաջանում են հաց հանապազօրյա հայթայթելու համար մղվող կատաղի պայքարի հետևանքով:

«Մարդկային բուն ցանկության մեջ,— գրել է Ա. Ս. Մակարենկոն,— ազահուծություն չկա: Եթե մարդ ծխոտ քաղաքից եկել է սոճու անտառ և այնտեղ երջանկությամբ շնչում է ամբողջ կրծքով. ոչ ոք երբեք նրան չի մեղադրի այն բանում, թե նա ազահուծությամբ է օգտագործում թթվածինը: Ազահուծությունը հանդես է գալիս այնտեղ, որտեղ մեկի պահանջարկը բխվում է մի ուրիշի պահանջարկի հետ, որտեղ ուրախությունը կամ բավարարվածությունը պետք է խլել հարևանից ուժով կամ գողությունով»¹:

Եվ եթե մեր հասարակության առանձին մարդկանց մոտ հանդիպում են վերը նշված արատները, ապա դրանք ամենևին էլ պահանջարկների բավարարման համար մարդկանց միջև մղվող պայքարի արդյունք չեն, այլ կասկածալիստական շրջապատի (կինո, ռադիո, գրականություն) և անցյալի մնացուկների ներգործության հետևանք: Հին հասարակության մեջ վաղվա օրվա նկատմամբ վախըն ունի իր հիմքերը, մեր հասարակության մեջ այդպիսի զգացում չի կարող լինել, չնայած մեզ մոտ էլ կան մարդիկ, որոնք իրենց կյանքի իմաստը համարում են նյութական արժեքների կուտակումը: Բուն կուտակելու պրոցեսն էլ կարող է ծնել այլանդակ սպառում, երբ մարդն ապրում է հանուն իրերի, երբ փողը դադարում է միջոց լինելուց և սվյալ մարդու համար վերածվում է կյանքի նպատակի: Ահա այդպիսի «պահանջարկը», որպես անցյալի մնացուկ, տանում է դեպի շտեմնված ազահուծություն:

Նյութական պահանջմունքների այլանդակ ձևերը գերիշխում են հոգեկան տեսակետից աղքատ ու միակողմանի մարդկանց մոտ, նրանց մոտ, ովքեր շունեն վեհ ու ազնիվ դրդապատճառներ, ով չի մտածում հասարակության շահերի մասին, ում ուղադրության կենտրոնում գտնվում է միայն իր անձնական բարեկեցությունը:

Հոգեկան ու սոցիալական պահանջմունքների տեսակետից զարգացած մարդը խելացիորեն է բավարարում նյութական պահանջմունքները, որի շնորհիվ դրանք զարգանում են նորմալ ձևով: Այդպիսի մարդը կյանքի իմաստը տեսնում է ստեղծագործական աշխատանքում, որը մարդկանց համար իր օգտակարությամբ երջանկություն է պատճառում:

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. 4, М., 332-39 АПН РСФСР, 1957, стр. 144.

Հոգևոր պահանջումները առանձնահատուկ մարդկային սպահանջումներ են: Նրանք բնութագրում են անձի զարգացման բարձր մակարդակը: Դրանց թվին են պատկանում ճանաչողական և գեղադիտական բավականություն պահանջումները:

Բնութիան և սոցիալական իրականության ճանաչումը այլ հավասար պայմանների դեպքում (տնտեսական, քաղաքական) մարդուն տալիս են մեծ աղատություն և ճանապարհ են բացում դեպի ստեղծագործական աշխատանքը: Ֆ. Էնգելսը գրել է, որ աղատությունը ճանաչված անհրաժեշտությունն է: Եվ իսկապես, աշխարհը ճանաչած անձը ազատագրվում է բնության ուժերի նկատմամբ վախից, նախապաշարմունքից, նա սկսում է հասկանալ հասարակության պատմության ընթացքը և հանդես է գալիս ինչ-որ շահույթ որպես պատմություն կերտող, գործում ու վարվում է գործիմացովիցամբ:

Ճանաչելու պահանջումները հանդես են գալիս և որպես ընդհանուր՝ կողմնորոշող (աշխարհը որպես ընդհանուրի ճանաչումը), և որպես մասնավոր՝ իրականության առանձնահատուկ երևույթների ճանաչման կիրքը (այս դեպքում այն հանդես է գալիս որպես պրոֆեսիոնալ պահանջումներ): Ճանաչողական պահանջումների հիման վրա առաջանում է գիտական ստեղծագործության պահանջումներ՝ որպես ինքնուրույն պահանջումներ: Այս դեպքում ճանաչումը դառնում է ոչ թե նպատակ, այլ ստեղծագործելու նրկատմամբ պահանջումների բավարարման միջոց:

Մարդու կյանքում մեծ տեղ է գրավում գեղագիտական բավականություն պահանջումները: Դրա շնորհիվ մարդ ձգտում է իր կենցաղը, հանգիստը, իր կյանքը դարձնել գեղեցիկ: Իրականության և արվեստի մեջ գեղագիտական արժեքների ճանաչումը կամ հայեցումը ազնվացնում է անձին, բարձրացնում է նրան: Գեղագիտական արժեքների հայեցումը կարող է վերածվել գեղարվեստական ստեղծագործության պահանջումների. այն ժամանակ մարդ ոչ միայն կտիրապետի գեղագիտական արժեքներին, այլև արվեստի օրենքներով ինքն էլ կստեղծի:

Բացի նշված պահանջումներից, մարդու կենսագործունեության մեջ կարևոր նշանակություն ունեն աշխատանքի, մարդկանց հետ շփման, հասարակական գործունեության համար պահանջումները, որոնք չի կարելի համարել ոչ նյութական, ոչ հոգևոր, քանի որ նրանք ներառում են թե՛ մեկ և թե՛ մյուս բաղադրամասերը:

Սովետական մարդու համար առաջատար է դառնում աշխատանքի նկատմամբ պահանջումները: Դարերի ընթացքում աշխատանքը մասսաների համար եղել է միայն կյանքի միջոց և չէր կարող լինել պահանջումներ, և դա հասկանալի է, քանի որ աշխատանքը շահագործվում էր, արհամարհվում: Այն հոգեպես ու ֆիզիկապես հյուծում էր մարդուն:

Հետևապես միայն որոշակի սոցիալական պայմանների առկայության դեպքում, երբ աղատություն է ստանում աշխատանքը, այն մարդու համար աստիճանաբար դառնում է առաջին անհրաժեշտության պահանջումներ:

Սոցիալիզմի ժամանակ արմատապես փոխվում է մարդու վերաբերմունքը աշխատանքի նկատմամբ: Թեև կոլ նյութական շահագրգռվածությունը աշխատանքում պահպանվում է, սակայն իրաժամանակ այն դառնում է պատվի դործ, հասարակության հարստության նկատմամբ մարդու հոգատարության արտահայտություն:

Սովետական հասարակարգում աշխատանքը դարձել է մարդու բարոյական արժանիքների չափանիշ: Այն անձի դաբազցման աղբյուր է:

Աշխատանքի նկատմամբ պահանջումները գրեթե ամբողջով է աշխատանքի՝ որպես կենսականորեն անհրաժեշտ ու հաճելի գործունեության նկատմամբ մարդու անհաղթահարելի ցանկության մեջ: Նման դեպքում մարդը չի կարող չաշխատել, եթե նա ժամանակավորապես զրկվում է աշխատելու հնարավորությունից, եթե առջում է չարվածության ու անբավականության այնպիսի վիճակ, ինչպիսին նա կապրի, ասենք, սննդի նկատմամբ պահանջումները չբավարարելու դեպքում: Կյանքի առաջին անհրաժեշտություն դառնալով, աշխատանքը անձին պատճառում է շատ ուրախություններ և նույնիսկ երջանկություն:

Աշխատանքի նկատմամբ պահանջումները մոտ ապագայում կդառնա յուրաքանչյուր մարդու պահանջումները, քանի որ հասարակական արտադրության զարգացումը ավելի լրիվ շահույթ կբավարարի մարդկանց նյութական պահանջումները: Տեխնիկայի աճը հնարավորություն կտա կրճատելու բանվորական օրը, պայմաններ կստեղծի աշխատանքը ավելի հեշտ ու ինտելեկտուալ դարձնելու: Մարդիկ կսկսեն իրենց ուժերը, իրենց աշխատանքը, անվճար տալ հասարակությանը՝ ըստ իրենց ընդունակությունների և աշխատանքում կորոնեն իրենց կյանքի իմաստը:

Վ. Ի. Լենինն ասել է. «Իսկ կոմունիզմ մենք անվանում ենք

այն կարգը, երբ մարդիկ սովորում են կատարել հասարակական պարտականություններ առանց հարկադրման հատուկ ապարատների, երբ հանրության օգտին կատարած անվարձ աշխատանքը դառնում է ընդհանուր երևույթ»¹:

Շփվելու պահանջմունքը արտահայտում է մարդու սոցիալական էությունը: Այդ պահանջմունքը, ինչպես ցույց է տվել Ֆ. Էնգելսը, ձևավորվել է աշխատանքում, քանի որ շփվելը հասարակական արտադրության կազմակերպման անհրաժեշտ պայմանն է: Ա. Ն. Ռադիշչևը գրել է, որ մարդը իր էությունը համագործակցող էակ է: Մարդը մարդով ուրախանում է և տիրում:

Շփվելու պահանջմունքը խթանում է անձի զարգացմանը: Միմյանց հետ շփվելով, մարդիկ ոչ միայն ճանաչում են ուրիշներին, այլև իրենց: Շփման ընթացքում մարդ տիրապետում է սոցիալական կյանքի փորձին:

Այդ պահանջը մարդու մոտ առաջ է բերում ուրիշ մարդկանց հետ շփվելու ձգտում, խթանում է գիտելիքների ու փորձի, զգացմունքների ու կարծիքների փոխանակմանը: Այն կարող է դրսևորվել մասնավոր պահանջմունքի ձևով և կոլեկտիվ փոխհարաբերությունների ֆունկցիայի վրա՝ բարեկամության պահանջմունքի ձևով: Բարեկամության պահանջմունքը որպես ընտրողական շփում դառնում է միասին ստեղծագործելու պահանջմունք:

Հասարակական գործունեության նկատմամբ սովետական մարդու պահանջմունքը բխում է սոցիալիստական հասարակարգի մարդկանց կյանքի բնույթից: Հասարակության զարգացման գործին ծառայելը իրենց առաջնակարգ պարտքն էին համարում անէյալի բոլոր ազնիվ մարդիկ, սակայն նրանց գործունեությունը բախվում էր տիրապետող դասակարգի գիմադրության հետ և հանգչում, որպեսզի նորից բռնկվի նոր ձևով և նոր ժամանակներում:

Սովետական մարդիկ հեղափոխական պրուլետարիատից ընդունակություն են ժառանգել հասարակական գործին անձնուրաց ծառայելու, իրենց բոլոր ուժերը նվիրելու առանց որևէ հատուցման կամ հասարակական որևէ դիրքի: Մեր օրերում, ամբողջ կյանքի դեմոկրատացման ուղիով զարգանալու ժամանակաշրջանում, հասարակական գործունեությունը ստանում է շտեմնաված թափ, որը հետագայում կհանգեցնի նրան, որ յուրաքանչյուր մարդ ոչ միայն կունենա պարտքի զգացում, պարտականություններ կատարելու

ձգտում, այլև պահանջմունքով թելադրված ցանկություն՝ կամավոր և գործիմացություններ կատարելու հասարակական որոշակի ֆունկցիաներ:

Քաղաքացիական պարզագույն մարդու մեջ առկա են մարդկային բոլոր պահանջմունքները՝ սոցիալականի գերիշխանությունը:

Միակողմանի զարգացման դեպքում, պահանջմունքների մի մասը ճնշվում է մյուսների հաշվին: Այդպիսի մարդը կարող է վատնել շատ էներգիա մի ուղղությամբ և անտարբերություն ցուցաբերել մնացած բոլորի նկատմամբ:

Պահանջմունքների պատմական զարգացումը

Պատմության, մարդու արտադրողական գործունեության ընթացքում առաջ են եկել տարբեր տեսակի պահանջմունքներ: Մարդու կենդանական նախահայրը ուներ հիմնական կենսական պահանջմունքներ՝ սեռական, սննդի, պաշտպանական, սրոնք որոշել են նրա վերաբերմունքը բնության մյուս երևույթների նկատմամբ: Կենդանական նախահոր զարգացումը հանգեցրեց նրան, որ հին պահանջմունքները սկսեց բավարարել նոր եղանակներով՝ աշխատանքի միջոցով: Դա հեղափոխական քայլ էր հասարակական արտադրության ստեղծման ճանապարհին, իսկ հասարակական արտադրությունը օբյեկտիվ պայմաններ էր ստեղծում մարդու նոր պահանջմունքների զարգացման համար:

Աշխատանքը միմյանց հետ շփվելու, իսկ այնուհետև հասարակական գործունեության պահանջ է ծնում: Աշխատանքը զարգացրեց նաև իմացության պահանջմունք և գեղագիտական հաճույք ստանալու ընդունակություն: Հասարակական արտադրության զարգացումը հնարավորություն ստեղծեց մարդու համար շոգ կլիմայական պայմաններ ունեցող երկրներից գաղթել նախ դեպի բարեխառն, իսկ այնուհետև ցուրտ երկրներ: Այդ կապակցությամբ առաջ եկան նոր պահանջմունքներ հագուստի և բնակարանի նկատմամբ: Դրա հետ միասին փոփոխության ենթարկվեցին նաև հին պահանջմունքները: Մարդուն հատուկ է սննդի կարիքը: Սակայն մարդու կենդանական նախահայրը եղունգների ու ատամների օգնությամբ էր ուտում հում միս, իսկ ժամանակակից մարդը միսը ուտում է եփելուց հետո և ուտելիս օգտագործում է դանակ ու պատառաքաղ: Մարդու կենդանական նախահայրը բավարարվում էր աղքատ ու միատեսակ սննդով, ժամանակակից մարդն իր ուտելու պահանջմունքը բավարարում է տարբեր սննդամթերքներով:

Մարդու երկրորդ պահանջմունքները ձևավորվել են նյութական պահանջմունքների հիման վրա և նրանց բավարարման ըն-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 30, էջ 356:

թացքում: Այսպես, իմացության սյահանջմունքը առաջացել է սը-
նընդի, հագուստի, բնակարանի պահանջմունքից: Բնության երե-
վույթների իմացությունը թելադրվել է նյութական պահանջմունք-
ները բավարարող արտադրության միջոցների կատարելագործման
անհրաժեշտությամբ: Սկզբում իմացությունը անմիջականորեն
միահյուսվում էր արտադրության, աշխատանքի հետ և նրանից
անբաժան էր: Բնության առարկաների ճանաչումը նույնպես միա-
հյուսվում էր մարդու սննդի, հագուստի, բնակարանի պահանջ-
մունքների բավարարման պրոցեսի հետ: Եվ ինքը ճանաչողության
պրոցեսը չէր բաժանվում պրակտիկ գործունեության պրոցեսից:
Պա պրակտիկ ճանաչողություն էր, դա մտածողություն էր գործո-
ղության մեջ և գործողությամբ մտածողություն:

Պահանջմունքների զարգացման, արտադրության աճի և հատ-
կապես խոսքի՝ իրականության ընդհանրացված ճանաչման այդ
հզոր դործիքի, առաջացման հետ միասին ճանաչողական գործու-
նեությունը սկսում է առաջ ընկնել պրակտիկ գործունեությունից և
աստիճանաբար դառնալ իրականության նկատմամբ մարդու ակ-
տիվ վերաբերմունքի տեսակ: Տեղի է ունենում մտավոր և ֆիզիկա-
կան աշխատանքի բաժանում, որը դասակարգային հասարակու-
թյան մեջ ստանում է դասակարգային բնույթ:

Այդ ժամանակ էլ, ըստ էության, հանդես են գալիս մտավոր աշ-
խատանքով զբաղվող մարդիկ: Այդ աստիճանում էլ ձևավորվում է
իմացության ինքնուրույն պահանջմունքը: Մարդ ճանաչում է բուն
ճանաչողության առարկայի նկատմամբ ունեցած խոր հետաքրք-
րությունից և ոչ թե նյութական բարիքների համար. այն կարող
է նյութական բարիքներ տալ, սակայն երբեմն էլ տեղի ունենալ
նյութական շահերի հաշվին: Պրա հետ միասին գիտությունը իր
կապերը չի կտրում արտադրությունից, այլ սոցիալիզմի պայման-
ներում դառնում է արտադրողական ուժ:

Իրականության նկատմամբ գեղագիտական վերաբերմունքը
նույնպես աստիճանաբար ձևավորվել է կենսամիջոցների արտա-
դրության ընթացքում: Աշխատանքի դործիքները պետք է լինեն ա-
մուր և հարմար: Աշխատանքի գործիքը հարմար դարձնելու աշխա-
տանքը մարդկանց անխուսափելիորեն հանգեցրեց այն մտքին, որ
գործիքի հարմարավետության և նրա ձևի որոշակիության միջև
գոյություն ունի օբյեկտիվ կապ և այլն: Նույնը կարելի է ասել նաև
հագուստի և բնակարանի մասին. նրանք պետք է լինեն ոչ միայն
ամուր, տաք, այլև հարմար, օգտագործելի: Այստեղից էլ հետա-

քելըրությունը դեպի ձևը՝ որպես իրականության նկատմամբ գե-
ղագիտական վերաբերմունքի կարևորագույն կողմերից մեկը:

Իրերը հարմար դարձնելու ձգտումը, իսկ հարմարությունը
կապված է նրանց ձևի հետ, նպաստել է գեղագիտական ճաշակ-
ների ու պահանջմունքների ձևավորմանը. գեղագիտական պա-
հանջմունքները արտադրության ու մարդու հոգևոր կյանքի զար-
գացման հետ դարձել են ինքնուրույն պահանջմունքներ:

Սպառման առարկաների (ուտելիք, հագուստ, բնակարան) գե-
ղագիտական կողմը մեծ չափով զրավում է մարդու ուշադրությու-
նը, իսկ որոշ մարդիկ նույնիսկ գերազանահատում են գեղեցիկը,
քան տաքը. գեղեցիկը, քան ամուրը և այլն:

Մեր հասարակության կարևորագույն խնդիրներից մեկը պա-
հանջմունքների բավարարման բարձրորակ միջոցների ստեղծումն
է. ամուր, թեթև և գեղեցիկ հագուստ, համեղ, լավ պատրաստած և
գեղեցիկ ձևավորված սնունդ, ժամանակակից ձևի կահույք և այլն:
Մշակվում են ինդուստրիալ գեղագիտության հարցերը՝ սլատրաս-
տելու նկարիչ-կոնստրուկտորների կազմեր:

Նկարչությունն ու երաժշտությունը զարգացել են մարդու աշ-
խատանքում, իսկ աշխատանքով են ստեղծվել կենսամիջոցները:
Աշխատանքի գործիքները, կենցաղային առարկաների կատարելա-
գործումը ծնեց կերպարվեստը, իսկ աշխատանքի դիմը՝ պարն ու
երաժշտությունը:

Աշխատանքի բաժանման հետ միասին առաջ եկան գեղագի-
տական արժեքներ արտադրող մարդիկ: Սկզբում նրանք արտա-
դրում էին բոլորի համար, իսկ այնուհետև՝ արտոնյալ խավերի հա-
մար: Նրանց արտադրանքը արդեն սկսում է ծառայել ոչ այնքան
աշխատանքին, որքան աշխատանքից հանգստանալուն և արտոն-
յալ դասակարգի այլանդակ պահանջմունքին՝ ճոխությանը: Գեղա-
գիտական ճանաչողության և ստեղծագործության պահանջմունքը,
քանի որ արդեն առաջացել էր, զարգանում էր որպես ինքնուրույն
պահանջմունք գեղագիտական արժեքների հոգևոր արտադրու-
թյան զարգացման հետ միասին:

Պատմական զարգացման ընթացքում տեղի էր ունենում պա-
հանջմունքների աճի և նրանց ավելի ու ավելի շերտավորման ան-
հրաժեշտ պրոցեսը: Այդ շերտավորումը որոշվում է արտադրու-
թյան մասնագիտացումով և աշխատանքի խիստ բաժանումով:
Կապիտալիստական հասարակարգի պայմաններում շերտավորու-
մը հաճախ հանգեցնում էր պահանջմունքների և ամբողջությամբ

վերցրած անձի արատավոր ու միակողմանի զարգացմանը: Դրան նպաստում էր աշխատանքի շահագործումը:

Միայն նոր, սոցիալիստական պայմաններում, որտեղ արտագրության նպատակը ոչ թե շահույթն է, այլ մարդկանց հարաճուն պահանջմունքների բավարարումը, որտեղ աշխատանքը ազատագրված է շահագործումից և պայմաններ է ստեղծված մարդու հոգևոր բոլոր ուժերի զարգացման համար, ծաղկում են բոլոր պահանջմունքները և ներդաշնակորեն զուգակցվում անձի հոգևոր կերպարում:

**Պահանջմունքներին
ձևավորումը ու
զարգացումը օգնագեներում**

Պահանջմունքների զարգացումը օնտոգենետիկում սկսվում է երեխայի բնական պահանջմունքների բավարարումով: Օնտոգենետիկում նոր պահանջմունքների զարգացման ու ձևավորման մեջ վճռական նշանակություն ունեն արտագրության և սպառման պայմանականորեն կուտակված փորձը, գոյություն ունեցող ավանդույթները, շրջապատի մարդկանց սովորություններն ու ճաշակը: Երեխան ստանում է պատրաստի միջոցներ իր պահանջմունքները բավարարելու համար: Սկզբում մեծերին ընդօրինակելով և սովորելով, նա տիրապետում է սպառման եղանակներին: Այնուհետև նա տիրապետում է ընդհանրացված գիտելիքներին, որ ապահովում է՝ հնարավորության սահմաններում հաշվի առնելով բարոյական նորմաներն ու սկզբունքները, ընտրելու պահանջմունքների բավարարման միջոցներ և ուղիներ: Այդ փուլում վճռական նշանակություն է ստանում դաստիարակությունը, որն ապահովում է մարդու հիմնական հասարակական պահանջմունքների ձևավորումը. աշխատանքի ու շփման, իմացութեան և գեղագիտական հաճույքի, հասարակական աշխատանքի նկատմամբ պահանջմունքները:

Երեխայի մեջ շատ վաղ հասակից է դրսևորվում կողմնորոշող-հետադոտական գործունեություն, որն արտահայտվում է շրջապատը ճանաչելու պահանջմունքում: Եթե այդ գործունեությունը պաշտպանվում և ուղղություն է տրվում շրջապատի կողմից, ապա միանգամայն հասկանալի է, որ այն ամրապնդվում ու ընդլայնվում է, հակառակ դեպքում այդ պահանջմունքը արգելակվում ու մարում է:

Նախադպրոցական տարիքում մենք հանդիպում ենք նաև գեղագիտական պահանջմունքի սաղմերի: Երեխան դրականորեն է կողմնորոշվում հուզական ձայնային ու ռիթմի, գույների բազմազանությանն ու պայծառությանը, հետո առարկաների ձևին:

Ակտիվության բնական պահանջմունքից հայտնի պայմաններում առաջանում է պահանջմունք աշխատանքի ու հասարակական գործունեության նկատմամբ: Դպրոցում ուսման ու դաստիարակության ընթացքում պահանջմունքները ոչ միայն զարգանում են, այլև շերտավորվում: Հաճախ դպրոցական զարգացման շրջանում արդեն ձևավորվում է անձի կյանքի հիմնական ուղղվածությունը:

Պահանջմունքների ձևավորումն ու զարգացումը ենթարկվում են որոշ կանոնների.

1. Պահանջմունքը կարող է առաջանալ ու ամրապնդվել միայն սիստեմատիկ սպառման ընթացքում կամ որոշակի գործողության մեջ պրակտիկ գործադրումով, որն ապահովում է օրգանիզմի և ամբողջությամբ վերցրած անձի ընտելացմանը գործունեության որոշակի տեսակին: Բոլոր նոր պահանջմունքները ձևավորվում են ըստ սովորությունների տիպի. միանման է նաև նրանց դրսևորման մեխանիզմը:

2. Պահանջմունքը զարգանում է նրա բավարարման միջոցների բազմազանության դեպքում: Միջոցների միօրինակությունը բացնում և զգվեցնում, վանում է մարդուն, թուլացնում պահանջմունքը:

3. Հոգևոր պահանջմունքի ստեղծումը հեշտանում է, երբ գործունեությունը, հատկապես սկզբնական շրջանում, երեխային չի հյուծում, այլ համեմատաբար հեշտ է իրագործվում, որն ապահովում է գործունեության նկատմամբ դրական հուզական վերաբերմունք: Ահա թե ինչու շատ կարևոր է երեխային նախապատրաստել գործունեության և ապահովել գործունեության մեջ առաջին հաջողությունները:

4. Հոգևոր պահանջմունքների զարգացման համար կարևոր պայման է վերարտադրականից ստեղծագործական գործունեության անցումը, որը ոչ միայն ամրապնդում է նրա նկատմամբ անձի դրական հուզական վերաբերմունքը, այլև նպաստում ավելի գործունեությունը՝ որպես անձի հիմնական կոչում գիտակցելուն:

5. Պահանջմունքը ամրապնդվում է նրա անձնական ու հասարակական նշանակությունը գիտակցելու դեպքում. դրան նպաստում են դաստիարակությունը, կուլեկտիվի հասարակական կարծիքը:

Ճանաչողական, գեղագիտական, աշխատանքային և հասարակական գործունեությունը որպես պրոցես վերածվում է պահանջմունքի՝ որպես աստիճանաբար և փուլերով ստեղծվող հատկություն:

Գործունեությունը սկզբնական շրջանում արտացոլվում է ան-
ձի՝ ավելի ու ավելի դրական հուզական վիճակում: Մենք գիտենք,
որ սկզբնական շրջանում աշխատանքը կամ հասարակական դոր-
ծունեությունը իրագործվում է որոշակի լարվածությամբ, սակայն
ուրախությամբ: Եթե պայմանները նպաստում են գործունեության
այդ տեսակների հաջող ընթացքին, ապա աճում է երեխաների ու-
րախ կենսազգացողությունը, ամրապնդվում բավարարվածության
զգացումը: Այնուհետև այդ վիճակը ամրապնդվում է ու դառնում
սովորական: Այդ փուլում մարդ արդեն գործունեության խիստ կա-
րիք է զգում, նա արդեն չի կարող շարժվել: Եվ վերջապես, անձի
հուզական վիճակը ընդհանրացվում է, խորապես գիտակցվում և
դառնում բարոյապես պատճառաբանված վերաբերմունք:

§ 5. ՀԵՏԱՔՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

**Հասկացողություն
հետաքրքրու-
մասին**

Հետաքրքրությունը կարելի է բնութագրել որ-
պես օբյեկտի նկատմամբ անձի առանձնա-
հատուկ վերաբերմունք, որ առաջանում է
նրա կենսական նշանակությունն ու հուզա-

կան գրավչությունը գիտակցելով:

Հետաքրքրությունները առաջանում են պահանջմունքների հի-
ման վրա, սակայն չեն նույնանում նրանց հետ: Պահանջմունքը
արտահայտում է անհրաժեշտություն, իսկ հետաքրքրությունը՝
որն է գործունեության նկատմամբ անձնական հակվածություն:
Խոր ու կայունացած հետաքրքրությունը կարող է դառնալ պահանջ-
մունք: Օրինակ, թատրոնի նկատմամբ հետաքրքրությունը կարող է
դառնալ օրգանական պահանջ. դեռ ավելին, թատերական գործու-
նեությունը կարող է դառնալ նրա կյանքի իմաստը:

Հետաքրքրությունների ձևավորումը ոչ միշտ է սկսվում մար-
դու կողմից իր պահանջմունքների, կոչման կամ հասարակական
պարտքի գիտակցումից: Հետաքրքրությունը կարող է ձևավորվել
տարերայնորեն և անգիտակցաբար, օբյեկտի հուզական գրավչու-
թյամբ, իսկ հետո արդեն տեղի է ունենում նրա կենսական նշանա-
կության գիտակցումը: Գործունեության օբյեկտի կենսական նշա-
նակությունը կարող է որոշվել շատ պատճառներով, պահանջմունք-
ներով, հասարակական պահանջով, ընդունակություններով:

Սակայն օբյեկտի հուզական գրավչությունը նույնպես ունի իր
խոր, սկզբնական շրջանում թերևս չգիտակցված աղբյուրները, ար-
մատները, որոնք կարող են գտնվել ինչպես օբյեկտի, այնպես էլ

սուբյեկտի հատկանիշներում: Ինչու՞ է օբյեկտը ուշադրության
գրավում, ուրախություն, հաճույք պատճառում: Որովհետև օբյեկ-
տը իր հատկություններով ինչ-որ շափով պատասխանում է անձի
հոգեկան կերտվածքին կամ պահանջմունքներին: Ահա թե ինչու
միևնույն օբյեկտը չի կարող բոլոր մարդկանց մոտ առաջացնել
միևնույն ապրումը: Ծիշտ է, օբյեկտների մի մասը համապատաս-
խանում է մարդու համամարդկային բնույթին, իսկ մյուսները՝ նրա
տարիքային առանձնահատկություններին, երրորդները՝ սոցիալա-
կան խմբային առանձնահատկություններին, և չորրորդը՝ նրա ան-
հատական կերտվածքին, յուրահատուկ հակումներին, հայացքնե-
րին ու ձաշակին: Օրինակ, բոլոր երեխաների մեջ վառ, գունային օբ-
յեկտը, ձայնային ուրիշները, մեղեդիներն առաջ են բերում հաճույք. այլ
բան է տեղի ունենում մեծերի մեջ՝ կան մարդիկ, որոնք անտարբեր
են գույների և երաժշտության նկատմամբ:

Վերաբերմունքների տարբերությունները կախված են անձնա-
կան փորձի հարուստ կամ աղքատ լինելուց, մարդու կրթված և
դաստիարակված լինելու բնույթից, անձի հոգեկան կերտվածքի
ինքնատիպությունից, որ արտացոլում է նրա կյանքի և գործու-
նեության պատմությունը:

Սուբյեկտի վերաբերմունքներին ոչ միայն ուղղություն է տրը-
վում, ճշտվում, այլև ուրիշ մարդկանց կողմից դաստիարակվում:
Օրինակ, օբյեկտի որակի և նրա կենսական նշանակության վերա-
բերյալ կոլեկտիվ կարծիքը, հեղինակավոր մարդկանց վերաբեր-
մունքը ազդում են օբյեկտի նկատմամբ տվյալ անձի վերաբեր-
մունքի վրա: Ավիացիայի ծաղկման շրջանում երիտասարդությունը
ձգտում էր դեպի ավիացիան, տիեզերագնացության մեր ժամա-
նակներում հետաքրքրությունը տիեզերական թռիչքների նկատ-
մամբ դառել է մասսայական:

Այսպիսով, անհատի հետաքրքրությունները շնայած կախված
են սուբյեկտի առանձնահատկություններից և հենց անհատի հո-
գեկան հատկություններից (նրա կուլտուրայից, դաստիարակվա-
ծությունից, ընդունակություններից և բնավորությունից), վերջին
հաշվով ձևավորվում են ուրիշ մարդկանց, կոլեկտիվի, հասարա-
կության, հասարակական հոգեբանության միջոցով: Հետևապես,
մարդկանց հետաքրքրությունները իրենց ծագումով հասարակա-
կան-պատմական են: Նրանք կախված են հասարակության ար-
տադրության և հոգևոր կուլտուրայի մակարդակից, սոցիալական
հարաբերությունների զարգացումից և այլն:

Հասարակության զարգացման յուրաքանչյուր պատմական

աստիճանում համամարդկային հետ միասին հանդես են գալիս նաև դասակարգային հետաքրքրություններ: Օրինակ, բուրժուական հասարակության կյանքի ամբողջ դրվածքի ազդեցությամբ «ոսկի» երիտասարդության մոտ առաջին պլանի վրա են մղվում դրամական ու սեկսուալ (սեռական) հետաքրքրությունները:

Սոցիալիստական հասարակարգում առաջադեմ երիտասարդությունը հետաքրքրություն է ցուցաբերում դեպի գիտության, արվեստի, պրակտիկայի (տեխնիկական ստեղծագործություն) բնագավառներում ստեղծագործական աշխատանքը: Հետաքրքրությունը դրսևորվում է դրական հույզերում, օրինակ՝ ուրախությունն ու բավականության զգացումը հետաքրքիր աշխատանքում, հետաքրքրության օբյեկտի վրա ուշադրության թեթևակի կենտրոնացնելու ժամանակ և, վերջապես, մարդու ավելի բարձր աշխատունակության մեջ:

Հետաքրքրությունները էական նշանակություն ունեն մարդու կյանքում ու գործունեության մեջ: Մարդու կյանքը լիարյուն ու երջանիկ է, եթե նա հետաքրքրություններ ունի: Հետաքրքրությունները գործունեության են մղում և ակտիվացնում անձին: Ըստ Ի. Պ. Պավլովի հետաքրքրությունը բարձրացնում է տոնուսը, ուղեղի կեղևի գործունյա վիճակ ստեղծում¹, Եթե աշխատանքը համապատասխանում է հետաքրքրություններին, ապա այն հեշտությամբ է կատարվում և արդյունավետ է լինում:

Մանկավարժական պրակտիկայում առանձնապես կարևոր է հաշվի առնել անձի զարգացման գործում հետաքրքրությունների դերը և աշակերտների մեջ ձևավորել հետաքրքրություններ: Կ. Դ. Ուշինսկին իրավացիորեն գրել է, թե «այն ուսումը, որը զուրկ է որևէ հետաքրքրությունից և կատարվում է միայն ստիպողաբար, աշակերտի մեջ սպանում է ուսման նկատմամբ ցանկությունը»²:

Հետաքրքրությունների սեսակները

Մարդկանց հետաքրքրությունները արտակարգ բազմազան են, ինչպես բազմազան է մարդկային գործունեությունը: Հետաքրքրությունները տարբերվում են իրենց բովանդակությամբ կամ իրենց ուղղվածությամբ: Այս առումով կարելի է տարբերել նյութական, հասարակական և հոգևոր հետաքրքրությունները, որոնք կլորում են ընտրական բնույթ:

Նյութական հետաքրքրություն կարող է արտահայտվել բնա-

¹ Տե՛ս «Павловские среды», т. 3, М., изд-во АН СССР, 1949, էջ 48:

² К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, М., изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 210.

կարանային հարմարություն ստեղծելու, ապրանքներ գնելու, հագուստի և այլ ձգտումներում: Կապիտալիստական հասարակարգում նյութական հետաքրքրությունը հաճախ ստանում է ընչաքաղցության այլանդակ ձևեր, ցոփության ձգտումը, ունեցվածքի կուտակման տենչը հանուն ունեցվածքի: Բնութագրելով ամերիկյան պլանտատորներից մեկին, Իլյա Էրենբուրգը գրել է. «Շու բամբակի պլանտատորներից մեկի տանը տեսա սքանչելի իրեր՝ հոյակապ ռադիոընդունիչ, սքանչելի հովհարիչ, սակայն այդ տան տերը վայրենի էր, նա դպրոցից հետո չէր կարդացել և ոչ մի գիրք... նա չգիտեր, որ աշխարհում եղել է և՛ Տոլստոյ, նա ընդհանրապես ոչինչ չգիտեր, բացի դոլլարներից ու հիմար անեկղոտներից...»:

Հոգեկան հետաքրքրությունները բնութագրում են անձի զարգացման բարձր մակարդակը: Դրանք ամենից առաջ ճանաչողական հետաքրքրություններն են բառի ամենալայն իմաստով, որոնք հանդես են գալիս ուսումնական և մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի, քիմիայի, կենսաբանության, փիլիսոփայության, հոգեբանության և այլ գիտությունների գծով մասնագիտական հետաքրքրություններում: Դրանց թվին են պատկանում նաև գրականության և արվեստի տարբեր տեսակների (երաժշտություն, նկարչություն, թատրոն) նկատմամբ եղած հետաքրքրությունները:

Հատուկ հասարակական հետաքրքրությունները բովանդակում են հասարակական աշխատանքի, կազմակերպական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրությունները: Քիչ մարդիկ չկան (դրանց թվում նաև աշակերտներ), որոնք սիրում են հասարակական աշխատանքը և իրենց բոլոր ուժերը նվիրում են դրան: Նրանց ուրախությունն ու տխրությունը ամենից առաջ կապված են հասարակական գործերում հաջողությունների կամ անհաջողությունների հետ:

Տարբերակում են անմիջական և միջնորդավորված հետաքրքրություններ: Անմիջական հետաքրքրությունը վերաբերում է գործունեության անմիջական պրոցեսին՝ ճանաչողության, գիտելիքների ձեռքբերման, աշխատանքի, ստեղծագործական պրոցեսներին: Միջնորդավորված հետաքրքրությունը վերաբերում է գործունեության արդյունքին՝ օրինակ, կրթական ցենզի, մասնագիտության ձեռքբերման (օրինակ, ուսուցչությունը այն մարդկանց համար, ովքեր սիրում են երեխաներին ու հոգատար են նրանց նրկատմամբ), որոշակի պաշտոնական կամ հասարակական գիրքի, գիտական կոչման կամ, վերջապես, աշխատանքի նյութական արժույթի նկատմամբ:

Անձի ակտիվ ու արդյունավետ գործունեության համար առավել բարենպաստ է անմիջական և միջնորդավորված հետաքրքրությունների ճիշտ զուգակցումը: Եթե մարդ սիրում է աշխատանքը, աշխատանքի անմիջական պրոցեսը, հոգ է տանում նրա արդյունքի նկատմամբ, ապա նա ցուցաբերում է էնտուզիազմ, ստեղծագործական վերաբերմունք գործունեության նկատմամբ և ձգտում է աշխատանքը հաջողությամբ ավարտել: Հետաքրքրությունների այդպիսի զուգակցման դեպքում անձը առավել մեծ շափով է իրեն բավարարված զգում աշխատանքից:

Ըստ գործունեության մակաբաղադրի հետաքրքրությունները լինում են պասսիվ և ակտիվ:

Պասսիվ հետաքրքրությունները հայեցողականներն են, երբ մարդը սահմանափակվում է սոսկ հետաքրքրող օբյեկտն ընկալելու, օրինակ, սիրում է լսել օպերա, երաժշտություն, հաճույք է ստանում նկարներ դիտելիս, սակայն հանդես չի բերում ակտիվություն՝ օբյեկտը խոբապես ճանաչելու և իրեն հետաքրքրող բնագավառում ստեղծագործելու:

Ակտիվ հետաքրքրությունները գործուն են, երբ մարդը չի սահմանափակվում հայեցողությամբ, այլ գործում է հետաքրքրության օբյեկտը նվաճելու նպատակով: Ակտիվ հետաքրքրությունը անձի զարգացման, գիտելիքների և հմտությունների, ընդունակությունների և բնավորության ձևավորման խթանիչներից մեկն է:

Հետաքրքրությունները տարբերակում են նաև ըստ ծավալի: Սակայն այդպիսի բաժանումը չի բնորոշում հետաքրքրությունների տեսակները, այլ ավելի շուտ բնութագրում է անձի հետաքրքրությունների կառուցվածքը:

Կան մարդիկ, որոնք ունեն լայն, բազմազան ու խոր հետաքրքրություններ և այնպիսի մարդիկ, որոնք ունեն լայն, սակայն մակերեսային հետաքրքրություններ: Առաջինների թվին պատկանում են Կ. Մարքսը, Ֆ. էնգելսը, Վ. Ի. Լենինը: Ծատ գիտնականներ ու գրողներ աչքի են ընկել իրենց հետաքրքրությունների բազմազանությամբ (Մ. Վ. Լոմոնոսով, Գ. Ի. Մենդելեև, Ա. Ս. Պուշկին, Լ. Ն. Տոլստոյ և ուրիշներ): Սակայն հանդիպում են նաև այնպիսի մարդիկ, որոնք հետաքրքրասիրություն են ցուցաբերում ամեն ինչի նկատմամբ, սակայն սահում են երևույթների մակերեսով, խոր չթափանցելով նրանց էության մեջ, լրջորեն ու խոր կերպով չզբաղվելով մի որևէ բանով: Վերջապես, կան նաև այնպիսի մարդիկ, որոնք ունեն խոր, բայց նեղ հետաքրքրություններ: Նրանք սահմանափակ են իրենց զարգացմամբ, շատ միակողմանի մարդիկ

են և ասլրում են միայն իրենց նեղ հետաքրքրությունների աշխարհում:

Առավել դրական է այն տիպի մարդը, որ լայն ու բազմակողմանի հետաքրքրությունների ֆոնի վրա ունի կենտրոնական, հիմնական հետաքրքրություն, որ բնութագրում է կյանքի իմաստը և նրա գործունեության հիմնական ուղղությունը:

Օրինակ, Կ. Մարքսն ասում էր, որ իրեն՝ որպես մարդու, մարդկային ոչ մի բան օտար չէ, սակայն նրա կյանքի հիմնական նպատակը պրոլետարիատի ազատագրման համար մղվող պայքարն էր: Այդ նպատակին էլ նա ենթարկեց իր տեսական և հեղափոխական պրակտիկ աշխատանքը:

Հետաքրքրությունները սկսում են ձևավորվել վաղ հասակից և սկզբնական շրջանում հանդես են գալիս մանկական հարցասիրության ձևով: Արդեն կյանքի առաջին տարում երեխայի ուշադրությունը գրավում են վառ, գունավոր առարկաները, բարձր ձայները, առարկայի շարժումը: Երեխան անընդհատ հետնվում է այդ գրգռիչներին և ցանկություն է ցուցաբերում դրանք կրկին ու կրկին ընկալելու:

Սակայն օբյեկտի նկատմամբ այդ ուղղվածությունն ունի հուզական գրավչություն և դեռևս «կապված» է ըմբռնման հետ, կրում է ժամանակավոր բնույթ և կարելի է համարել հետաքրքրության նախադուռ:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մեջ սկսում է հետաքրքրություն զարգանալ՝ որպես համեմատաբար կայուն վերաբերմունք, հուզականորեն գրավիչ գործունեության նկատմամբ, որ բերմունք, հուզականորեն գրավիչ գործունեության նկատմամբ, որ մտապատկերներով: Այդպիսին է խաղի նկատմամբ եղած հետաքրքրությունը: Դրա հետ միասին ընդգծված ձևով արտահայտվում է ճանաչողական հետաքրքրությունը, որ դրսևորվում է բազմաթիվ հարցերում՝ «ինչու», «որտեղից», «ինչի՞ հավում է բազմաթիվ հարցերում՝ «ինչու», «որտեղից», «ինչի՞ համար» և այլն: Երեխան ձգտում է հասկանալ երևույթը, ամեն մի նորը գրավում ու զարմացնում է նրան: Նա ցանկանում է ոչ միայն նորը գրավում ու զարմացնում է նրան: Նա ցանկանում է ոչ միայն նորը գրավում ու զարմացնում է նրան: Նա ցանկանում է ոչ միայն նորը գրավում ու զարմացնում է նրան: Նա ցանկանում է ոչ միայն նորը գրավում ու զարմացնում է նրան: Նա ցանկանում է ոչ միայն նորը գրավում ու զարմացնում է նրան:

Նախադպրոցական տարիքի վերջում երեխայի մեջ՝ մեծերի ազդեցությամբ պարզորոշ դրսևորվում է հետաքրքրություն դպրոցում սովորելու նկատմամբ: Նա ոչ միայն դպրոց է խաղում, այլ փորձում է կարգալ, գրել, հաշվել և այլն:

Գյրոց ընդունված երեխաների մեջ խորանում են ճանաչողական հետաքրքրությունները, ձևավորվում է ուսման կենսական նշանակության գիտակցումը: Ժամանակի ընթացքում շերտավորվում են ճանաչողական հետաքրքրությունները: Ոմանք ամենից շատ սիրում են թվաբանությունը, ուրիշները՝ ընթերցանությունը և այլն: Ձևավորվում են ընթերցողական հետաքրքրությունները: Հեքիաթների նկատմամբ հետաքրքրությունները աստիճանաբար իրենց տեղը զիջում են արկածային գրականության, իրենց հասակակիցների կյանքի ու գործունեության մասին պատմությունների նկատմամբ եղած հետաքրքրություններին: Երեխաները մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում աշխատանքի պրոցեսի նկատմամբ, հատկապես երբ այն կատարվում է կուլեկտիվում: Հաճախ կարելի է տեսնել, թե ինչպես կրտսեր դպրոցականը մեծ ոգևորությամբ կատարում է մայրիկի հանձնարարությունը՝ վազում է խանութ, օգնում է սեղան օգնելու: Ավելի մեծ ակտիվություն է դրսևորում հասարակականորեն օգտակար աշխատանքում (մակուլատուրայի հավաքում, թոշակառուներին օգնել, դասարանի մաքրում և այլն):

Տարրականից միջնակարգ դպրոց փոխադրվելու հետ միասին խորանում ու լայնանում են նրա հետաքրքրությունները, առաջ են գալիս նոր հետաքրքրություններ: Ընթերցանության հետաքրքրությունները դառնում են ավելի կայուն և ընտրական: Գեոհասանելի առաջին հերթին գրավում է արկածային գրականությունը, ռազմական կամ հեղափոխական հերոսիկային նվիրված գրքերը, ճանապարհորդական գրականությունը: Գործնական հետաքրքրություն է ձևավորվում տեխնիկայի, կոնստրուկտորային գործի նրկատմամբ: Գեոհասար կլանված կերպով նախագծում է ռադիոընդունիչներ, օդանավեր, հրթիռներ, շարժիչներ: Պարզ կերպով հանդես են գալիս սպորտային հետաքրքրությունները: Գեոհասարի շատ երեխաներ ինքնուրույն զբաղվում են սպորտով, մասնակցում են սպորտային մրցումներին, ընդունվում են սպորտ դպրոցները կամ սեկցիաները և այլն:

Պետք է նշել, որ V և VI դասարաններում բազմառակայական նոր ծրագրերի և նոր դասագրքերի հետ կապված հաճախ նկատելիորեն փոխվում են ճանաչողական հետաքրքրությունները: V դասարանի աշակերտը հաճախ չի կարողանում իրեն հաշիվ տալ, թե որ առարկան է իրեն ամենից շատ հետաքրքրում: Կուտակելով դիտելիքներ և իրեն փորձելով գիտելիքների տարբեր բնագավառներում, աստիճանաբար նա կարողանում է որոշել իրեն առավելապես

հետաքրքրող առարկան և ավելի ջանասիրաբար պարապել նրանով:

Գեոհասար մեջ ձևավորվում են հասարակական-քաղաքական հետաքրքրություններ: Նա լարված կերպով հետևում է հասարակական կյանքի ընթացքին, միջազգային դրությունը, կարդում է թերթեր և մասնակցում քաղաքական հարցերի շուրջ բանավեճին: Մեծ հետաքրքրություն է դրսևորում դպրոցի ու դասարանի հասարակական կյանքի նկատմամբ, ակնհայտ կերպով նկատելի է դառնում հասարակական կյանքում ակտիվ դերը գրավելու նրա ձգտումը: Մեծամասնությունը ցանկանում են կատարել հասարակական աշխատանք:

Ավագ դպրոցական տարիքում կյանքի ինքնորոշման խնդիրների հետ կապված առաջին պլանի վրա են մղվում գիտական, տեխնիկական, գեղագիտական, պրոֆեսիոնալ հետաքրքրությունները:

Մեծ տեղ են գրավում մարդու ներաշխարհին, նրա բարոյականությունը, վարքին վերաբերող հետաքրքրությունները: Այստեղից էլ փոփոխության են ենթարկվում ընթերցանության հետաքրքրությունները. այժմ արդեն պատանուն հետաքրքրում են այն գրքերը, որոնց մեջ բացահայտվում են մարդու հոգեբանությունը, քննարկվում նրա ինտիմ կյանքի հարցերը (սեր, բարեկամություն):

Մարդու հետաքրքրությունների զարգացումը կապված է ընդհանուր տարիքային զարգացման հետ, և դա հասկանալի է, քանի որ այս համայն հետաքրքրության առաջացման համար անհրաժեշտ է հոգեկան զարգացման որոշակի մակարդակ, գիտելիքների կենսափորձ:

Եվ այսպես, անձի զգայաշարժողական կառուցվածքի, մտավոր ու հուզական ոլորտի զարգացման հետ միասին մեծանում են երեխայի ճանաչողական հնարավորություններն ու աշխատանքային ակտիվությունը: Անձի փորձի աճը, շփման և գիտելիքների կուտակման շրջանակների ընդլայնումը նույնպես ազդում են հետաքրքրությունների զարգացման, խորացման և որակական փոփոխությունների վրա:

Երեխայի համար սկզբնական շրջանում գոյություն ունի սոսկ անմիջական շրջապատ, իսկ այնուհետև բացվում է մի ամբողջ աշխարհ: Եվ որքան ավելի լայն ու խոր կերպով է բացվում աշխարհը, նրա վերաբերմունքը ավելի ակտիվ ու ընտրական է դառնում կյանքի տարբեր կողմերի հանդեպ: Հետևապես, ուսուցումն ու վարժեցումը հետաքրքրությունների ձևավորման հիմնական գործոններն են:

Երեխայի հետաքրքրությունների ձևավորման համար վճռահան նշանակություն ունի սոցիալական միջավայրը: Հասարակական իրադարձությունների սովորվածների դատողությունները, դրանց նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը, տարբեր մասնագիտությունների և իրենց սեփական մասնագիտության մասին մտածելիքների և այն մարդկանց կողմից տրված գնահատականը, որոնց հետ դպրոցականը շփվում է, վճռական նշանակություն ունեն երեխաների հետաքրքրությունների ձևավորման գործում: Այդ տարբերային սոցիալ-հոգեբանական գործոնի հետ միասին ներգործում է նաև ընտանիքում, դպրոցում նպատակասլաց դաստիարակությունը, որը վճռական ազդեցություն է ունենում հետաքրքրությունների առաջացման վրա:

Դաստիարակման և ուսուցման ընթացքում երեխայի առաջ քաջահայտվում է գործունեության տարբեր տեսակների իմաստն ու հասարակական նշանակությունը: Բացի դրանից, դաստիարակը երեխայի գործունեությունը այնպես է կազմակերպում, որ նրան հնարավորություն տա անձամբ ղգալու աշխատանքի, ուսման պատճառած ուրախությունը: Հետաքրքրության ձևավորման համար քիչ նշանակություն չունեն նաև ուսուցիչների, դաստիարակների և կոլեկտիվի կողմից այս կամ այն գործունեության ու նրա արդյունքի վերաբերյալ տրված գնահատականները: Ուսման և աշխատանքի նկատմամբ դրական հասարակական կարծիքի ձևավորումը խթանում է դպրոցականների ակտիվությունը և նպաստում նրանց ճանաչողական ու աշխատանքային հետաքրքրությունների ձևավորմանը:

Հետաքրքրությունը առաջանում ու զարգանում է միայն այն ժամանակ, երբ գործունեությունը երեխայի կողմից իրադրվում է առանց մեծ լարվածության ու դժվարության, հեշտությամբ և արդյունավետ է լինում: Դա առանձնապես կարևոր է հետաքրքրությունների ձևավորման սոցիալ շրջանում: Հաճախ առաջին դժվարությունները խրտնացնում են երեխային: Երբ հետաքրքրությունը ձևավորվում ու ամրապնդվում է, այլևս դժվարությունները սարսափելի չեն. աշակերտը դրանք հաղթահարում է, քանի որ հետաքրքրությունը ակտիվացնում է գործունեությունը, բարձրացնում աշխատունակությունը:

Ահա թե ինչու կարևոր է գործունեությունը կազմակերպել այնպես, որ երեխան հենց առաջին քայլերի ժամանակ ունենա գոնե մի փոքր հաջողություն և ուրախություն ապրի ձեռք բերածի համար: Ինչպես ցույց են տալիս դիտումները, հետաքրքրությունների

զարգացման ու ձևավորման վրա վիթխարի ազդեցություն են ունենում ուսուցչի բարոյա-հոգեբանական կերպարը, նրա գիտելիքների խորությունն ու լայնությունը, նյութը հուզականորեն շարաների խորությունն ու լայնությունը, իր պատմելով երեխաներին գրավելու կարողելու ունակությունը, իր պատմելով երեխաներին գրավելու կարողությունը: Դրանք այն ուսուցիչներն են, որոնց աշակերտների մեծ մասը ունեն հիմնական, կենտրոնացված հետաքրքրություն դեպի նրանց դասավանդած առարկան: Օրինակ, մի ուսուցչուհի քիմիայի նկատմամբ իր աշակերտների մեջ դաստիարակել էր այնպիսի խոթ հետաքրքրություն, որ դպրոցն սվարտելուց հետո նրանք բոլորն էլ ցանկացել են դառնալ քիմիկոսներ, և նրանցից շատերն ընդունվել են բուհերի քիմիական ֆակուլտետներ կամ սկսել են աշխատել քիմիական ձեռնարկություններում ու լաբորատորիաներում:

Ուսուցիչներն ու դաստիարակները մշտապես պետք է հիշեն, որ միայն գործունեության նորությունը, բազմազանությունը, ըստեղծագործական բնույթն ու հեռանկարայնությունը կարող են ձեռնավորել կայուն հետաքրքրություններ: Երբ աշակերտը ճանաչում է իրականության՝ իր համար նորանոր կողմերը, տեսնում գիտության զարգացման հեռանկարն ու պրակտիկայում դրա կիրառումը, երբ նրա ուսումն ու աշխատանքը կրում են ստեղծագործական բնույթ, նա ինքը առաջ է քաշում որոշ հարցեր կամ աշխատանքային խնդիրներ և ինքն էլ լուծում դրանք: Դա կարևոր նախապայման է, չափազանց շահագրգռվածություն ստեղծելու, իսկ այնուհետև՝ գիտելիքների ու աշխատանքային գործունեության նկատմամբ կայուն հետաքրքրության ձևավորման համար: Որքան մեծ է երեխան, որքան շատ են նրա ճանաչողական ու աշխատանքային հնարավորությունները, այնքան ավելի շատ ինքնուրույնություն պետք է տրվի նրան՝ առաջադրված հարցերի լուծման գործում: Ինքնուրույն, առանձնապես ստեղծագործական աշխատանքում ձևավորվում են խոր և կայուն հետաքրքրություններ:

§ 6. ԱՆՁԻ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԸ ԵՎ ԻԿՅԱԼՆԵՐԸ

**Հավանություն
աշխարհայացքի
մասին**

Աշխարհայացք ասելով հասկանում ենք բնույթյան, հասարակության և մարդկային մտածողության՝ որպես իրականության արտացոլման արդյունքի, մասին մեր հայացքների համակարգը: Բառի նեղ իմաստով աշխարհայացք նշանակում է հասարակական կյանքի նկատմամբ հայացքների համակարգ:

այսինքն, մարդկանց հասարակական կեցությունը արտացոլող բարոյա-քաղաքական հայացքների համակարգ:

Անհրաժեշտ է տարբերել դասակարգի, ամբողջությունը վերցրած հասարակության և առանձին անձի աշխարհայացքները: Դասակարգի աշխարհայացքը արտացոլվում է գաղափարախոսությունում կամ համակարգված, ընդհանրացված հասարակական գիտակցության մեջ: Անձի աշխարհայացքը կազմում է նրա ուղղվածություն, հասարակական կյանքի տարբեր կողմերի նկատմամբ նրա վերաբերմունքի միջուկը: Դասակարգի և անձի հասարակական գիտակցություններն իրենց էությունը համընկնում են, սակայն կարող են նաև տարբերվել իրենց ծավալով, խորությունը և գործունեության աստիճանով:

Անձի աշխարհայացքը արտացոլում է ոչ միայն անձնական, այլև ամբողջ դասակարգի կեցությունը, արտացոլում է նաև այդ դասակարգի, սոցիալական խմբի, ազգի, ամբողջությունը վերցրած հասարակության հոգեբանությունը: Անձի աշխարհայացքը ձևավորվում է որոշակի գաղափարախոսության ազդեցությամբ: Հասարակության զարգացման ընթացքի հետ միասին մասսաների գիտակցության ձևավորման գործում գաղափարախոսության դերն ավելի ու ավելի է մեծանում: Ուստի, քննարկելով անձի աշխարհայացքը, հնարավոր չի հաշվի չառնել մարդու հայացքների ձևավորման վրա գաղափարականի ազդեցության դերը:

Անձի աշխարհայացքը առաջին հերթին արտացոլում է հասարակական կեցությունը: Այդ արտացոլումը իրագործվում է կյանքի ընթացքում, մարդկանց ռեալ հարաբերություններում, նրանց գործունեության մեջ:

Բացի հասարակական կեցության անմիջական, ուղղակի արտացոլումից, այն կատարվում է նաև միջնորդավորված ձևով, որոշակի դասակարգի կողմից մշակած հասարակական գաղափարների՝ ուսմանը և դաստիարակությանը տիրապետելու ճանապարհով: Անձի գիտակցության ձևավորման այս երկրորդ ճանապարհը առաջինից ավելի քիչ կարևոր չէ: Հասարակական առաջադիմական գաղափարները կարող են առաջ ընկնել հասարակական կեցությունից և անձին առաջ տանել կեցության վերափոխման նրա պայքարում: Բացի այդ, միայն կեցության միջնորդավորված արտացոլման առկայության դեպքում կարող է ճիշտ կատարելագործվել նաև նրա անմիջական արտացոլումը: Առանց հասարակական առաջադիմական գաղափարների գիտակցական յուրացման անձը «կխարխափի խավարում»: Նա չի կարողանա խորապես հասկանալ իր

ժամանակի հասարակական իրադարձությունները, կողմնորոշվել դրանց մեջ:

Աշխարհայացքը պայմանավորված է մարդկանց կյանքի հասարակական-քաղաքական պայմաններով, ուստի և այն տարբերվում է ոչ միայն պատմական այս կամ այն էպոխայից կախված, ուր այն ձևավորվում է, այլև այն բանից, թե ո՞ր դասակարգի աշխարհայացքն է, ո՞ր դասակարգին է ծառայում:

Անձի աշխարհայացքը, որպես կանոն, պայմանավորված է դասակարգային պարտականությունից: Այսպես, բուրժուազի և գրողետարի աշխարհայացքները տրամագծորեն հակադիր են, չնայած թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը պատկանում են միևնույն հասարակական ֆորմացիային: «Բուրժուազիան աշխարհի մյուս բոլոր ազգեքի հետ ավելի շատ ազգակցական բան ունի, քան իր կողքին ապրող բանվոր դասակարգի հետ: Բանվորները խոսում են այլ բարձրագույն, ունեն այլ իդեաներ ու պատկերացումներ, այլ բարձր ու բարոյական սկզբունքներ, այլ կրոն ու քաղաքականություն, քան բուրժուազիան: Դրանք երկու միանգամայն տարբեր ժողովուրդներ են, որոնք իրարից տարբերվում են նույնպես, ինչպես եթե նրանք բարձր ցեղերի պատկանեին»¹:

Մարքսիստական-լենինյան աշխարհայացքն իր հեղափոխականությամբ ու գիտականությամբ սկզբունքորեն տարբերվում է բուրժուական ռեակցիոն աշխարհայացքից: Դիալեկտիկական և պատմական մատերիալիզմը ապահովում է ճիշտ հասկանալու ցեղության երևույթներն ու հասարակական իրադարձությունները:

Սոցիալիստական, անդասակարգ հասարակարգում մարդկանց ժառանգորին տիրապետում է մարքսիստական-լենինյան աշխարհայացքը: Սակայն երբեմն այստեղ էլ կարելի է նկատել առանձին բարդ կանց աշխարհայացքների հակասություն, երբ կոմունիստական աշխարհայացքի տարբերը հաշտվում, իսկ երբեմն բախվում է բուրժուական գաղափարախոսության մնացուկների հետ:

Դրա պատճառները անհրաժեշտ է որոնել ոչ միայն մարդկանց փին, նախահեղափոխական հոգեբանության (որ պահպանվել է անվազ սերնդի առանձին ներկայացուցիչների մեջ) մնացուկների ու բարդացության մեջ, այլև կապիտալիստական շրջապատի ազդեցության մեջ, որ իրագործվում է ռադիոյի, կինոյի, գրականության,

¹ Կ. Մարքս և Ֆ. Էնգելս, Անգլիայի մասին, Հայպետհրատ, Երևան, 1953, էջ 286:

որոշ զբոսաշրջիկների հետ շփման միջոցով և այլն: Շատ բան կախված է ընտանեկան դաստիարակության բնույթից և ապրելակերպի կազմակերպումից: Եթե երեխային մշտապես գովում ու ընծաներ են տալիս, չեն սովորեցնում աշխատել, ապա դրանով իսկ նրա մեջ ձևավորում են ձրիակերի «փիլիսոփայությունը», թե «միայն հիմարներն են աշխատում»:

Չի կարելի ձրիակերի դիրքորոշումն ու կարծիքը շփոթել սովետական աշխատավորների հայացքներում եղած որոշ տարբերությունների հետ, որոնք կապված են տարիքի, հետևապես նաև կենսափորձի, գիտելիքների մակարդակի և ամբողջությամբ վերցված կրթության, դաստիարակվածության հետ և այլն: Այլ հավասար պայմանների դեպքում, կրթությունից է կախված տեսական հարցերի լայն ընդգրկումը, հասարակական իրադարձությունների ըմբռնման խորությունը, գիտակցվածությունը: Հայացքների ձևավորման ընթացքի և նրանց տարբերության վրա իրենց ազդեցությունն են ունենում մարդու ըմբռնման և մտածողության առանձնահատկությունները: Արդյոք մարդը սահում է երևույթների մակերեսով, թե այդ երևույթների էությունը հասկանալու համար ձգտում է թափանցել նրանց մեջ, արդյոք քննադատաբար է վերաբերում գիտելիքների նկատմամբ, թե բոլորին հավատ է ընծայում, այս բոլորը չեն կարող չազդել տարբեր մարդկանց հայացքների որակի վրա:

Մարդկանց հայացքներն ու տեսակետները զարգանում են արտադրության սոցիալիստական եղանակի, կյանքի պայմանների անընդհատ զարգացման, համայնակեցության ու ինքնակառավարման նոր ձևերի առաջացման հետ: Դրան նպաստում է նաև գաղափարական աշխատանքը, աճող սերնդի ու աշխատավորության լայն մասսաների դաստիարակումը կոմունիզմի ոգով: Մարքս-լենինյան կրթությունն ու ինքնակրթությունը սովետական մարդու մեջ ստեղծում է պատմական զարգացման մեջ կողմնորոշվելու, կոմունիստական հասարակարգի կառուցմանը գիտակցաբար ու ակտիվ մասնակցելու ընդունակություն: Ահա թե ինչու մեր կոմունիստական կուսակցությունն ու սովետական կառավարությունը անսահման հոգատարություն են հանդես բերում աշխատավորության գաղափարական դաստիարակության նկատմամբ, այն համարելով անձի կոմունիստական գիտակցության զարգացման, դրա հետ միասին կոմունիզմ կառուցողի և կոմունիստական հասարակարգի անդամի բոլոր մյուս հատկանիշների զարգացման անհրաժեշտ նախապայման:

Անձի աշխարհայացքը ծառայում է որպես անձի վարքի ու գործողությունների բարձրագույն կարգավորիչ: Գործողության նրկատմամբ առաջացած ազդակը ներքին պայմանների կամ արտաքին իրադրության ազդեցությամբ հարաբերակցվում է տվյալ մարդու բարոյա-քաղաքական հայացքների հետ և դրանց համապատասխան հաստատվում կամ արգելակվում է: Աշխարհայացքը անձի կյանքի հենց այն ներքին ծրագիրն է, որի համապատասխան նա գնահատում է իրականությունը և որոշում իր կյանքի պլանը: Աշխարհայացքի կայունությունը անձին տալիս է որոշակիություն ու անսասանություն:

Աշխարհայացքը ոչ միայն որոշում է անձի ընդհանուր ուղղվածությունը, նրա նպատակասլացությունը, բնավորությունը դարձնում հաստատուն ու կայուն, այլև այն իր կնիքն է դնում մարդու ամբողջ կերպարի վրա, վարքի ու գործունեության առանձնահատկությունների, սովորությունների ու հակումների ամբողջության վրա:

Անձի աշխարհայացքի որակները

Անձի յուրակերպությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է վերլուծել նրա աշխարհայացքի որակական առանձնահատկությունները:

Անձի աշխարհայացքի որակական բնութագիրը որոշվում է հետևյալ հատկանիշներով. 1) աշխարհայացքի բովանդակալիությունը, 2) նրա սիստեմատիկությունը ու գիտականությունը, 3) տրամաբանական հաջորդականությունը ու ապացույցելիությունը, 4) ընդհանրացվածության ու կոնկրետացվածության աստիճանով, 5) գործողության ու վարքի հետ ունեցած նրա կապերով:

Աշխարհայացքի գիտակցությունն ու բովանդակալիությունը անձին բնորոշում են հարուստ ու խոր գիտելիքներ ունենալու առումով: Հակառակ կենցաղային աշխարհայացքի կամ առողջ բանականության տեսակետի, իրականության նկատմամբ հայացքների գիտական սիստեմը անձին հնարավորություն է տալիս գործել գործիմացությամբ, տեսնել հեռանկարները, գործունեության ու վարքի հետևանքները: Միայն գիտական աշխարհայացքն է անձին ազատագրում ամեն տեսակ նախապաշարմունքներից, վախի զգացումից և բնության ու հասարակության ուժերի նկատմամբ անվստահությունից:

Աշխարհայացքը սիստեմատիկ ու ամբողջական է այն ժամանակ, երբ անձը որոշակի հայացքներ է մշակել հասարակական կե-

ցույցով, կյանքի ու գործունեության հիմնական հարցերի նկատմամբ, երբ առանձին հարցերի վերաբերյալ եղած հայացքները միմյանց հետ համաձայնեցված են և կազմում են տեսակետների ու մեթոդոլոգիական մոտեցումների միասնական համակարգ:

Աշխարհայացքի սիստեմատիկության և ամբողջության շնորհիվ անձը հանդես է գալիս միանգամայն որոշակի և արդեն ձևավորված: Այդպիսի աշխարհայացքի տեր մարդը կյանքում գրավում է հաստատուն դիրք, հաստատ քայլերով նախանշված ուղիով գնում է դեպի իր ընտրած նպատակը:

Եվ ընդհակառակը, այն անձը, որի աշխարհայացքն ունի ներքին հակասություններ, հաճախ իրադրության և վարքի գնահատման գործում հանդես է բերում անհետևողականություն:

Աշխարհայացքի տրամաբանական հետևողականությունն ու ապացուցելիությունը այն սկզբունքների խոր գիտակցման ցուցանիշներ են, որոնցով անձը ղեկավարվում է կյանքում: Այդ հատկությունը վկայում է այն մասին, որ մարդը ոչ միայն ընկալել է գաղափարները, այլև հենվելով կյանքի փաստերի վրա, խորապես կշռադատել և հիմնավորել դրանք, և դրանով իսկ հաստատել որպես ճշմարտություններ: Միայն այդպիսի աշխարհայացքի տեր մարդն է ընդունակ պայքարել իր հայացքների դեմար, պաշտպանել դրանք և իր վարքում ու գործունեությունում հաստատորեն հետևել դրանց:

Խոր գիտակցված աշխարհայացքին հակադիր է տիրացուի աշխարհայացքը, այն մարդու, որը գաղափարները մեխանիկորեն գրեթե ցուց է սերտում, առանց խորանալու դրանց էության մեջ: Նման մարդը կյանքի հետ հենց առաջին բախման ժամանակ ընկնում է դժվար կացության մեջ: Տիրացուն ընդունակ է շատ բան սերտել, սակայն չի կարող պաշտպանել իր հայացքները, քանի որ խորապես համոզված չէ դրանց ճշմարտացիության մեջ, վստահ չէ, որ դրանք իրավացի են:

Աշխարհայացքը, որպես տեսակետների համակարգ, միշտ էլ ընդհանրացված է: Այդ ընդհանրացվածության շնորհիվ անձը կարող է կյանքի տարբեր կոնկրետ իրադարձություններում կողմնորոշվել, կարող է կանխատեսել այդ իրադարձությունների հետևողականությունը: Այն մարդը, ում հայացքները չափազանց կոնկրետ են, կապված որոշակի երևույթների հետ, կարող է չհասկանալ հասարակական զարգացման տենդենցները, և դրա հետևանքով նրա աշխարհայացքում կդրսևորվի պահպանողականություն:

Սակայն, ընդունելով աշխարհայացքի ընդհանրացվածությունը, անհրաժեշտ է հաշվի առնել հայացքներում վերացականի և կոնկրետի հարաբերակցության աստիճանը: Ընդհանրացվածությունը միշտ էլ հանգեցնում է վերացականության, սակայն վերացականությունը կարող է լինել այնպիսին, որ մարդ ընդհանուր, վերացական երևույթի ետևում շտեպի կոնկրետ կյանքը, և այդ պատճառով էլ չկարողանա գործադրել իր սկզբունքները կոնկրետ երևույթների նկատմամբ՝ դրանք գնահատելու նպատակով: Կան յարդիկ, որոնք շատ են խոսում, առաջ են քաշում ամեն տեսակ պլաններ, սակայն պրակտիկ կյանքում նրանք միանգամայն անհարակներ են:

Անձի հայացքների համակարգում վերացականի և կոնկրետի համար անհրաժեշտ է որոշակի շփանիշ: Անհրաժեշտ շփուքը ըստեղծվում է միայն այն ժամանակ, երբ մարդ չի կտրվում կյանքից, այլ ապրում է նրանով, և կյանքի միջոցով էլ ստուգում իր հայացքների իսկությունը: Աշխարհայացքը անհրաժեշտ է կողմնորոշման համար, հասարակական զարգացման մեջ իր տեղն ու դերը որոշելու համար, և հենց այդ պատճառով էլ նա միայն այն ժամանակ է լիարժեք, երբ անձը կյանքում իրագործում է իր իդեալները, որոնք հասարակության մեջ, ընտանիքում և աշխատանքում հանդես են գալիս որպես մարդու վարքի կարգավորիչներ: Ահա թե ինչու վարքի մեջ աշխարհայացքի կապի աստիճանը անձի հատկանիշների ամենակարևոր ցուցանիշներից մեկն է: Պատահում է, երբ մարդ միասնական է թե՛ իր խոհերում և թե՛ իր գործերում, սակայն պատահում է նաև այնպես, որ մարդ ներկայացնում է երկու միանգամայն տարբեր դեմքեր. մի բան է, երբ նա արտացոլում է իր հայացքները և բոլորովին այլ, երբ գործում է. օրինակ, քարոզում է բարոյականություն, սակայն ամեն քայլափոխում ինքն է խախտում այն:

Նշված դրական հատկանիշների զուգակցման դեպքում աշխարհայացքը դառնում է անձի խոր համոզմունքը:

Համոզմունքը մարդու խոր ու հիմնավորված հավատն է այն սկզբունքների ու իդեալների նկատմամբ, որոնց նա իր ամբողջ կյանքում հետևում է: Համոզմունքով մարդը նա է, ում գաղափարները ձուլվել են զգացմունքների ու կամքի հետ, որի համար անհնար է կատարել կյանքի սկզբունքներին հակասող արարք: Մ. Ի. Կալինինը իրավացիորեն ասում էր, որ սխրագործություն պահանջող աշխատանք կարող են կատարել այն մարդիկ, որոնք «խորա-

պես համոզված են այն սկզբունքների ճշմարտացիության ու գեղեցկության մեջ, որոնց համար մենք պայքարում ենք»:

Համոզմունքները ձևավորվում են իրականության նկատմամբ ակտիվ վերաբերմունքի, գիտելիքների նկատմամբ ինքնուրույն, խոհուն, սեփական պարտականությունների նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունքի դեպքում: Այստեղից հասկանալի է, որ իրականության նկատմամբ հայեցողական վերաբերմունքը և գիտելիքների ձեռք բերման ժամանակ տիրացուականությունը չեն նպաստում իսկական համոզմունքների ձևավորմանը, այնպիսի համոզմունքների, որոնց համար մարդը պայքարեր, հաղթահարելով գաղափարների իրականացման ճանապարհին ընկած ամեն մի արգելք ու դժվարություն, գաղափարներ, որոնք դարձել են մարդու հավատամքը՝ բառի լավագույն իմաստով:

Համոզմունք ունեցող մարդը ամբողջական է, որոշակի, նպատակասլաց, կայուն, եռանդուն, ընդունակ է պաշտպանել իր տեսակետը և իր գործերը, պատրաստ է զոհաբերություն կատարել հանուն հասարակական պարտքի: Հենց այդպիսի մարդն է արժանանում շրջապատի մարդկանց հարգանքին ու հիացմունքին, հենց այդպիսի մարդիկ են հանդիսանում հասարակական առաջադիմության առաջնորդները:

**Ս.ՃձԻ
Իղեալները**

Աշխարհայացքի, բարոյա-քաղաքական հայացքների հիման վրա ձևավորվում է մարդու իղեալը, որ անձի ինքնադաստիարակման համար հիմնական պլան ու զորդապատճառ է ծառայում:

Բարոյական իղեալում, ինչպես կիզակետում, արտացոլվում են մարդու համոզմունքները, նրա կյանքի դիրքորոշումը: Իղեալը այնպիսի կերպար է, որ հանդես է գալիս որպես հիմնական ու բարձրագույն զորդապատճառ, որով անձը ղեկավարվում է ներկա ժամանակում, և որը որոշում է ինքնադաստիարակման պլանը: Բարոյական բարձր իղեալի առկայությունը նշան է անձի զարգացման բարձր մակարդակի, բնութագրում է նրա մտադրությունների ազնվությունը և գործունյա նպատակասլացությունը:

Իղեալի պրոբլեմը միշտ էլ հուզել է փիլիսոփաներին, մանկավարժներին, հոգեբաններին: Իղեալը միշտ էլ ճանաչվել է որպես կատարյալ, որը դեռ չկա, բայց որին հարկավոր է ձգտել: Իղեալիստական ուղղության մտածողները այնքան էին իղեալը կտրում իրական կյանքից, որ դրանք հակադրում էին միմյանց: Այդպիսին էր, օրինակ, կրոնական իղեալը: Իղեալի իղեալիստական ըմբռնումը մարդուն հեռացնում էր իրականությունից, արհամարհական

վերաբերմունք էր ներշնչում պրակտիկայի նկատմամբ, հաճախ ծնում հոռետեսություն, իղեալը իրականության վերածման հնարավորության նկատմամբ թերահավատություն. «Իղեալը իղեալ է, իսկ կյանքը՝ կյանք»:

Եթե դասական իղեալից մեկ և կրոնում իղեալի մասին պատկերացումը դեռևս ծածկված էր խորհրդավորությամբ ու ումանտիկայով, ապա արդի կապիտալիզմի ժամանակաշրջանում իղեալը պսակազերծ է արված բուրժուազիայի կողմից, և իղեալը հանդեգրվում է կատարյալ բիզնեսմենին, որը կարողանում է ստեղծել փող, հասնել իշխանության և ապրել ուրախ:

Մարքսիզմ-լենինիզմը սովորեցնում է, որ իղեալականը իրականության արտացոլումը: Իղեալականը իր զարգացած ձևով հատուկ է միայն մարդուն, որը, Մարքսի արտահայտությամբ, ընդունակ է ռեալ գործունեությամբ առաջ ընկնել իղեալականից. պատկերացնել աշխատանքի արդյունքները մինչև այն սկսվելը:

Հետևապես, իղեալականը բառի լայն իմաստով համընկնում է մարդու գործունեության զորդապատճառի և նպատակի հետ: Մասնավորապես իղեալականը տեղի է ունենում է որպես պատկերացում կառուցելու մի այլ իմաստ և բնորոշվում է որպես պատկերացում կատարյալ մարդու մասին, որի օրինակով անհատը ձգտում է կատարելագործել իրեն կամ ուրիշներին: Մարդու հասուն իղեալը կատարյալ անձի հավաքական կերպարն է, որը օրինակելի է ուրիշների համար (բարոյապես դաստիարակվածի, գիտնականի, վարպետության իղեալը և այլն):

Ինչպես իղեալականն ընդհանրապես, այնպես էլ իղեալը արտացոլում են կյանքը: Չի կարելի պատկերացնել, երևակայել որևէ բան, որի տարրերը իրականության մեջ չլինեն: Դրական իղեալն առաջանում է իրականության մեջ գոյություն ունեցող բոլոր լավագույնների ընդհանրացման շնորհիվ: Ավելին, իղեալ կարող է դառնալ պատմական կամ ժամանակակից կոնկրետ անձի կերպարը, որն իր մեջ մարմնավորել է այն ամբողջ լավագույնը, որ գոյություն ունի նրա ժամանակվա կյանքի իրականության մեջ:

Հետևապես, իրականը, լինելով արտացոլանք, կարող է դառնալ իղեալական այն անձի համար, որի համար այն դառնում է վարքի և գործունեության օրինակ: Սակայն ամեն մի ընդհանրացված կերպար նույնպես իր մեջ միշտ բովանդակում է կատարյալ այն տարրերը, որոնք գոյություն ունեն իրականության մեջ: Դրա հետ միասին, իղեալը այն կերպարն է, որի նմուշը կապված է ա-

պագայի հետ և ինչ-որ շահով առաջ է ընկնում կյանքից, արտահայտելով նրա զարգացման տենդենցը:

Իդեալի մեջ միշտ էլ կա հրեակայություն մասնիկ, այսինքն՝ իրականության վերակառուցում, երբ դեն են նետվում ոչ էականը և ոչ կատարյալի տարրերը, ընդգծվում և նույնիսկ շահագնացվում գեղեցիկը, կատարյալը: Այդպես է ստեղծվում իդեալը, որի մեջ ներկայի ու ապագայի լավագույնը միաձուլված են:

Կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կողմնակցում (նոր մարդու անձի բարոյական իդեալում) ոչ միայն արտացոլվում են սովետական առաջադեմ մարդու լավագույն գծերը, այլև կոմունիստական հասարակարգի անդամի կեցության վաղվա օրը:

Հասարակության զարգացման օբյեկտիվ օրինաչափությունների ճանաչման հիման վրա հրեակայության թոհչքը ապահովում է ստեղծելու հասարակության ու անձի այնպիսի իդեալական սլառկեր, որը՝ որպես այդպիսին, գոյություն չունի իրականության մեջ (կան միայն տարրեր, առանձին հատկանիշներ), որը սակայն, ոչ միայն հնարավոր է, այլև անպայման կդառնա իրականություն:

Մարդուն յուրահասուց է անցյալի ու ներկայի ընդհանրացման հիման վրա կանխագուշակել ապագան: Կանխագուշակման և իդեալի ստեղծման բնույթը կախված է ոչ միայն գիտելիքների մակարդակից, այլև անձի դիրքորոշումից, հայացքներից, հետաքրքրություններից և ճաշակից, ընդհանուր դաստիարակվածությունից:

Իր իդեալի գիտակցումը մարդու մեջ առաջացնում է տարբեր ապրումներ: Իդեալականը սովորաբար առաջ է բերում զարմանքի, հիացմունքի ապրումներ, իսկ գործունյա անձի մեջ, դրանից բացի, նաև իր վրա աշխատելու մեծ ցանկություն, որպեսզի մոտենա իդեալին:

Նկատելի է իդեալի նկատմամբ երկու վերաբերմունք. 1) հայեցողական-հիացական և 2) կրքոտ-գործունյա: Առաջին դեպքում մարդը սահմանափակվում է իդեալով հիանալով և ինքնախարզանելով: Իդեալականը համարելով իր համար անհասանելի, նա կյանքում դեկավարվում է այսպես կոչված առողջ բանականության մեջ. «Ապրիր ինչպես ստացվում է», «Ապրիր, ինչպես կողքիդ ապրում են ուրիշները»: Երկրորդ դեպքում իդեալով հիանալը ծրնում է մեծ եռանդ՝ իդեալականը վերածելու սեփական բնավորության իրական գծերի: Այս դեպքում իդեալը դառնում է կյանքի պլան: Անհատը այն իրացնում է իր վրա ակտիվ աշխատելու ըն-

թացքում: Իդեալը ուղեցույց աստղ է, որ ցույց է տալիս շարժման ուղղությունը, սակայն միշտ մնում է հեռու և անհասանելի:

Իդեալը անհատին կոչ է անում առաջ գնալ իր զարգացման ու գործունեության ընթացքում, այն բուլանդակում է իր վրա աշխատելու ծրագիր: Դրա հետ միասին ոչ մի մարդ չի կարծում, թե ինքը հասել է իդեալական կատարելության որևէ մակարդակի:

Արտասահմանյան հին ու նոր գրականության մեջ իդեալի հետ կապում են միայն անձնական ինքնակատարելագործումը: Չժխտելով իդեալի այդպիսի նշանակությունը, անհրաժեշտ է ընդգծել, որ սովետական մարդու անձնական իդեալը հանդես է գալիս նաև որպես հասարակական իդեալ: Մարդ ցանկանում է ոչ միայն զարգանա իդեալի ուղղությամբ այլև այդ պլանով զարգանան ուրիշները: Այլ խոսքով ասած, իդեալը հանդես է գալիս որպես զարգացման ծրագիր ոչ թե առանձնացած անձի, այլ որպես քաղաքացու, որպես կոլեկտիվի անդամի, որը հոգատար է ոչ միայն իր, այլև ուրիշների նկատմամբ:

Աճձի աշխարհայացքի և իդեալների ձևավորումն ու զարգացումը

Երկրի աճող սերնդի և հասուն բնակչության կոմունիստական աշխարհայացքի ձևավորումը ապահովում է յուրաքանչյուրի գիտակցական մասնակցությունը հասարակական կյանքում, նպաստում է հասարակական զարգացման տեմպերի արագացմանը, կոմունիստական հասարակարգի կառուցմանը: Սովետական Միության կոմունիստական կուսակցության ծրագրում ասված է. «Կուսակցությունը խնդիր է դնում ամբողջ բնակչությանը դաստիարակել գիտական կոմունիզմի ոգով, ձգտելով, որ աշխատավորները խորապես ըմբռնեն համաշխարհային զարգացման ընթացքն ու հեռանկարները, ձիշտ հասկանան երկրի ներքին ու միջազգային ասպարեզի իրադարձությունները, կյանքը կոմունիստական ձևով գիտակցաբար կառուցեն: Յուրաքանչյուր մարդու վարքագծում, յուրաքանչյուր կոլեկտիվի և յուրաքանչյուր կազմակերպության գործունեության մեջ կոմունիստական գաղափարները պետք է օրգանապես զուգորդվեն կոմունիստական գործերի հետ»¹:

Աշխարհայացքը ձևավորվում է աստիճանաբար, կյանքի ու դաստիարակության շատ հանգամանքների ազդեցությամբ. այն անցնում է մարդու հուզական հարաբերություններից ու պատկե-

¹ «ՄՄԿԿ ծրագիրը և կանոնադրությունը», Երևան, «Ճայաստան» հրատ., 196: էջ 144:

րացումներից դեպի իրականության ընդհանրացված նախաշումը ձգված ուղին:

Աշխարհայացքի ձևավորման համար, առանձնապես անձի զարգացման վաղ շրջանում, վճռական նշանակություն ունի շրջապատի մարդկանց ազդեցությունը, նրանց հարաբերությունները, արտահայտությունները, վարքն ու գործունեությունը: Ինչևս զբոսայգիականը ականջ է դնում մեծերի խոսքին, հետևում նրանց հարաբերություններին, մտապահում նրանց կարծիքները, տեսակետները և իր գործունեության ընթացքում ղեկավարվում է նրանցով: Ընդօրինակում նրանց, վերարտադրելով այդ բոլորը խաղի մեջ կամ առօրյա կյանքում: Մտողները, մերձավորները, ավագները իրենց վարքով դառնում են նախադպրոցականի համար օրինակելի, նրանք կրկնում են մեծերին և փորձում իրենց հարաբերությունները կառուցել մեծերի օրինակով: Ընտանիքում սկսվում է ձևավորվել բարոյական առաջին պատկերացումներն ու սովորությունները, վերաբերմունքը դեպի մարդիկ և դեպի իրենց սեփական պարտականությունները:

Նախադպրոցական տարիքի երեխան հետաքրքրույթը ու սուգավորվող է, ամեն ինչ գրավում է նրա ուշադրությունը, և նա պահանջում է դրանք բացատրել: Կարևոր է, որ մեծերը գտնեն պարզ և միաժամանակ ճիշտ պատասխաններ փոքրիկների հարցերի համար: Երբ մեծերի պատասխանները բնության երևույթներին տալիս են խորհրդավորություն ու գերբնականություն, դրանով զերվում է ամեն տեսակ նախապաշարմունքների հիմքը:

Երեխաների զգայական փորձի ճիշտ կազմակերպումը աշխարհի մասին նրանց պատկերացումների ձևավորման հիմքն է: Առանձնապես կարևոր է երեխայի սյրակտիկայի կազմակերպումը, որը համապատասխանի ձևավորվող բարոյական պատկերացումներին: Կոլեկտիվ խաղերը, խաղի ժամանակ և կենցաղում երեխաների ուշադիր վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ մեծ նշանակություն ունեն պատկերացումների և վարքի հետ նրանց կապի ամրապնդման համար:

Երեխաների պատկերացումների կարգավորման ու ընդհանրացված հայացքների, բնության ու հասարակական իրականության նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորման համար վճռական նշանակություն ունի դպրոցը, որը տալիս է հասարակական զարգացման օրինաչափությունների մասին (պատմություն, գրականություն, հասարակագիտություն) գիտելիքների համակարգ:

Դաստիարակությունը պետք է ապահովի, որպեսզի գիտելիք-

ները վերածվեն անհատի անձնական հայացքների, հակառակ դեպքում գիտելիքները այդպես էլ կմնան գիտելիքներ և ազդեցություն չեն ունենա անձի կենսագործունեության վրա: Գիտելիքները անհատի անձնական հայացքների են վերածվում ուսուցումը հանրօգուտ աշխատանքի հետ զուգակցելու պայմաններում: Վ. Ի. Լենինը նշում էր, որ կոմունիստական աշխարհայացքը ձևավորվում է գործունեության ընթացքում, պայքարում, աշխատանքում: Զեռնարկություններում, կոլտնտեսություններում, դպրոցական արհեստանոցներում աշխատանքը նույնատու է այն բանին, որ երեխատաների հայացքները սկսում են համապատասխանել դործերին: Աշխատանքում դպրոցականը անմիջականորեն զգում է իր օգտակարությունը և հասարակությանը ծառայելու իր ընդունակությունը: Դրա հետ միասին համոզմունքների զարգացման համար դաստիարակչական մեծ ազդեցություն ունի հասարակական աշխատանքը, որը օգուտ է բերում ամբողջ կոլեկտիվին: Այդ գործունեությունը մարդու մեջ ձևավորում է հասարակական պարտքի գիտակցում:

Անձի զարգացման դպրոցական շրջանում իր նշանակությունը չի կորցնում կյանքի բարոյա-հոգեբանական մթնոլորտը:

Տարրական դասարաններում դպրոցականի վերաբերմունքի վրա վճռական ազդեցություն է ունենում ուսուցչի հեղինակությունը, նրա հայացքները, արարքները, նրա վարքը ամբողջությամբ վերցրած, որը սլետք է օրինակելի լինի աշակերտների համար: Միլրևի ուսուցիչը շատ դպրոցականների համար դառնում է իղևալ, որով ղեկավարվելով նրանք կուղենային կառուցել իրենց կյանքը:

Անձի ձևավորման վրա հակայական է դասարանական և դպրոցական կոլեկտիվների ազդեցությունը: Կյանքն ու աշխատանքը կոլեկտիվում կոմունիստական գիտակցության ու վարքի ձևավորման դպրոց են: Կոլեկտիվում դպրոցականը սովորում է սպրել և աշխատել կոլեկտիվաբար և կոլեկտիվի, ամբողջ հասարակության համար: Հասարակական կարծիքը և կոլեկտիվի գնահատականները կարևորագույն նշանակություն ունեն դպրոցականի, հատկապես դեռահաս տարիքում, իղևալների ձևավորման համար: Այդ տարիքում ամենից հաճախ իղևալ է դառնում գրական հերոսը կամ պատմական անձը:

Բարձր դասարանի աշակերտը սկսում է արդեն ինքնուրույն կերպով դատել իրադրությունների մասին, խորհել իր կյանքի իմաստի ու հեռանկարների մասին: Նա քննադատաբար է գնահատում իր վարքը և ձգտում է իրեն դաստիարակել իր բարոյական

իղեակի՛ն համապատասխան, որը հիմնականում ձևավորվում է այդ ժամանակաշրջանում:

Ավագ դպրոցականների մեծ իղեակը հանդես է գալիս արդեն ընդհանրացված ձևով:

Այսպիսով, անձի աշխարհայացքի ձևավորման պրոցեսը հանդեցնում է անձի արմատական սոցիալական հատկությունների առաջացմանը՝ որոշակի բարոյա-կամային հատկություններ, որոնք կազմում են մարդու բնավորության առանցքը:

«ԱՆՁԸ ԵՎ ՆՐԱ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Божович Л. С., Вопросы формирования личности школьника в свете проблемы воспитания, М., «Вопросы психологии», 1963, № 6.
«Вопросы психологии личности», Сборник статей, под. ред. Е. И. Пиагеттеева, М., Учпедгиз, 1960.
«Вопросы психологии личности и общественной психологии», под редакцией А. Г. Ковалева. «Ученые записки Ленинградского пед. педагогического института им. А. И. Герцена», т. 254, 1964.
«Вопросы психологии личности школьника», под редакцией Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной, М., изд-во АПН РСФСР, 1961.
Ковалев А. Г., Психология личности, изд. 2, М., изд-во «Прогресс», 1965.
Ковалев А. Г., Мясичев В. Н., Психология личности и социальная практика, М., «Вопросы психологии», 1963, № 6.
Мясичев В. Н., Личность и неврозы, Л., изд. ЛГУ, 1960.
Щукина Г. И., Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения, М., Учпедгиз, 1962.

Պ և ու լ յ 11. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒԹՅՆ ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԻՊԵՐԸ ԵՎ ԽԱՌՆՎԱԾՔՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒԹՅՆ ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԻՊԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Վարքի բնական հիմունքները Մարդու վարքը կախված է ոչ միայն սոցիալական պայմաններից, այլև նրա բնական կազմվածքի առանձնահատկություններից, որ դետերմինացված է պատմականորեն:

Բուրժուական հոգեբանության ձեռնարկած բոլոր փորձերը՝ մարդու վարքը կապելու նրա մարմնական կազմվածքի առանձնահատկությունների հետ (մարմնի արտաքին կառուցվածքը, մաշկի գույնը, գանգի արտաքին կառուցվածքը, էնդոկրինային և անոթային համակարգերը), հակադիտական և հաճախ ունակցիոն, ուսիստական դուրս եկան, քանի որ այդ «տեսությունները» ծառայում են ժողովուրդների և ուսանների խտրականության, գաղութատիրության արդարացմանը:

Բուրժուական քրեական կրիմինալիստ Լոմբրոզոն (XIX դար), օրինակ, փորձում էր հանցագործությունը բխեցնել մարդու դանգի կառուցվածքի առանձնահատկություններից: Նա կարծում էր, որ եթե մարդն ունի խոշոր ծնոտներ, նեղ ճակատ և աչքի ընկնող հոնքավերքի աղեղներ, ապա նա ի ծնե հանցագործ է և, դրա համար էլ, եթե նա դեռևս հանցագործություն չի կատարել, միևնույն է՝ նրան պետք է մեկուսացնել հասարակությունից: Գերմանական հոգեբույժ Կրեչմերը (XX դար) փորձում էր մարդու բնավորությունը և ընդունակությունները բխեցնել նրա մարմնի կազմվածքի առանձնահատկություններից կամ կառուցվածքից: Մարդը դեր է, թե նիհար, մկանուտ է, թե թույլ մկանունքով՝ դրանից է կախված, ըստ նրա, անձի հոգեբանությունը և՛ նորմալում, և՛ ախտաբանորեն:

Սակայն գիտությունը մերժեց այդ բոլոր սնանկ և կեղծ կոնցեպցիաները: Արդեն XIX դարում Ռուսաստանում հեղափոխական դեմոկրատ Ն. Գ. Չերնիշևսկին խստորեն հանդես եկավ նման հայացքների դեմ: Այսպես, նա գրել է, որ դեմքի կազմվածքը և մաշկի գույնը ոչ մի կապ չունեն մարդու խելքի և բնավորության, առա-

վել ևս նրա բարոյականության հետ, որը ձևավորվում է մարդու կյանքի ու գործունեության ազդեցությամբ:

Նշված հայացքները կապված են մի կողմից՝ բուրժուական գիտության ներկայացուցիչների դասակարգային տենդենցիոզությամբ, իսկ մյուս կողմից՝ օրգանիզմի, որպես օրգանների և հյուսվածքների գումարի կեղծ պատկերացման հետ: Հետազոտողները, յուրաքանչյուրը շեշտը դնում էր օրգանիզմի մեկ, հաճախ երկրորդական համակարգի վրա և անտեսում մնացածները: Այստեղից էլ հարցի խեղաթյուրված ըմբռնումը:

Օրգանիզմն անհրաժեշտ է դիտել իբրև բարդ ամբողջություն՝ արտաքին աշխարհի հետ նրա կապի մեջ: Օրգանիզմում, իբրև ամբողջություն, հարկավոր է գտնել այնպիսի օղակ կամ օրգան, որը՝

նախ կարգավորում է մյուս բոլոր օրգանների և հյուսվածքների: գործունեությունը:

Երկրորդ՝ ինտեգրացնում է, այսինքն՝ մասերի բոլոր բազմազանությունը միավորում է մի համակարգում:

Երրորդ՝ իր վրա է կրում բոլոր օրգանների գործունեությունը և նրանց ուղարկած իմպուլսների ազդեցությամբ վերակառուցվում է ֆունկցիոնալ կերպով՝ ապահովելով կյանքի պահպանումը օրգանների և հյուսվածքների հատուկ վիճակներում:

չորրորդ՝ հանդիսանում է, բառի իսկական իմաստով, կյանքի արտաքին սլայմանների հետ օրգանիզմի կապի օրդան, սպահովելով այդ սլայմանների արտացոլումը, որպես դրանց ակտիվորեն հարմարվելու անհրաժեշտ գործոն, զրանով իսկ հնարավորություն ստանալով օրգանիզմին ապրելու ու զարգանալու:

Ի. Պ. Պավլովը ուղեղի բարձրագույն բաժնի գործունեությունում դիտել էր այն օրգանը, որը «իր իրավասության տակ է պահում բոլոր երևույթները, որ կատարվում են մարմնում»¹, որը «արտացոլում է ամբողջ օրգանիզմի, ինչպես և նրա բաղկացուցիչ մասերի վիճակն առանձին վերցրած»², իբրև «արտաքին աշխարհի նկատմամբ կենդանիների բարդ հարաբերությունների»³ օրդան, և վերջապես, արտաքին աշխարհի արտացոլման օրգան, որի գործունեությունն իրականացվում է ժամանակավոր կապերի կամ սեֆլեքսների սկզբունքով, իսկ «ժամանակավոր նյարդային կապը

ունիլեքսալ ֆիզիոլոգիական երևույթ է կենդանական աշխարհում և հենց մեղ մոտ: Իսկ դրա հետ միասին այն հոգեկան է»¹:

Պայմանական սեֆլեքսի մեթոդի օգնությամբ Ի. Պ. Պավլովը բացահայտեց բարձրագույն նյարդային գործունեության օրինաչափությունները և նյարդային պրոցեսների հիմնական հատկությունները:

Հիմնական նյարդային պրոցեսների հատկությունների մասին բանավեճը և նրանից բխող նյարդային գործունեության տիպերի մասին ուսմունքը բացահայտում են ինչպես բարձրակարգ կենդանիների, այնպես էլ մարդու վարքի սկզբնական ձևերը:

Նյարդային գործունեության տիպերի մասին Ի. Պ. Պավլովի ուսմունքը բացառիկ կարևոր նշանակություն ունի մարդու բնավորության անհատական-տիպական առանձնահատկությունների, նրա վարքի դինամիկ կողմերը հասկանալու համար:

Փորձնական պայմաններում Ի. Պ. Պավլովը հայտնաբերեց նյարդային պրոցեսների հետևյալ հիմնական հատկությունները. 1) հիմնական նյարդային պրոցեսների գրգռման և արգելակման ուժը, 2) այդ պրոցեսների հավասարակշռվածությունը, 3) նրանց շարժունակությունը:

Նյարդային պրոցեսների ուժը նյարդային բջիջների և ամբողջությամբ նյարդային համակարգի աշխատունակության ցուցանիշն է: Ուժեղ նյարդային համակարգը դիմանում է մեծ և երկարատև ծանրաբեռնվածությանը, իսկ թույլը չի դիմանում, «կոտրվում է»:

Հավասարակշռվածությունը գրգռման և արգելակման որոշակի հաշվեկշիռն է: Հավասարակշռվածության դեպքում այդ երկու պրոցեսներն էլ հավասարազոր են, անհավասարակշռվածության դեպքում՝ տարբեր:

Ծարձանակությունը մեկ պրոցեսը մյուսին փոխարինելու արագությունը և թեթևությունն է, նոր ներդրություններին հարթվածությունը և այլն:

Այդ հատկությունների յուրատեսակ համակցությունը, որ նրկատվում է կենդանիների ու մարդու մոտ, բնորոշում է նյարդային գործունեության առանձնահատուկ տիպերը:

Ի. Պ. Պավլովի լաբորատորիաներում փորձի պայմաններում

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. I, М.-Л., изд-во АН СССР 1949, стр. 410.

² Նույն տեղում, էջ 430:

³ Նույն տեղում, էջ 95:

И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 561.

ավելի հաճախ էին հանդիպում բարձրագույն նյարդային գործունեության շորս տիպեր: Ի. Պ. Պավլովը գրանցից երեքը դասում էր ուժեղների և մեկը՝ թուլների շարքը:

Ուժեղներն իրենց հերթին ենթաբաժանվեցին հավասարակշռվածների և անհավասարակշռվածների, իսկ հավասարակշռվածները՝ շարժունի (լաբիլներ) և հանգիստների (իներտներ):

Սահմանվեց տիպերի հետևյալ համակարգը.

1) Ուժեղ, անհավասարակշռված («անզուսպ») նյարդային գործունեության տիպ, որը բնորոշվում է ուժեղ գրգռականությամբ և համեմատաբար պակաս արգելակմամբ:

2) Ուժեղ, հավասարակշռված (հավասարակշռվածների մաս գրգռման պրոցեսը լավ հաշվեկշռվում է արգելակման պրոցեսի հետ), շարժուն:

3) Ուժեղ, հավասարակշռված, իներտ («արտաքինից ավելի հանգիստ, լուրջ»):

4) Թույլ, որը բնորոշվում է բարձր արգելակման պայմաններում ինչպես գրգռման, այնպես էլ արգելակման թուլությամբ: Նյարդային պրոցեսների քիչ շարժունակության հետևանքով նկատվում է իներտություն:

Հետազայում, գլխավորապես հոգեբանական հետազոտությունների միջոցով, հայտնաբերվեցին թույլ տիպի առանձին տարբերակներ՝ շարժուն, իներտ, անհավասարակշռված: Բացի այդ, Վ. Գ. Նեբելցիները լրացրեց թույլ տիպի բնութագիրը, նշելով նրա բարձր զգայուն լինելը: Այդ հատկության շնորհիվ թույլ տիպը նույնպես, ինչպես և մյուս տիպերը, լավ հարմարվում է արտաքին պայմաններին:

Նյարդային գործունեության ընդհանուր տիպերը համապատասխանում են շորս խառնվածքներին. խոլերիկը՝ ուժեղին, «անզուսպին», ֆլեգմատիկը՝ ուժեղին, «հանգստին», սանգվինիկը՝ ուժեղին, «շարժունին» և մելանխոլիկը՝ թույլ տիպին:

Եթե նյարդային համակարգի տիպը բնորոշում է նեյրոդինամիկան, ապա խառնվածքը պայմանավորում է վարքի առանձնահատկությունները, այսինքն՝ անձի մտավոր, կամային, հուզական գրսեորումների ընթացքի տոնուսը, դինամիկան (շարժունակություն) և վարքի բնական հավասարակշռվածության աստիճանը:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության այս տիպերն ընդհանուր են ինչպես կենդանիների, այնպես էլ մարդու համար:

Նյարդային համակարգի տիպը խառնվածի, ինչպես և բնավորության, մարդու կարողությունների բնական հիմքն է:

Սակայն տիպի առանձնահատկություններից չի կարելի եզրակացնել ո՛չ վարքի ուղղվածության, ո՛չ նրա բարոյական բնութագրման մասին, որոնք բառի լայն իմաստով, գետնիմաստով են կյանքի տպավորություններով, դաստիարակությամբ:

Այսպիսով, վերլուծելով խառնվածքը՝ որպես նյարդային գործունեության տիպի գրսեորում մարդու վարքի դինամիկայում և տոնուսում, մենք մոտենում ենք անձի բնավորության գրսեորման անհատական և տիպական գծերի ըմբռնմանը:

Նյարդային գործունեության միջանկյալ և անցողիկ տիպերը
Չի կարելի կարծել, թե նյարդային գործունեության և խառնվածքների նշված շորս տիպերը կարող են սպառել բնավորության գրսեորման անհատական ձևերի ամբողջ բազմազանությունը: Այդ «ավելի հաճախակի հանդիպող և ցայտուն» տիպերը, որոնք «իրականությունը հրատակորեն առաջ են քաշում»¹, հիմնականն են: Նրանց միջև գրտնրվում են նյարդային գործունեության տիպերի միջանկյալ ձևերն ու տարբերակները:

Մարդկանց մեջ կարելի է հանդիպել այդ տիպերի, հետևապես և խառնվածքների, բազմաթիվ տարբերակների: Ի. Պ. Պավլովը գտնում էր, որ նյարդային գործունեության տիպերի այդ անցողիկ և միջանկյալ ձևերը հարկավոր է իմանալ նրա համար, որպեսզի կարողանալ ճիշտ կողմնորոշվել մարդկային վարքի ձևերում: «Բնությունը, իրականությունը, —ասում էր նա,—ներկայացնում են մեծաքանակ անցումներ, մեծաքանակ աստիճանավորություն: Այդ բոլոր առանձնահատկությունները հասկանալու համար՝ արկավոր է գլխում պահել այդ՝ իրականում հնարավոր և գոյություն ունեցող մեծաթիվ անցողիկ տիպերը: Նշանակում է, գլխում՝ արկավոր է պահել բոլոր հնարավոր միջանկյալ տիպերը և գրանցել հաշվի նստել, այլապես շատ զեպքերում փակուղու առջև կանգնես և շես հասկանա, թե ի՞նչ է դա»²: Եվ այնուհետև. «Ահա այժմ մեր առջև է միջանկյալ տիպերի մեծ բազմազանություն: Հարկե, հարկավոր է գրանք գիտենալ, որպեսզի հետագա իմացությանը ընդգրկել մարդկային դանդաղածի բոլոր տարբերակները»³:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության այդ միջանկյալ տի-

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 576.

² «Павловские среды», т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 265.

³ «Павловские среды», т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 267.

պերը և անցողիկ ձևերը կարող են որոշակի բնական նախադրյալ-ներին հետևանքը լինել կամ առաջանալ հիմնական տիպերից, մարդու կյանքի ընթացքում՝ արտաքին ներգործության, որոշակի ազդեցությունների ազդեցությամբ: Ի. Պ. Պավլովը գրել է, որ «Եթե դործը վերաբերում է նյարդային համակարգի բնական տիպին, ապա հարկավոր է հաշվի առնել այն բոլոր ազդեցությունները, որոնց տակ է գտնվում օրգանիզմը ծննդյան օրից մինչև այժմ»¹:

Նյարդային գործունեության առանձին հատկությունների փոփոխականությունները Ի. Պ. Պավլովի լաբորատորիաներում փորձի միջոցով ասպեցուցվեց նյարդային գործունեության տիպի առանձին հատկությունների փոփոխությունների հնարավորությունը: Այսպես, անզուսպ տիպի մոտ (որի գրգռականության ուժեղ պրոցեսը հավասարակշռված չէ արգելակման ավելի պակաս ուժի պրոցեսով) վարժության միջոցով հնարավոր եղավ հասնելու արգելակման ուժի նշանակալի մեծացման և նրան հասցընելու գրգռման պրոցեսի հետ հավասարակշռման: «Ուժեղ գրգռվող տիպի մոտ իվան Պետրովիչը հնարավոր է համարում վարժության միջոցով հասնելու ուժեղ արգելակման, որը բավական է գրգռման պրոցեսների հավասարակշռման համար»²:

Հետևաբար, կարելի է ասել, որ նյարդային գործունեության տիպի սկզբնական հատկությունները կենսական ներգործության ազդեցությամբ որոշ չափով փոփոխվել են, և եթե տիպը տվյալ դեպքում չի էլ դարձել բոլորովին ուրիշ, նա, համենայն դեպս, նախկինը չէ, այսինքն՝ այժմ նրան կարելի է հիմնավորապես համարել միջանկյալ տիպ:

Պրա հետ միասին, իհարկե, փոփոխվում են և խառնվածք և՛ անձի վարքի ընդհանուր առանձնահատկությունները: Պրա Ի. Պ. Պավլովին հիմք տվեց նշելու, օրինակ, անզուսպ տիպի մի քանի տարբերակների մասին:

Այսպես, հնարավոր է նյարդային գործունեության այնպիսի տիպ, որի մոտ գրգռման պրոցեսը հասել է ծայրահեղ ուժի, իսկ արգելակումը թուլացել է, կամ էլ տիպի ուրիշ տարբերակ, որի մոտ ուժեղ են ինչպես գրգռման, այնպես էլ արգելակման պրոցեսները, բայց գերազանցում է գրգռման պրոցեսը (կենտրոնական տարբերակ-սովորական): Եվ, վերջապես, երրորդ տարբերակը, երբ զրու-

զրուման և արգելակման պրոցեսների ուժերը հասնում են համարյա միևնույն մակարդակին, այսինքն՝ հավասարակշռվում են:

Այսպիսով, ինչպես ասում է Ի. Պ. Պավլովը, «Մենք ունենք բավականին ցայտուն և շատ օրինակներ, երբ սկզբնական անհավասարակշռվածությունը ժամանակի ընթացքում դանդաղ և կրկրկրվող վարժությունների միջոցով կարող է նշանակալի շարժվել հավասարվել»³:

Այժմ քննենք նյարդային գործունեության թույլ տիպի ամրապընդման հնարավորությունները: Թույլ տիպը, որը թվում էր, թե ի վիճակի է պարել միայն ջերմոցային պայմաններում, ինչպես այդ մասին մտածում էր Ի. Պ. Պավլովը, կարող է փոխվել դեպի լավր և նույնիսկ ամբողջությամբ իր որակով մոտենալ նյարդային համակարգի ուժեղ տիպին:

Ի. Պ. Պավլովի լաբորատորիաներում, օրինակ, կենդանու նյարդային պրոցեսների երկարատև վարժությունների վրա կատարված փորձերի միջոցով ձեռք բերվեց թույլ տիպի կենդանու նյարդային համակարգի նշանակալի ամրապնդում:

Հետևապես, թույլ տիպը ևս կենսունակ է և պանսիվության ջի դատապարտված: Մարդ, որը սկզբում նյարդային գործունեության թույլ տիպի հատկանիշների արտահայտիչն է, հետագայում, կյանքի և դաստիարակության նպաստավոր պայմաններում, դառնում է լիարժեք անհատ և հաջողությամբ է վճռում կենսական ամեն մի խնդիր:

§ 2. ԽԱՌՆՎԱԾՔԸ ԵՎ ՄԱՐԴՈՒ ՎԱՐՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՆԿԱՐԱԳԻՐԸ

Խառնվածքի և իմացական տիպերի բնութագրերը Խառնվածքի մասին պատկերացումն առաջացել է դեռևս խոր հնադարում: Այն ընդարձակվեց և խորացավ ըստ մարդը մարդուն անաշխու շափի: Պավլովյան ուսմունքը գիտական հիմքի վրա դրեց խառնվածքների էմպիրիկ կամ կյանքի փորձով կազմավորված դասակարգումը:

Ըստ ժամանակակից պատկերացումների, խառնվածքը բնորոշվում է իբրև մարդու հարաբերականորեն կայուն բնութագիր՝ վարքի դինամիկայի, տոնուսի և հավասարակշռվածության անհանկուտակից:

Խառնվածքը բնութագրում է, թե մարդ հավասարակշռված է

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 517—518.

² «Павловские среды», т. I, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 81, 139—140, 170.

³ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 520.

վարքում, թե անհավասարակշռված, ուժեղ է արձագանքում ներգործութուններին, թե թույլ, շարժուն է գործունեության մեջ, թե ինքնատ, հեշտությամբ է մարդկանց հետ կապի մեջ մտնում, թե ոչ, ինքնամոտի է, թե շփվող:

Խառնվածք, պայլոլյան հասկացողությամբ՝ մաքուր վարքի ամենաբնականուր բնութագրությունն է, որ արտահայտում է նրա նյարդային գործունեության հատկությունները:

Պատմականորեն սահմանվել են խառնվածքի չորս տիպեր:

Խ ո լ Ե Ր Ի Կ Խ ա ո ն Վ ա ծ ք

Խոլերիկ տիպի մարդն աչքի է ընկնում բարձր գրգռականությամբ և իմպուլսայնությամբ: Նա դյուրագրգիռ և պոռթկուն է: Խոլերիկի համար բնորոշ է գործունեության և ապրումների ցիկլայնությունը: Նա ընդունակ է կրքոտության և վիճակ գործի, հրապուրվել նրանով, զգալով ուժերի հորդում, պատրաստ է հաղթահարել և իրականում հաղթահարում է նպատակին հասնելու նախարհին եղած ամեն մի դժվարություն և խոչընդոտ: Բայց ահա սպառնում են ուժերը, կորչում է հավատն իր հնարավորությունների նկատմամբ, վրա է հասնում, ինչպես պատկերավոր արտահայտել է Ի. Պ. Պավլովը, «փսնքոտ տրամագրությունը»: Վարքի նման ցիկլայնությունը նյարդային գործունեության անհավասարակշռվածության հետևանքներից մեկն է: Ի. Պ. Պավլովը դա բացատրում է այսպես. «Երբ ուժեղ մարդը շունի այդպիսի հավասարակշռվածություն, ապա նա տարվելով որևէ գործով, չափից ավելի է հենվում իր միջոցների և ուժի վրա և, ի վերջո, սաստիկ ճյուժվում, ուժասույառ է լինում ավելի, քան հարկավոր է, հասնում է այն աստիճանի, որ նրա համար ամեն ինչ ուժից վեր է»¹: Խոլերիկ տիպի անհատի կամքը պոռթկուն է, նա ընդունակ է գործը հասցնել մինչև մեծ լարվածության: Մարդկանց հետ հարաբերություններում նա կտրուկ է և ուղղակի: Անբավարար զսպվածությունը խոլերիկի հիմնական թերությունն է:

Ս ա ն գ վ ի ն ի կ Խ ա ո ն Վ ա ծ ք

Սանգվինիկ խառնվածքով մարդն աշխույժ և գործունյա է, հատկապես, երբ ունի շատ հետաքրքիր գործեր: Իսկ երբ այդպիսիք չկան, նա դառնում է ձանձրացած, ալարկոտ²: Սանգվինիկի համար բնորոշ է կյանքի փոփոխվող պայմաններին հեշտ հարմարվելը, նա արագորեն է կապ գտնում շրջապատի հետ, շփվող է:

անծանոթ մարդկանց հետ կաշկանդված չի դրում, որոշ չափով, նստակյաց չէ, նոր տպավորությունների կարիք է դրում, որոնք նրան հետաքրքրելով, լիցքավորում են ակտիվությունը: Սանգվինիկը կոլեկտիվում աշխույժ է, կենսուրախ, հաճույքով, ոգևորությամբ ձեռք է զարկում ամեն մի նոր գործի, հրապուրվող է: Սակայն եռուն գործունեություն ծավալելով, նա կարող է նաև արագորեն սառչել, ինչպես և արագորեն հափշտակվել, եթե գործը դադարում է նրան հետաքրքրել, եթե այն պահանջում է քրտնաջանություն և համբերատարություն, եթե այն ունի առօրյա բնույթ:

Սանգվինիկ խառնվածքի գծեր ունեցող մարդու զգացմունքները հեշտությամբ առաջանում, հեշտությամբ էլ փոփոխվում են: Գա այն պայմաններից մեկն է, որի շնորհիվ նա արագորեն կարող է ազատվել ճնշող տրամագրությունից, եթե այն առաջանում է, և մնալ մշտական լավատեսական վիճակում, եթե, իհարկե, հանդամանքները նրան բավարար չափով հետաքրքրում և զրավում են՝ կատարելու այս կամ այն գործը:

Սանգվինիկի մեջ առաջացող և վերափոխվող ժամանակավոր կապերի թեթևությունը, դինամիկ ստերեոտիպի մեծ շարժունությունը բնորոշում են նրա մտքի ճկունությունը, սրամտության հակումը, նորը արագորեն ըմբռնելու կարողությունը, ուշադրությունը նոր ուղղությամբ փոխելու հեշտությունը:

Ֆ լ Ե գ մ ա տ ի կ Խ ա ո ն Վ ա ծ ք

«Ֆլեգմատիկը կյանքի հանգիստ, միշտ հավասարակշռված, հաստատակամ և համառ աշխատավոր է»³: Նյարդային պրոցեսների հավասարակշռվածության, նրանց որոշ իներտության հետևանքով, ֆլեգմատիկին հեշտ է հանգիստ մնալ կյանքի նույնիսկ դժվարին հանգամանքներում: Ուժեղ արգելակման առկայության դեպքում, որը հավասարակշռում է զրգուման պրոցեսը, նրա համար հեշտ է զսպել իր մղումները, պոռթկումները, խստորեն պահպանել կյանքի մշակած կարգը, համակարգը՝ աշխատանքում, շտարվել մանր առիթներով:

Այդ հատկությունների շնորհիվ ֆլեգմատիկ խառնվածքի գծերով օժտված մարդը հաշտությամբ կարող է ուժերի հավասար ծախսում, երկարատև և մեթոդիկ լարվածություն (այսինքն՝ նրատաջանություն, կայուն ուշադրություն և համբերատարություն) պահանջող աշխատանք⁴ կատարել: «Հասկանալի է, — սուտ է Պավլ-

¹ «Павловские среды», т. II, М.-Л., изд-во, АН СССР, 1949, стр. 533.

² Տե՛ս Ի. Պ. Պավլով, Полное собрание трудов, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, էջ 86:

³ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 86.

լուրը,—որ կյանքի ամբողջ հարթ լինելը, վարքի ամբողջ կանոնա-վոր համակարգը հիմնված է նրա վրա, որ ինձ մոտ հավասարա-կշռություն գոյություն ունի իմ աշխատանքում և հանգստի մեջ, գրգռման և արգելակման պրոցեսներում»¹:

Ֆլեգմատիկը լուրջ է, նա անտեղի ուժ չի ծախսի: Հաշվի առ-նելով իր ուժերը, նա գործը հասցնում է մինչև վերջ: Նա մարդկա-յին հարաբերություններում հավասարակշռված է, հարկավոր չա-փով շփվող է, չի սիրում դատարկ շատախոսել: Ֆլեգմատիկին, ինչպես ասում է Ի. Պ. Պավլովը, հայտնի չափով հատուկ է աու-տիզմը, բայց դա մեղանխոլիկի աուտիզմը չէ: Աուտիզմն այստեղ՝ ուժերը խնայելու, դրանք դատարկ տեղը շծախսելու ցանկությունն է²:

Ֆլեգմատիկի պակասավոր կողմը նրա իներտությունն է, քիչ շարժունակությունը: Նրան սովորաբար ժամանակ է պետք աշխու-ժանալու, ուղարկությունը կենտրոնացնելու, այն այլ օբյեկտի վրա փոխադրելու և այլնի համար: Իներտությունը դրսևորվում է նրա ստերևոտիպի քարացածության, բնավորության անբավարար ճկու-նության մեջ: Սակայն այդ հատկությունը միաժամանակ ունի և դրական նշանակություն. այն ապահովում է չշտապել, գործել հիմնավորված և, ամբողջությամբ՝ անձի բնավորության կայու-նությունը, որոշակիությունը:

Մ ե լ ա ն խ ո լ ի կ խ ա ո ն վ ա ծ ք

Մեկանխոլիկ տիպի մարդը աչքի է ընկնում իր ճնշվածու-թյամբ, հուզական արտակարգ տպավորվելիությամբ: Նա սովորա-բար գլուխը կորցնում է նոր իրադրության մեջ, դժվարանում է մարդկանց հետ կապեր ստեղծել:

Մեկանխոլիկի համար տիպիկ է նրա անձը շոշափող նաև ան-նշան իրադարձության նկատմամբ հուզական հակազդեցությունը (ռեակցիան): Դրա համար էլ մեկանխոլիկն ամեն մի աննշան ներ-գործության դեպքում ուժեղ վերապրելու հակում ունի:

Մեկանխոլիկը մի քիչ ինքնամփոփ է, շփվող չէ: Նա նոր մարդ-կանց հետ ծանոթանալիս շփոթվում է, նրանց հետ կապ հաստա-տելիս իրեն կորցնում է, այստեղից էլ ինքն իր մեջ ներփակվելու հակումը: Հանգիստ, սովորական իրադրության մեջ մեկանխոլիկը կարող է լավ աշխատավոր լինել, հաջողությամբ լուծել կենսական խնդիրները, աչքի ընկնել մեծ տակտով: ♥

Քերենք խառնվածքի այդ տիպերի պատկերավոր բնութագիրը:

խառնվածքի վառ արտահայտված տիպերով շորս ընկերներ ուշացել են թա-տերական ներկայացումից:

Ինչպե՞ս են նրանք այդ իրադրության մեջ իրենց պահում:

Նուրբիկը վեճի է բռնվում մուտքի տոմսերն ստուգողի հետ, փորձելով ներս խու-ժել պարտեր՝ իր տեղը: Նա հավատացնում է, թե թատրոնի ժամացույցն առաջ է ընկել, թե նա ոչ որի չի խանգարում: Նա փորձում է նեղել տոմսերն ստուգողին և խցկվել իր տեղը:

Սանգվինիկը անմիջապես հասկանում է, որ պարտեր չեն թողնի, սակայն վե-րևի յարտաներով դահլիճ մտնելն ավելի հեշտ է և աստիճաններով վերև է վա-զում:

Ֆլեգմատիկը տեսնելով, որ դահլիճ չեն թողնում, մտածում է. «առաջին պատկերը միշտ անհետաքրքիր է: Առայժմ մտնեմ բուֆետ և սպասեմ ընդմիջ-մանը»:

Մեկանխոլիկն ասում է, «միշտ բախտ չի բանում: Հազարից մեկ բատրոն եկա, այն էլ անհաջող»: Եվ տուն է գնում (Ա. Ն. Կալիդովայի դասախոսությունից):

Հոգեբանական լեզվով ասած, խառնվածքները տարբերվում են հետևյալ հատկանիշներով. 1) մարդու ակտիվության և աշխա-տունակության մակարդակով, 2) հաղորդակցման կամ սոցիալական կապի առանձնահատկություններով, 3) փոփոխվող պայմաններին հարմարվելու տարբեր աստիճանի շարժունակությամբ կամ թե-թևությամբ, 4) հուզական տոնուսի և շարժունակության մակար-դակով:

Վարբի կախվածու-րյուն 66 աճձի վիճակից և 66ա հարաբերություն 66ից

Սակայն հարկավոր է հիշել, որ մարդու վար-բի նկարագիրը կախված է ոչ միայն նրա նյարդային գործունեության տիպի առանձ-նահատկություններից, այլև նյարդային գործունեության վիճակից, որն իր հերթին կախված է անմիջականորեն ստեղծված իրադրություններից կամ ներգործություններից: Կյանքում կարելի է դիտել այնպիսի երե-վույթ, երբ հանգիստ, հավասարակշռված ֆլեգմատիկ մարդը որոշ իրադրությունում հանդես է բերում հուզական պոռթկում և իրեն պահում է ինչպես խոլերիկը, իսկ վերջինս որոշակի պայմաններում իրեն պահում է ինչպես մեկանխոլիկ խառնվածքի գծեր ունեցող մարդը՝ ճնշված, անվստահ:

Չնայած որ, նույն մարդու վարքի բնութագիրը կարող է նրա տարբեր հոգեկան վիճակների ազդեցությամբ միատեսակ չլինել, սակայն հարկավոր է նրանց վերլուծման ժամանակ ևս հաշվի առ-նել մարդու նյարդային գործունեության տիպաբանական առանձ-նահատկությունները:

Իրադրությունների ազդեցությամբ առաջացող հոգեկան վի-

¹ «Павловские среды», т. II, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 533.

² «Павловские среды», т. I, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 191.

ճակները նախ՝ տիպական են նյարդային համակարգի որոշակի տիպերի համար (խոլերիկին հատուկ է հուզական վերելքի կամ աֆեկտիվ վիճակ, ֆլեգմատիկին՝ հանգիստ, զսպվածություն, մեղանխոլիկին՝ անվստահություն և այլն): Ահա թե ինչու, այդ վիճակներն էլ հանդիսանում են մարդու տիպաբանական առանձնահատկությունների հատկանիշները. երկրորդ՝ տարբեր տիպերի մոտ նույն վիճակները կարող են առաջանալ հանգամանքների տարբեր ներգործության գեպքում, որը նույնպես կախված է մարդու տիպաբանական առանձնահատկություններից: Օրինակ, խոլերիկի մոտ հուզական բռնկումը և դայրույթի վիճակը կարող են առաջանալ միայն ուժեղ ներգործությամբ, իսկ ֆլեգմատիկի մոտ նման վիճակ հայտնաբերվում է միայն բազմաթիվ անգամ կրկնվող, ժամանակի մեջ բաշխված ներգործություններում:

Ահա երկու ընդհանրացված օրինակ, որ վերցված է կյանքից: Խոլերիկ Զ-ն ամեն անգամ բռնկվում է դայրույթից, հենց որ նրան խիստ դիտողություն են անում, հատկապես, երբ այն կաշում է նրա ինքնասիրությանը: Հակառակը, ֆլեգմատիկ Լ-ն հանգիստ տանում է եզակի դիտողությունը: Եվ եթե դա (կամ էլ նրա հասցեին արված կատակը) կրկնվում է մի քանի անգամ՝ մեկ, երկու, երեք օրը ճեկ, ապա վրա է հասնում այն պահը, երբ այն առաջ է բերում դայրույթի բռնկում, որը հավասար է խոլերիկ Զ-ի բռնկմանը:

Այսպիսով, խոլերիկը աչքի է ընկնում նյարդային էներգիայի արագ, անմիջական պարպումով, այն գեպքում, երբ ֆլեգմատիկը հավաքում, կուտակում է դա, և պարպումը կատարվում է այն ժամանակ, երբ գրգռման «կուտակված» պրոցեսն սկսում է հաղթահարել ուժեղ արգելակումը: Խոլերիկին, նյարդային պրոցեսների անհավասարակշռվածության պատճառով, այդ պայմաններն անհրաժեշտ չեն, նա «պարպվում է» անմիջապես՝ գրգռելից հետո:

Այդ նույն բանը կարելի է ասել ընկճվածության և անվստահության հոգեվիճակի մասին: Խոլերիկի մեջ այն առաջանում է ուժեղ գերհոգնածության հետևանքով, երբ նա «շափից ավելի հենվում է իր ուժերի և միջոցների վրա», այսինքն՝ երկարատև և լայնված գործունեությունից հետո. մինչդեռ մեղանխոլիկի մեջ այդ նույն վիճակն առաջանում է ուժեղ և կտրուկ մեկ անգամվա ներգործության գեպքում կամ էլ կյանքի հանգամանքների կամ շրջման արմատական փոփոխման պայմաններում:

Չի կարելի մոռանալ նաև այն, որ վարքի տոնուսի և դինամիկայի վրա ազդեցություն է թողնում գործի, խնդիրների, իրադարձությունների նկատմամբ մարդու վերաբերմունքը. ինչ-որ բանի նկատմամբ հետաքրքրությունը ինտենսիվացնում է գործունեությունը և, կարծես թե, աշխուժացնում մարդուն: Ահա թե ինչու իրական կյանքում շատ դժվար է լինում տարբերել (հատկապես, երբ մենք քիչ գիտենք մարդուն), արդյոք վարքի այս կամ այն գծերը խառնվածքի դրսևորման, թե՞ տվյալ անձի վերաբերմունքի հետևանք են:

Այս բոլորը հարկավոր է հաշվի առնել նրա համար, որպեսզի կարողանալ գլուխ հանել մարդու բարդ և փոփոխվող վարքում:

Խառնվածքն, իհարկե, ինքն իրենով չի կարող բնորոշել ո՛չ անձի ուղղվածությունը, ո՛չ նրա ձգտումները, հետաքրքրությունները, ո՛չ նրա իդեալները, այսինքն՝ հոգեկան կյանքի բովանդակության ամբողջ հարստությունը, չնայած որոշ բաներում արտահայտվում են նաև անձի այդ հատկությունների դրսևորումները:

Սակայն իմպուլսային դինամիկ կողմից մարդու այդ բնութագիրը ևս էական նշանակություն ունի անձի վարքի կամ բնավորության բարդ կերպարը հասկանալու համար:

Որքան է մարդն ի ծնե էներգիա և անխոնջություն դրսևորում, ունի կրթոտ կերպով հրապուրվելու կարողություն, հավասարակշռվածություն կամ անհավասարակշռվածություն՝ վարքում, ճշկունություն և շարժունություն՝ հարաբերություններում, շփման թեթևություն՝ շրջապատողների հետ—այս բոլորը անձին բնորոշում է նաև որակապես, նրա հնարավորությունները, որոնք որոշակիորեն դրսևորվում են անհատի աշխատանքային գործունեության, հասարակական ակտիվության մեջ:

Այսպիսով, խառնվածքը մարդու բնավորության մեջ արտաբին ինչ-որ բան չէ, այլ օրգանապես միահյուսվում է նրա կառուցվածքին, ապահովելով անձի՝ արտաքին միջավայրի հետ հավասարակշռվելու ամենալավագույն միջոցը:

§ 3. ԽԱՌՆՎԱԾՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Լինելով օբյեկտի նկատմամբ սուբյեկտի հարաբերության սկզբնական ձև, խառնվածքն իրեն զգացնել է տալիս շատ վաղ՝ արդեն կյանքի առաջին տարում: Եվ դա հասկանալի է, այնքան

որքան խառնվածքների հիմքում ընկած են նյարդային համակարգի բնածին տիպերը: Նրանք կազմում են այն տվյալները կամ բնական նախադրյալները, որոնք գործում, հանդես են գալիս կյանքի շրջապատող պայմանների հետ անհատի փոխհարաբերությունների ժամանակ:

Եթե կյանքի, գործունեության և դաստիարակության հանդամանքները ոչ մի կերպ չեն կարողանում ներդաշնակել նյարդային համակարգի բոլոր բնական, սկզբնական հատկությունների հետ ապա դրա հետևանքով բնական առանձնահատկություններն ինչոր շափով փոփոխվում, զարգանում են այն ուղղությամբ, որ համապատասխանում է կյանքի պայմաններին, գործունեությանը և այն նպատակներին ու խնդիրներին, որոնք իր առջև դնում է անձը:

Հետևապես, վարքի ձևավորման մեջ վճռական նշանակություն ունեն ոչ թե ինքնին ներվային համակարգի բնածին հատկությունները, այլ մարդկանց ուսուցիչ փոխհարաբերությունները, նրանց կյանքի հանգամանքները, գործունեության ուղղվածությունը և բնույթը՝ որպես հիմնական գործոններ, որոնք որոշում են անձի որոշակի ուղղությամբ զարգացումը և փոփոխությունը:

Ահա թե ինչու իրական կյանքում շատ դժվար է լինում խառնվածքում առանձնացնել այն, ինչը նրանում բնական տվյալներից է և այն, ինչը կենսական գործունեության հետևանքը կամ հոդեկան վիճակի արդյունք է, որ ստեղծվում է տվյալ ժամանակում: Կյանքում հաճախ հարկ է լինում դիտել խառնվածքի միջանկյալ և անցողիկ ձևեր, քան «մաքուր» տիպեր:

Խառնվածքի անցողիկ ձևերը մարդու վարքի գլխամիկայում հենց այն տեղաշարժերն են, որոնք կատարվում են կյանքի պայմանների, դաստիարակության և գործունեության ազդեցությամբ:

Վարքի այս կամ այն առանձնահատկության որակական փոփոխությունների հնարավորությունները մարում են կենտրոնական նյարդային համակարգի պլաստիկության մեծ դիսպոզիցիան, համակարգ, որի ֆունկցիաները փոփոխվում և զարգանում են կախված նրա վրա թողած օբյեկտիվ ուսուցանողական ներգործության բնույթից: Սակայն այդ պլաստիկությունը, որ զարգացման լայն հնարավորություններ է բացում, մոմի պլաստիկությունը չէ, որը, նրա վրա կատարված միանվագ և աննշան ներգործության ազդեցությամբ, փոխում է իր ձևը: Նյարդային համակարգի պլաստիկությունը կարելի է համեմատել պողպատի պլաստիկության հետ, որի ձևը փոփոխելու համար պահանջվում է մեծ ջանքեր, բազմանվագ ներգործություններ:

Նյարդային համակարգի ֆունկցիաները, հետևապես և խառնվածքը, կարող են փոփոխվել միայն օբյեկտիվ իրականության երկարատև ուժեղ ներգործությունների հետևանքով: Ընդ որում, կատարվող փոփոխությունները կարող են ամրապնդվել միայն այն գործունեության մեջ, որը համապատասխանում է հոգեբանական պրոցեսների ընթացքի ձևերը բերած ռիթմին: Ամրապնդված նոր որակական առանձնահատկություններն ամուր կերպով «դիմանում են», և նրանց նոր փոփոխությունները պահանջում են նոր ջանքեր: Նյարդային համակարգի նման պլաստիկությունը հույժ զրական է. հնարավորություն տալով նորագոյացության զարգացմանը, նա դրանք պահպանում է կործանարար պատահական, վաղանցիկ ազդեցություններից:

Խառնվածքի ամենապարզ, բնական դրսևորումը մենք կարող ենք դիտել մանկական տարիքում: Որքան մեծանում է երեխան, այնքան ավելի են բարդանում նրա հարաբերություններն աշխարհի հետ և, հետևապես, այնքան ավելի է նա զգում այդ աշխարհի ներգործությունը, որ քողարկում կամ փոփոխում է նրա խառնվածքի առանձնահատկությունները:

Նյարդային գործունեության տիպերի և խառնվածքների վերաբերյալ կատարված հետազոտությունները հաստատում են, որ նրանք կարող են շատ վաղ դրսևորվել (Ն. Ի. Կրասնոգորսկի և ուրիշներ): Օրինակ, Ն. Պ. Երեսը հետազոտելով երեխաների խառնվածքները, վերցնում է սովորողների երեք դասարան (10—11 տարեկան) և նրանց միջև գտնում խառնվածքների բոլոր վառ արտահայտված տիպերը: Այդ մասին են խոսում նաև Ի. Վ. Ստրախովի հետազոտությունների տվյալները: Նրա կողմից փորձարկման վերցված 39 դպրոցականից 33-ը օժտված են խառնվածքների վառ արտահայտված տիպերով, 6-ը՝ համակցված: Սանգվինիկների մաքուր տիպեր՝ 9-ը, խուլերիկներ՝ 10, ֆիզմատիկներ՝ 9, մելանխոլիկներ՝ 5:

Այս ցուցանիշները խոսում են այն մասին, որ «դպրոցականների մեծ մասի մոտ նկատվում է խառնվածքի տիպական գծերի որոշակիություն, հստակություն և արտահայտչականություն»¹:

Բերված տվյալները որոշակիորեն ասում են այն մասին, որ խառնվածքի վառ դրսևորումն իր «մաքուր» տեսքով գտնում ենք

¹ И. В. Страхов, Эмоциональные компоненты характера школьника в связи с общей характерологией (рукопись докторской диссертации), 1940, стр. 56.

վաղ մանկական տարիքում: Կյանքի այդ շրջանի խառնվածքն իրենից ներկայացնում է անձի ռեակցիաների գերակշռող ձևը: Շե-տաբբերասիրության գերակշռությունը որպես հոգեկան պահանջ-մունքի, օրգանական պահանջմունքների նախնական ձև և որպես դրանց դրսևորման իմպուլսիվ ձև կենսագործունեության բնթաց-բը փոխարինվում է անձի նոր ուղղվածությամբ և դրա հետ միա-սին՝ նրա ակտիվության նոր ձևով: Անձի կառուցվածքի այդ որակական վերափոխումը որոշվում է կեցության արտացոլման պարզացմամբ և իրականության բարդացող պահանջներով, որ ներ-կայացվում է անձին: Դրա հետևանքով խառնվածքների զարգաց-ման որոշ գծեր թուլանում են, մյուսները՝ ուժեղանում, որը հասցը-րանում է վարքի փոփոխության ամբողջությամբ վերջրած: Չար-գացման ամբողջ բարդ պրոցեսը վերջին հաշվով կախված է անձի ապրելակերպից, որը բնորոշվում է կյանքի իրադրություն-ներով, դաստիարակության բնույթով և գործունեությամբ:

Մարդու և նրա գործունեության հարաբերությունների բար-դացման և ընդարձակման պրոցեսում խառնվածքի արտահայտ-ման ձևերը դառնում են, առաջին՝ ավելի բարդ, երկրորդ՝ մանկա-կան տարիներին վառ կերպով դրսևորվող սկզբնական ձևերից ո-րակապես տարբեր:

Դրանով է հենց բացատրվում այն, որ խառնվածքը դժվար է հատկապես առանձնացնել մարդու բնավորության ամբողջական կառուցվածքից: Քանի որ խառնվածքի հատկանիշներն օրգանա-պես միահյուսվում են բնավորության որակների հետ և դրսևոր-վում են հարաբերությունների նոր, գիտակցական կամային ձև-վերի ներսում, ապա դա հասցնում է այն բանին, որ խառնվածքի դրսևորումները վերադրում են բնավորության գծերին (որը միան-դամայն բնական է) և, ընդհակառակը՝ բնավորության գծերը վե-րագրվում են խառնվածքի առանձնահատկությունների դրսևոր-մանը: Դա դժվարացնում է հասուն մարդու խառնվածքի վերլու-ծումը:

Կյանքի հանգամանքները որոշում են այն ներգործություն-ների կոմպլեկսը, որոնց բնույթից են կախված նյարդային համա-կարգի, իբրև խառնվածքի առանձնահատուկ դրսևորումների նյու-թական հիմքերի գործունեության ֆունկցիոնալ առանձնահատ-կությունները: Այսպես, կյանքի որոշ պայմաններ նպաստում են հոգեկան պրոցեսների բնթացքի ուժի և արագության, տպավոր-վածության ու հուզական գրգռականության զարգացմանը, մյուս-

ները, ընդհակառակը, գործում են արգելական ձևով, ճնշում են ակտիվությունը և նպաստում հոգեկան դանդաղ տեմպի՝ զարգաց-մանը:

Սրինակ, երեխաների մոտ, որոնք դաստիարակվում են այն ընտանիքներում, ուր իշխում է մերկ անառարկելի հեղինակու-թյունը և ճնշվում են երեխաների ակտիվությունն ու նախաձեռ-նությունը, սովորաբար զարգանում են ֆլեգմատիկ կամ մելան-խոլիկ խառնվածքների բացասական գծերը: Սանգվինիկ և խոլե-րիկ խառնվածքները, ընդհակառակը, զարգանում են այնտեղ, ուր իշխում է կայտառ, կենսուրախ, գրգռիչ իրադրություն, ուր խրա-խուսվում են երեխայի ակտիվությունն ու նախաձեռնությունը (այդ խառնվածքների բացասական գծերը զարգանում են փաղա-բըշանքի, կամակորության ակամա խրախուսման, տպավորու-թյունների խառնաշփոթ, արագորեն փոփոխման և այլ պայման-ներում):

Ն. Գ. Չերնիշևսկին հանդես գալով խառնվածքի բնածինու-թյան և անփոփոխության մետաֆիզիկական ուսմունքի դեմ, հիա-նալի կերպով ցույց տվեց խառնվածքի գծերի կախվածությունը կյանքի և դաստիարակության այս կամ այն հանգամանքներից: Նա գրել է. «Առանձին ուշադրության է արժանի այն հանգաման-քը, որ շարժումների և խոսելու արագությունը, արագ շարժումնե-վերն ու այլ հատկությունները, որ համարվում են այսպես կոչ-ված սանգվինիկ խառնվածքի բնական հակման նշան, և հակա-դիր հատկությունները, որ ֆլեգմատիկ խառնվածքի նշան են հա-մարվում, ամբողջ դասերի ու ամբողջ ժողովուրդներն մոտ լինում են միայն սովորույթի արդյունք: Այն մարդիկ, որոնց ավազ հա-րավատներն ու ծանոթները ներշնչում են արժանապատվությամբ իրենց պահելու սովորություն, համարյա բոլորը շատ վաղ հա-սակից վարժվում են սահուն շարժումների և խոսվածքի: Ընդհա-կառակը, այն դասերում, որտեղ հարկավոր է համարվում ունե-նալ կտրուկ շարժումներ ու խոսակցություն, գրեթե բոլորը ջահել հասակից վարժվում են ուժեղ և արագ շարժումների, զիլ և արագ տոնով խոսելու»¹:

Հետևապես, «Բնական խառնվածքն առձասարակ սրողվում է կյանքի ավելացությամբ, այնպես որ դա տարբերելն անհամեմատ ավելի դժվար է, քան սովորաբար ենթադրում են: Ուշագիր քըն-

¹ Ն. Գ. Չերնիշևսկի, Փիլիսոփայական ընտիր երկեր, Հայպետհրատ, Երևան, 1949, էջ 311:

նարկելով փաստերը, մենք պետք է դանք այն կարծիքին, որ շարժումները և խոսվածքի արագության կամ դանդաղության բնածին հակումները թույլ են և ճկուն, որ գլխավորը դրանք չեն «այլ այն արդենցությունը, որ գործում են կյանքի հանգամանքները ժողովուրդների, ժողովրդի ցեղի կամ դասի վրա»¹:

**Խառնվածքի գաս-
սխարակությունը**

Դաստիարակությունն իբրև խառնվածքի զարգացման և փոփոխման գործոն, հսկայական նշանակություն ունի: Նա պլանաչափորեն և սիստեմատիկաբար ներգործում է անձի դիտակցության վրա, կազմակերպում երեխայի ապրելակերպը, դրանով իսկ ձևավորում այնպիսի հատկություններ, որոնք համապատասխանում են ավագ, դաստիարակող սերնդի, ամբողջությամբ վերցրած՝ հասարակության շահերին: Ներգործության և հսկողության սիստեմի, վարքի պրակտիկայի ձանապարհով մշակվում է վարմունքի և գործողությունների որոշակի ոճ, մտքերի և զգացմունքների աճ, դրանց և մյուսների որոշակի դինամիկա, որը դառնում է սովորական, բնական:

Ձանաչելով արտաքին աշխարհի և իր իսկ օրգանիզմի օբյեկտիվ օրենքները, մարդն ինքը կարող է իր մոտ ձևավորել որոշակի հարաբերություններ, գործունեության մեջ վարժեցնել նյարդային պրոցեսները, դրանով իսկ տիրապետել սեփական բնությանը և փոխել այն:

Կազմակերպված դաստիարակությունն ստեղծում է զարգացման ներքին տենդենցներ, որոշակի կերպով վարվելու ներքին մղումներ: Գիտակցելով իր վարքի դրական և բացասական հատկությունները, սուբյեկտն սկսում է նպատակադրված զարգացնել, վաշտեցնել որոշ գրսևորումներ և արգելակել մյուսները:

Վարվելակերպի ձևավորման գործում վճռական նշանակություն ունի անձի գործունեությունը: Գործունեության մեջ գրսևորվում և ձևավորվում են մարդու հոգեկան պրոցեսների որոշակի տոնուսը, դինամիկան և տեմպը: Գործունեության խնդիրներին և նպատակներին համապատասխան պահանջվում են վարքի տարբեր տոնուս, տեմպ և դինամիկա: Գործունեության որոշ տեսակների համար անհրաժեշտ են մարդու ուժեղ և արագ հակաազդումներ (ոնակցիաներ) մյուսների համար՝ սահուն և դանդաղ գործողություններ: Գործողության յուրաքանչյուր տեսակ ունի իր տեմպն ու դինամիկան, և մարդը ձեռնարկելով այս կամ այն գոր-

ծունեությունը, անխուսափելիորեն իր մեջ զարգացնում է իր անհրաժեշտ հատկությունները:

Ինչպես ապացուցված է հետազոտություններով, գործունեության սկզբում անձի բնական հատկությունները, նայած նրանց որակին, նպաստում են հաջողությանը կամ, հակառակը, արդենակում գործունեությանը: Սակայն հետագայում, երբ գործունեության տվյալ տեսակով անհատն զբաղվում է երկար ժամանակ, նրա բնական առանձնահատկությունները փոփոխվում են, համապատասխանելով գործունեության բնույթին: Օրինակ, խոլերիկի համար շատ դժվար է սկզբում այնպիսի գործունեություն կատարել, որը պահանջում է սահուն շարժումներ. դանդաղ հանգիստ տեմպ, քանի որ նրա բնական առանձնահատկությունները հակադիր են պահանջվող հատկանիշներին: Խոլերիկը հաններ է բերում անհամբերություն, շարժումների կտրականություն, դեռ է բերում անհամբերություն, շարժումներով գործունեությունը լիբունկվածություն և այլն: Դրա հետևանքով գործունեությունը լիբունկվածությամբ և արտադրության մեջ (խոտան, եթե նույն է անհաջող, մարդը կատարում է շատ սխալներ (խոտան, եթե նույն է արտադրության մեջ) և այլն: Սակայն, ըստ դա կատարվում է արտադրության մեջ) և այլն: Սակայն, ըստ կատարված սխալների հաշվառման, իր պակասությունների գիտակցման, գործունեության մեջ վարժությունների շափի նրա տեմպ և զարգանում և ամրապնդվում է հոգեկան պրոցեսների նոր տեմպ և դինամիկա, հետևապես, փոփոխվում են և խառնվածքի սկզբնական առանձնահատկությունները:

Եթե տվյալ դեպքում խոլերիկ խառնվածքի տիպիկական գծերը լրիվ կերպով չեն էլ անհետանում, ապա, համենայն դեպս, նրանք այնպես են փոփոխվում և վերակառուցվում, որ դժվար կլինի դրանց տիրապետող մարդուն գասել նյարդային գործունեության «մաքուր» տիպին: Մենք ավելի շուտ նրա մասին կասենք, որ նա ունի խառնվածքի անցողիկ գծեր:

Այսպիսով, խառնվածքի զարգացման և փոփոխման մեջ բոլոր գործոններից վճռական նշանակություն ունի գործունեությունը:

Մեծ նշանակություն ունի անձի խառնվածքի դաստիարակությունը: Զևավորելով վարքի կամային հատկություններ, որոշակի հատկություններ և սովորություններ, դաստիարակը դրանով իսկ անհրաժեշտ ներքին նախադրյալներ է ստեղծում տիրապետելու իր խառնվածքին, նրա գրսևորումները կառավարելու համար:

Խառնվածքի զարգացումը և նրա հիման վրա բնավորության ստեղծումը չի կարելի հասկանալ բնավորության հիմնական ձևավորող միջուկի՝ ուղղվածության, զարգացումից և փոփոխություն-

¹ Նույն տեղում, էջ 314:

ից կտրված, ուղղվածություն, որ որոշում է անձի արարքների ու գործողությունների բազմապատկերությունը: Խառնվածքը, իբրև անհատի ակտիվության սկզբնական ձև, կզարգանա և կփոփոխվի անձի ապրելակերպի բարդացման և այն խնդիրների հետ կապված, որոնք իրականությունը դնում է նրա առջև: Առաջացող նոր պահանջմունքները՝ աշխատանքի նկատմամբ, աշխարհի նախաձեռնության պահանջմունքները, ինչպես նաև ձևավորված սոցիալական դիրքորոշումը և իդեալները նոր պահանջներ են ներկայացնում նաև անձի այն դժերին, որոնք որսվում են խառնվածքով:

Հասկանալի է, որ անձի նոր պահանջմունքները, դիրքորոշումը և իդեալները շեն կարող բավարարվել ակտիվության հին ձևի շրջանակներում, որ անձին հատուկ էր նրա զարգացման ստորին մակարդակի ժամանակ: Եվ իսկապես, օրինակ, իմպուլսակառությունը կամ դիտակցաբար չպատճառաբանված ձգտումը, իբրև նախազարգացական երեխայի ակտիվության գերակշռող տիպ, որ կապված է նրա օրգանական պահանջմունքների և հետաքրքրասիրությունների դրսևորման հետ, չի կարող պատասխանել դպրոցականի նոր պահանջմունքներին և հետաքրքրություններին: Գեռ ալելին, նա արգելակ է դառնում հոգեկան և հասարակական պահանջմունքների բավարարման նախապահին:

Այսպիսով, հակասություն է առաջանում նոր, զարգացող բովանդակության և ակտիվության հին, ամրապնդված ձևի միջև: Այդ հակասությունը լուծվում է իմպուլսականությունը կամային ակտիվության վերաձևելու միջոցով:

Բնավորության ձևավորված կամային որակները հնարավորություն են տալիս տիրապետելու խառնվածքի հատկություններին կամ համապատասխան կարգավորմամբ դրանք հարմարեցնելու կոլեկտիվում գործունեության և վարքի պահանջներին:

Տոկուն կամքի շնորհիվ մարդ զսպում է և նույնիսկ «վերացնում» իմպուլսականությունը, տիրապետում իր զգացմունքներին և շահավորում է դրանք կամ, հակառակը, մշակում ավելի արագ հոգեկան տիպ և այլն: Գործունեության ընթացքում իմանալով իր դրական և բացասական հատկությունները, անձը գիտակցաբար սկսում է կառավարել իր կենսագործունեությունը, կամքի լարումով, վարժություններով փոխում իր բնությունը:

Բնավորության և խառնվածքի զարգացման փոխադարձ պայմանավորվածության այդ պրոցեսը միշտ չէ որ բնթանում է սահուն, ուղիղ: Որոշ դեպքերում, երբ կյանքի հանգամանքներն ու դաստիարակությունը բարենպաստ կերպով են ազդում խառն-

վածքի դրական հատկությունների զարգացման և այդ հիմունքով անձի նոր հատկանիշների ժամանակին առաջացման և զարգացման վրա: Բնավորության ձևավորումն ընթանում է սահուն, հարթ:

Մյուս դեպքերում անձի նոր հատկանիշներին անցումը կատարվում է բախումով: Խառնվածքի ամրացած բացասական գծերը կյանքի և դաստիարակության սրբակի պայմաններում արգելակում են բնավորության կամային հատկությունների առաջացումը: Նկատվում են խզումներ: Հաճախ կամքի զարգացման առաջին փուլերում իմպուլսականությունը հաղթում է բանական կամքին: Հատկապես կյանքի կրիտիկական պահերին: Սակայն ամրապնդված կամքը, որ համապատասխանում է նոր ուղղվածությունը, անձին հնարավորություն է տալիս աստիճանաբար տիրապետել խառնվածքի հատկություններին և նույնիսկ համապատասխան հանգամանքներում իրեն ենթարկել այդ հատկությունները:

Մարդու կողմից հոգեկան պրոցեսների սեփական դինամիկային տիրապետելն ավարտված է համարվում այն ժամանակ, երբ հոգեկան գործունեության նոր սեփմը դառնում է սովորական:

Վերջին հաշիվով բնական դինամիկական ձուլվում է վարքի կամային ուղիղ հետ: Այսպես է ձևավորվում որոշակի ուղղվածությամբ ամբողջական, միասնական բնավորությունը:

Խառնվածքի իմպուլսությունը և երեխաների նկատմամբ անհասակաճ մոտեցումը

Յուրաքանչյուր մարդ, անկախ նրա խառնվածքի առանձնահատկություններից, կարող է հաջողությամբ տիրապետել գիտելիքների և տարբեր մասնագիտությունների, լինել լավ դաստիարակված: Սակայն, այլ հավասար պայմանների դեպքում, մարդիկ,

հատկապես երեխաները, նայած նրանց խառնվածքին, հանդես են բերում շատ թե թիչ հարմարվածություն գործունեության տարբեր տեսակների և կոնկրետ աշխատանքների նկատմամբ, որ պետք է հաշվի առնել ուսուցումը կաղմակերպելիս:

Սկզբում բերված երեխաների խառնվածքի բնութագրերից երևում է, թե ինչ աստիճանի տարբեր կարող է լինել նրանց վարքը, որը չի կարելի հաշվի չառնել դաստիարակությունը կաղմակերպելիս: Որոշ սովորողների պետք է դասվել, մյուսներին՝ ակտիվացնել, երրորդների մեջ ձևավորել ինքնավստահություն, համարձակություն և այլն: Անհրաժեշտ է մշակել տարբեր դպրոցականների նկատմամբ կիրառելի դաստիարակության որոշակի տակտի-

կա, հաշվի առնելով նրանց խառնվածքների առանձնահատկությունները: Այսպիսով, խառնվածքների իմացությունը և դրանք աշխատանքում հաշվի առնելը պետք է դրվեն երեխաների նկատմամբ անհատական մոտեցման հիմքում:

«ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԻՊԵՐԸ
ԵՎ ԽԱՌՆՎԱԾՔՆԵՐԸ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Павлов И. П., Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека, Полн. собр. трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949.
- Павлов И. П., Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах. Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949.
- Ковалев А. Г., Проблема темперамента в свете учения И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. «Ученые записки, № 147, Ленинградского ун-та», 1953.
- Мерлин В. С., Очерк теории темперамента, М., изд-во «Просвещение», 1964.
- Распопов П. П., К вопросу о картине поведения и типе нервной системы, М., «Вопросы психологии», № 6, 1959.
- Теплов Б. М., (ред.), Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, т. I, II, III, IV, М., изд-во АПН РСФСР, 1956—1965.

Գ Լ ու խ 15: ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ՉԱՍՎԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Բնավորության էությունը

Բնավորությունը մարդու հարաբերությունների և վարքի համակարգն է, որ առաջացել և ամրապնդվել է կենսական ներգործությունների և դաստիարակության ազդեցությամբ:

Իր բնույթով բնավորությունը ներկայացնում է անձի սոցիալական-հոգեբանական գոյացում, քանի որ նա գլխավորապես արտացոլում է մարդկանց օբյեկտիվ փոխհարաբերությունները և տարբեր հասարակական երևույթների, իրադարձությունների, վերջապես, իրերի ու սեփական պարտականությունների նկատմամբ նրանց վերաբերմունքը:

Բնավորությունը միաժամանակ դրսևորվում է վարքի հատուկ սովորական հարաբերություններում և ձևերում: Մարդն ամենից առաջ բնորոշվում է նրանով, թե նա ինչպես է վերաբերվում մարդկանց և հանձնարարված գործի նկատմամբ: Հետևապես, մարդու բնավորության մեջ կենտրոնական տեղ են զբաղում բարոյական կողմերը: Այդ կապակցությամբ բնավորության էությունը կարելի է հաճախ բնորոշել անձի բարոյական և կամային հատկություններն արտահայտող մեկ բառով, օրինակ, «եսամոլ», «կոլեկտիվիստ», «բարի», «ժլատ», «մեղմ», «կոպիտ», «վճռական», «հաստատական», «քաջ», «կայուն» և այլն: Այս տերմիններով ընդգրծվում է կամ մարդու հարաբերությունները որևէ բանի նկատմամբ, կամ նրա վարքի եղանակը:

Չնայած բնավորության մեջ հանդես է գալիս որևէ մեկ առաջատար գիծ կամ գծերի մի խումբ, նրանում ներկայացված է անձի՝ ուղղվածության և կամքի, մտավոր և հուզական հոգեկան հատկանիշների համակարգը:

Կյանքի որոշակի սոցիալական պայմաններում իմացության և գործունեության պրոցեսում առաջանում են աշխարհի նկատմամբ տվյալ մարդուն կամ մարդկանց խմբերին առանձնահատուկ

հարաբերությունները և գործողությունների ու վարքի ձևերը:

Այստեղից հասկանալի է, որ մարդկանց տպավորությունների շրջանակից և գործունեության բազմազանությունից է կախված նրանց բնավորության ամբողջականությունն ու ուժը: Այնտեղ, ուր անձի կյանքը սահմանափակված է նեղ շրջանակներով (դուրս չի գալիս տան սահմաններից), մեկուսացած է հասարակական շարժման հիմնական ուղղությունից, այնտեղ, բնականաբար, ձևավորվում է սահմանափակ, քարացած բնավորություն: «Եթե հանգամանքները, — գրել են Կ. Մարքսը և Ֆ. Էնգելսը, — որում ապրում է այդ անհատը... նրան նյութ և ժամանակ են տալիս միայն այդ մեկ հատկանիշի զարգացման համար, ապա այդ անհատը չի էլ կարող առաջ գնալ միակողմանի, այլանդակ զարգացումից»¹: Ընդհակառակը, այնտեղ, ուր մարդիկ հարուստ տպավորություններ են բուսանում, ակտիվորեն մասնակցում են հասարակական խնդիրների լուծմանը, ապրում են լիարյուն կյանքով, ձևավորվում է ուժեղ և ամբողջական բնավորություն: «Անհատի մոտ, օրինակ, որի կյանքը ընդգրկում է աշխարհի նկատմամբ բազմազան գործունեության և պրակտիկ հարաբերությունների տարբեր տեսակների լայն շրջան և, այդպիսով, հանդիսանում է բազմակողմանի կյանք — այդպիսի անհատի մտածողությունը կրում է համապարփակ նույնպիսի բնույթ, ինչպես և նրա կյանքի ամեն մի այլ դրսևորում»²:

Մարդու բնավորության կազմավորման վրա մեծ ազդեցություն է թողնում կյանքի բարոյա-հոգեկան մթնոլորտն ընտանիքում և դպրոցում: Բուրժուական հասարակարգում մարդը մանկական հասակից յուրացնում է կամ սպասավորի, կամ էլ բանվորի, մանր ծառայողի, ֆերմերի հոգեբանությունը: Մոցավիստական հասարակարգում, ուր իշխում են ընկերական համագործակցության և փոխադարձ օգնության հարաբերությունները, սովետական մարդու մեջ ձևավորվում է ամբողջական, անկեղծ, բարոյապես դաստիարակված բնավորություն:

Հետևապես, վերլուծելով կոնկրետ մարդու բնավորությունը, անհրաժեշտ է հաշվի առնել ինչպես այն հասարակական-սպասմական պայմանները, որոնցում նա ապրում է, այնպես էլ դաստիարակության ուղղվածությունը, քանի որ և՛ առաջին, և՛ երկրորդ պայմանը դետերմինանցնում են անձի բնավորության որոշակի գծերը:

Բնածինը և ձեռք բերովին բնավորության մեջ

Չնայած բնավորությանը բնածին չէ, բայց մարդու կառուցվածքի բնական, և առաջին հերթին, նյարդային համակարգի առանձնահատկություններն արտահայտվում են ինչպես նրա դրսևորումներում, այնպես էլ բնավորության գծերի ձևավորման պրոցեսում: Նյարդային պրոցեսների հավասարակշռվածությունը կամ անհավասարակշռվածությունը ուժեղությունը կամ թուլությունը, շարժունակությունը կամ իներտությունը՝ այս բոլորը մարդու ռեակցիաներին, նրա վարքին և գործունեությանը տալիս են որոշակի գունավորում: Օրինակ, երկու մարդ կարող են ունենալ միատեսակ համոզմունքներ, բայց մեկը՝ տաքարյուն, բռնկվող և կրքոտ գործիչ է, մյուսը՝ հանգիստ, խոհեմ, իր հասարակական պարտքը և անձնական կոշտը գիտակցող աշխատող է:

Բացի նյարդային համակարգի տիպից, բնավորության վրա ազդում են նաև օրգանիզմի այլ առանձնահատկություններ սրբանոթային, մարսողական և էնդոկրինային համակարգերը: Համենայն դեպս ճշտորեն հաստատված է, որ այդ համակարգերի գործունեության ամեն տեսակի խանգարում խիստ կերպով ազդում է մարդու բնավորության վրա: Իր հերթին բնավորության կազմավորվող գծերն ազդում են անձի բնական հատկությունների դրսևորման վրա: Բնավորությունը կարող է քողարկել այդ բնածին որոշ դրսևորումները, ուժեղացնել մյուսները, նոր ռեֆլեքսային կապերի առաջացման և ամրապնդման հաշվին արգելակել երրորդները և այլն: Յուրաքանչյուր մարդու բնավորության մեջ հարկավոր է տեսնել կայուն և դինամիկ հատկությունների միասնությունը: Բնավորության հիմքը, դիավոր առանցքն առաջանում է աստիճանաբար: Կյանքի ընթացքում այն ամրապնդվում և տվյալ մարդու համար դառնում է տիպական: Իսկ բնավորության կոնկրետ դրսևորումները կարող են ձևավորվել կախված այն իրադրությունից, որում գտնվում է մարդը և այն մարդկանց ազդեցությամբ, որոնց հետ նա հարաբերության մեջ է: Ինչ վերաբերում է իրեն մարդուն, ապա նա կարող է դրսևորել մերթ շատ, մերթ քիչ սրտաբացություն կամ ներփակություն, վճռականություն կամ անվճռականություն, կայունություն կամ փափկություն և այլն:

Մարդու բնավորության մեջ նկատելի փոփոխությունները պայմանավորվում են նաև հոգեկանի ժամանակավոր վիճակներով: Ուրախ մարդը կարող է դառնալ մուսլ և փնթփնթացող,

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, стр. 253.

² Նույն տեղում:

հանդիսոր՝ աֆեկտային և այլն: Բնավորության մեջ որոշ տեղաշարժ է նկատվում նաև մարդու ծերանալու հետ կապված:

Եվ այսպես, մարդու բնավորությունը, եթե այն դիտենք համադրորեն (սինթետիկ կերպով,) իրենից ներկայացնում է սոցիալական միջավայրից ստացված տպավորությունների յուրատեսակ համակենտրոնացում: Բնագիտական տեսակետից՝ բնավորությունը նյարդային համակարգի տիպի գծերի և կենսական տպավորությունների համաձուլվածք է, որոնք որոշակի ժամանակավոր նյարդային կապերի ձևով ամրապնդված են գլխուղեղի կեղևում:

Այն ամենը, որ մարդու վարքում առաջին հայացքից թվում է առանց պատճառի, ինքնաբերական, տվյալ կոնկրետ պայմաններից անկախ, կարող է հասկանալի լինել իբրև երբևէ ստեղծված և ամրապնդված կենսական տպավորությունների կամ փորձի դրսևորում:

Բնավորությունը, հանդիսանալով կենսական ազդեցությունների ամբողջ բարդությունների արտացոլման հետևանք, ձևավորվում է անձի և միջավայրի ակտիվ փոխներգործության ընթացքում: Դրա համար էլ չի կարելի խոսել բնավորության ճակատագրական կանխորոշվածության մասին: Մարդը, որ ճանաչում է արտաքին աշխարհի և սեփական օրգանիզմի օրենքները, կարող է փոխել կյանքի հանգամանքները և իր սեփական վարքը: Նա ընդունակ է հաղթահարել միջավայրի անբարենպաստ բացասական ազդեցությունները և կանգնել առաջադեմ հասարակական շարժման մարտիկների առաջին շարքերում:

Բնավորության և սոցիալական գոյությունը Բնավորությունը, որ արտացոլում է կյանքը, իր հերթին ազդում է անձի ապրելակերպի վրա: Ամուր և վճռական բնավորության տեր մարդը կարող է հաղթահարել ամեն տեսակ դժվարություններ և արգելքներ, օգտագործելով բոլոր հնարավորություններն ու արդյունավետ կազմակերպելով իր կյանքը, իր աշխատանքը, հասնել առաջադրված նպատակի իրականացմանը: Այսպիսի բնավորության տեր մարդն ունի հասարակական մեծ արժեք, քանի որ նա ընդունակ է ակտիվորեն մասնակցել այն խնդիրների լուծմանը, որոնք առաջադրում է հասարակական զարգացումը:

Բնավորությունը մեծ նշանակություն ունի ոչ միայն իր իսկ անձի, այլև հասարակության համար:

Կոլեկտիվի կյանքը և աշխատանքը, առանձնապես յուրաքանչյուր մարդու տրամադրությունը որոշվում են անհատների

բնավորության որակով: Պատահում է այնպես, որ ծանր բնավորությամբ մեկը խանգարում է ամբողջ արտադրական կոլեկտիվի համերաշխ գործունեությանը: Նման մարդու սլաքաձուլ հաճախ կոլեկտիվում առաջանում են ընդհարումներ, խառնակչություն, որոնք անդրադառնում են աշխատանքի, բոլոր մարդկանց կենսաազդեցության վրա: Նույն բանը կարելի է նկատել նաև ընտանիքում:

Եվ ընդհակառակը, լիարժեք, կենսուրախ բնավորությամբ մարդիկ հաստատում են լավ, ընկերական հարաբերություններ և հաջողությամբ համագործակցում են արտադրության մեջ ու կենցաղում, զգայուն կերպով են վերաբերվում մեկը մյուսին, բարենպաստ պայմաններ ստեղծում յուրաքանչյուր մարդու աշխատանքի և հանգստի համար:

§ 2. ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Բնավորությունը որպես հասկոչությունների ամբողջական համակարգ Բնավորությունն իրենից ներկայացնում է մի ամբողջական կերտվածք, անձի՝ իրար նկատմամբ որոշակի հարաբերությունների մեջ գտնվող հատկությունների որոշակի համակարգ:

Ի. Պ. Պավլովը խիստ կերպով քննադատելով գեշտալտ հոգեբաններին, ասում էր, որ ոչ ոք չի տարակուսում բնավորության ամբողջականության վերաբերյալ, այնինչ «ուչ ոք չի խանգարում մասերի բաժանել այդ համակարգը»:

Նա նշում է, որ ամբողջական համակարգում առանձին մասերն ունեն տարբեր նշանակություն, որոշ մասեր քաշվում են առաջին պլան, մյուսները քողարկվում են, երրորդները նահանջում են հետին պլան: Եթե դուք վերլուծում եք անձը, ապա պետք է ասեք, որ ըստ այսինչ գծի նրան պետք է բնորոշել որպես խաղաղ, հաջողիստ, կովարար, շատ նուրբ և այլն: Այսպիսով, առանց մասերի իմացության ոչինչ չես հասկանա: «Նույնն է և... մարդու բնավորության վերաբերյալ: Եթե դուք տարբեր գծերը ներկայացնեք առանձին-առանձին, ապա, իհարկե, մարդու բնավորությունը չեք որոշի. այլ հարկավոր է վերցնել գծերի համակարգը և այդ համակարգում որոշել, թե ինչպիսի գծեր են առաջին պլան մղվում և որոնք են հազիվ-հազ հանդես գալիս... և այլն»¹:

Մարդու բնավորության կառուցվածքը կամ կազմությունը

¹ «Павловские среды», т. II, М., изд-во АН СССР, 1949, стр. 564.

բնորոշել՝ նշանակում է բնավորության մեջ առանձնացնել հիմնական բաղադրիչները կամ հատկությունները, և սահմանել նրանցով այսամանավորված յուրահատուկ գծերը՝ դրանց բարդ հարաբերություններում ու փոխադրեցություններում:

Բնավորության մեջ, իբրև հոգեկան կերտվածքի հատկությունների ամբողջական համակարգի, հատկություններ, որոնք արտացոլում են կյանքի սրայմանների հետ անձի փոխադրեցությունն ու պատմությունը, միշտ կարելի է առանձնացնել համակարգի հիմնական օղակները կամ դինամիկ ստերեոտիպերը, որոնք ամրապնդվում են արտաքին ներգործություններով, և որոնք բնորոշում են մարդու վարքը կյանքի տվյալ պայմաններում:

Բնավորության զարգացման ընթացքը կախված է արտաքին իրականության զարգացման ընթացքից: Այս կամ այն գծերի դրսևորումը կախված է ոչ միայն անցյալի փորձից, այլև այն պահանջներից, որոնք ներկայացվում են մարդուն տվյալ պահին, այն իրադրությունից, որում նա գտնվում է: Իրա համար էլ բնավորության կառուցվածքը հարկավոր է քննարկել բազմակողմանիորեն, վարքը վերլուծել կյանքի տարբեր իրադրություններում ոչ թե ընդհանրապես, այլ զարգացման մեջ, կապված կյանքի ու դաստիարակության ստեղծված պայմանների հետ:

Մարդու բնավորության կազմավորված կառուցվածքում մենք պետք է ամենից առաջ առանձնացնենք երկու կողմ՝ բնավորության բովանդակությունը և ձևը¹:

Բնավորության բովանդակությունը և ձևը մեկը մյուսից բաժանված չեն, նրանք օրգանական միասնություն են կազմում:

Եթե մենք վերլուծենք այս կամ այն անձի բնավորության կառուցվածքը, ապա օբյեկտիվ իրականության նկատմամբ նրա հարաբերությունների բովանդակությունը, իբրև առաջատար կողմ, պետք է առաջին պլան մղվի: Բնավորության բովանդակությունը, որ արտացոլում է հասարակական ներգործությունները, կազմում է անձի կենսական ուղղվածությունը, այսինքն՝ նրա նյութական և հոգեկոր պահանջմունքները, հետաքրքրությունները, իդեալները և սոցիալական դիրքորոշումները: Անձի ուղղվածությունը որոշում է մարդու նպատակները, կենսական պլանը, նրա կենսական ակտիվության աստիճանը:

¹ Բովանդակության և ձևի, որպես բնավորության առանձին կողմերի, առանձնացումը որոշ շահով արհեստական է և թելադրվում է միայն վերլուծման հարմարությամբ:

Բնավորության բովանդակությունը դրսևորվում է բրոշակի անհատական-առանձնահատուկ հարաբերությունների ձևի մեջ, հարաբերություններ, որոնք խոսում են մարդու բնատրոփ ակտիվության մասին:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ մարդու բնավորության մեջ կարող է, կյանքի կացությունից, դաստիարակչական ներգործությունից և շրջապատող իրականության պահանջներից կախված, առաջին պլան մղվել մեկ այս, մեկ այն բաղադրիչը: Այսպես, մի մարդու մեջ առաջին պլանում են նյութական պահանջմունքները, անձնական բարեկեցության ապահովման ձգտումը. նրա մեջ բոլոր մյուս դրդապատճառները մղվում են հետին պլան: Մյուսի մեջ, ընդհակառակը, գերակշռում են էսթետիկական պահանջմունքները, և նա, ինչպես ասում էր Կ. Ս. Ստանիսլավսկին, իր կյանքի նպատակը տեսնում է արվեստի մեջ: Երրորդների մեջ գերիշխում են գիտական շահերը, և նա ամբողջովին նվիրվում է ճշմարտության որոնմանը:

Անձի այս կամ այն ուղղվածությունն իր դրոշմն է դնում մարդու ամբողջ վարքի վրա, շնայած այն որոշվում է ոչ թե մեկ ինչ-որ ձգտումով, դրդումով, այլ հարաբերությունների ամբողջական համակարգով: Սակայն այդ համակարգում միշտ որևէ բան առաջին պլան է մղվում և գերակշռում է, որը տվյալ մարդու բնավորությանը յուրակերպություն է տալիս:

Սովետական առաջավոր մարդու անձնական պահանջմունքները և շահերը օրգանապես կապված են հասարակական կարիքների հետ: Ուստի, նա իրականացնելով սեփական նպատակները, դրանով իսկ հոգ է տանում հասարակական արտադրության, մշակույթի և գիտության զարգացման մասին, որոնք ապահովում են բոլոր մարդկանց, ամբողջ հասարակության բազմատեսակ պահանջմունքների բավարարումը, յուրաքանչյուր մարդու բազմակողմանի զարգացումը՝ առանձին վերցրած: Հասկանալի է, որ նրա ման ուղղվածությամբ աչքի է ընկնում կոլեկտիվիստ մարդու բնավորությունը:

Բնավորության տարբեր ձևերի մեջ արտահայտվում են հարաբերությունների դրսևորման միջոցները, որոնք ամրապնդված են վարքի, խառնվածքի հույզական-կամային առանձնահատկություններում: Մարդիկ մեկը մյուսից տարբերվում են սովորություններով, վարմունքի ձևերով (մաներաներով):

**Համոզմունքները
բնավորության
կառուցվածքի մեջ**

Մարդու կազմավորված և բարոյասլես որոշակի դարձած բնավորության առաջատար բաղադրիչ է համոզմունքների համակարգը:

Համոզվածությունը որոշում է մարդու վարքի սկզբունքայնությունը, սյուրբարում նրա անդրովիկությունը, այն գործի արգարացիության և կարևորության վստահությունը, որին նվիրել է իր բոլոր ուժերը:

Կոմունիստական աշխարհայացքը, որը սովետական մարդու անձնական համոզմունքների հիմքն է, նրան հնարավորություն է տալիս ճիշտ կողմնորոշվելու հասարակական իրադարձությունների մեջ, տոգորվելու սոցիալիստական հասարակարգի նպատակներով, ճիշտ հարաբերակցել անձնականը և հասարակայնությանը, որոշել իր վարվելակերպը:

Համոզվածությունը, որ հատուկ է առաջավոր սովետական մարդկանց, զրսևորվում է բնավորության անպիսի բծերում, ինչպիսիք են նպատակասլացությունը, սկզբունքայնությունը, լավատեսությունը, իր և մյուսների նկատմամբ պահանջկոտությունը: Համոզմունքի տեր մարդն ունակ է փորձությունների ամենազրժվարին պահերին հանդես բերել առավելագույն ուժեր՝ հասարակական նշանակություն ունեցող նպատակներին հասնելու համար, իսկ եթե անհրաժեշտ է, նաև ղոհել իրեն հանուն հասարակական գործի:

Անսկզբունք, անհատասլաշտ և կարիերիստ մարդն իր ուժերը լարում է, ակտիվություն է հանդես բերում միայն ժամանակավորապես, նրա համար, որպեսզի առաջ քաշվի: Անձի նման ակտիվությունը հենված չէ համոզվածության վրա:

Պահանջմունքներն ու ձգտումները բնավորության կառուցվածքում

Մարդու առանձնահատուկ բնավորությունը կազմավորվում է գերակշռող պահանջմունքների և ձգտումների համաձայն: Գերակշռում են հոգեկան, թե՛ նյութական պահանջմունքներն ու ձգտումները, դա էլ որոշում է անձի ոչ միայն մտադրություններն ու զգացմունքները, այլև նրա գործերի ուղղվածությունը: Մեկն ապրում է նրա համար, որ ուտի: Մյուսն ուտում է ապրելու համար: Վերջինս կյանքը դիտում է իբրև հասարակականորեն օգտակար գործունեություն, ստեղծագործական ակտիվություն: Կան մարդիկ, որոնք զբոսում են իրերի ստրուկները, ապրում են նրա համար, որպեսզի իրեր կուտակեն: Եվ դա, վերջին հաշվով, հասցնում է նրանց

հոգեկան և բարոյական աշխարհի աղքատացմանը, զարգանում են բթամտությունը, ժլատությունը, նախանձը և այլն:

Աշխատանքի մեջ պահանջմունքների, հասարակական շահերի գերակշռությունը բնավորության կառուցվածքում բնորոշում է առաջավոր սովետական մարդու հասարակականորեն աշխարհավոր, ամբողջական և ակտիվ բնավորությունը:

Երբ խոսում են բնավորության մասին, արժեքները (մտավոր) բնավորության կառուցվածքում պա մենից առաջ նկատի ունեն անձի բարոյական և հուզական-կամային հատկությունները: Սակայն մարդու մտավոր առանձնահատկությունները ևս բնավորության վրա իրենց որոշակի դրոշմն են դնում և նրան յուրահատկություն են տալիս:

Արդյոք մարդն ունի նուրբ դիտողականություն, թե՛ ոչ, ձկուն միտք, որի շնորհիվ նա արագորեն կողմնորոշվում է վտարակալ պայմաններում, թե՛ հակառակը՝ նրան հատուկ են քարացածությունը և իներտությունը, արդյոք նա խո՞րն է վերլուծում երկվույթները, թե՛ հարցին մոտենում է մակերեսորեն՝ այս բոլորը անձին բնորոշում են որակական կողմից:

Մտավոր աշխատանքի սովորություններն (աշխատանքում նստաջանությունը, պլանաչափությունը, թափփվածությունը, մակերեսայնությունը) ամրապնդվելով, նույնպես դառնում են անձի բնութագրական գծեր:

Կազմավորվող դրական բնավորության արժեքները բնավորության կառուցվածքում ունեցն են կազմում անձի բարոյա-կամային հատկությունները: Ուժեղ կամքի տեր

մարդն աշքի է ընկնում մաադրությանների և վարմունքների որոշակիությանը և մեծ ինֆուույնությանը: Նա վճռական և կայուն է առաջադրված նպատակներին հետամուտ լինելու գործում: Ընդհանրապես, մարդու կամադրությունը սովորաբար նույնաում է թույլ բնավորության հետ: Նույնիսկ դիտելիքների հարստության և ունակությունների բազմակողմանիության առկայության դեպքում թույլ կամքի տեր մարդը չի կարող օգտագործել այն բոլոր հնարավորությունները, որոնք կան արտաքին պայմաններում և սեփական ներքնաշխարհում:

Կամքի զարգացման հետ միասին ամրապնդվում է նաև մարդու բնավորությունը. նա սկսում է աշխարհում համապատասխանորեն վերաբերվել արտաքին պայմաններին և սեփական կենսական դիրքորոշումներին:

Եթե երեխան ցուցաբերում է իմպուլսային ակտիվություն,

այսինքն՝ միայն ցանկության ազդեցությամբ կամ ընդօրինակմամբ գործելու և վարվելու հակում, ապա հասուն կամային մարդն ընդունակ է ինքնուրույնաբար որոշումներ ընդունել, իմպուլսները հարաբերակցել այն ամբողջ բարդ իրադրության հետ, սրում նա գտնվում է, և գործել գիտակցաբար, հաշվի առնելով իր գործողությունների հետեանքները:

Կամային բնավորությամբ մարդը նախանշած նպատակների իրականացման ժամանակ աչքի է ընկնում իր գործողությունների որոշակիությամբ, մշտականությամբ և ինքնուրույնությամբ:

**Զգացմունքները
բնավորության
կառուցվածքում**

Զգացմունքները՝ հուզական հարաբերություններն են բնական և սոցիալական կյանքի տարբեր կողմերի նկատմամբ: Երբ խոսում են բնավորության մասին, սովորաբար ամենից առաջ, ուշադրությունը կենտրոնացնում են անձի կամային և հուզական հատկությունների վրա: Եվ դա հասկանալի է. մարդ իրեն զրսեորում է իր կամքի և զգացմունքների միջոցով: Մարդն ինչն է սիրում և ինչը՝ ատում, ինչի նկատմամբ է անտարբեր — այս բոլորը բնութագրում է նրա իրական կենսական դիրքավորումը:

Զգացմունքները կապված են որոշակի պահանջմունք՝ ունենր, ձգտումների, պատկերացումների ու հասկացությունների լքվածությունների ու սովորությունների հետ և օրգանապես մտնում ու ծնում է հոգեկան ամբողջական կերտվածքի մեջ:

Թե ինչպես է կազմավորվել մարդու հոգեկան կերպարը, որն արտացոլում է ապրելակերպը, դրանով էլ բնորոշվում է նրա դրսեկորած զգացմունքների բնույթը: Հասկանալի է, որ կապիտալիստի զգացմունքներն, օրինակ, կապված են միայն էգոիստական ձգտումների, բարեհաջողության կամ անբարեհաջողության, բաժնետոմսերի կուրսի իջեցման կամ բարձրացման հետ և այլն: Ընդհակառակը, սովետական կոլեկտիվիստ մարդու զգացմունքները կապված են նրա հասարակական նպատակների հետ:

Զգացմունքներն, այսպիսով, արտահայտելով բնավորությունը, միաժամանակ մարդու բնավորության որակական առանձնահատկությունների ցուցանիշն են: Նայած բնավորության առանձնահատկություններին, որոնք ձևավորվում են սոցիալական շրջապատում և գումարվում են կյանքի պայմաններում, մարդ կարող է իրականության և կրեյթիվների նկատմամբ հանդես բերել կրթյուտ կամ սառը դատողություն, ունենալ բարոյա-բաղաբական, ևսթետիկական և մտավոր զգացմունքների զարգացման բարձր

մակարդակ կամ հակառակը՝ զգացմունքների աղքատ շրջան և հանդես բերել անզսպվածություն, կուպտություն, գրգռվածություն:

Զգացմունքների զրսեորման բնույթը կախված է սոցիալ-էթիկական արգելքների զարգացման աստիճանից, մարդու կամային ինքնակարգավորման պարզացման աստիճանից: Մեկը կարող է բնականից լինել արտակարգ դուրսգրգիւ, բայց կարողանալ զսպել իրեն, մյուսն, ընդհակառակը, կարող է ունենալ ոչ այնքան ուժեղ զրգոականություն, բայց իրեն չկարողանալ վերահսկել: Նա բաց է թողնում իրեն: Այդ տեսակետից հասկանալի է Ա. Պ. Չեխովի վարմունքը:

Չեխովն իր կնոջը՝ Օ. Լ. Կնիպեր-Չեխովային ուղղած նամակում գրել է. «Ռու գրում ես, թե նախանձում ես իմ բնավորությանը: Բեզ պետք է ասեմ, որ բնականից բնավորությունս խիստ է, ես բռնկվող եմ և այլն, և այլն: Բայց ես ընտելացել եմ զրսպել ինձ, որովհետև կանոնավոր մարդուն պատշաճ չէ բաց թողնել իրեն: Նախկինում սատանան դիտել, թե ինչ կանեի ես»:

Բնավորության դինամիկ կողմը խառնվածքն է, որը արտահայտում է բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպը: Խառնվածքը բնավորության մեջ որոշում է այն-ծունեություն, ինչպիսիք են՝ վարքի հավասարակշռվածությունը կամ ինտուսալությունը, զրսեորվող ակտիվության բարձր կամ ցածր տոնուսը, շփվող կամ չշփվող լինելը, նույնիսկ ինքնամոփոխությունը, նոր իրադրություններին կամ պարտականություններին անցնելու թեթևությունը կամ դժվարությունը և այլն:

Խառնվածքն ազդում է բնավորության նաև մյուս գծերի վրա, օրինակ, զգացմունքների տոնուսի, շարժումների արտաքին արտահայտչականության, խոսքի վրա: Նա արտահայտվում է կամային զրսեորումներում. որոշ դեպքերում կամքը կարող է հանդես գալ պոթիկությունների ձևով, իսկ մի այլ դեպքում՝ հավասարաշափ, կանոնավոր կերպով, համբերատարություն և դիմացկունություն պահանջող աշխատանքի ունակությունների մեջ և այլն:

Սակայն հարկավոր է հիշել, որ բնավորության մեջ խառնվածքը օրգանապես կապված է նաև հոգեկան մյուս հատկությունների հետ, և այդ հատկությունները կարող են մի կողմից՝ թուլացնել այս կամ այն զրսեորումները, քողարկել դրանք, իսկ մյուս կողմից՝ ուժեղացնել այս կամ այն գծերը, նայած կյանքի պահանջներին, ինչպես նաև մարդու նախկինում ձևավորված

սոցիալական դիրքորոշումներին, բարոյական հասկացողություններին և սովորություններին:

Նայած բնավորության հատկություններին, ձեռք բերած սովորություններին և հմտություններին, խառնվածքի այս կամ այն գծեր ունեցող մարդկանց վարքի պատկերը փոխվում է: Բ. Պ. Պավլովը, հավանաբար, այդ նկատի ուներ, երբ դործունյա ֆիզիոմատիկներին առանձնացնում էր ծուլը ֆլեգմատիկներին: Այդ նույնը կարելի է ասել նաև սանգվինիկների վերաբերյալ, որոնցից մեկը կարող է հանդես գալ իբրև ակտիվ գործիչ, իսկ մյուսը՝ պատարկ, անհանգիստ, շատախոս, որն անգործությունից լուրջ աշխատանքի նկատմամբ հակակրանք ցուցաբերող է, դատարկ զվարճանքներ փնտրող: Այս կամ այն ֆլեգմատիկի, այս կամ այն սանգվինիկի վարքի պատկերն ամենից առաջ կախված է նրանց բնավորությունների հատկություններից:

Եվ այսպես, մարդու հոգեկան կերտվածքի բոլոր բաղադրիչները օրգանապես կապված են և անձի միասնական, ամբողջական բնավորության մեջ փոխազդում են մեկը մյուսի վրա: Ահա թե ինչու իրական կյանքում դժվար է լինում մարդու վարքի մեջ դանազանել մեկը մյուսից: Յուրաքանչյուր անհատի խառնվածքում դերիշխում են որոշակի ձգտումներ և հետաքրքրություններ, որոնք բնութագրում են մարդու հիմնական կենսական ուղիվածությունը: Բայց ելնելով այն կոնկրետ խնդիրներից, որ լուծում է մարդը, ինչպես նաև օրգանիզմի վիճակից, կարող են հանդես գալ և մարել, արգելակվել բնավորության մերթ մեկ, մերթ մյուս հատկությունները: Սակայն մարդն ինքնին ընդունակ է փոխելու շարժումների ու գործողությունների տոնուսը և կարգավորելու իր զղացմունքները, զսպելու օրգանական պահանջմունքների իմպուլսները և մնալու հասարակության կողմից նրան ներկայացվող բարոյական պահանջների մակարդակին:

**Կազմավորված
բնավորության
հասկացումները**

Ըստ բնավորության այս կամ այն կառուցվածքի, մարդը հանդես է բերում վաբժի այս կամ այն գծերը: Բնավորության այդ տարբեր գծերի քանակը դժվար է որոշել:

Բնավորության գծերի ցուցակը կազմելու փորձերը (Բաումգարտեն) հաջողությամբ չպսակվեցին, քանի որ ոմանք բնավորությունը մեկնաբանում են ընդլայնված կերպով և նրան են վերագրում անձին հատուկ բոլոր գծերը, մյուսները շարժից ավելի սահմանափակում են բնավորության գծերի ցուցակը:

Ծիշտ են վարվում նրանք, ովքեր որոշում են բնավորության

գծերի հիմնական խմբերը կամ տեսակները: Հիմնական տեսակներին կարելի է դասել.

1) բարոյակաճը՝ նրբազգացությունը, նուշադիր լինելը, նրբավարությունը և այլն.

2) կամայինը՝ վճռականությունը, հաստատակամությունը, կայունությունը և այլն.

3) հուզակաճը՝ դյուրագրգռությունը, կրքոտությունը, քրնքըշությունը և այլն:

Ավելի հստակորեն կարելի է սահմանել բնավորության սինթետիկ (համադրական) հատկությունները: Կազմավորված բնավորության հիմնական հատկությունները հետևյալներն են.

Բնավորության բարոյական զստաբերակվածությունը, որը մարդուն բնութագրում է ինչպես վարքի ուղղվածության, այնպես էլ նրա ձևի տեսակետից: Օրինակ, սովետական դրական բնավորությամբ քաղաքացին մարդասեր է, նա ոչ միայն գործնական է և բարի, այլև տակտով է վարվեցողության մեջ, կոլեկտիվիստ է, ոչ միայն հարգում է կոլեկտիվին, այլև կարողանում է ապրել և աշխատել կոլեկտիվի մեջ:

Բնավորության լիակատարությունը ցույց է տալիս մարդու ձգտումների և հրապուրանքների բազմակողմանիությունը, գործունեության բազմազանությունը: Առաջադեմ մարդիկ աչքի են ընկնում ներքին հարստությամբ և զրսեկորում են բազմակողմանի ակտիվություն:

Բնավորության ամբողջականությունը մարդու հոգեկան կերտվածքի միասնությունն է, իրականության տարբեր կողմերի նկատմամբ նրա հարաբերությունների համաձայնեցվածությունը. ձրգտումների և հետաքրքրությունների մեջ հակասությունների բացակայությունը, խոսքի և գործի միասնությունը: «Բնավորության ամբողջականությունը, — ասել է էրնստ Թելմանը, — առաջադեմ անձի անբաժանելի հատկանիշն է»¹:

Բնավորության որոշակիությունն արտահայտվում է վարքի կայունությամբ, որը բոլոր դեպքերում համապատասխանում է ձևավորված այն համոզմունքներին, բարոյա-քաղաքական պատկերացումներին և հասկացողություններին, որոնք վերամշակվել են հիմնական ուղղվածությամբ և կազմում են անձի կյանքի ու գործունեության իմաստը: Նման մարդու մասին նախօրոք հեշտությամբ կարելի է ասել, թե նա իրեն ինչպես կպահի կյանքի այս կամ այն պայմաններում:

¹ «Большевик», 1950, № 21, стр. 44.

Բնավորության ուժը այն եռանդն է, որով մարդը հետամտում է իր առջև դրված նպատակները, դժվարությունների ու խոչընդոտների հանդիպելիս ու դրանք հաղթահարելիս կրքոտ կերպով հրապուրվելու և ուժերի մեծ լարում գործադրելու ընդունակությունը:

Բնավորության կայունությունը դրսևորվում է մարդու գործողությունների հետևողականության և հաստատակամության, հայացքները և ընդունած որոշումները պաշտպանելու գիտակցականության մեջ:

Բնավորության հավասարակշռվածությունը գործունեության և մարդկանց հետ շփվելու համար զսպվածության ու ակտիվության մեծնից ավելի բարենպաստ հարաբերակցությունն է: Դա վարքի ավարտուն հավասարակշռությունն է, որը անհատին հնարավորություն է տալիս, Ի. Պ. Պավլովի արտահայտությամբ, «դժվարին պայմաններում իրեն պահել իր միջոցների բարձրության վրա»:

Բնավորության այս հիմնական հատկությունները գտնվում են բարդ, երբեմն հակասական հարաբերակցության մեջ: Այսպես, կարելի է դիտել բնավորության միակողմանիությունը և նեղությունը, դուգակցված բնավորության մեծ ուժի կամ լիակատարության հետ, առանց նրա բավարար որոշակիության, այսինքն՝ կյանքում հիմնական հետաքրքրության տարրորոշման: Այս դեպքում նկատվում է մակերեսայնության և ցրվածության դուգակցման բազմակողմանիություն:

Բնավորության լիակատարությունը, ամբողջականությունը, որոշակիությունը և ուժը, ինչպես և նրա մյուս հատկությունները բնության պարզև շեն, այլ կենսական ազդեցությունների և դաստիարակության արդյունք:

Միջավայրի և գաստիարակության ազդեցությունը բնավորության առանձնահատկությունների վրա

Բնավորության կառուցվածքը, անձի վարվեցողությունը կախված են ոչ միայն տվյալ կենսական ազդեցություններից, կյանքի ու գործունեության պայմաններից, այլև նախկին ներգործություններից, մարդու բնավորությունը պայմանավորող կյանքի ամբողջ պատմությունից: Ահա թե ինչու բնավորությունն առումնասիրելիս, պետք է գիտենալ ոչ միայն կյանքի տվյալ պայմանները, այլև իրադրությունների և ներգործությունների ամբողջ բարդությունն ու բազմազանությունը, որոնք ձևավորել են բնավորությունը: Նայած տարբեր իրադրություններին, որոնց մեջ գտնվում է մարդը, և տարբեր պահանջներին, որոնք նրան ներկայացնել են ներկայացվում են, նա կարող է հաստատակամ լինել մեկուսում և ոչ

հաստատակամ՝ մյուսում: Այսպես, դպրոցականների վարքի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ նրանցից ոմանք շատ բարեխղճորեն են սովորում, ունեն մեծ հաջողություններ, հպարտանում են դրանցով և բոլորովին անտարբեր են կոլեկտիվում հասարակական աշխատանքի նկատմամբ, կամ թե բոլորովին անտեսում են այն: Մյուսները, ակտիվորեն ղեղավելով հասարակական աշխատանքներով, եռանդով կուշում են դրանց կատարելուն, այդ գործում հանդես են բերում մեծ նախաձեռնություն, բայց սառնասրտորեն են վերաբերվում ուսմանը, այդ ուղղությամբ բավականաչափ ջանքեր հանդես չեն բերում: Կարելի է հանդիպել նաև այնպիսի դպրոցականների, որոնք լավ են սովորում, հասարակական աշխատանքին մեծ ուշադրություն են դարձնում, կոլեկտիվում իրենց պահում են քաղաքավարի, բարեկիրթ, իսկ տանը չեն ուզում ոչինչ անել, չեն օգնում ծնողներին, կոպտորեն են վերաբերվում ընտանիքի անդամներին, բացասաբար են արձագանքում ներանց զիտողություններին: Վարքի համանման դեպքեր կարելի է տեսնել նաև հասուն մարդկանց մոտ:

Կյանքի տարբեր իրադրություններում որոշ մարդկանց վարքի հակասականությունը և անհետևողականությունը բացատրվում է բնավորության ամբողջականության բացակայությամբ, նրա առանձին գծերի մասնակի զարգացմամբ: Ենթադրենք, դպրոցը երեխային ներկայացրել է մշտական և անշեղ կենսական նշանակություն ունեցող պահանջներ, որոնք չուրացվում են աշակերտի կողմից և կամաց-կամաց դառնում իր նկատմամբ՝ իր պահանջները: Դրա հետևանքով սովորողի մոտ իր վարմունքի նկատմամբ ձեւավորվում է որոշակի վերաբերմունք: Ուրիշ պայմաններում, օրինակ, տանը, նման պահանջներ ամբողջ անհրաժեշտ հետևողականությամբ, ասենք, չեն ներկայացվում, հետևապես և, դպրոցականի մոտ չի կարող նաև որոշակի վերաբերմունք մշակվել իր և իր վարմունքի նկատմամբ:

Իհարկե, մեծ ջանքերով այդ պահանջը ևս կարող է չուրացվել և դառնալ որոշակի վերաբերմունք, բայց դրա համար հարկավոր է հմտորեն կազմակերպել դաստիարակությունը: Զգելով մարդու որևէ, նշված, բայց դեռևս չզարգացած և շարժապնդված, վերաբերմունքը մինչև բարձր զարգացած մարդու մակարդակը, մենք կարող ենք դիտել տվյալ անհատի բնավորության լիակատարության և ամբողջականության գոյացումը: Նման բնավորության կառուցվածքն արդեն որակապես կտարբերվի նրա սկզբնական ձևից:

Այսպիսով, բնավորության լիակատարությունը և ամբողջականությունը, որոշակիությունը, խոսքի և գործի միասնությունը բնատուր պարզ և շին, այլ բնավորության՝ կյանքի տարբեր իրադրություններում ձևավորված հատկություն, այդ իրադրություններում մարդուն ներկայացվող պահանջների միասնության պայմանով: Երբ ձևավորվող վերաբերմունքը կյանքում կիրառվում է մշտապես, այն դառնում է սովորական, որպես մարդու երկրորդ բնավորություն:

Բնավորության կառուցվածքը շարժուն է, նա փոփոխվում է մարդու ամբողջ կյանքի ընթացքում: Զարգացման և աճի հետ միասին փոփոխվում են կյանքի ու գործունեության հանգամանքները, փոփոխվում են այն պահանջները, որ ներկայացվում են անձին: Ծակ դա հասցնում է բնավորության կառուցվածքի որակական փոփոխության:

§ 3. ԱՆՆԱՏԱԿԱՆ ԵՎ ՏԻՊԱԿԱՆ ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Բուրժուական իդեալիստական հոգեբանությունը, իր մետաֆիզիկական մոտեցմամբ, բնավորությունը կտրելով կենսական, նրան ձևավորող պայմաններից, մարդու բնավորության մեջ չի կարող ըմբռնել անհատականի և տիպականի հարաբերակցությունը:

Իդեալիստները բնավորությունը սահմանում են իբրև ի ըսկըբանե մարդուն արված և կյանքում ծավալված հոգեկան ուժերի զրսևորում: Ընդ որում, իդեալիստական հոգեբանության սրտը ներկայացուցիչներ փորձում են մարդկային ամբողջ ցեղը տեղավորել սահմանափակ թվով, ըստ իրենց կարծիքի, տերեքի և ստրուկների բնավորության հավիտենապես գոյություն ունեցող տիպերի մեջ: Իդեալիստներից ոմանք էլ ժխտելով բնավորության տիպական գծերի և տեսակների ձևավորման մեջ որևէ օրինաչափություն, լրիվ մերժում են բնավորությունների տեսակները սահմանելու հնարավորությունը և պնդում, որ բնավորությունն անհատկապես անկրկնելի է, և որ, իբր թե, մարդիկ անզոր են փոխելու վարքի ներհուն, ոչ կամաժին ստեղծված ձևերը: Այդ տիպիկ մետաֆիզիկական տեսակետը անկարող է ըմբռնել մարդկանց կյանքի պայմաններն արտացոլող ընդհանուրի ու սոսանձնահատուկի, մարդու բնավորության մեջ անհատականի ու տիպականի միասնությունը:

Բնավորությունը հասարակական-պատմական երևույթ է: Հետևապես, ժամանակից և տարածությունից դուրս չեն կարող լինել ինչ-որ համընդհանուր բնավորություններ: Կան որոշակի պատմական դարաշրջանների որոշակի բնավորություններ, կոնկրետ անձերի բնավորություններ:

Անձը, որպես բնավորություն կրող, հասարակության անդամ է և նրա հետ կապված է տարբեր հարաբերություններով: Հանդիսանալով հասարակության անդամ, իսկ դասակարգային հասարակությունում՝ դասակարգի անդամ, անհատը գտնում է որոշակի տնտեսական, քաղաքական, կուլտուրական պայմաններ, որոնք ընդհանուր են ինչպես իր, այնպես էլ ուրիշ շատ մարդկանց՝ այդ հասարակության անդամների, դասակարգերի համար: Այդ պայմանները ձևավորում են բնավորության՝ նրանց բոլորի համար ընդհանուր, տիպական գծերը:

4. Մարքսը և Ֆ. էնգելսը «Գերմանական գաղափարախոսություն» աշխատությունում նշել են, որ միևնույն պայմանները, միևնույն հակադրությունները, միևնույն շահերն ամեն տեղ ըստեղծում են միևնույն բարքերը կամ բնավորությունները¹:

Մարդկանց և կոնկրետ մարդու բնավորությունում տիպականը, որ բաժանում է կյանքի և դաստիարակության ընդհանուր պայմանները, արտացոլում է դարաշրջանի, դասակարգի սոցիալական կյանքում եղած էականը:

Տիպականի նման ըմբռնումը հնարավորություն է տալիս հասկանալու էականը, օրինաչափորեն ձևավորվածը, այլ ոչ թե կողմնակիին ու պատահականը, և բացի այդ, հասկանալու հեռանկարայինը, դարգացողը՝ այն, ինչը կազմում է վաղվա օրվա համար բնորոշը:

Հետևապես, բնավորության մեջ տիպականի վերաբերյալ կարելի է խոսել իբրև էական գծերի մասին, որոնք ընդհանուր են մարդկանց սրտը խմբի համար, արտացոլում են նրանց կյանքի ընդհանուր պայմանները և քիչ թե շատ զրսևորվում են մարդկանց այդ խմբի յուրաքանչյուր ներկայացուցիչի մոտ: Այսպիսով, տիպականը միաժամանակ բնութագրում է և՛ տվյալ կոնկրետ անհատին, և՛ մյուս մարդկանց, որոնց հետ տվյալ անհատը բաժանում է կյանքի ընդհանուր տնտեսական, քաղաքական և կուլտուրական պայմանները:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, стр. 53.

Այսպես, նույն ազգին պատկանող մարդիկ որոշ շահով բաժանում են սերունդների կյանքի ընթացքում առաջացած ազգային պայմանները, կրում ազգային կենցաղի յուրահատուկ առանձնահատկությունները, վարձանում ստեղծված ազգային մշակույթի, լեզվի ազդեցության տակ: Եվ դրա համար էլ նույն ազգին պատկանող մարդիկ նաև ըստ ապրելակերպի, սովորույթների, բարքերի և բնավորության տարբերվում են մյուս ազգերի մարդկանցից:

Սակայն ազգերի կյանքի պայմանների փոփոխման հետ միասին (օրինակ, Հոկտեմբերյան սոցիալիստական մեծ հեղափոխություն և նրան հաջորդած սոցիալիստական շինարարության հետևանքով ազգերի կյանքի պայմանների փոփոխման հետ միասին) փոփոխվում են նաև ազգային բնավորության տիպական գծերը: Այսպես, մենք արդեն այն ուսաները չենք, և մեր բնավորությունն էլ արգեն այն չէ: Բայց ազգն ըստ իր կազմի, ինչպես և ազգը կազմող մարդկանց կյանքի պայմանները միատարր չեն: Դասակարգային հասարակությունում պրոլետարիատի և բուրժուազիայի կյանքի պայմանները և ապրելակերպը ծայրահեղ հակադիր են, դրա հետ միասին տարբեր են նաև նրանց բնավորությունները: Էնդելսը նշել է, որ բուրժուազիան ավելի շատ հարստություն ունի հողագնդի բոլոր ազգերի հետ, քան բանվորների, որոնց հետ նա ապրում է կողք-կողքի: Այստեղից հասկանալի է, որ բանվորներն ունեն այլ գաղափարներ և պատկերացումներ, ուրիշ բարքեր և բարոյական սկզբունքներ, քան բուրժուազիան: Այսպիսով, հարկավոր է խոսել բնավորության ոչ միայն ազգային, այլև դասակարգային տիպական գծերի մասին, որոնք արտացոլում են նույն դասակարգի մարդկանց կյանքի ու պայքարի պայմանները:

Սոցիալիստական հասարակարգում, ուր չկան շահագործողական դասակարգեր, իսկ բանվորների և գյուղացիների միջև եղած դասակարգային տարբերությունները վերանում են, մարդկանց կյանքի և կենցաղի պայմանները շատ ընդհանուր բան ունեն, դրա համար էլ կարելի է խոսել սովետական մարդու բնավորության ընդհանուր, տիպական գծերի մասին, որոնք արտացոլում են սոցիալիստական հասարակարգի կյանքի տիպական հանգամանքները:

Կյանքի տնտեսական, քաղաքական և կուլտուրական ընդհանուր պայմանների հետ միասին հարկավոր է հաշվի առնել այն ամենը, ընդհանուրը, որ կա մարդկանց հենց գործունեությունում,

և որն իր դրոշմն է դնում մարդու վարքի վրա: Եվ վերջապես, ինչոր ընդհանուր բան կա մարդու բնական կազմվածքի մեջ: Օրինակ, տիպական է մարդկանց բարձրագույն նյարդային գործունեությունը, որը նույնպես չի կարող շարտահանվել մարդու բնավորության տիպականացման մեջ:

Աճահասակահը բնավորության մեջ և նրա ծագումը

Սակայն, կյանքի ընդհանուր պայմանների հետ միասին, յուրաքանչյուր առանձին մարդու համար կան նաև կյանքի ու դաստիարակության յուրահատուկ անհատական

պայմաններ: Հենց այդ ընդհանուր պայմանները յուրահատուկ անհատական ձևերում հանդես են գալիս յուրաքանչյուր կոնկրետ դեպքում: Տարբերություններ կան ընտանիքի կենցաղում, տարբեր ընտանիքների շահերում, բացի դրանից, կարևոր նշանակություն ունեն մասնագիտական-աշխատանքային տարբերությունները: Այս բոլորը չի կարող շարտացույցվել մարդու բնավորության մեջ:

Անհատական տարբերությունները կենցաղում և դաստիարակության մեջ, ամեն տեսակ ներգործությունների տարբերությունները, երբեմն պատահական տպավորությունները դրսևորվում են անհատական յուրահատուկ հակումների ու հետաքրքրությունների, պահանջմունքների ու ճաշակի, վզացմունքների, հոգեկան կերտվածքի և, ամբողջությամբ՝ մարդու բնավորության մեջ:

Կենցաղում եղած տարբերությունները, դրանով իսկ պահանջմունքների, ճաշակների տարբերություններն արտահանվում են բնավորության մեջ, որոշելով նրա անհատական առանձնահատկությունները միևնույն հասարակության, բնակչության միևնույն խավի մարդկանց մեջ:

Տիպականի և աճահասակահի միասնությունը

Պետք է նկատի ունենալ, որ մարդկանց կյանքում ինչպես ընդհանուրը և առանձնահատուկը, այնպես էլ անձի բնավորության տիպականը և անհատականը իրար կողքի դրված չեն, այլ կազմում են օրգանական միասնություն: «Առանձինը,— գրել Վ. Ի. Լենինը,— գոյություն չունի այլ կերպ, քան այն կապակցությամբ, որը տանում է դեպի ընդհանուրը: Ընդհանուրը գոյություն ունի միայն առանձինի մեջ, առանձինի միջոցով: Ամեն մի առանձին (այսպես թե այնպես) ընդհանուր է: Ամեն մի ընդհանուր առանձինի (մասնիկը կամ կողմը, կամ էությունը) է: Ամեն մի ընդհանուր միայն մոտավորապես է ընդգրկում բոլոր առանձին առարկաները... Ամեն մի առանձին հավարավոր փոխանցումներով

շողկապված է այլ սեռի առանձինների (իրերի, երեւոյթների, պրոցեսների) հետ և այլն»¹:

Այսպիսով, կոնկրետ մարդու բնավորութեան մեջ կարելի է առանձնացնել համամարդկային, ազգային, դասակարգային և անհատական յուրահատուկ գծեր, որոնք փոխներթափանցելով մեկը մյուսի մեջ, կազմում են անձի ամբողջական հոգեկան կերտվածքը, մարդու վարքի կերպարը:

**Տիպականը և
բնավորության
տիպերը**

էական տարբերիչ տիպական գծերի ամբողջութիւնը կազմում է բնավորութեան տիպը: Բնավորութեան տիպն արտացոլում է մարդկանց կյանքի տիպական պայմանները: Ահա

թե ինչու Ց. Էնգելսը ռեալիստական գրականութեան իր պահանջում էր «ճշմարտացիորեն պատկերել տիպական բնավորութիւնները տիպական հանգամանքներում»:

Յուրաքանչյուր սոցիալական դարաշրջան հասարակական գործունեութեան ասպարեզ է առաջ քաշում որոշակի տիպական բնավորութիւն: Ֆեոդալիզմը, օրինակ, առաջ է քաշում ասպետի, առևտրականի, գյուղացու բնավորութեան տիպը, կապիտալիզմը՝ բուրժուազի և բանվորի տիպական բնավորութիւնները, սոցիալիստական հասարակարգը՝ սովետական մարդու բնավորութեան նոր տիպը:

Բնավորութեան տիպերից յուրաքանչյուրը փոփոխվում է կապված հասարակական հարաբերութիւնների պատմական զարգացման հետ: Օրինակ, ասպետի տիպական բնավորութիւնն ի վերջո վերածվեց կալվածատերերի տիպական օբյեկտիվ բնավորութեան, արկածախնդիր բուրժուազի բնավորութեան տիպը ժամանակին փոխարկվեց հեշտ վաստակի հետեւից ընկնող, բարոյապես անազնիվ մարդու տիպի: Մեքենաները ջարդող և իր տիրոջը խեղանդամ դարձնող բանվոր-խոռվարարի բնավորութեան տիպը վերածվեց իր ապագան պարզ տեսնող հեղափոխականի տիպի: Վերջապես, ձեռնարկից և զարգանում է բնավորութեան բոլորովին նոր տիպ՝ սովետական մարդու բնավորութիւնը:

Դասաշրջանի, դասակարգի տիպական բնավորութիւնը չի կարող սպառել մարդկանց գոյութիւն ունեցող բնավորութիւնների ամբողջ բազմազանութիւնը: Ուստի բնավորութեան ամենաընդհանուր տիպի՝ հասարակութեան, դասակարգի ներկայացուցիչի, հետ միասին անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նաև կոնկրետ խումբերի մարդկանց բնավորութեան տիպերը, որոնք ավելի կամ պա-

կաս չափով տարբերվում են կյանքի ու գործունեութեան ընդհանուր պայմաններով: Օրինակ, սովետական մարդու (որի ներկայացուցիչը կարող է լինել բանվորը, գյուղացին, մտավորականը) ընդհանուր տիպական բնավորութեան հետ միասին, անհրաժեշտ է սահմանել բնավորութեան կոնկրետ տիպերը՝ և՛ սովետական բանվորի բնավորութիւնը, և՛ կոլտնտեսականի բնավորութիւնը, և՛, դեռ ավելին, ծառայողի, բարձր դասարանի աշակերտի, ուսանողի բնավորութեան տիպերը և այլն:

Նման մոտեցումը հետազոտողին մերձեցնում է կոնկրետ անհատականութեանը, որը հսկայական մանկավարժական նշանակութիւն ունի:

Այսպիսով, բնավորութեան տիպն ավելի բարդ գոյացում է, քան տիպական գիծը: Սակայն բնավորութեան տիպը որոշվում է որոշ խմբերի մարդկանց համար էական, մոտիկ տիպական գծերի հաշվառման հիման վրա:

Չնայած բնավորութեան տիպը հարաբերականորեն կայուն գոյացում է, նա միաժամանակ և պլաստիկ է: Կյանքի հանգամանքների, դաստիարակութեան, հասարակութեան, մարդու՝ իր իսկ նկատմամբ ունեցած պահանջների ազդեցութեամբ բնավորութեան տիպը զարգանում և փոփոխվում է:

Բնավորութեան տիպերի ուսումնասիրութիւնները պետք է հանգեցնեն նրանց դասակարգման որոշակի կառուցվածքին: Դասակարգել բնավորութեան տիպերը՝ նշանակում է գտնել սխտեմ, գտնել նրանց առաջացման և դրսևորման ինչ-որ օրինաչափ կապ: Առանց դասակարգման, բնավորութեան առանձին տիպերի նկարագրութիւնը կարող է պատահական լինել և չունենալ էական ըստեղծագործական ու գործնական նշանակութիւն:

Բնավորութեան մեջ անհատականի և տիպականի վերաբերյալ հարցի ճիշտ լուծումը հսկայական մանկավարժական նշանակութիւն ունի: Դպրոցը պետք է դաստիարակի ոչ թե ընդհանրապես անհատականութիւն, այլ, ինչպես նշել է Ս. Ս. Մակարենկոն, «Քաղաքացու որոշակի տիպ, մարտական, ակտիվ, կենսունակ բնավորութիւն»¹, նա պետք է դաստիարակի սովետական մարդու տիպական բնավորութիւն:

Սովետական դպրոցը սովորողների բնավորութեան որոշակի տիպ կարող է դաստիարակել միայն այն ժամանակ, երբ նա կոլեկտիվում ստեղծի երեխաների կյանքի համապատասխան տի-

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 175.

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հատ. 38, էջ 458:

պական հանգամանքներ, երբ բոլոր ուսուցիչները նրանց նկատմամբ ներկայացնեն միասնական սյահանջներ:

Գաստիարակելով նոր մարդու բնավորության տիպը, սովետական դպրոցը չի անտեսում, այլ հաշվի է առնում յուրաքանչյուր դպրոցականի անհատական առանձնահատկությունները, և ոչ միայն հաշվի է առնում, այլև հենվելով այդ առանձնահատկությունների վրա, դրանց զարգացումը դնում է անհրաժեշտ հունի մեջ:

Սովետական դպրոցը ձգտում է այն բանին, որ գաստիարակելով բնավորության էական տիպական գծերը, ձևավորի բազմակողմանիորեն զարգացած, առանձնահատուկ գիտական և արտադրական հետաքրքրություններով, յուրահատուկ հակումներով ու ճաշակով օժտված անհատականություն և ոչ թե նույն շաբլոնով պատրաստված մանեկեններ:

Այստեղից բխում է նաև սովետական դպրոցի ուսման և դաստիարակության մեթոդիկան, որը ստեղծվում է զարգացող երեխայի հոգեկան կերպարում՝ ընդհանուրի և անհատականի հաշվառման հիման վրա:

«Մեր դարաշրջանին արժանի կազմակերպչական խնդիր կարող է լինել միայն այնպիսի մեթոդի ստեղծումը, որը լինելով ընդհանուր և եզակի, միաժամանակ յուրաքանչյուր առանձին անհատի հնարավորություն է տալիս զարգացնելու իր կարողությունները, պահպանելու իր անհատականությունը»¹:

§ 4. ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋԱՑՈՒՄԸ ԵՎ ՉԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Բնավորության և նավորման օրինակաբանությունները

Բնավորությունն անձի բարդ գոյացումն է: Նա ձևավորվում է աստիճանաբար, կյանքի արտացոլման հետևանքով, գաստիարակության և ուսման, գործունեության ընթացքում: Երեխան ծնվում է որոշակի նյարդային համակարգի տիպով, որը բնավորության զարգացման բնական նախադրյալն է:

Նյարդային համակարգի տիպը, որ հանդես է գալիս խառնըվածքում, որոշում, պայմանավորում է փոքրիկ երեխայի բնավորությունը: Աստիճանաբար առաջանում են հաղորդակցման, իր և պարտականությունների նկատմամբ վերաբերմունքի որոշակի գծեր: Այդ ժամանակ մենք խոսում ենք փաղաքշական և քաղաքա-

պարի կամ կոպիտ, ճշտապահ կամ ոչ ճշտապահ, պարծենկոտ կամ համեստ երեխայի մասին: Հոգեկան այդ գծերն ըստ իրենց բնույթի ոչ այլ ինչ են, քան սովորություններ, որոնք երեխան քիչ է գիտակցում, բայց որոնք առաջացել են վարքի սյրակտիկայում ամրապնդվելու հետևանքով, արտացոլելով ընտանիքի և մանկապարտեզի կյանքի ոճը, գաստիարակչական ներգործությունները:

Գպրոցական հասակում տեղի է ունենում հարաբերությունների և վարքի սովորական եզանակի գիտակցում, իսկ դրա հետ միասին նաև նոր սովորությունների առաջացում: Կոնկրետում իր դերի և տեղի, հասարակական սյարտականությունների և ամենից առաջ մարդկանց նկատմամբ հարաբերության պարտականությունների գիտակցումը սկսում է կազմել բարոյական բնավորության բովանդակալից միջուկը: Համապատասխան հուզական-կամային հատկությունների ձևավորումն ապահովում է բնավորության լիակատարությունն ու ամբողջականությունը:

Բնավորության հատկությունների միավորումը ենթարկված է որոշակի օրինաչափությունների: Անձի ուղղվածությունը կարծես թե որոշում է նրա ապրումների ու կամային ակտիվության ընտրովիությունը և արգելակում, իրեն է ենթարկում բնավորության այն հատկությունների դրսևորումը, որոնք չեն համապատասխանում անձի կենսական գիրքորոշմանը:

Բնավորության և նավորման օրինակաբանությունները

Բնավորությունը զարգանում և որակապես փոփոխվում է մարդու տարիքի հետ կապված: Տարիքը՝ կյանքի ժամանակն է, անձի կրթվածության, գաստիարակության, փորձվածության ձևավորման ժամանակը: Գիտողությունների սվյալների հիման վրա, անձի զարգացման տարբեր տարիքային էտապներում կարելի է որոշել բնավորության հետևյալ առանձնահատկությունները: Նախադպրոցականի բնավորությունը որոշվում է մեկ բառով՝ իմպուլսային է: Նախադպրոցականը ուղղակի ու անմիջականորեն է փոխազդում ներքին գրգռումներին կամ արտաքին ներգործություններին: Մոտիկների հետ քնքրությունը, լիակատար անկեղծությունը, ընդօրինակումը, ակտիվությունը՝ նախադպրոցականի բնավորության տիպիկ գծերն են:

Կրտսեր դպրոցականն աչքի է ընկնում գուսված իմպուլսականությամբ: Նա հատկապես անկեղծ է, չափավոր շփվող, ճշտապահ, ակտիվ: Անշափահասի բնավորությունը անհավասարակշռված է, համառ: Ամեն ինչում մեծ երևալու հավակնությունը, անձ-

¹ А. С. Макаренко, Соч., т. VII, М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 353.

նական արժանապատվության սուր զգացումը, վարմունքի հակասականությունը, իդեալների և հերոսական գործերի որոնումը նրա բնորոշ գծերն են: Անշափահասն անկեղծ է վարվեցողության մեջ, ընտրող է շփման ժամանակ:

Ավագ դպրոցականը ուժանտիկ է: Հավատով լի է պայծառ ապագայի նկատմամբ: Կյանքի իմաստը գտնելու կրքոտ որոնող: Սկզբունքայնություն՝ հարաբերություններում, անկաշառություն: Հիմնավորված քննադատականություն: Ինքնատիրապետում: Շքեման ընտրականություն: Մաքուր սեր և անխզելի բարեկամություն՝ ահա նրա հիմնական հատկանիշները: Տարիքին հատուկ բնավորության նշված տիպական առանձնահատկությունների հետ միասին ուսուցիչը պետք է իր աշխատանքում հաշվի առնի անհասական գծերն այն հաշվով, որպեսզի ճիշտ կերպով որոշի սովորողներին ներկայացվող ընդհանուր և անհատական պահանջները:

Բնավորության գաստիարակությունը Մանկավարժի ուշադրության կենտրոնում պետք է լինի անձի բարոյական հատկությունների ձևավորումը, որ հասուկ է առաջավոր սովետական մարդուն: Դրանք են՝ հայրենիքին նվիրվածությունը, ինտերնացիոնալիզմը և կոլեկտիվիզմը, մարդասիրությունը և իր ու մյուս մարդկանց նկատմամբ պահանջկոտությունը, նրբազգացությունը, համեստությունը, սերը աշխատանքի նկատմամբ:

Սովետական մարդու բարոյական հատկությունների ձևավորման ծրագիրը, որ արտահայտված է կոմունիզմ կառուցողների բարոյական կողերքում, պետք է կոնկրետացված և մանրամասնացված կիրառելի լինի աշխատավորների տարիքի ու զարգացման մակարդակի համար:

Կրտսեր դպրոցականի մոտ ձևավորելով բարոյական պատկերացումներ և առաջացնելով դրանց համապատասխան ասլորումներ, հարկավոր է սիստեմատիկաբար կոլեկտիվում կիրառել երեխաների փոխհարաբերությունների որոշակի ոճ: Միայն այդ ժամանակ երեխան գործնականում յուրացնում է այն, ինչ նա պատկերացնում է կատարելապես, ստեղծվում են բնավորության համապատասխան դժերը, ձևավորվում են ամբողջական բնավորության հիմքերը:

Դպրոցական միջին տարիքում ձևավորվում և զարգացողական ավագ հասակում ընդարձակվում ու խորանում են բարոյական հասկացությունները, որոնք ապահովում են մարդու վարքի սկզբունք-

բայնությունը: Առաջանում և ընդհանրանում է խղճի զգացումը, որի շնորհիվ մարդը ոչ միայն դատապարտում է այն վարմունքները, բրոնք հակասում են հասարակության բարոյական պահանջներին ու անհատի բարոյական դիտակցությունը, այլև նախազգուշացնում է դրանք կատարելուց:

Համանման պրոցես է կատարվում նաև բնավորության ձևերի առաջացման ժամանակ: Նյարդային գործունեության տիպաբանական առանձնահատկությունները որոշում են մարդու վարքի ոճը, էլ ավելի մեծ շափով, քան իր սոցիալական նշանակությամբ ցածր՝ անձի ուղղվածության գերակշռող հատկությունները:

Բնավորության զարգացման բարձր բարոյա-հոգեբանական մակարդակի պայմաններում ձեռք բերված ձևերը, սովորությունները կարող են քողարկել, «վերացնել» վարքի բնական դինամիկայի բացասական գծերը: Բացառված չէ նաև բնավորության հակասական զարգացումը, երբ մի իրադրության մեջ տեղի է ունենում վարքի տարբեր տեսիլները պայքար կամ այդ տեսիլները հերթականությամբ հանդես են գալիս կյանքի ու գործունեության տարբեր իրադրություններում:

Այստեղից բխում է մանկավարժական հետևյալ հետևությունը. ամբողջական և սոցիալապես արժեքավոր բնավորության ձևավորման համար անհրաժեշտ է անհատին զարգացնել բազմակողմանիորեն, գլխավոր ուշադրությունը դարձնելով բնավորության սոցիալական նշանակություն ունեցող միջուկի վրա, որի շուրջը և որին համապատասխան էլ պետք է խմբավորվեն անհատի մյուս հատկությունները:

Որպեսզի դաստիարակության այս ծրագիրը իրականացվի, անհրաժեշտ է իմանալ յուրաքանչյուր երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, այն հաշվով, որպեսզի որոշվի բնավորության աստիճանական զարգացմանը լիովին համապատասխան մեթոդները:

Բնավորությունը զարգանում է աստիճանաբար և անձի կյանքի վաղ շրջաններում՝ անկախ մարդու աճող դիտակցությունից և կամքից: Դրա համար էլ բնավորության առաջընթաց զարգացման մեջ վճռական նշանակություն ունի շրջապատի և գործունեության պահանջների այն մշտական բարդացումը, որն անհատը իրականացնում է, և որը կենսականորեն անհրաժեշտ ու կարևոր է նրա զարգացման համար:

Մարդկանց պահանջներն այն ժամանակ են ձևավորում բնավորությունը, երբ նրանք կաղմում են մարդու կյանքի մշտական և

բնորոշ պայմանները, որոնք աստիճանաբար ասիմիլացվելով վերածվում են նրա ապրելակերպի բաղադրիչ մասերի: Միայն այդ պայմաններում է մարդն սկսում պահանջներ ներկայացնել իրեն և պահանջել ուրիշներից ձևեր բերել առաջ նայելու կարողություն և չի սահմանափակվում ձևեր բերածով, սովորում է հաղթահարել գործունեության ճանապարհին եղած խոչընդոտները, ուրախություն է զգում առաջընթացի ժամանակ, մշակում է կյանքի ու դործունեության սովորական ոճ, որն աչքի է ընկնում մեթոդականությունամբ, հետևողականությամբ և առավելագույն կազմակերպվածությամբ:

Բնավորության ձևավորման գործում հատուկ նշանակություն ունի աշխատանքը: Այն բնավորության որոշակիություն ամբողջականության աղբյուրն է: Աշխատանքում են ձևավորվում բնավորության կամային հատկությունները՝ հաստատակամությունը, կազմակերպվածությունը, ինքնուրույնությունը, անձի բարոյական արժանիքները՝ աշխատասիրությունը, ակնկալությունը, կոլեկտիվիզմը և հումանիզմը:

Վ. Ի. Լենինը ցայտունորեն բացահայտել է բնավորության այնպիսի թերությունները, որոնք ֆիզիկական աշխատանքից մտավորի բաժանվածության հետևանք են: Նա գրել է. «Այդ անփութությունը, թափփվածությունը, փնթիությունը, անճշտապահությունը, ջղախին շտապազականությունը, գործը վիճաբանությամբ, աշխատանքը խոսակցություններով փոխարինելու, ամեն ինչ սկսելու և ուշի ուշ չվերջացնելու հակումը «կրթված մարդկանց» այն հատկություններից մեկն է, որն ամենևին չի բխում նրանց վատ բնությունից, ավելի պակաս՝ նրանց շարամտությունից, այլ բխում է կյանքի բոլոր սովորություններից, նրանց աշխատանքի պայմաններից, գերհոգնածությունից, մտավոր ու ֆիզիկական աշխատանքի աններմալ անջատումից և այլն, և այլն»¹:

Երեխային պահանջներ ներկայացնելիս, կյանքն ու գործունեությունը կազմակերպելու ժամանակ կարևոր է երեխայի մոտ առաջացնել ինքնակառավարչագործման ցանկություն, հակառակ դեպքում պահանջները կարող են աճող անհատի վրա անհրաժեշտ ազդեցություն չգործել: Դրա համար կարևոր է, որ պեսսիլ երեխան հասկանա պահանջների անհրաժեշտությունը և վարքի ու գործունեության մեջ դրանք իրականացնելիս ուրախություն զգա:

Բնավորության ձևավորման ժամանակ, հատկապես նրա վարչագրման վաղ շրջանում, մեծ նշանակություն ունի վարքի դրա-

կան փորձի ըմբռնումը: Պահանջողը իր վարմունքով պետք է ընդօրինակման համար ստեղծի այդ ցուցադրական փորձը: Երեխայի համար մեծ նշանակություն ունի իր հասակակիցների դրական փորձը, քանի որ նա հաճախ իր վարքը շահում ու գնահատում է հասակակիցների վարքով, և հատկապես նրանց, ովքեր գտնվում են կոլեկտիվի ուշադրության կենտրոնում:

Երեխայի հոգեբանության այդ առանձնահատկությունը կարող է հասցնել ընդօրինակման ինչպես բացասական, այնպես էլ դրական օրինակների: Ում ընդօրինակելու և ում հավասարվելու ընտրությունը՝ որոշվում է երեխաների կոլեկտիվի հասարակական կարծիքի համաձայն: Ում իրենք երեխաները համարում են գրավիչ, երբեմն կոլեկտիվի ղեկավարի կարծիքին հակառակ, նրան էլ հետևում են: Ահա թե ինչու մանկավարժական գործունեության մեջ վճռական նշանակություն ունի կոլեկտիվում առողջ բարոյա-հոգեբանական հասարակական կարծիքի ստեղծման համար մղվող պայքարը, որը հասարակական կարծիքն արտահայտող ընդհանուր իդեալների դիրքերից կկարգավորվու յուրաքանչյուր սովորողի վարքը:

Հասարակական կարծիքի ձևավորման հետ միասին և նրա հետ կապված, հարկավոր է կոլեկտիվում ձևավորել շփման և փոխհարաբերությունների ոճ. նրբազգացություն, քաղաքավարություն, ուշադիր վերաբերմունք և սիրալիրություն, ուլած ժամանակ ընկերոջն օգնության գալու կարողություն, սկզբունքայնություն և մեկը մյուսի նկատմամբ պահանջկոտություն:

Բնավորության ձևավորման գործում առաջնակարգ նշանակություն ունի երեխայի անձնական փորձի կազմակերպումը, որը նպաստում է վարքի և գործունեության կայուն սովորությունների կազմավորմանը:

Վ. Ի. Լենինը ասում էր, որ «Գիտակցաբար, թե անգիտակցաբար ստեղծելով սովորություններ, մենք ձևեր ենք բերում բնավորություն»: Կազմակերպելով սովորողների կյանքը կոլեկտիվում, ձևավորելով համակցությանն անհրաժեշտ վարքի բարոյական և կուլտուրական սովորություններ, ուսուցիչը պարտավոր է ձևավորել նաև գործունեության օգտակար սովորությունները՝ գործիացություն, ճշտապահություն, կազմակերպվածություն և այլն:

Բնավորությունը մարդու հոգեկան աշխարհի միասնության արտահայտությունն է, և դրա համար էլ բնավորության առաջացումը ենթակա է անձի դարգացման ընդհանուր օրինաչափություններին:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 26, էջ 501—502:

Ковалев А. Г. и Мяснищев В. Н., Психические особенности человека, т. I, Характер, Л., изд. ЛГУ, 1958.

Крутецкий В. А., Проблема характера в советской психологии. Психологическая наука в СССР, М., изд-во АПН РСФСР, 1960.

Левитов Н. Д., Вопросы психологии характера, М., Учпедгиз, 1956.

Սազմանյան Մ., *Բնավորություն, Երևան, 1969:*

Գ Լ ու ի ն 16: ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ԸՆԳՐԱՑՆԱԿՈՒՄՆԵՐԻ ԲՆՈՐՈՇՈՒՄԸ Երբ խոսում են մարդու ընդունակությունների մասին, ապա ի նկատի է առնվում նրա այս կամ այն գործունեության հնարավորությունները: Այդ հնարավորությունները բնութագրվում են ինչպես գործունեությանը տիրապետելու ասպարեզում նշանակալի հաջողությունները, այնպես էլ աշխատանքի բարձր ցուցանիշները:

Այլ հավասար պայմաններում (պատրաստվածության, գիտելիքների, հմտության, ունակության մակարդակը, ծախսված ժամանակը, մտավոր և ֆիզիկական ջանքերը) ընդունակ մարդը, համեմատած ավելի պակաս ընդունակությունների տեր մարդկանց հետ, ստանում է առավելագույն արդյունքներ:

Ընդունակ մարդու բարձր նվաճումը գործունեության սյահանջներին նրա նյարդահոգեկան հատկությունների կոմպլեքսի համապատասխանելու արդյունք է:

Ամեն մի գործունեություն բարդ և բազմակողմանի է: Այն մարդու հոգեկան և ֆիզիկական ուժերին ներկայացնում է տարբեր պահանջներ: Եթե անձի հատկությունների առկա սխտեմը պատասխանում է այդ պահանջներին, ապա մարդն ընդունակ է հաջողությամբ և բարձր մակարդակով իրականացնել գործունեությունը: Եթե նման համապատասխանություն չկա, ապա անհատի մեջ նկատվում է անընդունակություն:

Ահա թե ինչու ընդունակությունը չի կարելի հանդեսնել մեկ որևէ հատկության (գույները լավ տարբերելը, համամասնություն, զգացողությունը, երաժշտական լսողությունը և այլն): Նա միշտ մարդկային անձի հատկությունների միագումարը կամ, լավ է սուսել՝ համադրությունն է:

Այստեղից էլ ընդունակությունը կարելի է բնորոշել իբրև մարդկային անձի հատկությունների համադրություն, որը պա-

տասխանում է գործունեության պահանջներին և ապահովում է նրա բարձր նվաճումները:

Ընդունակությունները հասարակական և անձնական մեծ նշանակություն ունեն: Տնտեսության, գիտության և արվեստի դարգացման գործում, օբյեկտիվ սոցիալական պայմանների հետ միասին, մեծ նշանակություն ունեն մարդկանց ընդունակությունները: Դրա հետ միասին ընդունակություններն ապահովում են նաև անձի արագացված զարգացումը, ստեղծագործական նվաճումներն աշխատանքում, որոնք մարդուն նյութական և հոգևոր բավարարություն են տալիս:

Ընդունակությունների կառուցվածքը Անձի հատկությունները որոշակի սիստեմում կապված են իրար հետ և փոխներգործում են իրար վրա: Ընդ որում, նրանց որոշ մասն առաջ է քաշվում առաջին պլան և համարվում է առաջատար, այն ժամանակ, երբ մյուսները հենարանային են, իսկ երրորդները օժանդակ դեր են խաղում:

Ըստ գործունեության բնույթի, ընդունակությունն ունի համապատասխան կառուցվածք:

Այսպես, կերպարվեստի գործունեության նկատմամբ ընդունակությունների հեներալային հատկությունն է տեսողական անալիզատորի բարձր բնական զգայունակությունը, որը զարգանում է գործունեության ընթացքում, այսինքն՝ գծի զգացողությունը, հարաբերակցությունների զգացողությունը, ձևերի զգացողությունը, լուսաստվերի զգացողությունը, երանգի զգացողությունը, ռիթմի զգացողությունը: Հենարանային հատկություններին են պատկանում նաև նկարչի ձևաբան սենսոմոտորային հատկանիշները և, վերջապես, բարձր զարգացած պատկերավոր հիշողության հատկությունները:

Կերպարվեստի գործունեության նկատմամբ առաջատար հատկություններին են վերաբերում գեղարվեստական ստեղծագործական երևակայության հատկանիշները, որոնք ապահովում են կյանքի երևույթների մեջ էականի ու բնորոշի որսալը, ընդհանրացումը կամ տիպականացումը, ինքնատիպ կոմպոզիցիայի ստեղծումը: Այդ ընդունակության անհրաժեշտ ֆոն են հանդիսանում որոշակի հուզական հոգեվիճակը և ըմբռնողության և պատկերման երևույթի նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը:

Կազմակերպչական գործունեության նկատմամբ ընդունակությունը, օրինակ, ընդգրկում է ինչպես որոշակի մտավոր, այնպես

էլ անհրաժեշտ բնութագրական հատկանիշներ: Տաղանդավոր կազմակերպիչն աշխի է ընկնում սուր դիտողականությամբ, որի շնորհիվ նա արագ և ճշտորեն կողմնորոշվում է իրադրության մեջ, մարդկանց նկատմամբ, որը և կազմում է ընդունակության հենարանային հատկությունը: Մարդկանց ձանաչելն ապահովում է կադրերի ճիշտ տեղաբաշխումը, իբրև նրանց բարձր արտադրողականության պայմաններից մեկը:

Կազմակերպչի առաջատար հատկություններ են ինքնուրույնությունը և նախաձեռնությունը, կանխատեսելու կարողությունը, կայունությունը որոշումներում և նախատեսված պլանի իրականացման հաստատակամտությունը: Իբրև օժանդակ միջոցներ հանդես են գալիս բնավորության այնպիսի գծեր, ինչպիսիք են հավասարակշռվածությունը, նրբազգացողությունը, մարդկանց նկատմամբ ուշադիր լինելը և արդարացիությունը:

Բարդ և բազմակողմանի է մանկավարժի գործունեությունը: Նա պետք է սովորեցնի, դաստիարակի և կազմակերպի: Ընդ որում աշխատանքի այդ տեսակները փոխադարձորեն միահյուսվում են, կազմելով մանկավարժական միասնական գործունեություն: Այստեղից հասկանալի է, որ ընդունակ ուսուցիչը ոչ միայն պետք է նրբորեն նկատի երեխաների հոգեբանությունը, այլև կարողանա առանձին, երբեմն ստեղծված շատ բարդ իրադրության մեջ կողմնորոշվել դասարանի կոլեկտիվի կյանքում: Ընդհանուր անշեղ պահանջների ֆոնի վրա, հարաբերություններում պատշաճությունը կազմում է մանկավարժի գործունեության հաջողության անհրաժեշտ պայմանը:

Յուրաքանչյուր դպրոցականի և ամբողջ կոլեկտիվի ապագան կանխագծելու ընդունակությունը, զուգակցված աշխատանքի մեթոդներում և ձևերում մանկավարժական հնարագիտության հետ, հենց կազմում է մանկավարժի առաջատար հատկությունը: Այդ առաջատար ընդունակությունն ապահովում է դաստիարակչական և ուսումնական աշխատանքում ստեղծագործությունը և աճող սերնդի ձևավորման գործում ամենաբարձր արդյունքների հասնելը:

Այս բոլոր հատկությունները զուգորդված, համադրված են մանկավարժական աշխատանքի նկատմամբ ամբողջական ընդունակությունների կառուցվածքում:

Ընդունակությունների կառուցվածքը Անձի ընդունակությունների կառուցվածքը կախված է նրա զարգացման մակարդակից: Գիտական արատրակցիան հնարավորու-

թյուն է տալիս առանձնացնել ընդունակությունների զարգացման երկու մակարդակ՝ վերարտադրական (ռեպրոդուկտիվ) և ստեղծագործական:

Ընդունակությունների զարգացման առաջին մակարդակի վրա գտնվող մարդը հանդես է բերում գիտելիքները յուրացնելու, գործունեությանը տիրապետելու և այն օրինակելիորեն իրականացնելու բարձր կարողություն:

Ընդունակությունների զարգացման երկրորդ մակարդակում մարդն ստեղծում է նորը, ինքնատիպը:

Չի կարելի, իհարկե, այդ մակարդակները քննարկել մետաֆիզիկորեն: Նախ, պետք է ի նկատի ունենալ, որ ամեն մի վերարտադրական գործունեություն իր մեջ ունի ստեղծագործության տարրեր, իսկ վերջինիս գործունեությունը ներառում է նաև վերարտադրականը, առանց որի նա ընդհանրապես անիմաստ է: Երկրորդ, ընդունակությունների զարգացման նշված մակարդակներն ինչ-որ տրված և անփոփոխ, քարացած բաներ չեն: Գիտելիքներին և ունակություններին տիրապետելու գործունեության պրոցեսում մարդը մեկ մակարդակից «անցնում է» մյուսին, համապատասխանաբար փոխվում է նաև նրա ընդունակությունների կառուցվածքը: Ինչպես հայտնի է, նույնիսկ շատ շնորհալի մարդիկ սկսել են ընդօրինակելուց, իսկ այնուհետև, միայն փորձի տիրապետման շարքում, ստեղծագործություն են հանդես բերել:

Ընդունակությունների զարգացման և զրսևորման ամենաբարձր մակարդակը նշանակում են «տաղանդ» և «հանձար» տերմիններով: Տաղանդավոր և հանձարեղ մարդիկ պրակտիկայում, արվեստում, գիտության մեջ հասնում են մեծ, նոր արդյունքների, որոնք հասարակական լուրջ նշանակություն ունեն: Հանձարեղ մարդը ստեղծում է ինքնատիպը, որը գիտական հետազոտությունների, արտադրության, արվեստի, զրականության բնագավառներում նոր ուղի է բացում:

Տաղանդավոր մարդը նույնպես ստեղծագործում է, ներդնում իր սեփականը, բայց արդեն սահմանված գաղափարների, ուղղությունների, հետազոտությունների միջոցների սահմաններում:

Տաղանդավորության և հանձարեղության ձևավորման ամենաբարենպաստ պայմանը անձի բաղմակողմանի զարգացումն է: Այսպես, Լեոնարդո դա Վինչին, Գյոթեն, Լոմոնոսովը բաղմակողմանի զարգացածության և ստեղծագործական գործունեության մեջ հանձարեղության օրինակ են:

ԸՆԳՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ Բացի մակարդակներից, հարկավոր է առանձնացնել ընդունակությունների տեսակները՝ ըստ նրանց ուղղվածության կամ մասնագիտացման: Այս տեսակետից սովորաբար հոգեբանության մեջ ուսումնասիրում են ընդհանուր և հատուկ ընդունակությունները:

Ընդհանուր ընդունակությունների տակ հասկացվում է անձի մտավոր հատկությունների այնպիսի սիստեմ, որն ապահովում է գիտելիքներին և գիտական գործունեությանը տիրապետելու համեմատական թեթևությունն ու արդյունավետությունը: Արտասահմանյան հոգեբանության մեջ այդ ընդունակությունը նշանակվում է իբրև *intelligens*, որը հավասարազոր է «մտավոր ընդունակություններ» արտահայտությանը:

Հատուկ ընդունակությունների տակ հարկավոր է հասկանալ անձի հատկությունների այնպիսի սիստեմ, որը նրան օգնում է գործունեության հատուկ, օրինակ, գրականության, երաժշտության, բեմական արվեստում և այլ բնագավառներում հասնելու գիտելիքների և ստեղծագործության բարձր արդյունքների:

Ընդունակությունների բացի այս երկու տեսակներից, առանձնացվում է նաև երրորդ խումբը՝ պրակտիկ գործունեությանն նկատմամբ եղած ընդունակությունները: Սրան են վերաբերում կոնստրուկտիվ-տեխնիկական, կազմակերպչական, մանկավարժական ընդունակությունները:

Ընդունակությունների նման դասակարգման հիմք է ծառայում գործունեության տեսակների տարբերումը (գիտություն, արվեստ, պրակտիկա), որոնցից յուրաքանչյուրը մարդուն ներկայացնում է իր առանձնահատուկ պահանջները:

Խորժուական հոգեբանության մեջ արմատացած է այն սխալ կարծիքը, թե ընդունակությունների այդ հիմնական տեսակները հակադիր են և նույնիսկ փոխադարձաբար բացասում են մեկը մյուսին: Ընդ որում, պրակտիկ ընդունակությունները գիտում են ընդունակությունների ինչ-որ ցածր տեսակ, այն դեպքում, երբ մտավոր ընդունակությունները գնահատում են իբր բարձր տեսակ: Գրանում զրսևորվում է շահագործող գասակարգի ներկայացուցիչներին: բնորոշ արհամարհական-աղայական վերաբերմունքը պրակտիկայի, աշխատանքի նկատմամբ:

Ռեալ իրականությունը այլ բան է ցույց տալիս:

Առաջին, հատուկ ընդունակությունները օրգանապես կապված են ընդհանուր կամ մտավոր ընդունակությունների հետ: Ինչ-

քան բարձր են զարգացած ընդհանուր ընդունակությունները, այն քան շատ ներքին սյալմաններ են ստեղծվում հատուկ ընդունակությունների զարգացման համար:

Իր հերթին հատուկ ընդունակությունների զարգացումը, որոշ սյալմաններում, դրականորեն է ազդում անձի մտավոր ուժերի զարգացման վրա:

Երկրորդ, հայտնի են ոչ քիչ թվով անհատներ, որոնք ունեն շատ բարձր մակարդակի, թվում է, թե ամենատարբեր՝ դիտական, գրական, մաթեմատիկական, դեղարվեստական ընդունակություններ: Այդ ևս վկայում է ընդունակությունները հակազորող կոնցեպցիաների սխալականությունը:

Երրորդ, սրակտիկ ընդունակությունները իրականության մեջ չեն կարող զարգանալ և իրականանալ ստեղծագործական գործունեության մեջ, առանց մտավոր զարգացման բարձր մակարդակի:

Այսպես, մարդու կոնստրուկտորական-տեխնիկական ընդունակությունները հաճախ սերտորեն կապված են գիտական մեծ ձիրքի հետ. շնորհալի գյուտարարը հաճախ նորություն է մտցնում ոչ միայն արտադրության, այլև գիտության մեջ: Միաժամանակ շնորհալի գիտնականի մեջ կարող են հանդես գալ արտասովոր կոնստրուկտորական ընդունակություններ (Փուկովսկի, Յիտլկովսկի, Էդիսոն, Ֆարադեյ և շատ ուրիշներ):

Այսպիսով, յուրաքանչյուր գործունեություն որոշակի պահանջներ է ներկայացնում անձի և՛ ընդհանուր, և՛ հատուկ ընդունակություններին: Ահա թե ինչու չի կարելի նեղ պրոֆեսիոնալ կերպով զարգացնել անհատին, նրա ընդունակությունները: Միայն անձի բազմակողմանի զարգացումն է ասպահովում ընդհանուր ու հատուկ ընդունակությունների դրսևորումը և ձևավորումը նրանց միասնության մեջ: Սակայն դա չի նշանակում, թե մարդ չպետք է մասնագիտանա այն բնագավառում, որի հանդեպ նա դրսևորում է հակումներ և ընդունակություններ:

Հետևապես, չնայած ընդունակությունների նշված դասակարգումը ունի ռեալ հիմնավորում ընդունակությունների կոնկրետ տեսակը վերլուծելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել ընդհանուր և հատուկ բաղադրիչները՝ ընդունակության յուրաքանչյուր կոնկրետ կառուցվածքում:

Սկզբնական հասկոթյուններ և բնական ճախարհայլներ Մինչև այժմ մաթեմատիկոսների, գրողների և նույնիսկ որոշ ուսուցիչների շրջանում գոյություն ունի այն պատկերացումը, թե ընդունակությունները մարդուն տրվում են բնականից, այսինքն՝ բնածին են, որ իբր թե մարդն ի ծնն նկարիչ է, մաթեմատիկոս, բանաստեղծ, երաժիշտ և այլն: Սովետական հոգեբանական գիտությունը ցույց է տալիս, որ ընդունակությունները ձևավորվում և զարգանում են դաստիարակության, գործունեության պրոցեսում:

Միաժամանակ սովետական հոգեբանությունը և ռեալիզմը չեն ժխտում որոշակի սկզբնական հատկությունների առկայությունը, որոնք անհրաժեշտ են ընդունակությունների դրսևորման և ձևավորման համար: Այդ սկզբնական հատկությունները, որ ամփոփված են մարդու ուղեղի կառուցվածքի և նրա ֆունկցիաների բնածին առանձնահատկությունների մեջ, հաճախ անվանում են բնական նախադրյալներ («задатки»):

Բնական նախադրյալների մեջ հնարավոր է տեսնել ոչ այնքան անատոմիա-ֆիզիոլոգիական, որքան հոգեֆիզիոլոգիական հատկությունները, առաջին հերթին նրանք, որոնք երեխայի մոտ հանդես են գալիս գործունեությանը տիրապետելու ամենավաղ շրջանում, իսկ երբեմն էլ դեռևս որոշակի սիստեմատիկ գործունեությամբ չզբաղվող շափահասների մոտ (Գ. Ս. Կոստյուկ, Ա. Գ. Կուլալևի, Վ. Ն. Մյասիշչևի ուսումնասիրություններ): Դրանք են, օրինակ, լսվ գունատարբերակումը, տեսողական հիշողությունը, երաժշտական լսողությունը և այլն:

Բնական նախադրյալները հայտնաբերվում են, երբ անհատը բախվում է դրանց ինչ-որ շափով համապատասխանող, որոշակի գրգռիչների, օբյեկտների հետ: Երաժշտության, բնականորեն ըմբռնման, գործունեության որոշակի բնագավառներում առաջին իսկ փորձերի ժամանակ մարդը հանդես է բերում գործունեության այդ տեսակներով զբաղվելու համապատասխան բարձր զգայունակություն և հակում: Նման դեպքում նրա մեջ դրսևորվում են բնական նախադրյալներ:

Հետևաբար բնական նախադրյալներ ասելով, պետք է հասկանալ ընդունակությունների սկզբնական բնական հիմքը, որը դեռևս զարգացած չէ, բայց իբեև զգացնել է տալիս մարդու՝ որոշակի գործունեությամբ զբաղվելու առաջին իսկ փորձերից:

Անկասկած, ընդունակությունը կապված է ուղեղի կառուցվածքի որևէ բնածին անատոմիական առանձնահատկության, առաջին հերթին ուղեղի միկրոստրուկտուրայի հետ: Այդ առանձնահատկություններն արտահայտվում են հոգեֆիզիոլոգիական պրոցեսների բնույթով, երբ մարդ բախվում է տարբեր արտաքին ներգործությունների հետ:

Ն. Ս. Պրեբրաժենսկայայի և Ս. Ա. Սարկիսովի հետազոտություններով ապացուցված է, որ մարդու ուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում բջջային դաշտերի դասավորությունն ունի էական անհատական տարբերություններ: Նրանք նշել են բջջային շերտերի կառուցվածքում եղած տարբերությունները ևս, որոնք, ինչպես երևում է, կարևոր են ուղեղի գործունեության, մասնավորապես ընդունակությունների դրսևորման համար:

**Նյարդային գործու-
ճեռային փայերը
և ընդունակություն-
ները**

Մարդու ուղեղի բնածին առանձնահատկությունները հանդես են գալիս նրա տիպոլոգիական հատկություններում, որոնք Ի. Պ. Պավլովը և նրա հետևորդները համարում են մարդու կյանքի ընթացքում փոփոխվող:

Սակայն տիպոլոգիական առանձնահատկությունները ոչ թե հոգեբանական, այլ հոգեֆիզիոլոգիական հատկություններ են, քանի որ նրանք դրսևորվում են հոգեկան գործունեության միայն որոշակի տեսակներում՝ ըմբռնման, մտավոր և հուզական ակտիվության, վարքի գործողության ժամանակ և այլն:

Մարդու տիպոլոգիական առանձնահատկությունները երեխայի մոտ հանդես են գալիս շատ վաղ և իրենցից ներկայացնում են բնական նախադրյալներ կամ սկզբնական հատկություններ: Ընդ որում, պետք է վերապահում անել, որ տիպոլոգիական առանձնահատկությունները բազմակողմանի նշանակություն ունեն, նրանք և՛ բնավորության, և՛ ընդունակության բնական հիմքն են կազմում (Բ. Մ. Տեպլով, Վ. Ս. Մերլին): Ընդհանուր և պարզիպ տիպերի՝ առանձնահատկությունները, որ արտահայտվում են ակտիվության տոնուսում, զգայունակության աստիճանում և արտացոլման ու գործողության պրոցեսների շարժունակության մեջ, անշուշտ, ազդեցություն են գործում ընդունակությունների առաջացման վրա:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության ընդհանուր տիպերի բազայի վրա ձևավորվում են հատուկ մարդկային տիպեր:

¹ Պարզիպ տիպը «մասնակի» տիպ է, որը բնութագրում է առանձին՝ տեսողական, լսողական և այլ անալիզատորային համակարգի նեյրոդինամիկան:

Պրանք են՝ գեղարվեստական, մտածողական և միջին տիպերը: Առաջինը, ըստ Ի. Պ. Պավլովի բնութագրման, աչքի է ընկնում ըմբռնման ամբողջականությամբ և կենսունակությամբ, մտածողության հուզականությամբ և պատկերավորությամբ: Երկրորդը՝ ըմբռնման վերլուծականությամբ, մտածողության հուզական քիչ արտահայտչականությամբ և վերացական բնույթով: Միջին տիպն իր մեջ զուգակցում է առաջին երկու տիպերի գծերը:

Ի. Պ. Պավլովը ենթադրում էր, որ բարձրագույն նյարդային գործունեության առաջին երկու տիպերը ընկած են միակողմանի գիտական կամ գեղարվեստական ձիրքի հիմքում: Միջին տիպը հատուկ է ինչպես մարդկանց մեծ մասին, այնպես էլ բազմակողմանի հանճարներին:

Ախտաբանական նյութերի վերլուծության և դիտողության հիման վրա Ի. Պ. Պավլովը փորձ արեց համահարաբերականություն հաստատել ընդհանուր և հատուկ տիպերի միջև: Նա գտնում էր, որ ծայրահեղ հատուկ տիպերը հարաբերակցում են ծայրահեղ ընդհանուր տիպերի, իսկ կենտրոնական հատուկը՝ կենտրոնական ընդհանուրների հետ: Այլ խոսքով, ուժեղ անհավասարակշռվածը և թույլը հարաբերակցում են մտածողական կամ գեղարվեստական տիպերի հետ, իսկ ուժեղ հավասարակշռված ընդհանուր տիպերը՝ միջին հատուկ տիպի հետ:

**Բնական և
ձեռքբերովի
հարաբերակցությունը**

Ընդունակություններն իրենցից ներկայացնում են բնական և ձեռքբերովի բնույթի համաձուլվածք: Սկզբնական հատկանիշները, այսինքն՝ բնական նախադրյալները լինելով բնածին, զարգանում են մարդու կենսագործունեության ընթացքում:

Մարդկության կուտակած գիտելիքները յուրացնելը ոչ միայն ապահովում է մարդու այս կամ այն գործը կատարելու պատրաստվածությունը, այլև ձևավորում է իմացական գործունեության մեխանիզմները, որոնք անհրաժեշտ են մտավոր ընդունակությունները զարգացնելու համար: Զարգացման համար՝ հատկապես կարևոր է տիրապետել մտավոր գործողություններին, տեսական և պրակտիկ խնդիրների լուծման միջոցներին, քանի որ այդ միջոցներում կուտակված է շատ սերունդների փորձը: Ոչ պակաս կարևոր նշանակություն ունի իր իսկ մարդու ձգտումը՝ փորձելու իրեն դրսևորել ստեղծագործական գործունեության այս կամ այն ասպարեզում: Այսպիսով, շատ դժվար է տարբերել, թե ձևավորված ընդունակություններում ո՞րն է բնականը, բնածինը և ո՞րը՝ իմացու-

թյան և պրակտիկ գործունեության ընթացքում ձեռք բերածը: Անհրաժեշտ է միայն հիշել, որ բնական նախադրյալներն այն ժամանակ նշանակություն ունեն, երբ նրաք ղարգանում, կատարելագործվում, մշակվում են և նաև բազմապատկվում անձի ձեռքբերովի հատկություններով:

§ 3. ԸՆԳՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՊԸ ԱՆՁԻ ՄՅՈՒՑ
ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏ

Ընդունակություններն անձի մեկուսացված դրսևորում չեն, նրանք մարդու հոգեկան կյանքի ամբողջական կերտվածքում օրգանական միասնության մեջ են գտնվում մյուս հոգեկան հատկությունների հետ:

Անձի ամբողջական հոգեկան կերտվածքի **Աճձի հարաբերությունները և բնգունակությունները** հատկություններից (որոնք ձևավորվում են կյանքի և դաստիարակության որոշակի հանգամանքների ազդեցությամբ) են կախված ընդունակությունների զարգացման մակարդակը և նրանց օգտագործման բնույթը: Ընդունակությունների դրսևորման և զարգացման վրա մեծ ազդեցություն են գործում մարդու հարաբերությունները և ամենից առաջ հարաբերությունն այն գործունեության նկատմամբ, որը հանդիսանում է մարդու հիմնական պարտականությունը:

Գործի նկատմամբ դրական վերաբերմունքը՝ ակտիվության աղբյուրներից մեկն է, իսկ անձի ակտիվությունը կազմում է ընդունակությունների ոչ միայն դրսևորման, այլև զարգացման առաջնակարգ պայմանը:

Մարդու գաղափարական ուղղվածությունը, նրա հայացքների խորությունը և անփոփոխությունն ընկած են կյանքի նկատմամբ անձի ակտիվ հարաբերության և իր նկատմամբ սյահանջկոտության հիմքում: Եվ պատահական չէր, որ Վ. Գ. Բելինսկին տաղանդի և մտքի հզորությունն ու գեղեցկությունը կապում էր մարդու համոզմունքների բնույթի հետ:

Գաղափարական համոզվածությունը և սկզբունքայնությունը մարդուն հարաբերություններում դարձնում են առավելագույն շահով հավաքված, նայատակասյաց և ակտիվ, գործնական:

Եվ մարդ իր առջև նպատակ է դնում ծառայել ժողովրդին և իր մեջ հնարավորություններ է դառնում անել մի այնպիսի բան, որը

կարող է նյութապես կամ հոգեպես հարստացնել մարդկությանը կամ թեկուզ այն կոլեկտիվին, որի անդամն է նա, ապա բնական է՝ այնպիսի մարդը մեծ եռանդ է գործադրում առաջադրված հարյը լուծելու համար:

Եվ ընդհակառակը, այն մարդը, որ զուրկ է գաղափարական ձգտումներից, ապրում է մանր հոգսերով կամ զբաղված է դատարկ վլարձություններով, չի կարող իր մեջ ուժ դառնել, որպեսզի որոշակի արդյունքների հասնի գիտական, գեղարվեստական կամ պրակտիկ գործունեության մեջ և նրանում ներդնի այն էներգիան, որն անհրաժեշտ է իր ընդունակությունների զարգացման համար: Եթե նույնիսկ այդպիսի մարդն ունի ընդունակություններ, հաջողության է հասնում որևէ գործունեության մեջ, ապա հաճախ այդ ընդունակությունները բավական չեն նրա շնորհքի հասարակական նշանակությունը գնահատելու համար: Բնական է, որ նման մարդիկ ջանքեր չեն թափում պահանջվող գործունեության մեջ, անհրաժեշտ ակտիվություն հանդես չեն բերում իրենց ընդունակությունները զարգացնելու համար կամ էլ դրանք օգտագործում են իրենց էգոիստական շահերի համար (ինքնացուցադրման, կարիերայի համար և այլն):

Ինչպես ցույց է տալիս օժտված մարդկանց **Կրֆոսուքյամբ գործով հրապուրվելը և բնգունակությունները** գործունեության հետազոտությունների փորձը, նրանց անբաժանելի հատկությունն է գործով կրքոտությամբ տարվելը, որը իրենց կոշումն են համարում: «Իմ կյանքն արվեստի մեջ է»¹ —ասում էր Ստանիսլավսկին: «Կյանքի իմաստը ես տեսնում եմ ստեղծագործության մեջ, իսկ նա անսահման է» —ասում էր Գորկին: «Աշխարհով մեկ յամբի մարակով հալածված» էր իրեն զգում Բլոկը: «Հարկավոր է իր գործի սիրահարը լինել, այն ինչ պատկերում ես, դրանում է հաջողության գաղտնիքը»² —գրել է հայտնի նկարիչ Յու. Իեպրինցը: Այդ մասին է ասում նաև հուշակավոր բնանկարիչ Վ. Վ. Մեշկովը³: Նա գրում է այն մասին, որ նկարչի համար անհրաժեշտ է անձնազոհություն, ստեղծագործական այրում: Եթե ստեղծագործական կրակն ուժեղ է, ապա նկարչին այն կբավականացնի

¹ К. С. Станиславский, Моя жизнь в искусстве, М., изд-во «Искусство», 1954.
² Ю. Непринцев, Как я работал над картиной «Отдых после боя». Сб. «Из творческого опыта», М., изд-во «Советский художник», 1955, стр. 82.
³ В. В. Мешков, Заметки пейзажиста. Сб. «Из творческого опыта», вып. 3, М., изд-во «Советский художник», 1957, стр. 15.

բուն, հույիչ նկարի համար, քանի որ նկարն ստեղծվում է ոչ միայն մտքով, դիտողականությամբ, այլև սրտով, գործի նկատմամբ ազնիվ վերաբերմունքով:

Է. Ռեպինը այնքան բուն էր տարված նկարչությամբ, որ մատիտը քայքայելով չորում նույնիսկ այն ժամանակ, երբ հանդատանում էր հյուրերի սերիալայությունը: Երբ այնուամենայն էլ, նա նկարում էր ձախուղ:

Հիանալի անակարիչ Վ. Վ. Կրաչնովը ստատույում էր ծանր հիվանդություն, համարյա չէին գործում ոտերը, և ձեռքերն ու շունիկն վրձնի ծանրությունն անդամ կրկես: Բայց նա աշխատում էր բնականից, դժվարությամբ մատները սեղմելով վրձնի, ձեռքը կապելով, որպեսզի վայր չընկնի:

Հրատյուրվելը, գործի նկատմամբ կրքոտ վերաբերմունքը կատարված են գործունեության սոցիալական նշանակության, նրա արդյունքների գիտակցմամբ, իսկ դրա հետ միասին տպավորությունների այն ուժով, որպիսին անձի վրա թողնում են բնությունը և հասարակական կյանքի, որպես մարդու ստեղծագործական գործունեության օբյեկտի, երևույթների: Մարդու տպավորությունների ուժը և հույզական արձագանքումը որոշվում են մեկ կողմից՝ օբյեկտի բնույթով, իսկ մյուս կողմից՝ մարդու զգայունության սրությամբ:

Հայտնի է, որ տարբեր օբյեկտներ տարբեր ձևով են ներգործում նույն անձի վրա, բայց հարկավոր է հիշել, որ նույն օբյեկտները տարբեր մարդկանց մեջ կարող են առաջացնել, ըստ ուժի և բնույթի, ոչ միատեսակ տպավորություններ: Գծվար թե շատ մարդկանց աչքերն արցունքոտվեն, կրք տեսնեն Լուսնի գուրս գալը, այն ժամանակ, կրք Կուինշին՝ իսկական արվեստագետը, նման ղեկորում ապրում էր սուրբության անսավոր ուժի տեսարան և լաց էր լինում: Ընդունակությունը, որի որոշ բաղադրիչներ տվալ ղեկորում հանդիսանում են տեսողական զգայունակության սրությունն ու տեսողության յուրահատկությունը և արվեստագետի ապրումները, կապված է հույզական զգայունության խորությունից և ուժից, սրեւ օբյեկտով կամ գործունեությամբ տարվելուց, որ ուղղված է այդ օբյեկտի գեղարվեստական վերարտադրությանը:

**Կամային
ուժերը և
բնականությունները**

Ամեն մի ստեղծագործական գործունեություն պահանջում է ամբողջ ուժերի լարում: Հրձվանքի կամ ոգեշնչման ժամանակավոր պոթիկումը չեն կարող ապահովել սխառմատիկ լարված աշխատանքը. պահանջվում է ուժեղ կամք, որը կարող է հաղթահարել դժվարությունները, աշխատանքում ապահովել սխառմատիկությունն ու մեթոդականությունը: Ստեղծա-

գործական գործունեությունն ամփոփում է հսկայական սև աշխատանք. նյութերի հավաքումը և ստեղծագործության տեքստի ուղղումը (գրողի մոտ), տասնյակ, հարյուրավոր, հազարավոր փորձեր գնելը և տվյալների մշակումը (դիտնականի մոտ): Նման աշխատանքը չի կարող կատարվել ոգեշնչման պահին և պահանջում է ուժերի մեծ լարում: Հասարակական սրտաբեր գիտակցումը, քստեղծագործելու պահանջը և դրա հիման վրա ձևավորված սերը գործի նկատմամբ որոշում են օժտված մարդու կամքի հսկայական ուժը:

Նպատակաւարացություն, վճռականություն, քաջություն և ինքնատիրապետում, կայունություն և ինքնուրույնություն՝ ահա կամքի այն որակները, որոնցով օժտված են բոլոր նշանավոր գործիչները, մեծատաղանդ մարդիկ:

Ընկերությունների զարգացման էական հատկություններն են. ընդունակ կամ տաղանդավոր մարդու կողմից խոչընդոտների հաղթահարումը, խոչընդոտներ, որոնք արմատացած են արտաքին անբարենպաստ պայմաններում կամ սեփական ֆիզիկական պակասություններում (թլվատություն, կուրություն, խլություն և այլն) և այն գործողությունը պարտադիր տիրապետելը, որի նկատմամբ մարդ ձգտում ունի, և որի համար նա ունի որոշ նախադրյալներ:

**Մեխանիկական
ուժեր, իր նկատմամբ
պահանջությունները
և բնականությունները**

Գործունեությամբ եռանդով տարվելու և կամքի ուժի հետ են կապված մարդու աշխատանքայինությունները խատասիրությունն ու մեծ աշխատունակությունը: Միանգամայն բնական է, որ հափըշտակված մարդը բոլոր ուժերն ու ժամանակը նվիրում է սիրած գործին: Հակառակ երևույթը կլինեք հակաբնական և անարամարանական: Գրա համար էլ պատահական չէ, որ մեծ օժտվածություն տեր մարդիկ՝ գնահատելով իրենց նյունումները, ամենից առաջ ընդգծել են այնպիսի հատկությունների դերը, ինչպիսիք են աշխատասիրությունը և աշխատունակությունը: Սրինակ, Ա. Մ. Գորկին նույնիսկ տաղանդավորությունը բնորոշում էր միայն իբրև սեր գործի, աշխատանքի նկատմամբ: էգիստեր գնահատելով ձիրքը և աշխատանքն իր հաջողություններում, ասում էք. որ նրանցում միայն մեկ տոկոսն է հանձարինք, դրա փոխարեն 99 տոկոսն ընկնում է քրտնաջան աշխատանքին:

Համանման մտքեր ունի նաև Բ. Ն. Ռեպինը: Միանգամայն հասկանալի է, որ բոլոր նշանավոր մարդիկ, ունենալով հսկայական աշխատասիրություն և մեծ աշխատունակություն, անգամ ֆիզիկական և նյութալի համակարգի թուլության

դեպքում, սուբյեկտիվորեն գնահատել իրենց գործունեության ար-
դյունքները և ոչ թե ընդունակությունները, ընդգծելով աշխատան-
քի դերը:

Աշխատասիրությունն ու աշխատունակությունը միշտ սուբյեկ-
տիվորեն են վերապրվում և հեշտությամբ գնահատվում (ըստ աշ-
խատանքի վրա ծախսված ժամանակի քանակի և աշխատանքի ս-
դյունքների) այն ժամանակ, երբ ընդունակություններն անմի-
կանորեն չեն վերապրվում և օբյեկտիվորեն նրանց կարելի է գ-
նահատել միայն ըստ գործունեության արդյունքների և վարպե-
թյանը տիրապետելու պայմանների հետ նրանց հարաբերակցու-
թյամբ: Կարելի է ասել, որ աշխատասիրությունը, այսինքն՝ գործի
նկատմամբ սերը, հանդիսանում է աշխատունակության հիմքը,
իսկ աշխատունակությունը՝ ընդունակությունների դրսևորման և
դարգացման կարևոր պայմանը:

Աշխատասիրությունը և աշխատունակությունը կազմում են ոչ
միայն ընդունակությունների դրսևորման և զարգացման պայմա-
նը, այլև ընդունակությունների պակասող օղակների փոխհատուց-
ման պայմանը՝ լրացուցիչ նյարդային մեխանիզմների առաջաց-
ման հաշվին:

Մեծ աշխատունակությունը հանդիսանում է ոչ միայն աշխա-
տանքի պրոցեսով տարվելու հետևանք և իդեալականորեն ներկա-
յացված նրա արդյունք, այլ նաև՝ անձի կազմակերպվածության,
կայուն աշխատանքային սովորությունների առկայության հետե-
վանք: Մարդու աշխատունակության վրա, իհարկե, ազդում են
նաև նրա բնական, օրինակ, տիպոլոգիական, առանձնահատկու-
թյունները (մասնավորապես անձի նյարդային համակարգի ուժը
կամ դիմացկունությունը):

Ընդունակությունների զարգացման համար անձի առանձնա-
պես կարևոր հատկանիշը և բնավորության գիծը, որ սերտորեն
կապված է աշխատունակության հետ, հանդիսանում է իր նկատ-
մամբ բարձր պահանջկոտությունը՝ զուգակցված ինքնաքննադա-
տականության հետ: Օժտված մարդը, որ կարողանում է գնահատել
մարդկային մտքի և ձեռքի ստեղծագործությունները, երբևէ չի
բավարարվում սեփական հաջողություններով: Նա մշտապես իր
առջև դնում է նորանոր և ավելի բարդ խնդիրներ:

Ինչպես հայտնի է, նշանավոր հասարակական գործիչները,
գիտնականները, գրողները, երաժիշտները երբեք չեն բավարար-
վել ձեռքբերածով: Իրենց աշխատանքի արդյունքները նրանք ոչ

միայն հանձնել են հասարակայնության դատին, այլև իրենք են
դրանք խիստ վերլուծել ու քննադատել:

Իր նկատմամբ պահանջկոտությունը մարդուն ստիպում է մո-
բիլիզացնել ներքին հնարավորությունները, փնտրել նոր միջոցներ
ու ձևեր, փորձարկել, իր մեջ ձևավորել նման հատկանիշներ և ձեռք
կրել այն գիտելիքները, որոնք անհրաժեշտ են բեղմնավոր գոր-
նեության համար:

**Մարդու
ազմակուզմանի
զարգացումը և
ընդունակությունները** Ընդունակությունների դրսևորման և զար-
գացման համար հակայական նշանակու-
թյուն ունի մարդու բազմակողմանի կամ
բնագավորմանի զարգացումը և իբրև նրա
արդյունք՝ անձի ամբողջականությունը:

Մեծատաղանդ մարդիկ միշտ աչքի են ընկնում իրենց համա-
կողմանի զարգացմամբ և գործունեության բազմակողմանիու-
թյամբ: Այնպիսի անձերի ստեղծագործական կենսագրություններն
ու բնութագրերը, ինչպիսիք են ընթերցողներին լավ հայտնի
Արիստոտելը, Գյոթեն, Լոմոնոսովը, Մենդելեևը, Պուշկինը, մարդու
բազմակողմանի զարգացման լավագույն օրինակ են:

Անգամ այն դեպքում, երբ մարդն ընտրում է որևէ մեկ, իբրև
հիմնական, կենսական գործունեություն, ապա այդ ժամանակ էլ
տվյալ գործունեության աչքի ընկնող հաջողություններն ապահով-
վում են անձի բազմակողմանի զարգացմամբ: Շատ խոշոր գրող-
ներ, ինչպես ցույց են տալիս Վ. Լ. Դրանկովի հետազոտություննե-
րը, հայտնի էին միայն իբրև պրոֆեսիոնալ գրողներ, բայց միա-
ժամանակ նրանք դիմում էին նկարչությանը, գեղանկարչությանը,
երբեմն էլ երաժշտությանը, իբրև ավելի հստակ, կենդանի, գունեղ
գեղարվեստական կերպարների ձևավորումն ապահովող միջոցի:

Հայտնի է, օրինակ, որ Ռեպինը խոք հասկանում, կրքոտ կեր-
պով սիրում էր երաժշտությունը, և երաժշտական կերպարները
նրան օգնում էին ստեղծելու պայծառ գեղանկարչական կերպար-
ներ, խոք, արտահայտիչ նկարներ:

Բազմակողմանի զարգացածությունը մարդուն հնարավորու-
թյուն է տալիս ավելի ճիշտ գնահատել իր հնարավորությունները
և, համապատասխանաբար, որոշել իր հիմնական գործունեու-
թյունը: Բացի այդ, բազմակողմանի զարգացածությունն ապա-
հովում է բոլոր պոտենցիալ ընդունակությունների հանդես գալը,
որոնք ամբողջությամբ նույնիսկ մեկ որևէ գործունեության մեջ
տալիս են անչափ ավելի բարձր արդյունք, քան այդ գործունեու-
թյան մեջ դրսևորված մեկ ընդունակության արդյունքը: Եվ եթե

ընդունակությունները՝ անձի հատկությունների ներգաշնակությունն են, ապա օժտվածության բարձրագույն մակարդակները՝ տաղանդավորությունն ու հանճարեղությունը մարդու բարձր զարգացած ընդունակությունների ներգաշնակությունն են:

Հետևապես, բազմակողմանի զարգացումը, որոշ բնական տվյալների առկայության դեպքում, իսկական տաղանդավորության և հանճարեղության զարգացման հիմնական պայմանն է Սակայն, նույնիսկ հասակորեն արտահայտված բնական տվյալների բացակայության դեպքում, անձի բազմակողմանի զարգացումն ապահովում է մեկ, ընտրած գործունեության համար ընդունակությունների զարգացման բարձր մակարդակը և այդ գործունեության մեջ բավականին բարձր արդյունքների հասնելը:

Անձի ապշեցուցիչ լայն ընդգրկման, բազմակողմանիության և ամբողջականության օրինակ են մարքսիզմ-լենինիզմի մեծ հիմնադիրներ Կ. Մարքսը, Ֆ. էնգելսը և Վ. Ի. Լենինը: Արվեստի բնագավառում անձի զարմանալի ամբողջականության նման օրինակ կարելի է համարել Լ. Բեթհովենին կամ Ի. Ս. Ռեպինին: Ի. Ս. Ռեպինը «Երազանցապես, աչքինքն՝ անվերապահ և մշտապես ստեղծագործական անձ էր» — գրել է Սերգեև-Ցենսկին: «Ամբողջովին ըզբաղված լինելով նկարելիք մեկ կտավով, նա անտարբեր չէր շուրջը եղած գեղեցկության նկատմամբ, կարող էր կարճ ժամանակով ուշադրություն ուղղել մյուս նկարի կողմը, բայց ոչ այն կողմը, ասենք, որ մտորեր այն մասին, թե ա՛խ, իբր, ես անում եմ ո՛չ այն: Ա՛խ, ես այսպես չպետք է անեմ, ո՛չ այն բանի վրա պետք է ամբողջովին բեռեմ իմ ուշադրությունը... Ոչ մի ռեֆլեքսիալով, երկատվածությամբ և նման այլ հիվանդություններով, որ մյուս տաղանդավոր մարդկանց հաճախակի հյուրն են, նա չէր տառապում: Իրեն գտնելով վաղուց, դեռ պատանեկության շրջանում, նա ոչ մի օր իրեն չկորցրեց նաև ծերության այն տարիներին, երբ ես հնարավորություն ունեի հետևել նրան»¹:

Դիլետանտիզմը, ինչպիսի բազմազանություն էլ նա ունենա, գործունեության մեջ թափթփվածությունը, անձի երկատվածությունը՝ ահա ընդունակությունների զարգացման հիմնական արգելակները:

¹ С. Н. Сергеев-Ценский, Мое знакомство И. Е. Репиным, Собрание сочинений, т. 3. М., Госполитиздат, 1955, стр. 662.

Դրսևորվող և զարգացող ընդունակություններն ազդում են անձի ամբողջ հոգեկան կերպարի վրա: Հակումների արդեն առաջին դրսևորումն իր կնիքն է դնում անձի հարաբերությունների և վարքի վրա: Հակումը, որ դրսևորվում է իրականության և գործունեության որոշակի կողմերի նկատմամբ հետաքրքրությունների և նրանց հանդեպ կայուն ուշադրության մեջ, արդեն կարծես հավաքում է մարդու բոլոր ուժերը և նրանց ուղղում մեկ բանի վրա: Նման զարգացման օրինակներ, երբ ամեն ինչ ենթարկվում է մեկ բանի, հանդիսանում են Ռեպինը և Սուրիկովը, Գլինկան և Չայկովսկին, Դարվինը և Պավլովը:

Այս դրական երևույթը որոշ պայմաններում կարող է հասցնել բացասական արդյունքների: Ձևավորվող անձը կարող է դառնալ միակողմանի և նույնիսկ իր զարգացման մեջ սահմանափակ: Ինչպես նշանավոր մարդկանց, այնպես էլ զիտարկված դպրոցականների կյանքում քիչ չեն դեպքերը, երբ որևէ բանով ուժեղ կերպով տարվելը հասցնում է մնացած բոլորի նկատմամբ արհամարհանքի: Սլոյնսկի, սովետական մոտ՝ ուսման գործում անհաջողությունը, չափահասների մոտ՝ կենսականորեն կարևոր հարցերի նշկատմամբ անուշադրությունը:

Այսպես, Դարվինը բոլոր ուժերը և ժամանակը տրամադրելով գիտությանը, իր մեջ մնչել է, ինչպես ինքն է այդ մասին ասում իր «Ինքնակենսագրականում», երաժշտության, գեղարվեստական գրականության և գեղանկարչության նկատմամբ հետաքրքրությունը: Նյուտոնը դարոցում հայտնի էր իր բ ծույլ և նույնիսկ բթամիտ, իսկ տանը մշտապես զբաղված էր մեքենաներ պատրաստելով:

Իննչին դարոցում հաշվում էին բթամիտ, և քիչ էր մնացել նա գառնար դոկակարի աշակերտ, բայց այդու և անտառում բոլորին զարմացնում էր իր իմառությունը:

Վայտեր Սկոտը դարոցում վատ էր սովորում:

Նման օրինակներ կարելի էր անվելի շատ բերել: Այդ բոլորը լկայում են այն մասին, որ մեկ գործով տարվելը հաճախ նեղացնում է մարդու ակտիվության ոլորտը: Ծիշտ է, հետո, գիտակցելով մտածածը իրականացնելու համար գիտելիքների կարևորությունը, շատ գործիչներ իրենք են լրացրել գիտելիքների պակասը և հասել կոլտուրական բարձր մակարդակի, բայց, այնուհանդերձ, պատանեկան տարիներին անտեղի շատ ժամանակ և ուժեր են վատնել:

Ահա թե ինչու ոչ միայն կարևոր է պաշտպանել երեխայի մոտ հանդես եկող հակումը և համապատասխան պայմաններ ստեղծել ընդունակությունների զարգացման համար, այլև դաստիա-

րակչական ազդեցութեամբ ապահովել կյանքի, գիտելիքների, իր պարտականությունների կատարման նկատմամբ ակտիվ վերաբերմունքի ձևավորումը: Հարկավոր է անձի զարգացման արդեն դպրոցական շրջանում պայմաններ ստեղծել նրա, իբրև ընդունակությունների ծաղկման անհրաժեշտ նախադրյալի, բազմակողմանի զարգացման համար: Ընդունակությունների զարգացման համար պակաս նշանակություն չունի նաև մարդուն հանձնարարված գործի նկատմամբ հասարակական պատասխանատվության պահանջների ձևավորումը:

Հասարակության կոլեկտիվի առջև պատասխանատվության դրացումը ծնում է իր նկատմամբ մեծ պահանջկոտություն:

Դաստիարակության անբարենպաստ պայմաններում, չափից ավելի գովասանքի ժամանակ, առանց աշխատասիրության ձևավորման ստեղծվում է այն կեղծ պատկերացումը, թե մեծ ընդունակությունների առկայության դեպքում հարկ չկա աշխատելու, ուժերը չարելու, որ ամեն ինչ կգա ինքն իրեն: Դրա հետևանքով ձևավորվում են ինքնավստահություն և թեթևամտ վերաբերմունքը միայն կոլեկտիվի դրած պարտականությունների նկատմամբ, այլև այն գործունեության վերաբերյալ, որը համապատասխանում է մարդու ընդունակություններին: Այստեղից մի քայլ է մինչև մյուս մարդկանց նկատմամբ մեծամիտ և նույնիսկ արհամարհական վերաբերմունքը, մինչև ցուցամոլությունը և էգոիզմը: Իսկ այս բոլորը, միասին վերցրած, հասցնում է ոչ միայն ընդունակությունների լճացմանը, այլև նույնիսկ նրանց մարմանը:

Կարող է նաև անձի ընդունակությունների և գործունեության ներքին ուժը հնարավորությունների միջև լինել անհամապատասխանություն: Որոշ դեպքերում նկատվում է բնական մեծ կարողությունների առկայություն և բնավորության անհրաժեշտ հատկանիշների լրիվ բացակայություն, որակներ, որոնք կասյահովելին ընդունակությունների դարգացումն ու նրանց օգտագործումը: Ուրիշ դեպքերում, ընդհակառակը, ամբողջական բնավորության և մեծ աշխատասիրության առկայությամբ մարդը գործունեության մեջ, ընդունակությունների անբավարարության պատճառով, հասնում է քիչ արդյունքների և այս դեպքում իր սահմանափակության, որոշ «ոչ լիարժեքության» համար ծանր ապրումներ է ունենում:

Ընդունակությունների և բնավորության միջև եղած հակասու-

թյունները, ինչպես նաև նրանց ծնած ներքին բախումները, բացատրվում են կյանքի և դաստիարակության պայմաններով:

Որոշ դեպքերում կյանքի և դաստիարակության հանգամանքները չեն ապահովում անձի համաշափ զարգացումը, բնավորության այն հատկանիշների ձևավորումը, որոնք կարող էին ապահովել գործունեության մեջ հաջողության անշեղ աճը, դրանով իսկ նաև ընդունակությունների զարգացումը: Ուշադրություն դարձնելով երեխայի հակումներին և դրանով գուշակելով ընդունակությունները, շրջապատողներն ընդգծում են նրա հնարավորությունները. ընդ որում, հաճախ գերադնահատում հաջողությունները և դրանով իսկ ձևավորում երեխայի չափից ավելի մեծ, չհիմնավորված պահանջները, ինքնավստահությունը և նրա մեջ թաքնված թեթևամտությունը:

Գլխավոր ուշադրություն դարձնելով երեխայի ընդունակություններին, մեծերը հաճախ չեն մտահոգվում ընդունակությունների օգտագործման ներքին նախադրյալների ձևավորմամբ: Այդպիսի բնութագրող գծերից են հավաքվածությունը և կազմակերպվածությունը, աշխատունակությունը և աշխատասիրությունը, համեստությունը և իր նկատմամբ պահանջկոտությունը: Դրա հետևանքով էլ աններդաշնակություն է առաջանում հնարավորությունների ու անձի ուժը գործերի, ընդունակությունների ու բնավորության և նույնիսկ պահանջների ու հնարավորությունների միջև: Այս բոլորն ի վերջո հասցնում է ներքին բախման, որն ուղեկցվում է ծանր ապրումներով և մտորումներով: Վերջիններս ավարտվում են որոշ դեպքերում իր բնավորության վրա աշխատելու և ընդունակությունները զարգացնելու որոշումով, իսկ մյուս դեպքերում՝ բարոյական անկումով, մյուսների հաջողության նկատմամբ ստոր նախանձով, իր անբանությունն արդարացնելով անբարենպաստ պայմաններով:

Եվ ընդհակառակը, պատահում է այնպես, որ մարդու մոտ դաստիարակված են աշխատասիրություն, ճշտապահություն, գործարարություն, բայց չեն ձևավորված ընդունակությունները. մարդը սովոր չէ ինքնուրույն մտածելու, ինքնուրույնաբար հարցեր առաջ քաշելու: Եվ դրա համար էլ նախաձեռնություն, ստեղծագործություն հանդես բերելու անհրաժեշտության դեպքում այդպիսի մարդն ընկնում է դժվարին դրության մեջ:

Հաճախ ծնողները ձգտում են երեխաների մեջ զարգացնել այն, ինչի համար չկա ո՛չ բավարար նախադրյալներ և ո՛չ էլ համապատասխան հակումներ, չափից ավելի են գնահատում նրանց գործու-

նեությունը: Բախվելով օբյեկտիվ գնահատականների հետևանքների հետ, նման երեխաները կարող են ուսուցչի հետ կոնֆլիկտի մեջ մտնել:

Այն դեպքերում, երբ շրջապատողները զգուշորեն են գնահատում երեխայի կարողությունները, ուշադիր կերպով են հետևում նրա զարգացմանն ու հաջողություններին, ինչպես նաև ուշադրություն են դարձնում բնավորության՝ կյանքի համար անհրաժեշտ հատկանիշների դաստիարակությանը, ձևավորվում է համաշափ դարգացած, ամբողջական մարդ:

Եթե մարդու մեջ ձևավորված են բնավորության դրական գծերը, եթե նա ըմբռնում է իր ընդունակություններն ու դրանց նշանակությունը հասարակության և իր զարգացման համար, ապա նա հաղթահարում է ամեն տեսակ դժվարություններ ու խոչընդոտներ, կյանքի անբարենպաստ պայմաններ և իրականացնում իր մտադրությունները:

§ 4. ԸՆԿՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՒ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Ընդունակությունների բնութագրական հատկությունների ԲՆՆԱԳԱՅՈՒՄՈՒՄԸ

Բուրժուական հոգեբանության մեջ ընդունակությունները հաճախ դիտում են իրբև ժառանգական և անփոփոխ գոյացումներ: Ընդ որում, իշխող դասակարգը գտնում է, որ բարենպաստ ժառանգականությամբ օժտված են միայն արտոնյալ դասակարգերին և խավերին պատկանող մարդիկ:

Ընտրյալ օժտվածության գաղափարների քարոզը նպատակ ունի արդարացնել ճնշված ժողովուրդների և շահագործվող դասակարգերի քաղաքական-տնտեսական և կուլտուրական խրտրականությունը: Այսպես, արևմտագերմանական տեսաբան Հուբերտ Վալտերը «Մոցիալական տարբերությունները ընդունակ երեխաների դպրոցական առաջադիմության մեջ» աշխատությունում (1959) գրում է, որ ընդունակությունները բոլորից քիչ են կախված միջավայրից և դաստիարակությունից: Նրանք ամբողջովին կախված են նախահավածությունից, այսինքն՝ ժառանգականությունից: Ընդ որում, պարզվում է, որ հենց իշխող դասակարգի երեխաներն են օժտված ընդունակությունների բարձրագույն պոտենցիալով, իսկ հասարակության ստորին խավերի, մասնավորապես բանվոր դասակարգի երեխաները նման պոտենցիալից զուրկ են: Թվերի խաղով նա փորձում է ապացուցել, որ ձեռնարկատերերի, մտավորականության բարձր խավի միջավայրից

բուհ կարող են ընդունվել մինչև 94,6 տոկոսը, ստորին խավերից՝ 13,4 տոկոսը: Մնացածներն անընդունակ են, դրա համար էլ նրանց չեն ընդունում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Դեռ ավելին, նա գտնում է, որ հասարակության ստորին խավերի միջավայրից 59 տոկոսը չեն կարող հասնել նույնիսկ տարրական դպրոցի մակարդակին, իսկ եթե հասնում էլ են, ապա շատ ցածր մակարդակով:

Հուբերտ Վալտերը և նրա նմանները կեղծում են փաստերը և անտեսում աշխատավորների կյանքի պայմանները կապիտալիստական երկրներում: Նրանք չեն ուզում տեսնել, որ սոցիալիստական երկրներում աշխատավորների երեխաները, որ միջնակարգ և բարձրագույն դպրոցների հիմնական կոնտինգենտն են, հաջողությամբ տիրապետում են գիտելքներին և հանդես բերում բաղմազան ընդունակություններ՝ գիտության և կուլտուրայի, հասարակական գործունեության և արտադրական պրակտիկայի տարբեր բնագավառներում:

Քննադատելով նման կարգի «տեսությունները», Վ. Գ. Բեկինսկին ժամանակին գրել է, որ բնությունը գործում է շրջանակում խավերի: Եթե հասարակության բարձր դասակարգերից դուրս են գալիս ավելի շատ կրթված մարդիկ, ապա այն պատճառով, որ այստեղ զարգացման համար ավելի շատ են միջոցները, և ոչ թե նրա համար, որ բնությունն իր պարզեցնող տալիս ժլատ է եղել ստորին դասակարգերի մարդկանց նկատմամբ:

Մատերիալիստական հոգեբանությունն ընդունակությունները դիտում է որպես հոգեկանի զարգացող և ձևավորվող երևույթ:

Ցուրաքանչյուր մարդու ընդունակություններում արտահայտվում է գործունեության խտացված պատմական և անհատական փորձը: Նախորդ սերունդների կուտակած գիտելիքները կազմում են այն ելակետային հիմքը, որի վրա հենվելով՝ մարդիկ կարող են նոր խնդիրներ դնել և լուծել դրանք:

Գիտելիքների և կուլտուրայի ձեռք բերած մակարդակը մարդու, նրա ընդունակությունների առջև նոր պահանջներ է դնում: Այն, ինչ կարող էր ձեռք բերել նախորդ պատմական դարաշրջաններում միայն նշանավոր մարդը, այժմ հեշտությամբ յուրացնում է զարոցականը:

Հետևապես, ընդունակությունների զարգացումը կապված է մարդու կողմից սերունդների կուտակած նյութական և հոգեոր կուլտուրայի, գիտելիքների յուրացման հետ: Ինչպես իրավացիորեն

նշում է Ա. Ն. Լեոնտևը, «առարկաների և երևույթների աշխարհին տիրապետելու պրոցեսը, որ ստեղծել են մարդիկ հասարակության պատմական զարգացման ընթացքում՝ հենց այն պրոցեսն է, որում կատարվում է անհատի մոտ յուրահատուկ մարդկային ընդունակությունների և ֆունկցիաների ձևավորումը»¹:

Կուլտուրային, գիտելիքներին տիրապետելը կատարվում է անհատի գործունեության ընթացքում: Գործունեության ընթացքում մարդը նախ ճանաչում է նյութերի ու երևույթների հատկությունները ու մարդկանց հոգեկան հատկանիշները, ինչպես նաև սեփական ուժերը և հնարավորությունները. երկրորդ, իր ուժերը հարմարեցնում ու համապատասխանեցնում է գործունեության պահանջներին. երրորդ, իր մեջ ձևավորում է նոր հատկություններ: Ահա թե ինչու գործունեությունն անհրաժեշտ է դիտել իբրև ընդունակությունների ձևավորման ու զարգացման աղբյուր և գործունեության:

Ն. Կ. Կրուպսկայան նշել է, որ փոքրիկ երեխայի արգեն խաղային գործունեության մեջ սկսում են ձևավորվել նրա ընդունակությունները: Երեխան խորանարդիկներից տուն է պատրաստում, կապարն զինվորիկները դասավերում է տարբեր դիրքերով: այս ժամանակ ևս նրա մեջ ձևավորվում են, շարունակում է Ն. Կ. Կրուպսկայան, ճարտարապետական, մաթեմատիկական ընդունակությունների որոշ նախադրյալներ:

Ուսումնական գործունեությունը հնարավորություն է տալիս երեխային փորձարկել ոչ միայն բոլոր հարաբերություններում, այլև նրան ձևավորել բազմակողմանիորեն:

Ընդունակությունների զարգացման և ձևավորման մեջ հատուկ դեր են խաղում ուսուցումն ու դաստիարակությունը: Ընդունակությունները կարող են տարբերայնորեն զարգանալ գործունեության ընթացքում, բայց պահանջվում են և՛ շատ ժամանակ, և՛ մեծ ուժեր: Ուսուցումը և դաստիարակությունն արագացնում են այդ պրոցեսը, քանի որ վերացնում են գործունեության մեխանիզմի ավելորդ օղակների առաջացումը:

Ուսուցման ընթացքում երեխան տիրապետում է գիտելիքների երկու տեսակի՝ բնական ու հասարակական ունել իրադարձությունների և տեսական ու պրակտիկ խնդիրների լուծման միջոցների մասին գիտելիքներին: Իրականության օրինաչափությունների և ճա-

նաչողության պատմական փորձի գիտելիքները, որ կուտակել է մարդկությունը, ապահովում են մարդուն՝ նրա գործունեության և ընդունակությունների ձևավորման համար: Ընդունակությունների ձևավորման համար առանձնահատուկ նշանակություն ունի խնդիրների լուծման արդյունավետ միջոցներին տիրապետելը: Այդ միջոցները, լինելով ընդհանրացված և ստերեոտիպացված, դառնում են ընդունակությունների օղակները:

Ըստ գիտելիքների երկու տեսակների բաժանման, հարկավոր է տարբերել սովորողի կրթվածությամբ մակարդակը և ուսյալ լինելու մակարդակը: Առաջին դեպքում խոսքը վերաբերում է իրականության մասին գիտելիքների որոշակի ծավալին և որակին, երկրորդում՝ մտավոր և պրակտիկ գործունեության այնպիսի հատկությունների, գործողությունների, միջոցների ձևավորվածությանը, որոնք ապահովում են սովորողների հետագա առաջադիմությունն ուսման գործում և աշխատանքում:

Կրթվածության և ուսյալ լինելու համապատասխանությունն ամենանպաստավորն է անձի զարգացման համար:

Իսկ այն դեպքերում, երբ խզում է առաջանում նրանց միջև, առաջանում է, ինչպես իրավացիորեն նշում է Ա. Ք. Անանևը, պարադոքսալ երևույթ. գիտելիքների, ունակությունների և հմտությունների յուրացման գումարի հետագա աճի ժամանակ առաջանում է լճացում կամ մտավոր ուժերի, երեխաների ընդունակությունների աճի նույնիսկ հարաբերական դանդաղում հատկապես ընդհանրացման և գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու ուղղությամբ:

Ընդունակությունների զարգացման գիտնական

Ընդունակությունները զարգանում են աստիճանաբար, բայց ոչ հավասարաչափ: Ընդունակությունների զարգացման մեջ առաջին գործոնը գործունեության պահանջներին համապատասխանող բնական հատկությունների աստիճանական կառուցվածքայնությունն է: Աչքի ղգայունակությունը, օրինակ, գեղանկարչության նկատմամբ ընդունակության զարգացման դեպքում, հարաբերակցվում է ձեռքի զգայաշարժողական ակտիվացման հետ, երգչի մեջ լսողական զգայունակությունը՝ խոսքաշարժողական կարգավորման հետ և այլն:

Այլ խոսքով, առաջանում է անհատի որոշակի, միասնական հատուկ ղգայաշարժողական կառուցվածք, որը կազմում է նրա ընդունակությունների հենարանային հատկությունը: Իր հերթին այդ ղգայաշարժողական կառուցվածքն սկսում է հարաբերակցել ան-

¹ А. Н. Леонтьев, Биологическое и социальное в психике человека, «Вопросы психологии», 1960, № 6, стр. 37.

հատի մյուս հատկությունների հետ՝ հիշողության յուրահատուկ տեսակների, պատկերավոր, գեղարվեստական կամ վեբացական գիտական մտածողության, հուշական զգայունության առանձնահատկությունների և բնույթի հետ: Գործունեության ընթացքում գիտելիքներին և ունակություններին տիրապետելը և նրանց աստիճանաբար ընդհանրացումը հասցնում է գործունեության հատուկ և միաժամանակ համընդհանուր մեխանիզմների կամ սխեմեմների առաջացմանը, որոնք ապահովում են անընդատ բարդացող և նոր խնդիրների լուծումը:

Զարգացման առաջին շրջանում ընդունակություններն օժտված վերաբաղումն և ընդօրինակման բնույթ, բայց ինչքան վաղ և հատակորեն են հանգես գալիս ինքնատիպ, ստեղծագործական տարրերը, այնքան մեծ հիմքեր կան խոսելու օժտվածության մասին: Ուսուցման և դաստիարակության ընթացքում կարելի է ավելի բարենպաստ պայմաններ ստեղծել ընդունակության՝ զարգացման մեկ մակարդակից մյուսին, ավելի բարձրին արագորեն անցնելու համար: Դրա համար, ամենից առաջ, անհրաժեշտ է այնպիսի պայմաններ ապահովել, որպեսզի երեխան ինչքան հնարավոր է ակտիվորեն վճռի ուսումնական խնդիրները: Այդ կարելի է իրականացնել միայն այն ժամանակ, երբ դաստիարակը, ուսուցիչը կամ դասղեկը երեխային սովորեցնում են ինքնուրույն պարասելուն, նրա մոտ ձևավորում դրան անհրաժեշտ բնօրինակային ունակություններ:

Այսպես են ստեղծվում ընդունակությունների ինքնազարգացման և ինքնադաստիարակման ներքին նախադրյալները: Ընդունակությունները զարգանում են ոչ հավասարաչափ. մի մասը՝ վաղ, մյուսները՝ ուշ, ըստ գիտելիքների և փորձի կուտակման չափի: Բոլորից շուտ սկսում են զարգանալ երաժշտական, ապա՝ նկարչական ընդունակությունները (նախադրույթական տարիք): Բանաստեղծական ձիրքը բուռն կերպով զարգանում է պատանեկան տարիքում, գիտությունների նկատմամբ ընդունակություններից ամենից ավելի վաղ զարգանում են մաթեմատիկական ընդունակությունները: Մեծ մաթեմատիկոսների մոտ մաթեմատիկական հասունությունը սկսվում է շՉ տարեկանում:

Միևնույն ընդունակությունները կարող են զարգանալ մերթ ավելի արագ, մերթ ավելի դանդաղ տեմպով՝ գործունեության և դաստիարակության պայմաններից կախված: Այսպես, գործողության որևէ միջոցի սեփական հայտնաբերումը կամ գործողության՝ ուրիշների մշակած նոր միջոցներին տիրապետելը ոչ միայն նոր

նարավորություններ է ստեղծում աշխատանքի արդյունավետությունը բարձրացնելու, այլև ընդունակությունների ավելի արագ արգացման համար: Ընդհանրապես, որոնումների դադարեցումը, ներնարավարարվածությունը կարող են խիստ կերպով իջեցնել ընդունակությունների զարգացման տեմպը:

Ընդունակությունների զարգացման վրա անբարենպաստ է սնդրապառնում մտավոր կամ ֆիզիկական շափից ավելի ծանրաբեռնվածությունը, որը հասցնում է գերհոգնածության և աշխատունակության մակարդակի իջեցման:

Ուսուցչի՞ն՝ ընդունակությունների զարգացման մասին

Ուսուցիչը, որ զարգացնում է սովորողների ընդունակությունները, պետք է հիշի իր գործունեության հաջողությունն ապահովող հետևյալ հիմնական պայմանների մասին:

Առաջին պայման. Երեխային նախապես բոլոր կողմերով, հաշվի առնել նրա ուժերն ու հնարավորությունները տարբեր ուսումնական առարկաների մեջ, ֆիզիկական և հասարակական աշխատանքի տեսակներում: Դա հնարավորություն կտա հայտնաբերել այն բնագավառը և այն գործունեությունը, որին երեխան, ըստ իր հոգեֆիզիոլոգիական հատկությունների, ավելի ընդունակ է, դրա հետ միասին հաշվի առնել նրա բնական կազմվածքի և զարգացման այն թերությունները, որոնց վրա պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել, որպեսզի զարգացնել անհրաժեշտ հատկանիշներ և պահանջվող դեպքում առաջացնել հաջող գործունեության համար անհրաժեշտ փոխհատուցման մեխանիզմներ և դրանով իսկ ուժեղացնել նաև հիմնական ընդունակության իրացման հնարավորությունները: Այլ խոսքով ասած, երեխային բոլոր կողմերից ճանաչելը պայման է նրա ընդունակությունների ձևավորման պլանը կազմելու համար:

Երկրորդ պայման. Ապահովել համապատասխանությունը կրթվածության և ուսյալ լինելու մակարդակների միջև: Դպրոցի աշխատանքի պրակտիկայում մի ժամանակ զլխավոր ուշադրությունը դարձնում էին այն բանի վրա, թե երեխան ինչ շափով է տիրապետել որոշակի ծավալով գիտելիքների և բոլորովին աշխարհի էին անում, թե որքանով է երեխան տիրապետել սովորելու ունակությանը, հաշվի չէին առնում, թե ինչքանով է երեխայի մեջ զարգացել ուսուցողականությունը, որը չնայած և հավասարազոր չէ ընդունակությանը, բայց մտնում է նրա մեջ իբրև ներքին բաղադրիչներից մեկը: Ուսուցողականության ձևավորումը միաժամանակ անհատի ընդհանուր ընդունակությունների ձևավորման պրոցես է:

Երրորդ պայման. Ուսուցման պրոցեսը պետք է կրի ըստեղծագործական բնույթ: Առաջնակարգ նշանակություն ունի սովորողներին պրոբլեմատիկ հարցեր, ստեղծագործական աշխատանքներ, խնդիրներ առաջադրելը, որոնք սկզբում լուծվում են ուսուցչի օգնությամբ, իսկ այնուհետև ավելի ու ավելի շատ ինքնուրույնաբար՝ իրենց իսկ սովորողների կողմից: Նման ձևով դրված ուսուցումը գրգռում է երեխաների մտքի ակտիվությունը, զարգացնում նրանց հարցասիրությունը և ստեղծագործական երևակայությունը, ձևավորում ուսման, գիտելիքներին տիրապետելու նկատմամբ դրական վերաբերմունք:

Միաժամանակ ուսուցումը պետք է դաստիարակի սովորողների բարոյա-կամային հատկանիշները, որոնք անհրաժեշտ են ստեղծագործական գործունեության համար: Վ. Գ. Բելինսկին նկատել է, որ երբ մարդ կորցնում է բարոյական արժանիքները, նրան չքում են խելքը և տաղանդը: Առաջավոր սովետական մարդու բարոյական իդեալների ձևավորումը էական նշանակություն ունի ընդունակ մարդու որակական առանձնահատկությունների գոյացման գործում:

Չորրորդ պայման. Ուսուցումը գուգակցել պրակտիկայի, աշխատանքի հետ: Միայն այդ պայմաններում են ստեղծվում համընդհանուր կապերը և այն «կարողությունը», որոնք ապահովում են խնչպես տեսական, այնպես էլ պրակտիկ խնդիրների հաջող լուծումը: Արտագրության տարբեր ճյուղերի մասին գիտելիքները, աշխատանքի տարբեր տեսակներում ուժերը փորձելը առաջնակարգ նշանակություն ունեն հակումների գրսևորման և ընդունակությունների զարգացման համար: Հատուկ նշանակություն ունի աշխատանքում ստեղծագործական առաջադրանքների կազմակերպումը: Առանց դրանց հնարավոր չէ զարգացնել սովորողների ըստեղծագործական ուժերը և ընդունակությունները:

Հինգերորդ պայման. Ձևավորել անձի ակտիվ գծերը և առաջին հերթին՝ ինֆուրույնությունը, աշխատասիրությունը և կազմակերպվածությունը: Առանց դրանց հնարավոր չէ անհատի պոտենցյալ ուժերի և ընդունակությունների լրիվ սպառումը և գործունեության մեջ դրանց առավելագույն զարգացումը:

Վեցերորդ պայման. Ընդհանուր պահանջները նիշտ գուգակցել սովորողների նկատմամբ անհատական մոտեցման հետ:

Ընդունակությունները կարող են զարգանալ ոչ հավասարաչափ: Հաճախ նրանց զարգացման ժամանակավոր լճացումը ըմբռնելով է իբրև որոշակի ձեռքբերված «առաստաղ» կամ իբրև ան-

կարողություն (եթե այն գտնվում է ցածր մակարդակի վրա): Սակայն բավական է լինում պարզել լճացման պատճառները (գերհոգնածությունը, կրթության և անձի անհրաժեշտ հատկությունների կատարելագործման համար պայմանների բացակայությունը, հետաքրքրության կորուստը կամ նրա ուղղվածության փոխվելը, գիտելիքների մեջ բացթողումների հետևանքով առաջացած դժվարությունները և այլն) և վերացնել արգելքները զարգացման մեջ, որպեսզի ընդունակությունները բարձրանան զարգացման նոր, ավելի բարձր մակարդակի:

Հարկավոր է ավելի շատ հոգևոր «սնունդ» տալ ընդունակ երեխաներին, այն հաշվով, որպեսզի նրանք մշտապես աճեն: Հարկավոր է, այսպես կոչված, անընդունակ սովորողների մեջ ի հայտ բերել հակումներ և զարգացնել ընդունակությունները, չէ՞ որ նրանք «ոչ մի բանի ընդունակ չեն», որովհետև մենք պարզապես չգիտենք, թե նրանք ինչի են ընդունակ, իսկ այդ իմանալն անհրաժեշտ է: Պետք է պատշաճ ուշադրություն դարձնել նաև, այսպես կոչված, «միջակ» սովորողների վրա, քանի որ «միջակ» զարգացած երեխայի մեջ հաճախ թաքնված է լինում պոտենցիալ հարուստ անձնավորությունը:

Նշված պայմաններն ապահովում են զարգացականների անհրաժեշտ հոգեկան և բարոյական հատկությունների ձևավորումը՝ նրանց միասնության մեջ, որը և կազմում է սոցիալիստական հասարակարգի ամբողջական, ակտիվ անհատի կազմավորման ներքին պայմանը, անհատ, որն ունակ է ստեղծագործորեն վճռելու հասարակական նշանակություն ունեցող խնդիրներ:

ՍՄԿԿ ժրագրում, որն ընդունվել է կոմունիստական կուսակցության XXII համագումարում, ասված է. «Կուսակցությունն անգույ կերպով կհոգա... յուրաքանչյուր մարդու անձնական ընդունակությունների առավել լրիվ գրսևորման համար բոլոր պայմաններին ստեղծման մասին»¹: Կայն մասսաների շրջանում, աճող սերնդի մեջ ընդունակությունների հայտնաբերումը և զարգացումը՝ մեր հասարակության նյութական և հոգևոր հետագա զարգացման պայմաններից մեկն է:

Հասարակության բոլոր անդամների ընդունակությունների զարգացումն ապահովում է անձի հնարավորություններին համապատասխան մասնագիտության ընտրությունը, դրանով օգնում է յուրաքանչյուրի առավել արդյունավետ գործունեությանը, աշխա-

¹ «ՍՄԿԿ XXII համագումարի նյութերը», Հայպետհրատ, Երևան, 1962, էջ 554:

«ԸՆԳՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

Павлов И. П., О художественном и мыслительном типе людей. Избранные произведения, под ред. X. С. Коштоянца, М., Госполитиздат, 1949.

Ксвалев А. Г., Мяснищев В. Н., Психологические особенности человека, т. II, Способности, Л., изд. ЛГУ, 1960.

Крутецкий В. А., Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников, «Вопросы психологии», 1960, № 1.

Кузмина Н. В., Формирование педагогических способностей, Л., изд. ЛГУ, 1959.

Лейтес Н. С., Об умственной одаренности, М., изд-во АПН РСФСР, 1969.

Леснтьев А. Н., О формировании способностей. «Вопросы психологии» 1960, № 1.

«Проблемы способностей» (сб.) под ред. В. Н. Мяснищева, М., изд-во АПН РСФСР, 1962.

«Склонности и интересы способности», по ред. В. Н. Мяснищева, Л., изд. ЛГУ 1962.

«Способности интересы» (сб.) под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого, М., изд-во АПН РСФСР, 1962.

Тевлов Б. М., Психология музыкальных способностей, М., изд-во АПН РСФСР, 1947.

Գլուխ 17: ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

**Շարժումներ,
գործողություններ,
գործունեություն**

Մարդը կյանք է մտնում ամենից առաջ իբրև գործիչ, անկախ նրանից, թե աշխատանքի որ տեսակով է նա զբաղվում: Նա գործող, ստեղծագործող է: Գործունեության մեջ բացահայտվում են մարդու հոգեկան աշխարհի հարստությունը, մղտքի և ապրումների խորությունը, երեակայության ու կամքի ուժը, ձևավորվող կամ ձևավորված ընդունակությունները և բնավորության գծերը: Մարդու մասին դատում են ըստ նրա գործերի, վարմունքի:

Գործունեության ընթացքում է կատարվում մարդու գիտակցության ձևավորումը: Սակայն, ձևավորվելով գործունեության ընթացքում, գիտակցությունը նրա մեջ էլ դրսևորվում է: Ըստ պատասխանների և առաջադրանքների կատարման, ուսուցիչը դատում է դպրոցականի գիտելիքների մակարդակի մասին: Վերլուծելով աշակերտի ուսումնական գործունեությունը, ուսուցիչը եզրակացնում է նրա ընդունակությունների, մտածողության և հիշողության առանձնահատկությունների մասին: Ըստ վարմունքի որոշում են անհատի բնավորությունը և այլ որակներ:

Հոգեբանական ուսումնասիրության առարկա է գործունեության մեջ անհատը:

Գործունեությունը սոցիալական կատեգորիա է: Կենդանիներին մատչելի է միայն կենսադործունեությունը, որը հանդես է գալիս իբրև շրջապատող միջավայրի պահանջներին օրգանիզմի կենսաբանական հարմարվածության ֆունկցիա: Մարդուն բնորոշ է բնությունից իրեն գիտակցաբար անջատելը: Մարդն իր առջև դնում է նպատակներ, գիտակցում այն շարժառիթները, որոնք նրան ակտիվության են դրդում:

Գործունեության ամեն մի տեսակ կապված է շարժումների հետ, անկախ այն բանից, թե դա կլինի գրելու, հաստոցի բանվորի

աշխատանքային գործունեության ժամանակ ձեռքի մկանս-մկանունքային, թե բառեր արտաբերելիս խոսքի ապարատի շարժումներ:

Շարժումը կենդանի օրգանիզմի մոտորային ֆունկցիան է:

Շարժողական կամ մոտորային ֆունկցիան մարդու մեջ շատ վաղ է հանդես գալիս: Օրգանիզմի զարգացման ներարգանդային շրջանում պտղի մեջ նկատվում են առաջին շարժումները: Նորածինը ճշում է և ձեռքերով ու ոտներով անկանոն շարժումներ անում, որոնց հիմքում ընկած են անպայման ռեֆլեքսները:

Բնածին շարժումները միատարր են: Ինչպես ցույց են սալիս վաղ տարիքի մանկան հոգեբանական ուսումնասիրությունները, նորածնի ձեռքի մաշկին զրգուխի հպումը առաջ է բերում ստերեոտիպային: բռնելու շարժում: Դա շարժողական ռեակցիաների հետ զգացող մակերեսի ելակետային անպայման ռեֆլեքսային կապն է, որ հանդես է գալիս որևէ առարկայով նորածնի ձեռքին շփվելու ժամանակ: Բռնելու ռեֆլեքսի բնույթի մեջ նշանակալի փոփոխություններ են կատարվում 2,5-ից մինչև 4 ամսական շրջանում:

Նրանք առաջացել են զգայության օրգանների, առաջին հերթին տեսողական և շոշափելիքային, զարգացմամբ, ինչպես և մոտորիկայի ու շարժողական զգայությունների կատարելագործմամբ: Առարկայի հետ երկարատև շփումը, որ իրականացվում է բռնող ռեֆլեքսով, կատարվում է տեսողության հսկողության տակ: Իրա շնորհիվ ձևավորվում է տեսողա-շարժողական կապերի համակարգը՝ շոշափողականի ամրացման հիման վրա: Բռնող ռեֆլեքսը մարում է, իր տեղը զիջելով պայմանական ռեֆլեքսային շարժումներին:

Մարդու բոլոր շարժումները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ բնածին (անպայման ռեֆլեքտորային) և ձեռքբերովի (պայմանական ռեֆլեքտորային): Շարժումների ճնշող մեծամասնությունը, ներառյալ նույնիսկ այնպիսի տարրական, կենդանիների հետ ընդհանուր գործողությունը, ինչպիսին է տարածություն մեջ տեղափոխումը, մարդը ձեռք է բերում կենսափորձով, այսինքն՝ շարժումների մեծ մասը պայմանական ռեֆլեքտորային է: Միայն շարժումների մի շատ շնչին մասը (օրինակ, ակամա ճշոցը, աչքերի թարթումը և այլն) չափահաս մարդու մոտ մնում են բնածին:

Երեխայի շարժողական զարգացումը կապված է շարժումների անպայման ռեֆլեքտորային կարգավորիչի մարման և պայմանական ռեֆլեքտորային կապերի համակարգի առաջացման հետ, որը

հնարավորություն է տալիս շարժումները հարմարեցնել առարկայական գործողություններին՝ նրանց նշանակությանը և գործողությունների նպատակներին համապատասխան:

Առարկային ուղղված և որոշակի նպատակ հետապնդող շարժումները կոչվում են գործողություններ: Ի տարբերություն այն շարժումների, որոնք կախված են միայն օրգանիզմի մոտորային ֆունկցիայից, գործողությունները՝ իրենց մեջ ամփոփած շարժումներով, կրում են սոցիալական բնույթ. նրանք կախված են նախորդ սերնդի ստեղծած առարկաներից և երեխայի շրջապատողներից:

Գործողության տեսակներից ամենահասարակը առարկայական գործողություններն են: Երեխան սովորում է գալուով ուսնել, ձեռքերը լվանալ օձառով և սրբել սրբիչով: Հենց առարկաների մեջ, որ ստեղծվել են մարդկանց ձեռքերով, ներդրված է նրանց հետ գործողություններ կատարելու միջոցը, որն իրականացվում է սոցիալապես մշակված շարժումների համակարգի միջոցով:

Երեխան արտաքին աշխարհի առարկաներին տիրապետում է աստիճանաբար, աստիճանաբար էլ կատարվում է նրա գործողությունների զարգացումը: Երեխայի քառսային շարժումների ժամանակ առարկաների հետ պատահական շփվելուց զարգանում են նպատակաուղղված գործողությունները: Գործողության հանդես գալը կապված է երեխայի պահանջներին համապատասխան, շրջապատող միջավայրից առարկաների առանձնացման հետ: Մեկ տարեկան մանկան մոտ առարկաների առանձնացման պրոցեսը կապված է առաջին ազդանշանային համակարգի գործունեության հետ: Հետագայում առաջին ազդանշանային զրգուխները, երկրորդ ազդանշանային համակարգի գործունեության շնորհիվ, կարգավորվում են: Լսողությունը և տեսողությունը ձեռք են բերում բացառիկ նշանակություն, իբրև երկրորդ ազդանշանային համակարգի ռեցեպտորներ: Արտաքին աշխարհի հետ հարաբերությունների կարգավորման առաջատար դերն անցնում է երկրորդ ազդանշանային համակարգին, որն ապահովում է նպատակի մտավոր առանձնացումը:

Գործողությունները կարող են ուղղված լինել ոչ միայն առարկաներին, այլև շրջապատող մարդկանց: Այդ ժամանակ գործողությունները դառնում են վարքի ակտ՝ վարմունք, եթե այն համապատասխանում է հասարակության մեջ ընդունված վարքի նորմաներին, դանցանք, եթե հակասում է դրանց: Բարոյական նորմաների դասակարգայնությունը որոշում է տարբեր հասարակու-

կան դասակարգերի ներկայացուցիչների վարժունքի հակասական գնահատականը: Միայն սոցիալիստական հասարակարգի պայմաններում են մշակվել հասարակության բոլոր անդամների վարքի միասնական պահանջներ և գնահատական:

Մարդու հոգեկան կյանքը զբաղեցնում է ֆիզիկական (արտաքին) և մտավոր գործողություններում: Սովետական հոգեբանների հետազոտությունները (Լ. Ս. Վիգոտսկի, Ա. Ն. Լեոնտև, Պ. Յա. Գալպերին և ուրիշներ) ցույց են տալիս, որ հոգեկան պրոցեսի ընթացքը ձևավորվում է արտաքին գործողություններում և ապա կրճատվում ու փոխադրվում մտավոր գործունեության բնագավառը: Մարդու հոգեկան զարգացումն ընթանում է գործողություններից դեպի միտքը: Օրինակ, սովորելով շախմատ խաղալ, մենք տիրապետում ենք ֆիզիկոսների քայլերին, գործնականում բախվում հաջողության կամ անհաջողության իրադրությանը: Վերանալով կոնկրետ-գործնական իրադրությունից, մենք լատիստանաբար սովորում ենք պլանավորել գործողությունները, մտքում նախատեսելով պայքարի հետագա քայլը:

Ըստ նպատակների գիտակցման աստիճանի (ինչու եմ ես այդ կատարում) և հետևանքների (ինչի կարող է դա հասցնել) գործողությունները բաժանվում են իմպուլսայինի և կամայինի: Իմպուլսային գործողությունները բնութագրվում են նպատակների և գործողությունների հնարավոր հետևանքների պակաս չափի գրտակցմամբ: Գիտակցության մեջ առաջացած կերպարը անմիջապես գործողության է մղում: Իմպուլսային գործողությունները հաճախ հանդիպում են դպրոցականների մոտ՝ կարգապահության ոչ շարամիտ խախտման սովորական դեպքերը: Կամային գործողությունները վկայում են մարդու նպատակների և կատարելիք գործողությունների հնարավոր հետևանքների առթիվ մտածվածությունը:

Գործունեությունը ընդհանուր նպատակով միավորված և սրուշակի հասարակական ֆունկցիա կատարող գործառնությունների ամբողջությունն է:

Գործունեության հոգեբանական բնութագիրը Գործունեությունը որոշում է անձի կյանքի ուղին: Հոգեկանի և գործունեության միջև գոյություն ունի բարդ հարաբերակցություն: Մի կողմից հոգեկանը ձևավորվում և հանդես է գալիս գործունեության մեջ, իսկ մյուս կողմից՝ հոգեկանը կարգավորում է գործունեությունը:

Գիտակցության և անձի զարգացման ասպարեզում գործու-

նեության ձևավորող դերը կարելի է հետազոտել, համեմատելով պրակտիկայի տարբեր բնագավառներում աշխատող մարդկանց առանձնահատկությունները: Եվ պատահական չէ, որ գոյություն ունեն հոգեբանության տարբեր ճյուղեր, որոնք ուսումնասիրում են գործունեության և իր՝ աշխատանքի տարբեր բնագավառներում աշխատող, անհատի առանձնահատկությունը (աշխատանքի, մանկավարժական, տիեզերական, սպորտային հոգեբանություն և այլն): Հոգեբանության այդ բնագավառները ցույց են տալիս, թե ինչպես է աշխատանքը ձևավորում անձի կայուն հատկությունները, որոնց շնորհիվ կարճատև հաղորդակցումով, երբեմն էլ արտաքին կերպարով, վարքի մեկ-երկու գծերով մենք կարող ենք որոշել մարդու մասնագիտությունը: Ուսուցչի անձի հատկանիշների հետազոտությունը մանկավարժական հոգեբանության մեջ ցույց է տալիս, թե ինչպիսի հատկություններն են ապահովում նրա վարպետությունը ուսուցման և դաստիարակության գործում: Այդ տրվյալները հնարավորություն են տալիս նախագծել ապագա ուսուցչի անձի դաստիարակման և ինքնադաստիարակման պլանը:

Հոգեկանը հանդես է գալիս իրև գործողության և շարժման կարգավորիչ: Այդ կարգավորումն իրականացվում է հոգեկան արտացոլման տարբեր մակարդակներում: Զգայությունների և ըմբռնման մակարդակներով կատարվում է շարժումների ուժի և ընույթի միանային շափավորում (մասերի բաժանում): Մտավոր խնդիրների լուծումն իրականացվում է զգայական տվյալների հիման վրա, բայց կարգավորվում է մտածողության միջոցով, այսինքն՝ կարգավորումն իրականացվում է երկրորդ ազդանշանային համակարգի մակարդակով:

Գործունեության բարդ պրոցեսում կարգավորումը միաժամանակ իրականացվում է տարբեր մակարդակներով: Լուծելով խնդիրը, սովորողը մտավոր գործունեությունն ուղղում է մտածելու պրոցեսներին, բայց կատարելով թվաբանական հաշվումներ, նա արդյունքները դնում է մեկը մյուսի տակ, կարգավորելով գործողությունների կատարման պրոցեսն ըմբռնման մակարդակով:

Ժամանակակից արտագրության պայմաններում մարդու ունակցիաները արագության ու ճշգրտության նկատմամբ աճող պահանջները հասցնում են նրան, որ ինժեներները հոգեբանների հետ միասին փնտրում են տեխնոլոգիական պրոցեսի կառավարման պուլսների նոր կոնստրուկտիվ լուծումներ: Դա անհրաժեշտ է նրա համար, որպեսզի մարդը, կառավարելով սիստեմի աշխատանքի ուժի մը, կարողանա օգտագործել մի կողմից հոգեկան կարգավոր-

ման տարբեր մակարդակները, իսկ մյուս կողմից՝ անալիզատոր-ների տարբեր համակարգերը, որոնք կարող են, գործունեության օբյեկտիվ պահանջներին համապատասխան, հսկել և ինքնակարգավորել կատարվող գործողությունները:

Ի տարբերություն ավտոմատ սխեմաների, հոգեկան կարգավորումը կապված է մարդու վրա ներդրող աշխատանքային պրոցեսի գործոնների սուբյեկտիվ արտացոլումից և ապրումներից:

Մարդը գործունեության մեջ հանդես է գալիս իբրև անհատ, որ շարժվում է որոշակի դրդապատճառներով և հետապնդում է որևէ նպատակ:

Հոգեբանորեն դրդապատճառ նշանակում է գործունեության նկատմամբ մաքուր հակումները: Գրգռապատճառներ կարող են լինել գիտելիքները, զգացմունքները, պահանջմունքները, որոնք մարդուն ստիպում են հասնելու նպատակին: Նպատակը՝ օբյեկտն է, որին ուղղված է մաքուր գործունեությունը:

Անհատի դրդապատճառային-նպատակային ոլորտում հրատարակում են հանգես է գալիս գործունեության սոցիալ-գասակարգային պայմանավորվածությունը: Կապիտալիստական հասարակարգում մարդուն գործունեության է դրդում կամ կարիքը (առանց աշխատանքի ֆիզիկական գոյությունը պահպանելու անհրճարինությունը), կամ շահը (անձնական հարստացման ձգտումը, անձնական պահանջմունքների բավարարումը): Սկզբունքորեն այլ հիմք ունեն սովետական մարդկանց գործունեության դրդապատճառները: Նրանք աշխատում են ոչ թե անձնական հարստացման համար, այլ գիտակցելով իրենց աշխատանքի նշանակությունը կոմունիստական հասարակարգի կառուցման գործում: Գործունեության դրդապատճառականացման առաջին պլանում հանդես է գալիս աշխատանքի արդյունքների հասարակական արժեքը:

Մարդու վարքը որոշվում է ոչ թե բնածին ձգտումներով, այլ կյանքի պայմանների ազդեցությամբ առաջացող դրդապատճառներով: Սովետական հոգեբանության մեջ վարքի դրդապատճառների ըմբռնման հիմքը պահանջմունքների մասին մարդու-լինիկայան ուսմունքն է: Մարդու մեջ օրդանական պահանջմունքների հետ միասին հանդես են գալիս պահանջմունքներ, որոնք առաջանում են կյանքի հասարակական-պատմական պայմաններից: Շոքապատող աշխարհի փոփոխման ազդեցությամբ կատարվում է և պահանջմունքների փոփոխություն:

Պահանջմունքն ինքն իրեն դեռևս նպատակադրված գիտակցական գործողության դրդապատճառ չէ: Առարկայական գործու-

նեությունն առաջացման համար անհրաժեշտ է պահանջմունքի հարաբերակցումը այն առարկայի հետ, որով կարելի է բավարարել պահանջմունքը: Գիտակցված պահանջմունքը դառնում է վաբի պրդապատճառ:

Մարդու վարքի համար բնորոշ է շարժունությունը, հանգամանքների փոփոխմամբ կարող են փոփոխվել նաև վարքի դրդապատճառներն ու նպատակին հասնելու միջոցները: Գրգռապատճառի փոփոխությունը ազդում է գործունեության բնույթի վրա: Հասարակական նշանակություն ունեցող դրդապատճառը վերջին հաշվով վճռական ազդեցություն է թողնում գործունեության արդյունքի վրա:

Սովետական դպրոցի խնդիրն է սովորողների մեջ դաստիարակել գործունեության կոմունիստական դրդապատճառներ և նպատակներ: Ուսման պրոցեսում, արտադասարանական, պիտաներական և կոմերիտական աշխատանքի միջոցով դպրոցը սովորողների մեջ դաստիարակում է ուսման, իբրև պարտքի գիտակցումը, հասարակական օգտակար աշխատանքի՝ հասարակական հարստության ազբյուրի, ձգտումը:

Գործունեության նկատմամբ մարդու հարաբերությունների ձևավորման մեջ դրդապատճառային-նպատակային ոլորտի գոյացման ժամանակ բացառիկ նշանակություն ունեն գործունեության մեջ հաջողությունը կամ անհաջողությունը, անձի պահանջների մակարդակը և նվաճումների մակարդակը: Հաջողությունը կամ անհաջողությունը ազդում են գործունեության հետագա կատարման վրա, բեկվելով անհատի ստեղծված առանձնահատկությունների մեջ: Բոլոր դեպքերում հաջողությունը թեև սովորում է մարդուն: Բայց մեկի մոտ հաջողությունը նրան բարձրացնելով իր աչքում, ուժերը մոբիլիզացնում է աշխատանքում նոր նպատակների հասնելու համար, իսկ մյուսի մոտ այն կարող է առաջացնել ինքնահանգստացում: Անհաջողությունն աշխատանքում, որին մաղթը վերաբերվել է դրականորեն և հույսը դրել նրա հաջող կատարմանը, առաջացնում է ճնշող վիճակ:

Ըստ անհատի ձևավորված գծերի, տհաճ ապրումները կարող են հասցնել կամ տվյալ բնադավառում հետագա փորձերից հրաժարվելուն, կամ անհաջողության պատճառների համառ ու հաստատակամ վերլուծման և առաջադրանքը կատարելու նոր փորձերի:

Պահանջները մարդու գնահատականն են գործունեության մեջ հաջողության հասնելու իր ճնարավորությունների վերաբերյալ:

Ներդաշնակորեն ձևավորված անձի պահանջների մակարդակը համապատասխանում է գործունեության փաստացի կատարման հնարավորությանը: Մի կողմից՝ պահանջների բարձր մակարդակի և մյուս կողմից՝ նրա հաջողությունների հնարավորությունների սահմանափակության դեպքում անհատը կոնֆլիկտի մեջ է մտնում կոլեկտիվի հետ:

Անհատի պահանջներին համապատասխանող հաջողության հասնելու սահմանափակող պատճառները կարող են լինել օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ: Սոցիալիստական կարգը ոչնչացրեց դասակարգային և տնտեսական այն պատճառները, որոնք շահագործողական հասարակարգում խոչընդոտում էին ամեն մի գործում անհատի ստեղծագործական ինքնահաստատման հնարավորությունը: Կոմունիզմի կառուցման պայմաններում մանկավարժական ճիշտ դաստիարակությունը, վերացնելով անհատի պահանջների և նրա փաստացի հաջողությունների միջև տարբերության հնարավորությունը, է՛լ ավելի մեծ նշանակություն է ձեռք բերում:

Ճիշտ դաստիարակության դեպքում պահանջների մակարդակը պետք է համապատասխանի անհատի ընդունակություններին և աշխատասիրությանը: Պաշտպանելով սովորողի՝ հաջողության հասնելու հնարավորության համոզվածությունը, ուսուցիչը միաժամանակ պետք է օբյեկտիվորեն և պահանջկոտ կերպով գնահատի նրա գործունեության արդյունքները, վերացնի անհիմն հավակնությունների առաջացման հնարավորությունը:

Պահանջներն ավելի սերտորեն են միահյուսված գործունեության մեջ, քան երազանքները և իդեալները: Պահանջներում դրսևևորվում են և՛ երազանքները, և՛ իդեալները, ինչպես նաև իր ընդունակությունների նկատմամբ մարդու գնահատականը: Պահանջներում ուրվագծվում են անհատի, նրա գործունեության զարգացման հեռանկարային գծերը: Մարդու զարգացման հզոր գործոն է գործունեության մեջ պահանջների իրականացումը, նոր նպատակների առաջադրումը:

Իրդապատճառ-նպատակային ոլորտում բացահայտվում է գործունեության նկատմամբ անհատի վերաբերմունքը: Աշխատանքում հաջողությունը կախված է մի շարք հանգամանքներից: Իրանցից մեկը՝ ստեղծագործության տարրերի զուգակցումն է խնդիրների կատարման ստեղծված ստեղծատիպերի հետ: Աշխատանքում նորի որոնումը, «կենդանությունը գործում» բնորոշ են ստեղծագործող անհատին: Ստեղծագործությունը գործունեությունը բարձրացնում է բարձր աստիճանի և առաջ է մղում արտադրություն

ու գիտությունը: Հենց իր՝ աշխատավորի համար կարևոր է այն, որ ստեղծագործական աշխատանքում ֆիզիկական, մտավոր և բարոյական ուժերի ձուլում է կատարվում, որոնք ասլահուլում են անհատի կյանքի ամբողջականությունը:

Գործունեությունն առաջացնում է հոգնածություն: Հոգնածությունը գործունեության ընթացքում աշխատող օրգանի կամ ամբողջ օրգանիզմի բնական ուժասլառությունն է: Հոգնելը մարդու կողմից հոգնածության զգացումն է: Նա հոգնածության ուղղակի արտացոլումը չէ: Հոգնելու զգացման մեջ մտնում են աշխատանքի նրկատմամբ մարդու վերաբերմունքը, ֆիզիկական և մտավոր լարվածության նկատմամբ սովորությունը: Այդ պատճառով հոգնելու զգացումը կարող է առաջանալ մինչև ֆիզիոլոգիական հոգնածության վրա հասնելը, նույնիսկ հենց աշխատանքի սկզբում: Հոգնելը, դժվարին, բացց մարդկանց համար անհրաժեշտ աշխատանքից հետո, կապված է աուսլղ հուզական տենն հետ: Հանգիստը, հատկապես ակտիվ հանգիստը, որ կապված է գործունեության տեսակի փոփոխման հետ, վերականգնում է ուժերը, հնարավորություն ըստեղծում շարունակելու գործունեությունը:

Հոգնածությունն արտահայտվում է ոչ միայն հոգնելու զգացման սուբյեկտիվ ապրումների մեջ: Հոգնածության օբյեկտիվ ցուցանիշը աշխատանքի տևմալի դանդաղումը և նրա որակի ընկնելն է: Աշխատունակության հետադատությունը ցույց է տալիս, որ առաջին երկու ժամում աշխատունակությունը բարձրանում է, հասնելով առավելագույն մակարդակի, իսկ այնուհետև սկսվում է նրա ցածրացումը: Միատեսակ, հետաքրքրություն չառաջացնող աշխատանքը հասցնում է նրան, որ հոգնածությունը վրա է հասնում նորմալ ժամանակից շուտ՝ հոգնություն առաջացնող անհրաժեշտություն, որն ունի ֆիզիոլոգիական պատճառներ:

Սովորողների հոգնածության երևույթի վրա պետք է հրավիրել նաև ուսուցչի ուշադրությունը: Գործունեության ռեժիմի ճիշտ կազմակերպումը դպրոցի հոգեբանա-մանկավարժական կարևոր խնդիրներից մեկն է: Դասերի հերթափոխումը՝ ըստ նյութի բովանդակություն բազմազանության, ըստ գծվարության աստիճանի, ընդմիջումներին հանգստի ճիշտ կազմակերպումը նպաստում են հոգնածության կանխմանը և պահպանում սովորողների ուժերը մինչև ուսումնական օրվա վերջը:

Գործունեության շարժառիթները և նպատակները, ստեղծագործությունը, հոգնածությունը գործունեության ընթացքում սեր-

տորեն կապված են իրար հետ և փոխազդած ներգործություն են ունենում:

Ձևավորված անհատի գործունեության մեջ առաջատար դեր է պատկանում համոզմունքներին և հայացքներին, գործունեության նկատմամբ ցուցաբերվող վերաբերմունքին: Դա էլ բնորոշում է ստեղծագործական որոնումների բնույթը և հոգնելը հաղթահարելու հնարավորությունը՝ հանուն այն մեծ նպատակների, որոնք մարդ տեսնում է իր աշխատանքում:

§ 2. ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐ, ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ, ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ՍՈՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Գիտելիքներ

Աշխարհի մասին մարդու գիտելիքներն առաջանում են զգայությունների և ըմբռնումների ձևով: Գիտակցության մեջ զգայական տվյալների վերամշակումը հասցնում է մտապատկերների և հասկացությունների առաջացմանը: Գիտելիքներն այս երկու ձևով պահպանվում են հիշողության մեջ: Ինչքան էլ մարդու ստեղծած երեակայության և մտածողության մեջ ընդհանուր լինեն մտապատկերները և վերացական հասկացությունները, բարձրագույն և վերջնական նպատակը պրակտիկ գործունեության կազմակերպումն ու կարգավորումն է:

Գիտելիքները շեն կարող գոյություն ունենալ հանուն գիտելիքների: Առաջանալով պրակտիկ գործունեության մեջ, գիտելիքները տեսական ընդհանրացումներում կարող են ազատագրվել նրանից, նշանակալիորեն առաջ անցնել գոյություն ունեցող արտադրության պահանջմունքների մակարդակից: Բայց տվյալ դեպքում ևս տեսությունը ուղի է հարթում ապագա պրակտիկ գործունեության համար, խոր կերպով բացահայտում բնության և հասարակության վրա մարդու ներգործության հնարավորությունները:

Ուշադրություն դարձրեք, թե ինչքան սերտորեն են միահյուսված գիտելիքները գործողությունների մեջ: Առարկաների հետ գործողություններ կատարելը և՛ երեխային, և՛ շահահասին միաժամանակ գիտելիքներ են տալիս առարկաների հատկությունների ու նրանցով գործելու հնարավոր սիստեմի մասին: Հանդիպելով անժանոթ առարկայի, մենք ամենից առաջ ձգտում ենք գիտելիք ձեռք բերել նրանց հետ վարվելու մասին: Եթե դուք առաջին անգամ ձեռք բերեք վերցրել կինոնկարահանման կամերան, ապա ամենից առաջ ծանոթացեք հրահանգի հետ, ուր նկարագրված է, թե ինչպես օգտվել նրանից:

Ամեն մի գործողության կատարման համար մարդուն պետք

են գիտելիքներ, շարժման սիստեմի մասին տեղեկություններ, որոնք ապահովում են նպատակին հասնելը: Այդ գիտելիքները տպավորվում են շարժողական մտապատկերների ձևով:

Սակայն գիտակցված գործողությունների, առավել ևս գործունեության կատարման համար միայն շարժումների և նրանց հետևանքների մասին գիտելիքները քիչ են: Ենթադրենք, դուք իմացաք, թե ինչպես լիցքավորել կինոնկարահանման կամերան և ինչպես սկսել կամերայի աշխատանքը: Դա բավակա՞ն է, որպեսզի նկարահանեք: Իհարկե, ո՛չ: Նկարահանման, այսինքն՝ գործողության համար տեսական գիտելիքներ են պետք կինոժապավենի զգայունակության, օբյեկտի լուսավորման, լուսավորվածության հետ զգայունակության հարաբերակցության, ֆոկուսացման մասին: Եվ դա ո՛չ միայն նկարահանման համար: Պարզ սիրողական կինոնկարի ստեղծումը պահանջում է գիտելիքներ ունենալ սցենար գրելու, կինոկադրերը մասերի բաժանելու, միացնելու և այլնի մասին:

Մշտապես մասնակցելով գործողություններին, գիտելիքները նրանց հասցնում են գիտակցականության ավելի բարձր մակարդակի, բարձրացնում կատարվող գործունեության ճշտության նըկատմամբ մարդու վստահությունը: Առանց գիտելիքների գործունեությունն անհնար է:

**Ունակությունները՝
ընդհանուր
բնութագիրը**

Մարդու գործունեության մեջ միշտ ընդգրկված են ունակություններն ու հմտությունները: Հարցը նրանում է, թե գործունեության հմտություններն ու ունակություններն ինչպիսի տեղ են զբաղում: Արդյոք հմտություններն են նախորդում ունակություններին, թե՞ վերջիններս ստեղծվում են ավելի առաջկան տարբեր կարծիքներ: Այս տարակարծության պատճառը «ունակություն» հասկացության և գործունեության տեսակների բազմազանությունն է:

Ունակություն են անվանում և՛ գործողության կատարման ամենատարրական մակարդակը, և՛ գործունեության տվյալ տեսակի մեջ մարդու վարպետությունը: Առաջին դասարանցու մասին, որը ավարտել է այբբենարան սովորելը, ասում են՝ նա ունակ է կարդալու: Չափահասը նույնպես ունակ է կարդալու: Եթե հաշվի չառնենք գիտելիքների տարբերությունները, ապա այդ երկու «ունակություններ» միջև ընկած է վարժությունների բազմամյա ուղին, կարդալու հմտությունների մշակումը: Դրանք, անկասկած, ըստ իրենց հոգեբանական կառուցվածքի, տարբեր ունակություններ

են: Հավանաբար պետք է տարբերել տարբարակաճ ունակությունները, որոնք տեղ են գրավում գիտելիքներից հետո և այն ունակությունները, որոնք գործունեության ընթացքում արտահայտում են վարպետության այս կամ այն աստիճանը և դառնում են հմտությունների մշակման շրջանից հետո:

Տարբերակաճ ունակությունները գործողություններ են, որոնք առաջանում են գիտելիքների հիման վրա կամ ընդօրինակման հետևանքով: Վարպետության ունակությունը առաջանում է գործունեության ընթացքում՝ արդեն օգտագործված հմտությունների և գիտելիքների հիման վրա:

Երեխան առարկայական գործողություններին տիրապետում է ընդօրինակման հիման վրա: Գիտելիքները նա կուտակում է մեծերի գործողությունները դիտելու և դրանց կատարումը ցուցադրելու միջոցով: Դրա հիման վրա ստեղծվում են տարբարակաճ գործողությունները, օրինակ, ինքնասպասարկումը, որը աստիճանաբար, վարժությունների հետևանքով, վերածվում է հմտության: Ինքնասպասարկման հմտությունների կոմպլեկսը վերածվում է իրեն սպասարկելու ունակության:

Ինչպե՞ս է մարդը տիրապետում որևէ բարձր գործունեության: Որպեսզի դառնալ, օրինակ, օդաչու, անհրաժեշտ է տիրապետել ոչ միայն գիտելիքների, այլև որոշակի ունակությունների և հմտությունների: Գիտելիքների ձեռք բերումը, հրահանգչի գործունեությունը դիտելը հասցնում են այն բանին, որ սովորողն ինքնուրույն գործունեության առաջին խսկ փորձերից զրսևորում է որոշ տարբարակաճ ունակություններ: Այնուհետև վրա է հասնում գործողությունների կամ հմտությունների բաղադրիչների պրակտիկ օգտագործման շրջանը, օրինակ, սարքերի սանդղակի («ШКАЛА») կարգալը, ինքնաթիռի կառավարումը թռիչքի ու վայրէջքի ժամանակ և այլն: Ուսուցման վերջնական շրջանը կապված է բոլոր հմտությունների համադրմանը մեկ միասնական ունակության մեջ՝ ինքնաթիռի որոշակի տեսակ վարելու համար: Հետագայում պրակտիկ աշխատանքում շարունակվում է օդաչուի վարպետության կատարելագործումը:

Այսպիսով, գիտելիքներից հետո գործունեության և՛ հասարակ, և՛ բարձր տեսակներում հանդես է գալիս մարդու ինչ-որ բան կատարելու տարբարակաճ ունակությունը: Հինգերորդ դասարանցիները, առաջին անգամ գնալով ատաղձագործական կամ փականագործական արհեստանոց, ունակ են մուրճ բանեցնել, ունակ են սղոցել, բայց նրանցից շատերի մոտ այդ ունակությունները թույլ են, սխալ են

գործիքների օգտագործման ձևերը: Ուսուցչի առաջնահերթ խնդիրն է՝ սովորողների մեջ մշակել գործիքներով ճիշտ աշխատելու հմտություններ: Համանման պատկեր է նկատվում առաջին դասարաններում: Բոլոր երեխաները ունակ են մատիտ բռնել, մի քանիսը ունակ են գրելու տառերի տարբերը և ամբողջությամբ տառերը, սակայն նրանք չունեն գրելու հմտություն: Ծնողներին տրվող խորհուրդը՝ երեխային մինչև դպրոց ընդունվելը գրել չսովորեցնել, ունի որոշակի հոգեբանական իմաստ: Զիմանալով, թե ինչպես մշակել գրելու ճիշտ հմտություն, նրանք երեխային կվարժեցնեն սխալ շարժումների:

Ինչքան բարձր է գործունեությունը, ինչքան ավելի կատարելագործված են կառավարվելիք մեքենաները, այնքան քիչ են դիտողությունների և ընդօրինակումների հետևանքով ստեղծված ունակությունների հաջողության հույսերը:

Գործունեության որակյալ կատարումը ենթադրում է առանձին գործողությունների կատարման հմտությունների տիրապետում: Հմտությունը գործողության ամբողջական

միջոց է: Հմտությունների մեծ մասի հիմքում ընկած է ծավալուն, գիտակցված գործողությունը: Գործունեությանը տիրապետելու ըսկրզբնական շրջանում այդ գործողությունները նրա հիմնական բաղադրիչներն էին: Այսպես, կարգալ սովորեցնելիս բառը վանկերի բաժանելու և իմաստավորված բառի մեջ վանկերի համադրելու գործողությունները կազմում են ընթերցման հիմնական բովանդակությունը: Վարժվելով ընթերցման մեջ, դպրոցականը սահուն ընթերցման հմտություն է մշակում: Դա նշանակում է, որ այժմ նա իր առջև խնդիր չի դնում բառը մասերի բաժանել և համադրել դրանք: Գործողությունը վերածվեց հմտության, գործողության ամբողջական միջոցի, որը ապահովում է հեշտ և արագ կարգալու հնարավորությունը: Հմտությունների ուզած տեսակի հիմքում ընկած է պայմանական ռեֆլեքսային կապերի մշակումը և ամբողջական պայմանական ռեֆլեքսային մշտական կրկնման հետևանքով պրակտիկ: Գործողությունների մշտական կրկնման հետևանքով ռեֆլեկտոր աղեղի ամբողջումը որոշակի նյարդային կառուցվածքում հասցնում է գրգռման պրոցեսի ճիշտ տեղայնացման (լոկալիզացիայի): Դիֆերենցիալ արգելակման հետևանքով գրգռման պրոցեսը ծայրաստիճան կոնցենտրացվում է: Առաջանում են պայմանական ռեֆլեկտորային կապերի համակարգեր՝ մեկ

համակարգից մյուսին լավ հարթված անցումներով, որը հասցնում է ռեակցիայի ժամանակի փոքրացմանը:

Ստեղծված նյարդային մեխանիզմները մի շարք փոփոխություններ են առաջ բերում գործողությունների կատարման ընթացքում: Առաջին, հմտության մշակման հետևանքով խիստ կերպով կրճատվում է գործողության կատարման ժամանակը: Սկսնակ մեքենագրուհին, օրինակ, մեքենագրում է շատ ավելի դանդաղ, քան փորձված մեքենագրուհին: Կատարելագործելով գրելու հմտությունը, մարդը մեկ րոպեում սկսում է գրել 100 տառ, այն ժամանակ, երբ ուսուցման սկզբում հաղիվ հասցնում է գրել 2—3 բառ: Երկրորդ, անհետանում են ավելորդ շարժումները. շարժումների ուժը սկսում է համապատասխանել գործունեության խնդիրներին: Առաջին դասարանցիները գրելիս մատիտը կամ գրիչը սեղմում է մեծ ուժով: Կատարվող աշխատանքը նրա մոտ սկզբում առաջ է բերում ձեռքերի ու իրանի մկանների զգալի լարվածություն: Գրելու հմտություն ստեղծվելու դեպքում ավելորդ լարվածությունը և լրացուցիչ շարժումներն անհետանում են: Երրորդ, առանձին ինքնուրույն շարժումները համախմբվում են միասնական գործողության մեջ: Երեխաներին գրել սովորեցնելիս, ուսուցիչը վարժեցնում է տառերի առանձին մասերի գրելը: Վարժ գրելու ժամանակ տառերը գրվում են արագ:

Լավ վարժեցված շարժողական հմտությունների հետևանքով բարձրանում է աշխատանքի արտադրողականությունը, բարելավվում է աշխատանքի որակը և նվազում է մարդու հոգնածությունը:

Մշակված շարժողական հմտությունները հնարավորություն են տալիս վերակառուցելու գործունեության կառուցվածքը: Փոփոխություն է կատարվում գործողությունների կատարումը վերահսկող զգայական համակարգերի հարաբերակցության մեջ: Մարդը հնարավորություն է ստանում ավելի բարձր ստեղծագործական մակարդակով կարգավորելու գործունեությունը:

Մինչև հմտությունների մշակումը, առարկայական գործողությունների ճշտությունն ու կանոնավորությունը վերահսկվում են տեսողությամբ, ավելի ճիշտ, տեսողական և շարժողական անալիզատորների համատեղ գործունեությամբ՝ տեսողության առաջատար դերի պայմաններում: Երբ շարժողական հմտությունը ամրապնդվում է, շարժումների նկատմամբ տեսողական վերահսկման պահանջը նշանակալիորեն նվազում է: Մշակվում են կինեսթեզային մեխանիզմներ, որոնք ինքնուրույնաբար վերահսկում են շարժումների ճշտությունը: Պրոֆեսիոնալ երաժիշտը կատարելով

տվյալ ստեղծագործությունը, չի նայում ստեղնաշարին: Լավ մեքենագրուհին մեքենագրում է «կույր» մեթոդով, այսինքն՝ չի նայում գրամեքենայի ստեղնաշարին:

Այս փաստերը վկայում են այն մասին, որ հմտության մշակման ընթացքում կատարվում է անալիզատորների միջև փոխհարգործության համակարգի վերակառուցում: Տեսողա-շարժողական վերահսկողությունը փոխարինվում է շարժողականով: Տեսողական անալիզատորը ինչպես և գիտակցությունն աղատվում են ուրիշ աղբյուրների վերամշակման համար, որոնց հաշվի առնելը անհրաժեշտ է գործունեության պրոցեսում:

Սակայն մեկ զգայական համակարգի վերահսկողությունը (շարժողական) պակասեցնում է գործողության ճիշտ կատարման վերաբերյալ վստահելիության մակարդակը, հատկապես այն դեպքերում, երբ ձեռքը պետք է շարժվի մեծ հետագծով: Ժամանակակից սարքավորումներով աշխատելիս, շարժումների վրա, որպես կրկնակի վերահսկողության համակարգ, գնալով ավելի շատ հանդես է գալիս հսկման զգայունակությունը:

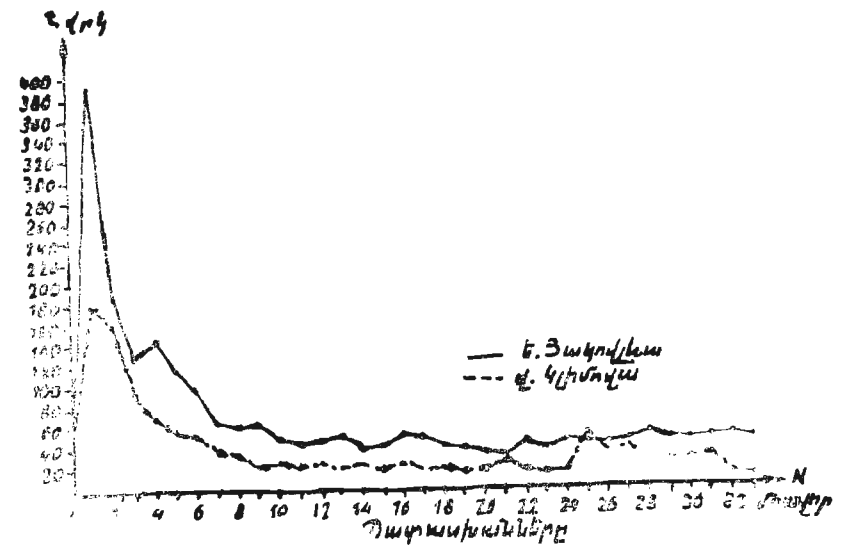
Մշակվում են կառավարման օրգանների տարբեր ձևի համակարգեր, որոնց հետ հսկումը լրացուցիչ աղբյուրներ է ուղարկում: Դրանք հաստատում են առաջացած շարժման ճշտությունը: Պրակտիկան ցույց է տվել, որ լինոտիպի ստեղնաշարը շոշափելիքային տարբերվող նշաններով ավելացնելն արագացնում է մեքենայական շարվածքի հմտության մշակումը և բարձրացնում աշխատանքի որակը:

Ավտոմատացումը հմտությունների առանձնահատկությունն է: Մշակված հմտությունները, դրանց կատարման ժամանակ, չեն պահանջում գիտակցության վերահսկողություն: Իհարկե, հմտությունների մշակման սկզբնական շրջանում գիտակցությունը մասնակցում է շարժողական պրոցեսին: Հմտության մշակման շափով, գիտակցությունը հետագայում աստիճանաբար դադարում է մասնակցել շարժողական պրոցեսին: Նկատված է, որ հմտության բավական լավ մշակված փուլում շարժման վրա գիտակցական վերահսկողության միացումը դժվարացնում է նրա կատարումը: Օրինակ, մարդը վերլուծելով իր քայլվածքի յուրաքանչյուր քայլը, կորցնում է վստահությունը շարժումներում:

Գիտակցված վերահսկողությունն անհրաժեշտ է դառնում միայն հմտության վերափոխման ժամանակ: Ասածից չի կարելի եզրակացնել, թե հմտություններն անգիտակից գործողություններ են: Հմտության առանձնահատկությունը անգիտակցականությունը

չէ, այլ գործողութիւնների ավտոմատացման բարձր մակարդակը, որը գիտակցութեանը վերահսկում է ոչ թե նրա առանձին բաղկացուցիչ մասերում, այլ ամբողջութեամբ, գործողութիւնների գործունեության խնդիրներին համապատասխան:

Հմտութեան ավտոմատիզմը հնարավորութիւն է տալիս հասկանալ, որ գործողութեան վերածվելը հմտութեան հնարավորութիւն է տալիս գիտակցութեանն ազատել գործունեության ավելի կարևոր խնդիրների լուծման համար: Այստեղից պարզ է դառնում հմտութիւնների բացառիկ նշանակութիւնը ստեղծագործական



Նկ. 47

Առաջադրանքների կատարման համար ծախսվող ժամանակի քաջասովոր շարժողական հմտութեան մշակման ժամանակ: Գծադրում պատկերված են ներկու հաշվարկվածների կորագծերը, որոնք բնութագրում են հմտութիւնների տիրապետելու ընթացքում նրանց գրեթե ամբողջական առանձնահատկութիւնները (Ն. Գակելի ավելիները):

գործունեության մեջ. շտիրպետելով տարրական գործողութիւնների հմտութիւններին, շի կարելի պայմաններ ստեղծել ստեղծագործական աշխատանքի համար: Այն նկարիչը, որ շի տիրապետում հեռանկարչության ստեղծման հմտութիւններին, պետք է մտածի ոչ թե այն մասին, թե ինչպէս պատկերի կերպարները, այլ այն մասին, թե նրանց ինչպէս տեղադրի հեռապատկերում: Այն գրողը, որը շունի նախադասութիւնները քերականորեն ճիշտ կա-

ռուցելու հմտութիւն, ստիպված է մտածել ոչ թե իր հերոսների հոգեբանական մեկնաբանման, այլ նախադասութիւնների քերականական կառուցվածքի մասին:

Այսպիսով, գործունեության ուզած տեսակում նրա կատարման ճիշտ ձևերին տիրապետելը և նրա առանձին բաղադրիչների նմանութեան վերածելը՝ գործունեության հաջող կատարման առաջնակարգ խնդիրներից է:

Միևնույն գործունեության համակարգում մշակված հմտութիւնների բնույթի և մակարդակների հարաբերակցութիւնը կախված է մարդու տիպոլոգիական առանձնահատկութիւններից: Տարբեր նյարդային համակարգ ունեցող մարդկանց մոտ գործունեության ձանաչողական, կողմնորոշման և կատարողական տարբեր հարաբերակցութիւն է հաստատվում, որը և ապահովում է աշխատանքային առաջադրանքների միատեսակ հաջող կատարումը: Նյարդային գործունեության տիպը մարդկանց մի մասին հնարավորութիւն է տալիս աշխատանքի ընթացքում զարգացնել գործողութիւնների ավելի ճիշտ կատարումը, մյուսներին՝ դրանց ավելի արագ կատարումը: Այսպիսով, հմտութիւնները մտնելով անձի կառուցվածքի մեջ և ձևավորվելով գործունեության մեջ, նրանում գրեթե անհրաժեշտ են յուրատեսակ կերպով, իբրև անձի անհատական առանձնահատկութիւններ (Նկ. 47):

Հմտութիւնների տեսակները
Աշխատանքային գործունեության ուզած տեսակի, ինչպէս և ուսման մեջ, խնդիրների հաջող լուծումը հնարավոր է որոշակի հմտութիւնների տիրապետելու միջոցով: Տարբերում են հմտութիւնների երեք տեսակ՝ շարժողական, մտածողական, զգայական («сенсорные»): Ամենից լավ ուսումնասիրված են շարժողական հմտութիւնները: Գրանք կարելի է դիտել գործունեության ամենատարբեր տեսակներում: Առանց շարժողական հմտութիւնների մշակման հրենարավոր չէ աշխատանքային գործողութիւններ կատարելը, անհնար է զարոցականին գրել, հաշվումներ սովորեցնելը:

Ոչ պակաս նշանակութիւն ունեն մտածողական գործունեության հմտութիւնները՝ սրպէս պարտադիր բաղադրիչներ, մտնում են մտավոր աշխատանքի ոճի մեջ: Այդ հմտութիւններից կարևորագույնների թվին են պատկանում գծագրեր կարգալու, գրքերի կոնսպեկտավորման, դասախոսութիւնների գրառումների, անգիր անելու,

դեղուկտիվ և ինդուկտիվ մտահանգումների օգտագործմամբ ապացույցներ կատարելու հմտությունները:

Մտավոր գործունեության մեջ կարևոր գեր է պատկանում ուշադրության բաշխման և համակենտրոնացման, դիտողականության, մենախոսության հմտություններին: Մտավոր գործունեության հմտությունները շատ հաճախ որոշում են անձի այս կամ այն որակը:

Զգայական հմտությունների մշակումը հասցնում է զգայունակության զարգացմանը, անալիզատորի ներսում և տարբեր անալիզատորների միջև զգայական կապերի նոր համակարգերի դույզանը: Նա կապված է իրականության զգայական արտացոլման կատարելագործման հետ:

Զգայական հմտությունների կլասիկ օրինակ է Մորգեի այրուբենով հաղորդվող հեռագրերը լսողության մեջ ընդունել սովորելը: Տիրապետելով կարճ և երկար ազդանշանների լսողությամբ ընդունելու ձևերին, ռադիոհեռագրիչը սովորում է կարգալ նախադասություններն առանց նախնական գրառումների:

Դպրոցական ուսուցման մեջ իբրև զգայա-մտածողական հմտության մշակման օրինակ կարելի է բերել բազմապատկիչները վերլուծելու հանրահաշվական արտահայտությունների ուսուցումը: Վարժվելով օրինակներ լուծել, դպրոցականը ըմբռնման և պատկերացման հիման վրա զարգացնում է խմբավորելու հմտությունը, նա կարծես թե սովորում է «տեսնել», թե ինչը ինչի հետ կարելի է միացնել, որպեսզի ստեղծվեն ընդհանուր բազմապատկիչներ, որոնք կարելի է դնել փակագծերի մեջ:

Հմտությունների դասակարգումը կարելի է տալ նաև այլ հիման վրա՝ ըստ գործունեության այն տեսակների, որոնց մեջ մտնում է հմտությունը: Ըստ դրա տարբերում են խաղային, ուսումնական, աշխատանքային հմտություններ և վարժի հմտություններ:

Վարքի հմտությունները մեծ նշանակություն ունեն անձի առանձնահատկությունների ձևավորման գործում: Նրանք ստեղծվում են վարքի նորմաների մասին գիտելիքների հիման վրա, հասարակության ներկայացրած պահանջների հետևանքով և ամրապնդվում են վարժություններով: Վարքի հմտություններն ընկած են վարքի սովորական ձևերի հիմքում: Օրինակ, երեխային սովորեցնում են քաղաքավարությամբ բարեկ առաջին անգամ տեսած մարդկանց: Նրան ցույց են տալիս, թե ինչպես պետք է մարդուն

ողշունել կյանքի տարբեր իրադրության մեջ, գնահատում և հիշեցնում են գործողությունների անհրաժեշտությունը, առանձին դեպքերում վարժեցնում են դրանք (ուսուցչի դասարան մտնելիս ոտքի կանգնելը): Բազմաթիվ կրկնությունների միջոցով երեխայի մոտ ձևավորվում է մեծերին քաղաքավարի եղջունելու սովորությունը:

Վարժուբյուցները և գեր հմտությունների Վեսթման գործում

Հմտությունը ձևավորվում է վարժություններով: Վարժությունը նպատակաուղղված, բազմիցս կատարվող գործողություն է, որ իրականացվում է նրա կատարելագործման

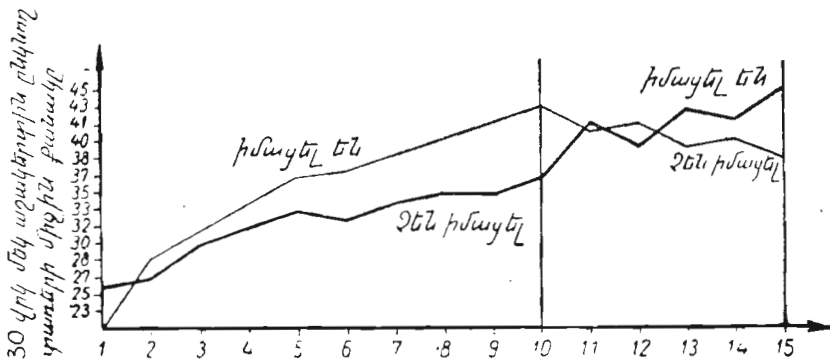
նպատակով:

Վարժությունների ընթացքում որոշակի կերպով կազմակերպվում է գործունեությունը: Գործունեությունը կազմակերպելիս պետք է նկատի առնել գործողությունների այնպիսի կատարումը, որը հասցնում է ամենակատարելագործված հմտությունների ձևավորմանը, այնպիսիներին, ինչպիսիք են, օրինակ, գեղեցիկ ձեռագիրը, դաշնամուր նվագելիս ձեռքը ճիշտ դնելը և այլն:

Նոր հմտության մշակելը հեշտ է, քան սխալ մշակվածը վերակառուցելը: Կազմակերպելով գործունեությունը, անհրաժեշտ է մարդու մեջ աշխատանքի նկատմամբ առաջացնել դրական վերաբերմունք: Աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունք հաստատելու համար ուղիներն որոնումը հմտությունների մշակման ժամանակ հասցրեց, այսպես կոչված, առանձին գործողությամբ ուսուցումից հրաժարվելուն: Այս ուսուցման էությունն այն է, որ աշակերտն սկզբում սովորում էր գործունեության մեջ մտնող առանձին գործողություններ կատարելը: Դրանք հասցվում էին կատարելության աստիճանի, ապա նոր միայն թույլատրվում էր պատրաստել տվյալ դետալը կամ իրը: Մի քանի ամիս սովորելով և ձեռք բերելով մի քանի հմտություններ, մարդ կորցնում էր հետաքրքրությունը առաջադրանքների կատարման նկատմամբ, որոնք չէին հասցնում աշխատանքի արտադրանքի ստեղծմանը: Դա նվազեցնում էր ուսուցման նկատմամբ հետաքրքրությունը:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներում հմտությունների մշակումը կապվում է ոչ բարդ դետալների կամ իրերի պատրաստման հետ, որի ընթացքում կատարելագործվում է հմտությունը: Մշակվող հմտության նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ըստ ստեղծման գործում կարևոր է հաջողությունը: Առաջադրանքի հաջող կատարումը, որ ուղեկցվում է դրական գնահատականով, ցանկու-

թյուն է առաջացնում շարունակել փորձերը հմտության կատարելագործման ուղղությամբ:



Նկ. 48. Սխալների վերլուծման դերը հմտությունների մշակման ժամանակ (Մ. Ն. Շարգակովի տվյալները):

Հոգեբանական հետազոտությունները ցույց են տվել գնահատման բացառիկ դերը հմտությունների մշակման գործում: Գնահատման դերի էքսպերիմենտալ հաստատման նպատակով, բազմիցս ստեղծվեցին վերահսկիչ խմբեր, որոնցում հմտության մշակման արդյունքը չէր գնահատվում, և փորձառական խմբեր, ուր յուրաքանչյուր վարժության արդյունքը ենթարկվում էր գնահատիչ վերլուծման: Վերջին դեպքում հմտությունը միշտ մշակվում էր ավելի հաջող: Եթե դադարեցնում էին գնահատել հմտության արդյունքները փորձառական խմբում և սկսում էին դրանք գնահատել վերահսկիչ խմբում, ապա վերջինում հմտությունը սկսում էր ձևավորվել ավելի հաջող և առաջ էր անցնում փորձառականից (նկ. 48):

Հմտությունը չի կարելի մշակել մեկ ձևով: Անհրաժեշտ է այս կամ այն շափով երկարատև վարժություն, որը բաշխված լինի ըստ ժամանակի, որովհետև հմտությունը հասնի և մնա կատարելագործման ցանկալի մակարդակի վրա:

Վարժությունը գործողությունների սոսկ կրկնությունը չէ: Վարժության մեջ կատարելագործվում է մշակվող հմտությունը:

Երբ մարդ տիրապետում է գործունեության այս կամ այն տեսակին, ապա նրա մեջ սովորաբար մշակվում են ոչ թե մեկ, այլ մի քանի հմտություններ. ընդ որում, նոր հմտությունները գումար-

վում են նախկինում ստեղծվածներին: Այս երկու հանգամանքներն էլ որոշում են այն բանը, որ հմտությունների մշակման ժամանակ դրսևորվում է ոչ միայն վարժությունից նրա կատարելագործման արագության ուղիղ ֆունկցիոնալ կախվածությունը, այլև առաջանում է փոխներգործություն, որը դրական կամ բացասական աղղեցություն է թողնում նոր հմտության ձևավորման վրա:

Մշակված հմտությունների դրական աղղեցությունը նորերի յուրացման վրա կոչվում է հմտությունների փոխանցում:

Հմտությունների փոխանցումը նշվում է մարդու հմտությունների բոլոր տեսակներում: Վաղուց նկատված է, որ մարդը սովորելով գրել աջ ձեռքով, կարող է հաջողությամբ գրել հայելանման՝ ձախով: Մոտորային այդ հմտությունների առանձնահատկությունը երբեմն օգտագործվում է վիրաբույժների ուսուցման ժամանակ, երբ ուսանողին պետք է սովորեցնել վիրահատության ձևերը կատարել և՛ աջ, և՛ ձախ ձեռքով: Բավական է հմտություն մշակել ձախ ձեռքի համար, և նա կարող է այդ գործողությունները հաջողությամբ կատարել երկու ձեռքով: Հեշտ է սովորել նաև համաչափ պատկերներ նկարել միաժամանակ երկու ձեռքով: Զգայական հմտությունը՝ պատկերների դաշտի աչքաշափով որոշելը, փոխանցվում է այլ՝ նման պատկերների վրա: Նրանց դաշտերն, առանց չրացուցիչ վարժությունների, որոշվում են ավելի ճշտորեն: Զայնի ուժի տարբերման վարժությունները բարելավում են մոխրագույնի երանգները տարբերակելու ունակությունը: Այս փաստերի մեջ բացահայտվում է զգայական հմտությունների փոխանցումը ինչպես մեկ անալիզատորի ներսում (որոշ առարկաներով գործառնելով նրանց նմանների վրա), այնպես էլ անալիզատորների միջև:

Երկրորդ օտար լեզվի յուրացումը միշտ հեշտ է, ի հաշիվ առաջինի վրա կատարված աշխատանքում ստեղծված հմտությունների, որոնք մարդ միշտ չէ, որ գիտակցում է: Դպրոցական ուսուցման ժամանակ մշտապես կարելի է նկատել խնդիրների լուծման հմտության փոխանցում մաթեմատիկայից՝ ֆիզիկային ու քիմիային, և հակառակը: Գրականության տեքստի վերլուծման հմտությունը փոխանցվում է ուսումնական այլ առարկաների վրա:

Հմտությունների փոխանցումը մի երևույթ է, որ իրականացվում է զլխողեղի կեղևում: Դա բացատրվում է նյարդային համակարգի պլաստիկությամբ, ինչպես նաև զլխողեղի մեծ կիսագնդերի աշխատանքի զուգակցությամբ՝ մշակված հմտությունների մեկ օրգանից համաչափին փոխանցվելու դեպքում:

Մշակված հմտությունների բացասական ազդեցությունը նորերի յուրացման վրա կամ ձևավորվողների բացասական ազդեցությունն առդեն եղածների վրա կոչվում է հմտությունների ինտերֆերենցիա: Ինտերֆերենցիան հմտությունների մշակման նույնպիսի ընդհանուր երևույթ է, ինչպես և փոխանցումը: Բ. Ֆ. Լոմովի հետազոտության մեջ՝ ցույց է տրված, որ գծագրության դասերին տառերը ստանդարտ շրիֆտով գրել սովորելու ժամանակ, գծագրական շրիֆտի մի շարք տառեր փոխարինվում են տպագրական և գրավոր շրիֆտներով: Դա կարողալու և դրելու հմտությունների ինտերֆերենցիայի երևույթ է՝ ստանդարտ շրիֆտով տառերի գծագրման հմտությունների նկատմամբ (Նկ. 49):

М	У	У	В	е	р
М.а	У.у	у	В.в	е	р

Նկ. 49

Ինտերֆերենցիան ստանդարտ գծագրական շրիֆտով գրելու հմտության մշակման ժամանակ մեկին շարքը՝ ստանդարտ գրելու հմտությունները՝ սովորական գրերի և ստանդարտ գծագրական շրիֆտով գծագրելու հմտությունների ինտերֆերենցիայի նախադրյալ սովորողների կողմից տառերի ոչ ճիշտ գծագրելը (Բ. Ֆ. Լոմովի տվյալները):

Հետաքրքիր է թվերի ուսերեն և գերմաներեն կարգալու զգայաշարժողական հմտության ինտերֆերենցիան: Միևնույն թիվը, օրինակ, 32-ը, կարգացվում, հավանաբար, և ընկալվում է տարբեր: Ռուսերեն դա երեսուներկուս է (30+2), գերմաներեն Zweihunddreißig (2+30), այսինքն՝ միավորներն առաջին տեղում են, իսկ տասնավորները՝ երկրորդ: Գերմաներեն լեզվով հաշվել սովորելիս զարոցականների մոտ կարելի է նկատել թվերի սխալ հաշվում՝ ուսերեն: Նրանք 32-ի փոխարեն հաշվում են 23, տեղափոխելով թվերը:

Սահուն կարգալու հմտությունը մայրենի լեզվի ուսուցչին խանգարում է բառերում սխալներ տեսնել: Մեկ տիպի խնդիրները լուծման յուրացված հմտությունը սկզբում արգելակում է մյուս տիպի խնդիրների լուծմանը:

Հմտությունների ինտերֆերենցիայի երևույթը կապված է ուղեղի կեղևի զրգոման տարածման հետ, իսկ նրա անհետացումը՝

¹ Б. Ф. Ломов, Формирование графических знаний и навыков у учащихся, М., изд-во АПН РСФСР, 1959.

նյարդային համակարգի ճիշտ և կայուն դիֆերենցիալ արդելակման մշակման հետ:

Գիտենալով, որ նոր հմտությունների մշակման ժամանակ կատարվում է դրանց փոխանցում կամ ինտերֆերենցիա, դասատուն փոխանցումն օգտագործում է գործողությունների ձևերի մշակումը թեթևացնելու համար և նախազգուշացնում է ինտերֆերենցիայի մասին, ճշտորեն սահմանազատելով գործողության մեկ միջոցը մյուսից: Ուսուցիչները հաճախ ասում են աշակերտներին. «Իսկ այժմ ինքնուրույնաբար լուծեք հաջորդ խնդիրը: Այն լուծվում է նույն ձևով, ինչպես հենց նոր պարզաբանվածը»: Այսպես են սովորողները վարժվում հմտության գիտակցված փոխանցմանը: Նախազգուշացնելով ինտերֆերենցիայի մասին, ուսուցիչը զարոցականների ուշադրությունը կենտրոնացնում է այն բանին, որ տվյալ խնդիրը չի կարելի լուծել իրենց իմացած եղանակով կամ թե այն շարժումները, որոնց նրանք ընտելացել են, հարմար չեն նոր պայմաններում նպատակին հասնելու համար:

Սովորությունների բնօրինակը և բնութագրը

Հմտությունները սերտորեն կապված են սովորությունների հետ: Սովորությունը յուրացված գործողություն է, որ դարձել է պահանջ: Օրինակ, երեխան յուրացրել է որոշ հիգիենիկ հմտություններ. նա կարողանում է ձեռքերը լվանալ, մաքրել ատամները: Սակայն դա քիչ է: Կարևոր է, որպեսզի երեխայի մեջ սովորություն դառնա միշտ ձեռքերը լվանալ ճաշից, քնելուց առաջ, զբոսանքից հետո: Սովորությունը մարդուն ստիպում է վարվել որոշակիորեն: Ահա թե ինչու սովորությունները բացառիկ կարևոր նշանակություն ունեն անհատի դրական հատկանիշների դաստիարակման գործում: Ա. Ս. Մակարենկոն գրել է. «Մեր խնդիրն է ոչ միայն իր մեջ վարքի հարցերի նկատմամբ ճիշտ, խելացի վերաբերմունք դաստիարակել, այլ բացի դրանից դաստիարակել նաև ճիշտ սովորություններ, այսինքն՝ այնպիսի սովորություններ, երբ մենք ճիշտ կվարվեինք բոլորովին էլ ոչ նրա համար, որ նստեինք և մտածեինք, այլ նրա համար, որ մենք այլ կերպ չենք կարող, որովհետև մենք այդպես ենք սովորել: Եվ այդ սովորությունների դաստիարակությունը շատ ավելի դժվար գործ է, քան գիտակցության դաստիարակությունը»¹:

Որպես կանոն, հմտությունը ձևավորվում է գիտակցված վարժությունների ճանապարհով: Իսկ սովորությունը կարող է առաջանալ նաև առանց մարդու հատուկ ջանքերի: Օր-

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, М., изд-во АПН РСФСР, стр. 445

վա խիստ կարգ ու կանոնը, շրջապատողների օրինակը, միեկնույն գործողությունները բազմաթիվ անգամ կրկնելը հասցնում են նրան, որ իր համար աննկատելիորեն մարդու մոտ հանդես են դալիս դրական կամ բացասական սովորություններ: Բարոյական տարրը, որ ընկած է սովորության հիմքում, հանդիսանում է նրա բնորոշ գիծը, և դրանով սովորությունը տարբերվում է հմտություններից: Հմտությունը մարդու համար կարող է լինել օգտակար կամ ոչ օգտակար, ոչ վնասակար այն պատճառով, որ նա դադարում է գործունեության տվյալ տեսակով զբաղվելուց: Գործունեության նոր տեսակի կատարման ժամանակ անցյալում մշակված հմտությունը կարող է փոխադրվել այդ նոր պայմանները, բայց կարող է և այն հանդես չգալ, եթե տվյալ հմտության անհրաժեշտության կարիքը չկա: Մինչդեռ սովորությունները կարող են լինել ինչպես օգտակար, այնպես էլ վնասակար: Նրանք շրջապատողների համար միշտ կա՛մ հաճելի են, կա՛մ տհաճ: Ահա թե ինչու են սովորությունները մտնում անձի բարոյական ֆոնդը:

Երեխայի մեջ սովորություններն առաջանում են առարկաների հետ գործողություններ կատարելու ընթացքում, մարդկանց հետ հաղորդակցելու շրջանակի ընդարձակման հետևանքով: Կարևոր է, որպեսզի երեխայի մեջ անմիջապես ամրապնդվեն օգտակար սովորություններ, որոնք գործունեության կազմակերպման միջոցով դրական ձևավորող ազդեցություն են ունենում անձի վրա: Հին հնդկական առածն ասում է. «Վարմունք ցանես՝ կհնձես սովորություն, սովորություն ցանես՝ կհնձես բնավորություն, բնավորություն ցանես՝ կհնձես ճակատագիր»:

Բազմազան կուլտուրական, հիգիենիկ սովորություններից, որոնք կապված են աշխատանքային գործունեության հետ, հատկապես անհրաժեշտ է առանձնացնել իր ժամանակը բեղմնավոր աշխատանքին և ինչպե՞ս հանգստին տրամադրելու սովորությունը: Այդ միտքը պատկերավոր կերպով արտահայտել է Կ. Գ. Ուշինսկին. «Ամենից շատ անհրաժեշտ է, որպեսզի սանի համար անհնարին դառնա ժամանակի այն աղայական անցկացնելը, երբ մարդը մնում է առանց աշխատանքի, զուլիս առանց մտքի, որովհետև հենց այդ բոլորներին փշանում են զլուխը, սիրտը և բարոյականությունը»¹:

Այսպիսով, հմտությունները և սովորություններն իրենցից

ներկայացնում են անհատի վարքի հիմքը: Հմտությունների և սովորությունների հիման վրա ձևավորվում են բնավորության դեմքերը: Լավ մշակված հմտությունները և օգտակար սովորությունները մարդուն հնարավորություն են տալիս արագորեն յուրացնելու ուսումնական նյութը, աշխատանքային գործունեությունը:

§ 3. ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Տարբերում են օնտոգենեզում մեկը մյուսին փոխարինող գործունեության երեք տեսակ՝ խաղ, ուսուցում և աշխատանք: Գործունեության այս տեսակների միջև տարբերություն է գրվում բաց գործունեության արդյունքների, նրա կազմակերպման, զրգապատճառային առանձնահատկությունների: Մաքուր գործունեության հիմնական տեսակը աշխատանքն է:

Աշխատանքը, որպես ստեղծագործության վերջնական հետևանք, միշտ հասարակական նշանակություն ունեցող գործունեության արդյունք է: Դա կարող է լինել կուլտուրային դաշտերի աշխատավորների աճեցրած բերքը, պողպատ ձուլողի արտադրած պողպատը, գիտնականի գիտական հայտնագործությունը: Խաղը չի ստեղծում հասարակական նշանակություն ունեցող արդյունք: Ուսուցումը լինելով աշխատանքի նկատմամբ անմիջական նախապատրաստական փուլ, միայն մասնագիտությանը տիրապետելու վերջին օղակում է կապվում նյութական և կուլտուրական արժեքների ստեղծման հետ:

Աշխատանքային գործունեությունն ընթանում է որոշակի պարտադիր կազմակերպական ձևերում: Բանվորը ճիշտ սահմանված ժամին կատարում է խիստ կարգավորված գործունեություն: Կազմակերպական կառուցվածքը ուսման մեջ նաև անհրաժեշտ բաղադրիչ է: Այստեղ գործունեության տեսակների տարբերությունը կախված է նրանց բովանդակության առանձնահատկությունից:

Խաղն ունի ազատ կազմակերպական կառուցվածք: Ոչ ոք երեխային չի պարտադրում, ասենք, ժամը տասից մինչև տասնմեկը խաղալ տիկնիկ, իսկ տասնմեկից հետո՝ գնդակ: Խաղի շարժառիթը այն բավականությունն է, որ երեխան ստանում է խաղի բուն պրոցեսից: Եթե երեխան կորցրել է հետաքրքրությունը խաղի նրկատմամբ, ապա խաղը դադարում է:

Ուսուցումը և աշխատանքը կապված են ոչ թե մարդուն գործունեության մղող հետաքրքրության, որպես զրգապատճառի, առկայության կամ բացակայության հետ, այլ պարտքի դրսևորման,

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. I, М., Учпедгиз, 1953, стр. 325.

հանձնարարված գործի կատարման անհրաժեշտությունը գիտակցելու հետ:

Գործունեության բազմազան տեսակները լրացնում են մեկը մյուսին, փոխգոյակցում, փոխներթափանցում են միմյանց մեջ: Մանկավարտներում նախադարձականը ոչ միայն խաղում է, այլև սովորում է հաշվել, նկարել: Դպրոցականը պարամունքներն ավարտելուց հետո հաճույքով խաղում է: Խաղային պահերը կարող են մտցվել նաև դասի կաղամակերպման մեջ, օրինակ, ցածր դասաբաններում՝ թվաբանության դասին: Խաղային է նաև մեր երկրի կամ աշխարհի քարտեզի վրա երևակայական ճանապարհորդությունը՝ աշխարհագրության դասերին: Բանվորը ոչ միայն աշխատում է, այլև սովորում է (երեկոյան դպրոցում, տեխնիկումում, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում կամ դրադիմում է ինքնակրթությամբ):

Ձնայած գործունեության տեսակները անջատ գոյություն չունեն, բայց մարդու կյանքի տարբեր շրջաններում նրանք ունեն ոչ միատեսակ նշանակություն: Կյանքի մեկ շրջանի համար մարդու առաջատար գործունեությունը խաղն է, մյուսինը՝ ուսուցումը, իսկ երրորդի համար՝ աշխատանքը:

Այսպիսով, պետք է խոսվի գործունեության այն տեսակների մասին, որոնք առաջատար են անհատի զարգացման այս կամ այն շրջանում:

Մինչև դպրոց ընդունվելը երեխայի գործունեության հիմնական տեսակը խաղն է: Դպրոցականի գործունեության առաջատար տեսակը ուսուցումն է, շափահասինը՝ աշխատանքը:

Խաղ

Վերլուծելով խաղը, որպես գործունեության տեսակ, պետք է ամենից առաջ պարզել խաղի բնույթը: Բնորոշական հոգեբանական գրականության մեջ լայն տարածում ունեն խաղի մասին կենսաբանական տեսությունները: Երեխայի խաղը, պնդում են այդ տեսությունների ներկայացուցիչները, հենվում է ակտիվության նկատմամբ բնածին կենսաբանական սլահանջի վրա, որը հատուկ է ինչպես կենդանիներին, այնպես էլ մարդուն: Նրանք փորձում են երեխայի խաղի զարգացման մեջ սահմանել այնպիսի փուլեր, որոնք համապատասխանեն մարդկային հասարակության զարգացման համապատասխան փուլերին:

Խաղային գործունեության գիտական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ խաղը երեխայի կողմից շափահասների աշխարհի առաջացումն է, երեխայի կողմից շրջապատող աշխարհի նախադաս

ուղին: Խաղի կենսաբանական տեսությունների անհիմն լինելը շախմատի համոզիչ փաստ է բերում Կ. Կ. Պլատոնովը: Գիտնական ազգագրագետները Խաղաղ օվկիանոսի կղզիներից մեկում հայտնաբերեցին մի ցեղ, որն ապրում էր մյուս ցեղերից մեկուսացած: Այդ ցեղի երեխաները գաղափար չունեին տիկնիկով խաղի մասին: Երբ օվկիանոսի նրանց ծանոթացրեց այդ խաղին, ապա սկզբում դրանով հետաքրքրվեցին և՛ տղաները, և՛ աղջիկները: Այնուհետև տիկնիկով խաղալու հետաքրքրությունը անհետացավ աղջիկների մոտ, իսկ տղաները շարունակեցին տիկնիկով խաղալու նորանոր ձևեր ստեղծել: Դրա պատճառը պարզ էր: Այդ ցեղի կանայք հոգ էին տանում սնունդ ձեռք բերելու և պատրաստելու մասին: Իսկ տղամարդիկ հոգ էին տանում երեխաների մասին:

Երեխայի առաջին խաղերում հստակորեն երևում է մեծերի դերը: Մեծերը «տանում են» խաղալիքը: Ընդօրինակելով մեծերին, երեխան սկսում է խաղալ ինքնուրույնաբար: Այնուհետև խաղի կաղամակերպման նախաձեռնությունը անցնում է երեխային: Բայց այս շրջանում ևս արտակարգ կարևոր է մեծերի կողմից խաղի ղեկավարումը:

Երեխայի հասունացման հետ միասին խաղը փոխվում է: Երեխան կյանքի առաջին երկու տարում տիբրապետում է շարժումներին, որը հասցնում է ֆունկցիոնալ խաղերին: Երեխան բազմիցս կրկնում է շարժումները, որոնց միջոցով նա կարող էր նպատակին հասնել: Այդ շարժումները այնուհետև փոխադրվում են խաղի պլանի մեջ: Ֆունկցիոնալ խաղում երեխայի առջև բացվում են առարկաների՝ իրեն անհայտ հատկությունները և նրանց հետ զործելու միջոցները: Այսպես, առաջին անգամ բանալիով բացելով և փակելով դուռը, երեխան սկսում է բազմաթիվ անգամ կրկնել այդ զործողությունը, փորձելով ամեն հարմար առիթով պտտել բանալին: Այդ ոճալ գործողությունը փոխադրվում է նաև խաղային իրադրության մեջ: Խաղալով, երեխաները օգրում շարժումներ են կատարում, որը հիշեցնում է բանալու պտտելը: Այդ շարժումը նրանք ուղեկցում են բանալին փականի անցքում պտտելու բնորոշ ձայնով՝ «տրիկ-տրալկ»:

Ավելի բարդ են կառուցողական խաղերը: Դրանցում երեխան ինչ-որ բան ստեղծում է. «տուն է կառուցում», «կարկանդակ է թրխում»: Այդ խաղերում օգտագործվում են շինանյութեր: Կառուցողական խաղերը, ըստ առարկաներն ընկալելու և մարդկանց միջև հարաբերությունների, փոխարկվում են սյուսետային խաղերի: Երե-

խան սկսում է խաղալ «աղջիկ—մայրիկ», «խանութ», իր վրա վերցնելով որոշակի դեր: Երեք տարեկան 6 ամսականից մինչև 4 տարեկանը երեխաները խաղում են կողք-կողքի, բայց ոչ միասին: 4—5 տարեկան հասակի երեխաների խաղում իշխող են դառնում խաղի կանոնները: Խաղերը գնալով դառնում են կոլեկտիվ: Իհարկե, կոլեկտիվ խաղի մեջ երեխայի ներգրավելը կախված է դաստիարակությունից: Տանը դաստիարակված երեխաները կոլեկտիվ խաղի մեջ են ընդգրկվում մեծ դժվարությամբ, քան այն երեխաները, որոնք մանկապարտեզ են հաճախում: Կոլեկտիվ սյուժետա-դերային խաղերում, որոնք 6—7 տարեկանում դառնում են ավելի երկարատև, երեխաները հետևում են խաղի ծրագրին, իր ընկերոջ վարքին: Սյուժետա-դերային խաղերում երեխաները սովորում են ապրել կոլեկտիվում:

Կոլեկտիվ խաղը նպաստում է երեխայի հաղորդակցման շրջանակի ընդարձակմանը: Երեխան սովորում է ենթարկվել խաղի կանոններին, այն պահանջներին, որ նրան են ներկայացվում խաղի ժամանակ: Նա մերթ տիեզերական նավի հրամանատար է, մերթ նրա ուղևոր, մերթ հիացած դիտող, սր հետևում է թռիչքին: Այդ խաղերը դաստիարակում են կոլեկտիվիզմի և պատասխանատվության զգացում, հարգանք՝ խաղի մասնակիցների նկատմամբ, սովորեցնում են պահպանել կանոնները և մշակում դրանց ենթարկվելու հմտություն: Խաղը աշխուժացնում են խաղային բնութոյ հասկացումները:

Խաղը լինելով նախադպրոցականի գործունեության հիմնական տեսակը, չի բացառում նաև գործունեության այլ տեսակներ: Երեխան 3—4 տարեկանից ծանոթանում է ինքնասպասարկման աշխատանքին: Նա պետք է լվացվի, հաղնվի, հավաքի խաղալիքները: 5—6 տարեկանից օգտակար են որոշ աշխատանքային պարտականություններ. բնակարանային բույսերի խնամքը, բնակարանը հավաքելիս մեծերին օգնելը և այլն: Մանկապարտեզում երեխաները հաճույքով հերթապահում են խոհանոցում, կենդանի անկյունում, խաղասենյակում:

«Տնտեսական գործերով» առարկայի հանձնարարությունները նպաստում են աշխատանքային հմտությունների ձևավորմանն ու ամրապնդմանը և երեխայի մեջ ներարկում դրական հոգեկան հատկանիշներ. գործի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք, ընկերների նկատմամբ հոգատարություն, ճշտապահություն: Նախադպրոցականի կյանք են մուտք գործում և ուսուցման տարրերը: Առաջին՝ դիպակտիկ խաղերը. որոնք հնարավորություն են տալիս

զարգացնելու երեխաների ճանաչողական կարողությունները: Դրանք լայնորեն տարածված են մանկապարտեզներում: Օրինակ, «Կենդանիներ» լստոն մի խաղ է, որը երեխային սովորեցնում է դասակարգել առարկաները, որ նկարված են քարտերի վրա: Երկրորդ, մանկապարտեզներում պարապմունքներ են անցկացվում մայրենի խոսքի (բառային ֆոնդի հարստացում), հաշվելու գծով: Ներկայումս մանկապարտեզների ավագ խմբում պարապմունքներ են կազմակերպվում, երեխաներին նախապատրաստում դպրոցի համար: Դրական փորձ կա նախադպրոցականներին մանկական հիմնարկներում երաժշտություն, նկարչություն, օտար լեզու սովորեցնելու գծով:

Գործունեության թվարկած բոլոր տեսակները՝ խաղը, աշխատանքի և ուսուցման տարրերը, երեխային նախապատրաստում են դպրոցի համար:

Ուսուցում

Ուսուցումը աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ գիտելիքների, հմտությունների, ունակությունների սխեմատիկ տիրապետման պրոցես է: Ուսումնական գործունեության անպայման մասնակցում են երկու հոգի՝ ուսուցիչը և սովորողը: Բայց դա գիտելիքները մեկից մյուսին հանձնել չէ: Դա ամենից առաջ ուսուցչի ղեկավարությամբ սովորողների՝ գիտելիքներին, ունակություններին, հմտություններին ակտիվորեն տիրապետելու պրոցես է: Ուսուցումը պետք է զարգացնող լինի: Հաղորդելով գիտելիքներ, դասատուն սովորողին ուսուցանում է մտածել և դիտել, հասկացածը արտահայտել խոսքով: Աշակերտը տիրապետում է ոչ միայն գիտելիքներին, այլև ինքնուրույն մտածելու, գիտելիքներ ձեռք բերելու միջոցներին: Լավ կազմակերպված ուսուցումը կրում է դաստիարակիչ բնույթ: Ուսուցման պրոցեսում կատարվում է արագ անձի ձևավորումը՝ նրա ուղղվածությունը, բնավորության կամային գծերը, ընդունակությունները և այլն:

Դպրոց ընդունվելը երեխայի կյանքի պատասխանատու պահ է: Ուսման սկիզբը փոխում է ընտանիքի նկատմամբ երեխայի դրությունը: Նրա մոտ հանդես են գալիս բազմաթիվ նոր պարտականություններ՝ ժամանակին դպրոց գնալ, կատարել տնային հանձնարարություններ:

Այսպիսով, երեխայի դպրոց մտնելու առաջին իսկ օրից գործում է շրջապատողների հետ երեխայի հարաբերությունները կարգավորող նոր, պարտադիր լինելու սկզբունքը: Ընդարձակվում է նաև երեխայի պարտականությունների շրջանակը: Լավ սովորելու պար-

տականությունը դա ոչ միայն պարտականություն է ծնողներին, այլև դասարանական կոլեկտիվի, դպրոցի, ամբողջ երկրի, իր իսկ առջև:

Դպրոցական ուսուցման պրոցեսում ձևավորվում և փոփոխվում են ուսման դրդապատճառները. կրտսեր դպրոցականի ամենատար-րական դրդապատճառներից մինչև բարձր դասարանցիների պարտ-քի միջնորդավորված զգացումը: Ուսման առաջին տարիներին դրպ-րոցականը սովորում է զնահատական ստանալու համար, որպեսզի տանը չկշտամբեն: Միջնակարգ դպրոցում, առարկաների նկատ-մամբ շերտավորված հետաքրքրության զարգացումով, առաջանում են գիտության պրոբլեմների հարցասիրության, գիտելիքների ձեռք բերման դրդապատճառներ, որոնք բավարարում են դեռահասի ճա-նաչողական հետաքրքրությունները: Պարտքի, խղճի զգացումների ձևավորումը, որպես վարքի բարձրագույն կարգավորիչներ, ու-սուցման դրդապատճառների բնագավառն են ներառում բարձրա-դույն բարոյական զգացումները:

Դպրոցական ուսուցման ընթացքում երեխան անցնում է զար-դացման երկարատև ուղի: Ցածր դասարաններում նա տիրապետում է գրագիտության հիմունքներին, իրեն մատչելի բնագիտական և պատմական գիտելիքներին, ինչպես նաև աշխատանքի տարրական ձևերին (թղթի, գործվածքի մշակում):

Տարրական դպրոցը աշակերտին նախապատրաստում է, որ-պեսզի նա կրթությունը շարունակի բարձր դասարաններում:

Փորձնական ուսուցումը ցույց է տվել, որ երեխաները տարրա-կան դպրոցում ընդունակ են յուրացնել ոչ միայն հասարակ թվա-բանական գործողություններ, այլև բարդ մաթեմատիկական կա-պակցություններ: Նրանք յուրացնում են ուսուց լեզուն այնպես-ամուր կերպով, այնպիսի ծավալով և այնպիսի տեսական ընդհան-րացման մակարդակով, որ նշանակալի չափով թեթևացնում է նրա հետագա ուսումնասիրությունը միջնակարգ դպրոցում: Հոգեբանու-թյան տեսակետից մանկավարժական պրոցեսի արդյունավետ կազ-մակերպման հարցերը ներկայումս գտնվում են մանկավարժական հոգեբանության բնագավառում աշխատող հոգեբանների ուշադրու-թյան կենտրոնում:

Միջնակարգ դպրոցում ուսման գործունեության կազմակեր-պումը սովորողներից պահանջում է մեծ պատասխանատվություն և ուսման նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունք: Ամենից ա-ռաջ, առարկայական դասավանդման կապակցությամբ, թուլանում է ուսուցչի վերահսկողությունը աշակերտի գործունեության հան-դեպ: Բարձրանում են պահանջները մտավոր գործունեության որա-

յի նկատմամբ: Դպրոցականից պահանջվում է ոչ միայն ուսում-նասիրվող նյութը հիշել տեքստին մոտ, այլև հասկանալ, վերա-խմաստավորել այն: Մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի, քիմիայի և մյուս առարկաների դասընթացը սովորողների մեջ ձևավորում է հաս-կացությունների, գիտելիքների համակարգը:

Պոլիտեխնիկական խմբի առարկաները ստեղծում են աշխա-տանքային գործունեության պրակտիկ նախապատրաստման հիմ-քերը, սովորողների մոտ մշակում աշխատանքային տարրական ու-նակություններ և հմտություններ: Ավելանում է հասարակականու-րեն օգտակար աշխատանքին դպրոցականի մասնակցելու բաժինը: Միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարաններում սովորողների մեջ ձևավորվում են մատերիալիստական աշխարհայացք և համոզմունք-ներ, որոնք որոշում են ուսումնական և աշխատանքային գործու-նեության դրդապատճառները:

Ա. Երևանում

Աշխատանքը գործունեություն է, որն ուղղ-ված է հասարակականորեն օգտակար առ-քյունի ստեղծմանը՝ հասարակության անհատի նյութական կամ հոգևոր պահանջմունքները բավարարելու համար:

Աշխատանքային գործունեության մեջ բացահայտվում են «մարդկային էական ուժերը»: Մասնակցելով աշխատանքի ար-դյունքների ստեղծմանը, մարդը հանգես է գալիս գոյություն ունե-ցող արտադրական հարաբերությունների սիստեմում: Այդ երկու գործոնները ձևավորում են մարդու վերաբերմունքը աշխատանքա-յին գործունեության, աշխատանքի դրդապատճառների նկատմամբ:

Աշխատանքում անհատի ընդունակությունների և որակների լրիվ դրսևորումը հնարավոր է միայն շահագործումից ազատ հա-սարակության մեջ: Ստրկատիրական, ֆեոդալական և կապիտալիս-տական արտադրանական կարգի բնորոշ հարկադրանքը (ֆիզիկապես, իրավաբանորեն, տնտեսապես) խեղդում էր աշխատանքի նկատ-մամբ մարդու բնական պահանջը: Սովետական հասարակարգում շահագործումից ազատ աշխատանքը, աշխատատար պրոցեսների մեքենայացումը, մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքի միջև եղած տարբերությունների վերացումը ամենաբարենպաստ պայմաններն են ստեղծում ստեղծագործական աշխատանքում մարդու պահանջ-մունքների լրիվ դրսևորմանը:

Գոյություն ունեցող արտակարգ հարաբերություններից ուղ-ղակի կախման մեջ են գտնվում դրդապատճառները, որոնք աշխա-տանքային գործունեության մեջ մարդուն մղում են հասնելու բարձր ցուցանիշների: Աշխատավորների շահագործման վրա հիմնված

հասարակությունում այդ զրգապատճառները զլխավորապես կապված են անձնական բարեկեցության հասնելու ձգտման հետ: Սովետական մարդկանց աշխատանքային զրգապատճառները ներառում են ոչ միայն անձնական շահագրգռվածությունը, այլև հասարակական շարժառիթները: Հայրենիքի բարօրության համար աշխատանքը, այն բանի գիտակցումը, որ սովետական հասարակությունում իր իսկ աշխատավորի բարեկեցությունն աճում է հասարակական հարստության աճմամբ, հասցնում է նրան, որ գործունեության մեջ հասարակական զրգապատճառների դերը դնալով աճում է:

Աշխատանքում բացահայտվում և ձևավորվում են մարդու ընդունակությունները, նրա բնավորությունը, անհատականությունն ամբողջովին վերցրած: Արտադրությունն աշխատավորի առջև դնում է հսկայական թվով պրոբլեմային իրադրություններ, խնդիրներ, որոնք կարող են լուծվել միայն գործի նկատմամբ ստեղծագործ մոտեցմամբ: Այսպիսով, արտադրությունը խթանում է անհատի ճանաչողական ակտիվությունը, բանվորին ստիպում է կատարելագործել գիտելիքները, ունակությունները, հմտությունները: Ժամանակակից արդյունաբերական և գյուղատնտեսական արտադրության մեջ առաջացող խնդիրների լուծումը հաճախ պահանջում է պոլիտեխնիկական լայն նախապատրաստություն: Դրա համար էլ արդի սոցիալիստական արտադրության պահանջներին համապատասխանող բանվորի ձևավորումը, նեղ մասնագիտական հմտությունների հետ միասին, ենթադրում է ընդհանուր կրթության բարձր մակարդակ:

Արտադրության ներկա պայմաններում աշխատանքի պատրաստի արտադրանքն ստեղծվում է տասնյակ մարդկանց ջանքերով, որոնք արտադրությանը մասնակցում են նրա վերամշակման տարբեր փուլերում:

Արտադրության ոլորտի մեջ անմիջականորեն ներառնվում է գիտնականների գործունեությունը, որոնք կատարելագործում են ինչպես թողարկվող արտադրանքը, այնպես էլ նրա պատրաստման տեխնոլոգիական պրոցեսը: Սոցիալիստական հասարակության պլանային տնտեսությունը լայն հնարավորություններ է բացում աշխատանքի գիտական կազմակերպման համար, որտեղ մյուս գիտությունների հետ միասին լայն կիրառություն է գտնում հոգեբանությունը: Աշխատանքի պայմանների (որոնք ազդում են նրա արտադրողականության վրա) ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ արտադրության պրոցեսում մարդու համար չկան ոչ կարևոր

գործոններ: Գործատեղի էսթետիկան, աշխատանքի տեղի կազմակերպումը, աշխատանքում լարված պահերի ռեժիմը և հանգստի ընդմիջումները, աշխատանքային ընկերների հետ հարաբերություններ, ինչպես և շատ այլ գործոններ, ուղղակի առնչվում են աշխատանքի արտադրողականության հետ: Նրանք ստեղծում են այն, ինչը կարելի է անվանել աշխատանքի հանդեպ մարդու ընդհանուր տրամադրություն, և դրանով իսկ թեթևացնում կամ դժվարացնում են անձի աշխատանքային ջանքերի դրսևորումը:

Ժամանակակից արտադրության համար բնորոշ են ավտոմատացումը և օպերատորի ստացած տվյալների հիման վրա աշխատանքային պրոցեսի գիտանցիոն կառավարումը: Իբրև կանոն, այդ տվյալները կողավորված են թվերի, պայմանական նշանների ձևով: Օպերատորի խնդիրն է դրա հիման վրա վերակողավորել տվյալները և պրոցեսի կառավարումը: Օպերատորի աշխատանքի համար ամենաբարենպաստ պայմանների ստեղծումը հոգեբանության կարևոր խնդիրներից մեկն է: Դիստանցիոն կառավարման հաջողության կարելի է հասնել այն դեպքում, երբ կառուցվածքում հաշվի են առնված մարդ-օպերատորի հոգեկան առանձնահատկությունները և հոգեֆիզիկական հնարավորությունները: Գործունեության նոր խնդիրները նոր պահանջներ են առաջ քաշում անհատի հոգեկան որակների նկատմամբ:

Ուսուցչի աշխատանքն առանձնահատուկ է: Այն ուղղված է աճող սերնդի ուսուցման և դաստիարակության, կոմունիստական հասարակարգի կառուցման համար նրանց աշխատանքային գործունեության նախապատրաստելու՝ հասարակության պահանջների բավարարմանը: Ուսուցիչների դաստիարակած միլիոնավոր սովետական մարդիկ հսկայական աշխատանքային ներդրում են կոմունիզմի կառուցման գործում:

Մեր երկրի ձեռք բերած տեխնիկական առաջադիմության պայմաններում նշանակալիորեն փոխվել են ուսուցչի աշխատանքի առանձնահատկությունները և պահանջները նրա գիտելիքների, ունակությունների և հմտությունների նկատմամբ: Գիտության բուրբ բնագավառներում, հատկապես տեխնիկայի և բնագիտության մեջ փաստական նյութի արագ լրացումը ուսուցչին ստիպում են անընդհատ ղեկավարել ինքնակրթությամբ, որպեսզի տեղյակ լինի գիտության վերջին նվաճումներին: Ուսուցման պրակտիկայում տեխնիկական միջոցների (կինո, ռադիո, հեռուստացույց) ներդրումը, ինչպես նաև ուսուցանող մեքենաների ծրագրումը ուսուցչից գիտելիքներ են պահանջում ոչ միայն դասավանդվող առարկայի, այլև գի-

տելիքներ և հմտություններ ուսուցման ժամանակակից միջոցների օգտագործման վերաբերյալ: Ուսուցման և դաստիարակության գործունեության նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցումը դարձել է հաջող ուսուցման անհրաժեշտ պայմանը:

Աշխատանքը մարդուն կոփում է և՛ ֆիզիկապես, և՛ հոգեպես. ձևավորում անձի դրական գծերը: Պատմության մեջ առաջին անգամ սոցիալիստական հասարակությունը կիրառեց անհատի մեծությունը գնահատելու ճիշտ չափանիշ: Մեզ մոտ մարզը գնահատվում է աշխատանքի համար, նրա համար, թե նա գործի նկատմամբ ինչքան ունակություն, տաղանդ, սեր է ներդնում իր գործունեության մեջ:

Մեր երկրում գործող երեկոյան միջնակարգ դպրոցների լայն ցանցը հնարավորություն է տալիս լրիվ միջնակարգ կրթություն ստանալ նրանց, սվբեր աշխատում են արտադրության մեջ:

«ԱՆՁԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Занароженц А. В., Развитие произвольных движений, М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
 Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьника, М., изд-во АПН РСФСР, 1962.
 Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики. Развитие мотивов учебной деятельности ребенка, М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
 Ломов Б. Ф., Формирование графических знаний и навыков учащихся, М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
 Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, изд. 2, М., Учпедгиз, 1946.

ԲՈՎԱՆԳԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բ ա ժ ի ն ա ա ջ ի ն
 Հոգեբանության ընդհանուր հարցեր

	Էջ
Գլուխ 1: Հոգեբանության առարկան ու մեթոդները	
§ 1. Ընդհանուր հասկացողություն հոգեկանի մասին	3
§ 2. Մարդու հոգեկանի կառուցվածքը	10
§ 3. Հոգեբանության ճյուղերը	13
§ 4. Հոգեբանության նշանակությունը	16
§ 5. Հոգեբանության մեթոդները	18
Գլուխ 2: Հոգեբանության բնագիտական հիմունքները	
§ 1. Մարդու նյարդային համակարգի անատոմիան	28
§ 2. Ռեֆլեքսը որպես նյարդային համակարգի ֆունկցիա	39
§ 3. Բարձրագույն և ցածրագույն նյարդային գործունեության միասնությունը	41
§ 4. Բարձրագույն նյարդային գործունեության հիմնական օրինաչափությունները	44
§ 5. Պայմանական ռեֆլեքսների տեսակները	49
§ 6. Գրգռումը և արգելափակումը գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում	56
§ 7. Մարդու բարձրագույն նյարդային գործունեության որակական առանձնահատկությունները	65
§ 8. Գլխուղեղի ֆունկցիաների ժամանակակից հետազոտությունը	74
Գլուխ 5: Հոգեկանի զարգացումը	
§ 1. Արտացոլումը և հոգեկանը	81
§ 2. Նյարդային համակարգի զարգացումը, կենդանիների հոգեկանի և վարքի ձևերը	85
§ 3. Մարդու զարգացումը	101
§ 4. Մարդու գիտակցության առաջացումը	110
§ 5. Երեխայի հոգեկանի զարգացումը	120

Բ ա ժ ի ն երկրորդ
 Հոգեկան պրոցեսները և անձնավորության հատկությունները

Գլուխ 4: Զգայություն և զգայունակություն	
§ 1. Հասկացողություն զգայության մասին	127
§ 2. Զգայությունների տեսակները	136
§ 3. Զգայությունների հոգեֆիզիոլոգիական օրինաչափությունները	147
§ 4. Զգայունակությունը որպես անձի հատկություն	159

§ 5. Զգայությունների զարգացումը	160
Գլուխ 5: Ըմբռնում և դիտողականություն	
§ 1. Հասկացողություն ըմբռնման մասին	165
§ 2. Ըմբռնման հատկությունները	173
§ 3. Տարածության ըմբռնումը	182
§ 4. Ժամանակի ըմբռնումը	185
§ 5. Գիտելը և դիտողականությունը	186
§ 6. Ըմբռնման և դիտողականության անհատական տարբերությունները	191
§ 7. Ըմբռնման և դիտողականության զարգացումը	194
Գլուխ 6: Ուշադրություն և ուշադիր լինելը	
§ 1. Հասկացողություն ուշադրության մասին	204
§ 2. Ուշադրության տեսակները	208
§ 3. Ուշադրության հատկությունները և մարդու ուշադիր լինելը	215
§ 4. Ուշադրության զարգացումը երեխաների մոտ	224
Գլուխ 7: Հիշողություն և մտապատկերներ	
§ 1. Հասկացողություն հիշողության մասին	230
§ 2. Հիշողության հիմնական պրոցեսները և նրանց ընթացքի օրինաչափությունները	232
§ 3. Հիշողության տեսակները	239
§ 4. Մտապատկերներ	240
§ 5. Հիշողությունը և անձը	244
§ 6. Երեխաների հիշողության ձևավորումն ու զարգացումը	248
Գլուխ 8: Երեկակալություն և ստեղծագործություն	
§ 1. Երեկակալության ընդհանուր բնութագիրը	254
§ 2. Երեկակալության տեսակները	259
§ 3. Ստեղծագործություն	267
§ 4. Երեկակալությունը և անձնավորությունը	279
§ 5. Երեխաների երեկակալության զարգացումը	283
Գլուխ 9: Մտածողությունը և անձնավորության մտավոր հատկանիշները	
§ 1. Հասկացողություն մտածողության մասին	291
§ 2. Մտածողության պրոցեսի առանձնահատկությունները	295
§ 3. Մտածողության պրոցեսի բնութագրումը	301
§ 4. Մտածողության գործողությունները	307
§ 5. Մտածողության ձևերը	312
§ 6. Մտապատկերներ ու հասկացություններ	315
§ 7. Մտածողության տեսակները	321
§ 8. Մտքի որակները	323
§ 9. Մտածողության զարգացումը	327
Գլուխ 10: Խոսքը և անձնավորության խոսքային հատկանիշները	
§ 1. Հասկացողություն խոսքի մասին	334
§ 2. Խոսքի տեսակները	339
§ 3. Անձնավորության խոսքային հատկությունները	347
§ 4. Խոսքի զարգացումը	353
Գլուխ 11: Հույզեր, զգացմունքներ և անձնավորության հուզական հատկությունները	
§ 1. Հասկացողություն հույզերի ու զգացմունքների մասին	357

§ 2. Զգացմունքների տեսակները	371
§ 3. Հուզական վիճակներ	379
§ 4. Անձնավորության հուզական հատկություններն ու առանձնահատկությունները	384
§ 5. Երեխաների զգացմունքների ձևավորումն ու զարգացումը	389
Գլուխ 12: Կամային պրոցեսները և անձի հատկությունները	
§ 1. Հասկացողություն կամքի մասին	401
§ 2. Կամային բարդ գործունեության վերլուծությունը	408
§ 3. Անձի կամային հատկությունները	414
§ 4. Երեխաների կամքի զարգացումն ու դաստիարակումը	422

Ք ա մ ի ն ե բ Ր Ր Ր Պ
Անձի հոգեբանական բարդ գալացումները

Գլուխ 13: Անձը և նրա ուղղվածությունը	
§ 1. Հասկացողություն անձի մասին	432
§ 2. Անձի ձևավորումն ու զարգացումը	439
§ 3. Հասկացողություն անձի ուղղվածության մասին	444
§ 4. Պահանջմունքներ	447
§ 5. Հետաքրքրություններ	458
§ 6. Անձի աշխարհայացքը և իդեալները	467
Գլուխ 14: Բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպերը և խառնվածքները	
§ 1. Հասկացողություն բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպերի մասին	481
§ 2. Խառնվածքը և մարդու վարքի ընդհանուր նկարագիրը	487
§ 3. Խառնվածքի ձևավորումը	493
Գլուխ 15: Բնավորություն	
§ 1. Հասկացողություն բնավորության մասին	503
§ 2. Բնավորության կառուցվածքը	507
§ 3. Անհատականը և տիպականը բնավորության մեջ	518
§ 4. Բնավորության առաջացումը և զարգացումը	524
Գլուխ 16: Ընդունակություններ	
§ 1. Հասկացողություն ընդունակությունների մասին	531
§ 2. Բնականը և ձեռքբերովին ընդունակություններում	537
§ 3. Ընդունակությունների կապը անձի մյուս հատկությունների հետ	540
§ 4. Ընդունակությունների զարգացումն ու ձևավորումը	550

Ք ա մ ի ն չ ո Ր Ր Ր Պ
Գործունեություն

Գլուխ 17: Գործունեության հոգեբանությունը	
§ 1. Հասկացողություն գործունեության մասին	559
§ 2. Գիտելիքներ, ունակություններ, հմտություններ և սովորություններ	568
§ 3. Գործունեության տեսակները	583

ՀՈԳԵԹԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հրատարակության և ներկայացրել
Մանկավարժության և ճոզերանության ամբիոնը

- Ռուսերենից թարգմանեցին՝ Մ. Հ. Մկրչյան (1, 11, 12, 13 գլուխներ)
Հ. Բ. Պետրոսյան (2, 3 գլուխներ)
Խ. Զ. Ամիրջանյան (4, 5, 6, 7 գլուխներ)
Վ. Մ. Խաչատրյան (8, 9, 10 գլուխներ)
Ա. Ն. Գևորգյան (14, 15, 16, 17 գլուխներ)

Քարգժ. խմբագիր՝ Մ. Ա. Մելիքովյան
Հրատ. խմբագիր՝ Օ. Պ. Համբարձումյան
Նկարիչ՝ Գ. Բ. Նազարյան
Տեխն. խմբագիր՝ Հ. Ա. Հովասափյան
Վերստուգող սրբագրիչ՝ Հ. Ա. Վարդանյան

Պատվեր 703

Տպաքանակ 10000

Հանձնված է արտադրութուն 11/VI 1970 թ.:
Ստորագրված է տպագրության 10/XII 1970 թ.:
Թուղթ՝ 60 × 90 1/16: Տպագր. 37,25 մամուլ + 2 ներդիր:
Հրատ. 32,5 մամուլ: Գինը՝ 1 ո. 50 կոպ.:
Երևանի համալսարանի հրատարակչություն:
Երևան, Արովյան փող. № 52:

Երևանի համալսարանի տպարան:
Երևան, Արովյան փող. № 52: