

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական ինստիտուտների համար

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

Հանձնարարված է ճրատարակման ՌՍՖՍՀ լուսավորության մինիստրության
կողմից

Ներկա ուսումնական ձեռնարկը պատրաստել է լենինգրադի Ա. Ի. Գերցենի
անվան սրբտական մանկավարժական ինստիտուտի հոգեբանության ամբիոնի կո-
լեկտիվը:

Դիտվաները գրել են՝ Վ. Վ. Բոգոսլովսկի—«Կամային պրոցեսները և անձի կա-
մային հատկությունները» (12 գլուխ), Ա. Դ. Վինոգրադովա—«Ընկալում և դի-
տողականություն» (5 գլուխ), «Հույզեր, զրացումներ և անձի հուզական հա-
կությունները» գլխի (11) 1,3 ենթագլուխները, Ս. Ի. Գալպերին—«Հոգեբանու-
թյան բնագիտական հիմունքները» (2 գլուխ), Ա. Գ. Կովալյով—«Հոգեբանության
առարկան և մեթոդները» գլխի (1) 2 ենթագլուխը, «Անձն ու նրա ուղղվածությու-
նը» (13 գլուխ), «Բարձրագույն նյարդային համակարգության տիպերը և խառ-
նըվածքները» (14 գլուխ), «Բնավորություն» (15 գլուխ), «Ընդունակություններ»
(16 գլուխ), Ա. Ա. Լյորինսկայա—«Մտածողություն և անձի մտավոր հատկությու-
ները» (9 գլուխ), Ա. Ի. Ռաև—«Հոգեբանության առարկան և մեթոդները» գլխի (1)

1, 3, 4, 5 ենթագլուխները, **Գ. Զ. Ռոզինսկի** «Հոգեկանի զարգացումը» գլխի
(3) 1, 2, 3, 4 ենթագլուխները (հրատարակման է պատրաստել Ն. Ա. Տիխը), Ա. Ա.
Սոխոլանով—«Հոգեկանի զարգացումը» գլխի (3) 5 ենթագլուխը, «Զգայություն և
զգայունակություն» (4 գլուխ), «Ուշադրություն և ուշադիր լինելու ունակությունը»
(6 գլուխ), «Երևակայություն և ստեղծագործություն» գլխի (8) 4 ենթագլուխը,
«Խոսքը և անձի խոսքային հատկությունները» գլխի (10) 1, 2, 3 ենթագլուխները,
«Գործունեության հոգեբանություն» (17 գլուխ), Ս. Ն. Շաբալին—«Երևակայություն
և ստեղծագործություն» գլխի (8) 1, 2, 3, 5 ենթագլուխները, «Հույզեր, զգացմուն-
քներ և անձի հուզական առանձնահատկությունները» գլխի (11) 2, 4, 5 ենթագլուխ-
ները, «Խոսք և անձի խոսքային հատկությունները» գլխի (10) 4 ենթագլուխը, Գ. Ի.
Ֆրադկինա—«Հիշողություն և մտապատկեր» (7 գլուխ):

Գրախոս՝ փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր Վ. Ն. Սելիվանով:

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

Բ Ա Ժ Ի Ն Ա Ռ Ա Զ Ի Ն

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՐՑԵՐ

Կ Լ ու խ 1: ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

§ 1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ՄԱՍԻՆ

**Հոգեբանության
առարկայի սահ-
մանումը**

Յուրաքանչյուր գիտություն, որպես մարդ-կային 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:

Տակավի՛ն 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:

Չկարողանալով բացատրել այդ խորհրդավոր, անհասկանալի երևույթները, դրանց էությունն ու առաջացման պատճառները, մարդիկ դրանք համարեցին ինքնուրույն գոյություն ունեցող, շրջապատող իրական աշխարհից անկախ երևույթներ:

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

**Հոգեկանի մասե-
րիալիստական և
իդեալիստական
ըմբռնումը**

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

դակույժ, ասլա մինչև այժմ իդեալիզմի պահպանումը պայմանավորված է դասակարգային հակասություններով, իշխող դասակարգերի այն ձգտմամբ, որ իդեալիզմը օգտագործեն իրենց արտոնյալ դիրքը հաստատելու և հիմնավորելու համար:

Մարդկային ամբողջ պատմության ընթացքում իդեալիզմը եղել է ու կա որպես ամբողջ հետադիմականի, իր դարն սպարածի փիլիսոփայություն:

Հոգեկան երևույթների իդեալիստական ըմբռնման էությունն այն է, որ հոգեկանը դիտվում է որպես ինչ-որ առաջնային, ինքնուրույն գոյություն ունեցող, անկախ մատերիայից: Հոգեկանը, ասում են իդեալիստները, անպտուղ, ոչ նյութական հիմքի՝ «բացարձակ ոգու», «գաղափարի» գրսևորումն է և այլն:

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

Ի հակադրություն իդեալիզմի, հոգեկանի մատերիալիստական ըմբռնումն առափնյալվում է նետյալ երեք փոխկապակցված դրույթներում.

առաջին՝ հոգեկանը դիտվում է որպես երկրորդային, մատերիայի նկատմամբ ածունցյալ 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 անչափ համոզիչ կարելի է ապացուցել նրանով, որ հոգեկանը ծագում է միայն մատերիայի զարգացման որոշակի փուլում:

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

«Բնադիտությունը դրականապես պնդում է, որ երկրագունդը գոյություն է ունեցել այնպիսի կացություն մեջ, երբ նրա վրա չեն նշել և չէին կարող լինել ոչ մարդը, ոչ էլ առհասարակ ոգեկենդանի էակ: Օրգանական մատերիան ավելի ուշ շրջանի երևույթ է, երկարատև գարգացման արդյունք... Մատերիան առաջ

նային է,—միտքը, գիտակցությունը, ղգայությունը՝ շատ բարձր զարգացման արդյունք»¹։

Հոգեկանը և ֆի-

զիոլոգիականը

Այն, որ հոգեկանն իսկապես ուղեղի գործունեության արդյունք է, ուղեղի ասանձ-նահատուկ հատկություն, հաստատվում է կենդանիների վրա կատարված բազմաթիվ փորձերով և մարդկանց վրա սահմանած կլինիկական դիտողություններով։

Փորձերն ու դիտողությունները 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 ծոծրակա-զագաթային մասերի վնասվածքի դեպքում խախտվում է մարդու տարածության մեջ կողմնորոշվելու ունակությունը, իսկ ուղեղի կեղևի քունքային մասերի վնասվածքի դեպքում խախտվում է խոսքի, երաժշտական մեղեդու 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՝ ըսկըզբնական օղակը ղգայական 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 (ղգայություններ, մտապատկերներ, զգացմունքներ և այլն)։ Երրորդ՝ վերջին օղակը մարդու արտաքին շարժումներն ու գործողություններն են։ Բոլոր այդ օղակները փոխադարձ կապի մեջ են և յոխպայմանավորում են միմյանց։

1 Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երևան, 1958. էջ 78.

Սեչենովի առաջ քաշած այդ դրույթների նշանակությունը կայանում է հետևյալում. առաջին՝ այստեղ բացահայտվում է հոգեկան երևույթների պատճառակցական պայմանավորվածությունը արտաքին ներդրոծություններով. 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 չափազանց 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 ուսումնասիրության մեջ չի սպառվում հոգեկանի ուսումնասիրությունը: Միշտ պետք է հիշել, որ հոգեկանը ուղեղի գործունեության հատուկ արդյունք 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՝ որպես օբյեկտիվ իրականության արտացոլման էության բազմակողմանի բացահայտումը տրված է Վ. Ի. Լենինի աշխատություններում, ամենից առաջ «Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ» հանճարեղ 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, հայելանման, միակողմանի արտացոլում է, այլ մարդու կողմից ամբողջ շրջապատի ճանաչման պրոցես է, ոչ լրիվ, ոչ չիշտ, ոչ խորը, մակերեսային իմացությունից դեպի ավելի լրիվ, ավելի խոր, բաղմակողմանի իմացությունը անընդհատ շարժման պրոցես է: Վ. Ի. Լենինը գրել է. «Իմացությունը մտածողության հավերժական, անվերջ մոտեցումն է օբյեկտին: Բնության ահռացողունը 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 դրանց 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 ներգործություն (այսինքն՝ օբյեկտիվ իրականության ներգործությունը) մարդուն նախկինում ձևավորված անհատական առանձնահատկությունների, 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:

Այդ երևույթի հետ մենք մշտապես բախվում ենք կյանքում՝ մասնավորապես երևիքների 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 Խհարկե, սխալ կլիներ կարծել, թե հոգեկան այդ ներկայությունը, այդ առանձնահատկությունները մարդուն տրված են ի սկզբանե: Դրանք նախկին ներգործությունների ամրապնդման արդյունք են:

Այդ բոլորը ցույց է տալիս, որ միևնույն արտաքին ներգործությունը տարբեր ձևով է արտացոլվում 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 սլատկերները (այսինքն՝ օբյեկտիվ աշխարհի պատկերները): Սակայն 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 պիտե՛լ են «Մաքսիմկա» կինոնկարը (ըստ Կ. Մ. Ստանյուկովիչի նույնանուն ստեղծագործության), այնուհետև նրանց առաջարկվել է պատմել, թե «ինչի մասին է խոսվում այդ կինոնկարում»:

5 տ ր ե կ ու ն ե ր ե խ ա. «Մաքսիմկայի մասին, թե ինչպես էր նա քաջում պարանը և կարկանդակ տալիս, ասում՝ կե՛ր, և ծիծաղում էր»:

2-ր դ դ ա ս ա ր ա ն ի ա շ ա կ ե ր տ. «Այն մասին, թե ինչպես ամերիկացին ձեռնում էր նրան, իսկ մեր սովետական նավաստիները փրկում են Մաքսիմկային, ջարձնում սովետական նավաստի, տալիս աստղ կրող նավաստու զխարկ»:

9-ր դ դ ա ս ա ր ա ն ի ա շ ա կ ե ր տ. «Ցույց է տրված նեդրերի վիճակը կապիտալիստական Ամերիկայում, թեև ստեղծագործությունը դրված է վաղուց, բայց այժմ էլ թարմ է հնչում: Մաքսիմկայի վիճակով երևում է շահագործվող զաղութային ժողովուրդների կյանքը» (Ա. Պ. Սեմյոնովայի տվյալներն են):

Բոլոր երեխաներն էլ պիտե՛լ 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, ապա չի կարելի հաշվի առնել և այն, թե յուրաքանչյուր երեխա ինչպես է արտացոլում մանկավարժական ներգործության չափը:

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

Իրականության արտացոլման ճշտությունը ստուգվում է մարդկանց հասարակական-պատմական պրակտիկայում:

«Մատերիալիստի համար,— գրում է Վ. Ի. Լենինը,— մարդկային պրակտիկայի «հաջողություն» սուպացուցում է մեր մտապատկերների համապատասխանությունն այն իրերի օբյեկտիվ բնությանը, որը մենք ընկալում ենք»¹:

Եթե մենք նախօրոք կարող ենք կանխատեսել, թե երբ է տեղի ունենալու արևի կամ լուսնի խափարումը, 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 ուղղակի միջոցներ և կիրառելով այդ միջոցները հասնենք ցանկալի արդյունքի, ապա դա կնշանակի, որ մենք ճիշտ ենք արտացոլում օբյեկտիվ իրականության համապատասխան օրենքները (երկնային մեխանիկայի, հիդրոդինամիկայի, երեխայի վարդաջման 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 մարդուն երբեք չառանձնահատկությունների 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 մարդկանց հասարակական-պատմական պրակտիկայի կողմից:

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

§ 2. ՄԱՐԴՈՒ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

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

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

Հոգեկան պրոցեսներ

Հոգեկան պրոցեսները իրականության դիմափկ՝ արտացոլումն են հոգեկան երեւույթների տարբեր ձևերով: Հոգեկան պրոցեսը հոգեկան երևույթի ընթացքն է, այն ունի սկիզբ, զարգացում և վերջ, որ գրսեորվում է ռեակցիայի ձևով: Ընդամին պետք է նշելատի 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 գրգիռներից:

Բոլոր հոգեկան պրոցեսները բաժանվում են ճանաչողականի (որի մեջ մտնում են զգայությունն ու ըմբռնումը, մտապատկերն ու հիշողությունը, մտածողությունն ու երևակայությունը), ճուշակաճի (ակտիվ ու պասսիվ ապրումներ), կամայիճի (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 դրսևորվում է ակտիվ կենտրոնացման կամ ցրվածության աստիճանում, 2) հուզական վիճակները կամ տրամադրությունը (կենսախիղ, հիացական, թախծոտ, 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 սլարդի:

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 տալետիկան ամբողջությամբ վերցրած և աշակերտների նկատմամբ ունեցած տակտը այնքան բացառիկ նշանակություն ունեն կայտառ տրամադրություն, հոգեկան վերելք և այլ ակտիվ դրական հոգեվիճակներ ձևավորելու համար:

Հոգեկան հասկություններ

Հոգեկան գործունեության բարձրագույն ու կայուն կարգավորիչն է և անձի հատկությունները: Մարդու հոգեկան հատկություն-

Ներ ասելով՝ Եթեմք է հասկանալ այն կայուն ձևավորումները. որոնք ապահովում են տվյալ մարդուն տխրական գործունեության ու վարելի որոշակի որակական-քանակական մակարդակ:

Յուրաքանչյուր հոգեկան 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 հոգեկան պրոցեսների խմբերի, որոնց հիման վրա էլ ձևավորվում են: Այստեղից էլ կարելի է առանձնացնել մարդու գործունեության մտավոր կամ ճանաչողական, կամային և հուզական հատկությունները: Որպես օրինակ բերենք մի քանի մտավոր հատկություններ՝ գիտողականությունը, մտքի ձկունությունը, կամային՝ վճռականությունը, համառությունը, հուզական՝ զգայուն լինելը, քնքշությունը, կրքոտությունը, աֆեկտիվությունը և այլն:

Հոգեկան 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 հուզական հատկությունների համակարգը, որ որոշում է անձի ստեղծագործական հնարավորությունները) և, վերջապես, 3) բնավորությունը՝ որպես վերաբերմունքների և վարքի իդանականների համակարգ:

Դպրոցականների նկատմամբ անհատական մոտեցում մշակելու և իրագործելու նսրատակով ուսուցչին անհրաժեշտ է լինում հաշվի առնել ոչ միայն հոգեկան վիճակները, այլև անձի հատկություններն ու կառուցվածքային ձևավորումները: Ուսուցչի հիմնական խնդիրն այն է, որ նա ուսումնագաղտիարակչական աշխատանքների կաղմակերպման ընթացքում աշակերտների մեջ ձևավորի անհրաժեշտ բարոյական-հոգեկան հատկություններ:

Մարդու հոգեկան գործունեությունը բաղմամբովանդակ է, ուստի ոգեբանությունը որպես գիտություն իրենից ներկայացնում է աշխարհային և միաժամանակ միմյանց հետ սերտորեն կապված հոգեբանական գիտելիքների բնագավառների (մյուլդերի) մի համակարգ:

Ներկայումս կարելի է առանձնացնել հոգեբանության հետևյալ բնագավառները.

Ընդհանուր հոգեբանությունն ուսումնասիրում է հասունացած նորմալ մարդու հոգեկան գործունեության ընդհանուր օրինաչափությունները:

Մանկական հոգեբանությունն ուսումնասիրում է երեխայի հոգեկան զարգացման օրինաչափությունները: Մանկական հոգեբանության խնդիրն է՝ բացահայտել երեխայի տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները, նրա անձնավորության ձևավորման պրոցեսը:

Մանկավարժական հոգեբանությունն ուսումնասիրում է ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հիմունքները: Հոգեբանության այս մասնամյուլը անմիջականորեն կապված է մանկական հոգեբանության հետ, քանի որ ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական օրինաչափությունները չեն կարող բացահայտվել առանց հաշվի առնելու երեխաների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունները:

Մշակելով ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հիմունքները, մանկավարժական հոգեբանությունը հնարավորություն է տալիս միշտ որոշելու ուսուցման ու դաստիարակության բովանդակությունը, սահմանելու դասագրքերին և ուսումնական զանազան ձևերին ներկայացվող պահանջները, գտնելու և հիմնավորելու ուսուցման ու դաստիարակության առավել արդյունավետ մեթոդներ, բացահայտելու աշակերտների գիտելիքները համոզմունքներ դարձնելու օրինաչափությունները, գտնելու աշակերտների աշխարհայացքի ձևավորման արդյունավետ ուղիները, այսինքն՝ ստալու աշակերտներին աշխատանքային ու հասարակական գործունեության նախապատրաստման հոգեբանական հիմնավորում:

Մանկավարժական հոգեբանության խնդիրն է նաև ուսումնասիրել աշակերտների և ուսուցչի փոխհարաբերության հարցերը, ուսուցչի անձնավորությանը ներկայացվող պահանջները, բացահայտել

հայտել մանկավարժական ընդունակությունների բովանդակության և դրանց ձևավորման պրոցեսը և այլն:

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

Հոգեբանության այս ճյուղի աճող դերը պայմանավորված է չորս 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 խմբերի, կոլեկտիվների հոգեկան դրսևորումները (տրամադրվածություն, հասարակական կարծիք և այլն), որ ձևավորվում են մարդկանց շփման, հաղորդակցման ընթացքում:

Մեր հասարակության մեջ սոցիալական հոգեբանության նրկատմամբ ուշադրությունը գնալով 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՝ որպիս կոչվի-
տիվի անդամի:

Արվեստի հոգեբանութունն իր առաջ խնդիր է դը-
նում ուսումնասիրել արվեստի հրկեր ստեղծելու համար գործունեու-
թյան հոգեբանական բաղադրամասերը, բացահայտել մարդու կող-
մից այդ հրկերն ընկալելու օրինաչափությունները, ուսումնասիրել
գեղարվեստական հրկերի ներգործությամբ բազմազան հույզերի
առաջացման ու ընթացքի օրենքները:

Արվեստի հոգեբանության կարևորագույն խնդիրն է այն հար-
ցերի մշակումը, որ կապված են գեղագիտական դաստիարակության
և երաժշտական, գեղարվեստական, գրական ընդունակությունների
հետ:

Սպորտի հոգեբանութունը մշակում է մարզիկների
ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հիմունքները, բա-
ցահայտում սպորտային մրցություններում հաղթանակի հասնելու
համար անհրաժեշտ կամային ու բարոյական հատկությունների
ձևավորման օրինաչափությունները, ուսումնասիրում սպորտային
հմտությունների և կարողությունների մշակման օրենքները:

Ռազմական հոգեբանութունն ուսումնասիրում է
ռազմական իրադրության մեջ, ճակատամարտում գտնվող մար-
դու հոգեբանությունը: Ռազմական հոգեբանության կարևոր խնդիրը
ռազմական ուսուցման ու դաստիարակության հոգեբանական հար-
ցերի մշակումն է:

Տիեզերական հոգեբանութունը հոգեբանության
բոլորովին նոր բնագավառ է, որը սկզբնավորվել է տիեզերք մար-
դու սթանդեյի թռիչքների հետ կապված:

Տիեզերական հոգեբանության առաջացման անհրաժեշտություն-
ը թելադրվում է նրանով, որ տիեզերական թռիչքի ժամանակ ըս-
տեղծվում են հատուկ, երկրի վրա գոյություն չունեցող պայմաններ
ոչ միայն մարդու ֆիզիկական, այլև հոգեկան վիճակի համար:

Տիեզերական հոգեբանության խնդիրներն են՝ տիեզերագնաց-
ների կամային ու բարոյական նախապատրաստման հարցերը, տիե-
զերագնացների ուսուցման ու վարժեցման մեթոդների հոգեբանա-
կան հիմնավորումը, մարդու հոգեկան դրսևորումների ուսումնասի-
րումը առավելագույն լարվածության պահերին և անկշռելիության
վիճակում, թռիչքի պահին, թռիչքի ընթացքում և վայրէջքի ժամա-
նակ տիեզերագնացի հոգեկան գործունեության առանձնահատկու-
թյունն արտացոլող տիեզերագնացի սլոթեսիոգրամ կաղմկելը:

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

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

Այդպիսին են ժամանակակից հոգեբանության ձյուղերը:

§ 4. ՀԵԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հոգեբանության կապը սոցիալա- կան 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 ինչպե՞ս են հոգեկան զանազան պրոցեսների ընթացքը պայմանավորում, ինչպե՞ս 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 ամենաբարդ ձևերից մեկը՝ պատճառակցական կապը:

Ուսումնասիրելով անձնավորության ձևավորման օրինաչափությունները հասարակական-պատմական որոշակի պայմաններում, հոգեբանությունը կոնկրետացնում է պատմական մտաբերիչվմի 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 (փաղաքատնտեսություն,

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 հոգեբանություն:

Անխդիլի 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 գործունեություն 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 ամենաբարդ ու ամենակատարյալ ինքնակարգավորման համակարգը՝ մարդուն:

Հոգեբանությունը 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 սուսովի 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 հնունկարր և ճիշտ նախագծելու դպրոցականի 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 հստակորեն իմանա, թե հատկապես անձնավորության ինչպիսի հատկություններ պետք է զարգացնի իր մեջ աշակերտներին հաջողությամբ կրթելու և դաստիարակելու համար:

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

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

Անձի բազմակողմանի ու ներդաշնակ վարգացման, մեր հասարակության յուրաքանչյուր անդամին կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կոդեքսի ոգով դաստիարակելու խնդիրը նոր, է՛լ ավելի բարձր սլահանջներ է առաջադրում հոգեբանական գիտությունը:

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

Հոգեբանությունը մեծ դեր է խաղում մարդկանց դիալեկտիկական-մատերիալիստական աշխարհայացքի ձևավորման, նրսնց աթեիստական դաստիարակության գործում: Հոգեկան երևույթների մատերիալիստական ըմբոնումը, իրոք, մարդկանց ազատում է իդիալիստական նախապաշարմունքներից ու սնահավատությունից, հնարավորություն է տալիս ճիշտ 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 դիտությունը ճիշտ 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: Ծթե 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 հետազոտությունների կառուցվածքի այլ մեթոդներ ու սկզբունքներ:

**Հոգեբանական
հետազոտություն-
ների կառուցման
սկզբունքները**

Առաջին սկզբունքը հոգեկան երևույթներին ուսումնասիրման օբյեկտիվության ըսկզբունքն է: Այդ սկզբունքը նշանակում է, որ հոգեկան երևույթները անհրաժեշտ է դիտել այնպես, ինչպես կան իրականում: Նը-

րանք կարող են ուսումնասիրվել միայն մարդու կյանքի ու դրոծունեության արտաքին պայմանների հետ փոխկապվածության մեջ:

Այդպիսի պահանջը պետք է կատարվի, քանի որ հոգեկանի դրսևորումները արտաքին ազդեցությունների արտացոլումներ են և, հետևաբար, նրանց էության 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 կարելի է հիշտ դատել միայն ըստ նրա ունալ 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, բաղմակողմանի վերլուծության պետք է ենթարկվեն ստացված բոլոր, այդ թվում նաև միմյանց հակասող փաստերը: Հակասող փաստերը պետք է դրավեն առավել մեծ ուշադրություն, ոչ մի դեպքում չի կարելի պրանք 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 լղրակացություն տրվի միայն փաստացի տվյալների հիման վրա: Իս չի նշանակում, թե չի կարելի առաջ քաշել այս կամ այն հիպոթեզը, այլ այն սոսկ պարտավորեցնում է առաջ քաշված ենթադրության ճըշտությունը ապացուցել փաստացի նյութով:

Հոգեբանական ուսումնասիրությունների կռուցման 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 բուցահայտել ոչ միայն մարդու հոգեկան այն հատկությունները, որոնք արդեն ձևավորվել են, այլև հոգեկանի այն նոր հատկությունները, որոնք, գուցե, նոր են ծնվում:

Վերջինս առանձնապես մեծ նշանակություն ունի աշակերտի աճնավորության հոգեբանական ուսումնասիրման ժամանակ: Այստեղ ուշադրությունը 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 նախազգուշացում է հետագա զարգացման հետա-
նկարը: Եթե ուսուցիչը չնայի առաջ և չկանխատեսի յուրաքանչյուր
աշակերտի զարգացման ապագան, ապա անհնար կդառնա ամբողջ
ուսումնա-դաստիարակչական աշխատանքի նպատակասլաց վա-
րումը:

Տարբեր պայմաններում, գործունեության դանաղան տեսակներ-
ում, դեպի տարբեր մարդիկ ունեցած վերաբերմունքում բացա-
հայտվում է մարդու հոգեկան տարբեր առանձնահատկություններ,
ներառյալ մեթոդական տարբեր դրսևորումներ: Եվ չնայած կյանքի
բոլոր բազմազանություններին, միաժամանակ, յուրաքանչյուր
մարդ մնում է ինքն իր հետ, պահպանում է յուրովի անհատական
հոգեկան որակներ այնպիսի գուգակցությանը, 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 համալրականը հնարավորություն
կնձեռնի բացահայտելու հոգեկան բոլոր առանձին դրսևորումների
փոխադարձ կապը և գտնելու այն կայունը, որը բնորոշում է մար-
դուն ամբողջությամբ վերցրած:

Անհրաժեշտ է վերլուծական-համադրական սկզբունքի պահ-
պանումը նաև այն պատճառով, որ անձի խոր ու բազմակողմանի
հետազոտությունը ենթադրում է ուսումնասիրել ինչպես հոգեկան
գործունեության առանձին կողմեր, առանձին ճանաչողական, հու-
գական, կամային պրոցեսներ, անձնավորության առանձին հատ-
կություններ, այնպես էլ դրանց փոխադարձ կապերն ու փոխալա-
մանավորվածությունը մարդու միասնական հոգեբանական կերպու-
թում: Այդ երկու ուղղությունների միասնականության անհրաժեշ-
տությունը թելադրվում է նրանով, որ մի կողմից՝ չի կարելի հաս-
կանալ և ճիշտ գնահատել անձի հոգեկան առանձնահատկություն-
ները ամբողջությամբ վերցրած, եթե շուտամասիրենք նրա առան-
ձին դրսևորումները, մյուս կողմից՝ չի կարելի հասկանալ անձի ա-
ռանձին հատկությունները, եթե դրանք չենք համեմատում միմյանց
հետ, չենք բացահայտում դրանց փոխադարձ կապն ու միասնա-
կանությունը:

Հոգեկան հետազոտությունների կառուցման ժամանակ վերլու-
ծական-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 հարաբերակցության մեջ են գտնվում ընդհանուր և անհատական հատկությունները:

Այսպիսով, հոգեկան հետազոտությունների կառուցման հիմնական սկզբունքները օբյեկտիվության, 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 մեթոդ՝ դիտողականությանը ներկայացվում են որոշակի պահանջներ:

Առաջին պահանջ. 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 պահանջ. դիտողականությունը պետք է կատարել բնական պայմաններում և չխառնվել դեպքերի սովորական ընթացքին: Շատ կարևոր է, որ մարդիկ, որոնց վրա դիտողականություն է սահմանված, լայն մասին չիմանան, հակառակ դեպքում կարող է անհետանալ նրանց վարքի բնականությունը:

Ծ Ր Ր Ր Ր Գ Կ Ա Տ Ա Ն Ջ. Ղիտողականությունը պետք է անսլացման ժնենա պլան և սխտեմատիկորեն կատարվի ըստ նախատեսված պլանի: Առանց այդ պահանջի կատարման չի կարելի ստանալ բավականաչափ լրիվ, բազմակողմանի ու համոզիչ տվյալներ, և կարող եք գերի դառնալ պատահական փաստերին:

Զ Ր Ր Ր Ր Գ Կ Ա Տ Ա Ն Ջ Ր Բխում է նախորդներից՝ անսլացման վարել Ղիտումների 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 Ղիտվող փաստերի պատճառները:

Դիտողականության մեթոդի կարևոր առավելությունն այն է, որ դրա կիրառման ժամանակ չի խախտվում մարդու հոգեկան դրոսկորումների բնականությունը: Սակայն այս մեթոդն ունի նաև բացասական կողմեր: Դիտելիս հետազոտողը գտնվում է պասսիվ դիրքում. նա ստիպված է սպասել մինչև որ զրոսկորվի իրեն հետաքրքրող երևույթը: Տվյալ մեթոդը, որպես կանոն, հնարավորություն չի տալիս կուտակված նյութերը ենթարկելու քանակական վերլուծության: Եվ, վերջապես, ամենագլխավորը. Ղիտման 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 հոգեբանություն, այնպես էլ շատ գիտությունների 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 ի 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 անփոփոխ պահել մյուս պայմանները, դրանով իսկ բացահայտել որոշակի հոգեկան երևույթների պատճառները. երրորդ՝ կրկնել փորձերը և այլափսով կուտակել քանակական տվյալներ, որոնց հիման վրա կարելի է դատել ուսումնասիրվող հոգեկան երևույթների ախպական կամ պատահական լինելու մասին:

Գոյութիւն ունի հոգեբանական փորձի երկու տեսակ՝ լաբորատոր և բնական:

Լաբորատոր փորձը կատարվում է հատուկ շենքում, օգտագործվում է հատուկ լաբորատոր սարքավորում, որ հնարավորութիւն է ընձեռում ճշմարտացիորեն գրանցելու արտաքին ներգործութիւնների առանձնահատկութիւնները և որպէս պատասխան մարդու հոգեկան համապատասխան օնակցիաները: 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՝ դճայութեան, ըմբռնման, հիշողութեան) ուսումնասիրման համար:

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

Ի տարբերութիւն լաբորատոր փորձի, բնական փորձը կատարվում է փորձարկւողի 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 գլորոցականի անձնավորութեան ուսումնասիրման համար: Այդ փորձը կատարելու ժամանակ նախապէս ուսումնասիրվում է երեխայի որոշակի գործունեութիւն և պարզվում, թե այդ գործունեութեան ընթացքում ինչպիսի հոգեկան առանձնահատկութիւններ են առաւել պարզորոշ դրսևորվում: Դրանից հետո աշակերտը ներգրավվում է տվյալ գործունեութեան մեջ և կատարվում նրա հոգեբանական համապատասխան ուսումնասիրութիւն:

Բնական փորձի առավելութիւնն այն է, որ նա ղուդակցվում է դիտողականութեան և փորձի մեթոդների դրական կողմերը՝ առաջին բնականութիւնը, երկրորդի ակտիւութիւնը:

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

Զրույցի մեքող

Զրույցի մեթոդի կիրառման ժամանակ շատ կարևոր է նախօրոք հստակորեն որոշել զրույցի նպատակը և նշել հիմնական հարցերը: Զրույցի անցկացման ընթացքում պահպանելով հարցերի հիմնական բովանդակությունն ու ուղղությունը, պետք է դրանք ձևավորվեն ստացվող պատասխաններին համապատասխան: Շատ կարևոր է ամբողջ զրույցի ընթացքում անբռնազբոսիկ, բարեկամական մթնոլորտ պահպանելը:

Զրույցի մեթոդի հիմնական թերությունն այն է, որ այս կամ այն հոգեկան առանձնահատկության վերաբերյալ եղրակացություններ են կատարում իշենց՝ փորձարկվողների պատասխանների հիման վրա: Այդ պատճառով էլ զրույցը սովորաբար չի օգտագործվում որպես ինքնուրույն մեթոդ, այլ լրացվում է այլ մեթոդներով:

Դպրոցականի անձնավորության ուսումնասիրման ընթացքում ուսուցիչները կարող են լայնորեն կիրառել զրույցի մեթոդը: Զրույցի ընթացքում կարող են տեղեկություններ ստացվել երեխայի անցած կյանքի, նրա տնային պայմանների, ծնողների, ընկերների վերաբերյալ, կարող են բացահայտվել աշակերտի հետաքրքրություններն ու իդեալները, այսինքն՝ մի շարք այնպիսի տեղեկություններ, որոնք ուսուցչին հնարավորություն կտան ավելի խորը ձանաչելու դպրոցականի հոգեկան կերպարը:

Գործունեության արդյունքների ուսումնասիրման մեքող

Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու մարդկանց հոգեբանական այնպիսի առանձնահատկություններ, ինչպիսիք են նրանց ունակություններն ու հմտությունները, նրանց վերաբերմունքը դեպի գործը, Ֆրեմն էլ նրանց ընդունակությունների մակարդակը և գիտելիքների ծավալը:

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

Տվյալ մեթոդը անհրաժեշտ է կիրառել նաև աշակերտի հոգեբանական ուսումնասիրման ժամանակ, որոնց գործունեության արդյունքները անչափ բաղմազան են: Դրանց թվին են պատկանում երեխաների շարադրությունները, ստուգողական աշխատանքները, նկարները, գծագրերը, ինքնուրույն կերպով պատրաստած ուսումնական սլիտույքները, աշխատանքային ուսուցման դասերին

պատրաստած զանազան առարկաները, անձնական օրագրերը և այլն:

Ա.ԳԼԵՏԱԳՆԵՐԻ մերոգ

Հոգեբանական հետազոտության կարևորագույն մեթոդներից է նաև անկետանների մեթոդը:

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

Անկետանների 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 բացառվում է փորձարկվողների պատասխանների և իրական գործունեության ու վարքի համեմատության հնարավորությունը:

Փաստացի Գյու- բերի Բանակալակն մշակումը

Հոգեբանական հետազոտությունների ժամանակ հաշվի է առնվում հոգեկան ռեակցիաների 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 խմբատը, տվյալների բազմազանության ու տարբերության աստիճանը, հոգեկան երևույթների շարքերի միջև կապերի առկայությունը կամ բացակայությունը:

Վիճակագրական մեթոդները առանձնահատուկ նշանակություն ունեն հետազոտության արդյունքների ստուգության համար: Դրանց շնորհիվ մաթեմատիկական ձգբոլության կապի է դասել փորձարկվողների միջև եղած այս կամ այն ցուցանիշների ստուգու-

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

Կիրճեռնետիկայի և երևույթները հավանականության տեսության մեջ նկարագրելու տեսության զարգացման հետ են կապված հոգեկան պրոցեսները տեխնիկական և մաթեմատիկական մոդելավորման առաջին փորձերը: Տեխնիկական և մաթեմատիկական մոդելները հնարավորություն են տալիս է՛լ 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 լրիվ ու խոր հոգեբանական ուսումնասիրության հնարավորություն պտեղծվում:

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

Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և Լմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, հ. 14:

Վ. Ի. Լենին, Փիլիսոփայական տեսրակներ, Երկեր, հ. 38:

«ՍՄԿԿ ծրագիրը», Երևան, 1962:

Рамуль К. А., Введение в методы экспериментальной психологии, Тарту, 1963.

Рубинштейн С. Я., Бытие и сознание, М., изд-во АН СССР, 1967.

Шорохова Е. В., Проблемы сознания в философии и естествознании, М., Соцэкгиз, 1961.

Մազմանյան Մ., Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

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

Դ Լ ո խ 2: ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԸ

§ 1. ՄԱՐԴՈՒ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՆԱՏՈՄԻԱՆ

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:

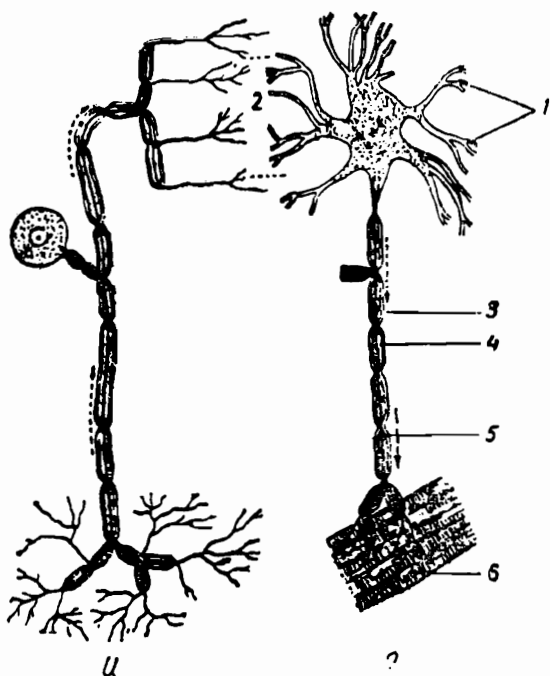
Առանձին նեյրոնների միացման կամ հսկման տեղերը անվանում են սինապսներ:

Սինապսներն ունեն մեծ նշանակություն, քանի որ նրանք գրգռվածությունները հաղորդում են մեկ ուղղությամբ, նրանց մեջ է տեղի ունենում արգելակումը, փոխակերպվում նյարդային իմպուլսների ուժն ու հաճախականությունը կամ գրգռումների 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 սյուների կամ հաղորդող ուղիներ: Մարդու ողնուղեղը բաժանվում է 31—33 հատվածների կամ սեգմենտների: Ծայրամասային նյարդներից յուրաքանչյուրը սկսվում է երկու արմատիկներով. առջևի՝

շարժողական և հետեինը՝ 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):



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

1—դենդրիտներ (կապ՝ թելիկներ), 2—սինապսներ, 3—արտաքին թաղանթ, 4—ներքին (մեկլինյան) թաղանթ, 5—արտոն (երկար թելիկներ), 6—երկար նյարդային թելիկի վերջավորությունը կմախքային մկանունքում:

Ողնուղեղի ներսում՝ հետեի, կողային և առջևի սյուներով ձրվում են նյարդային թելիկներ, որոնք մտնում են ողնուղեղ գլխուղեղի հետ կապող վերընթաց և վայրենթաց զրգիոներ հաղորդող ուղիների կաղմի մեջ: Նտեի սյուներով դեպի մեծ կիսագնդեր են ձրվում երկու վերընթաց ուղիներ, իսկ կողմնային սյուներով՝ մաշկի զգացողական և մկանունքի ու հոդերի ռեցեպտորներից կամ սրու-

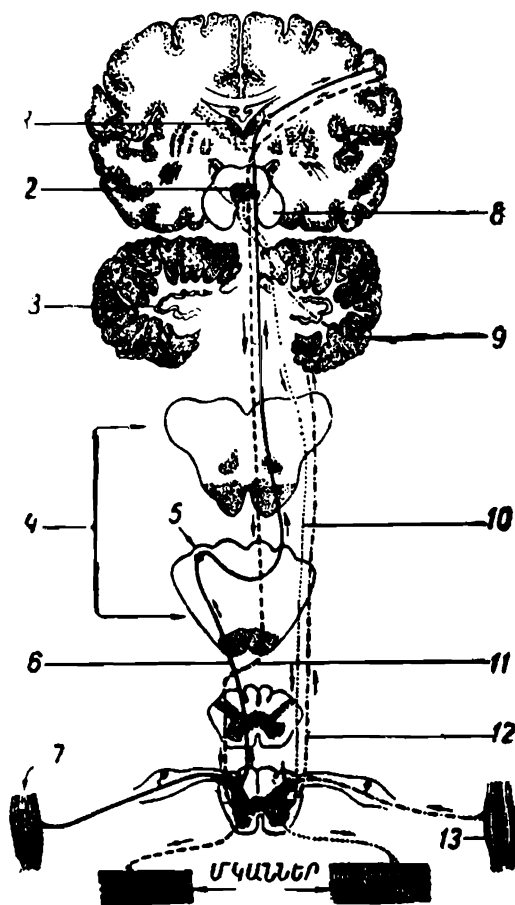
սլրիոցնպտորներին ղեպի ուղեղիկը ևրկու ուղիներ, և մեկ ուղի՝ ջերմության, ցավի ղզացողության ռեցեպտորներից ղեպի միջանկյալ ուղեղը: Առջևի սյուներով անցնում են վայրենթաց, կենտրոնախույս, բուրգային ուղիները (ուղիղ և խաչաձև), որոնք հատկապես բարձր զարգացման են հասել մարդկանց մոտ՝ նրանց պատմական հասարակական-աշխատանքային գործունեության հետևանքով:

Մարդու աշխատանքային կյանքում ձեռքերի հսկայական նշանակության շնորհիվ ողնուղեղի մի կեսի երկու բուրգաձև ուղիները վերին պարանոցի սեգմենտներում ունեն 70100 շարժողական նյարդային թելիկներ, իսկ վերին կրծքային սեգմենտներում՝ 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 կիսաղնդների 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 սյուների յուրաքանչյուր կողմից ղեպի կմախքային մկանունքը անցնում են ևս երկու վայրենթաց ուղիներ, երրորդը՝ միջին ուղեղից, իսկ չորրորդը՝ ներքին ականջի վեստիբուլյար օրգանից երկարավուն ուղեղով ղեպի ողնուղեղ (նկ. 2):

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

Երկարավուն ուղեղը, վարոլյան 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 խողովակի, արտաթորման և ներքին արտազատման օրգանների գործունեություն): Ուղեղի բնամասի միջոցով կենսագործվում է կմախքային մկանունքի տոնուսի (լարվածության) պահպանումը, ստեղծվում են երկրային ձողողության դեմ պայքարի ռեֆլեքսներ, տարածության մեջ կողմնորոշվելու և բնածին շարժումների ռեֆլեքսներ: Միջանկյալ ուղեղում տեղի է ունենում բոլոր ղզացողական ուղիների փոխարկում ալնտեղ տեղավորված նեյրոններին, ղզայական օրգաններից



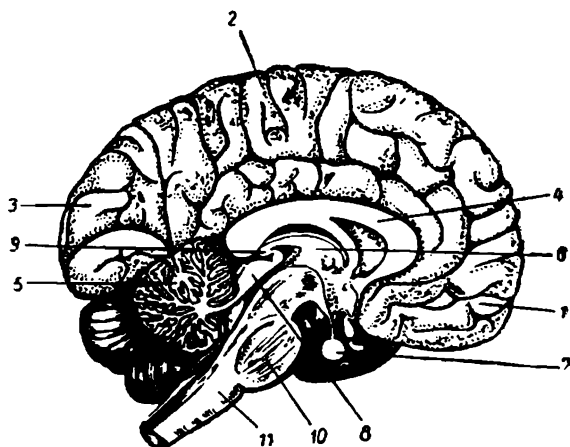
Նկ 2. Կմախքային մկանների կենտրոնաձիգ և կենտրոնախոռոչային նյարդային հաղորդարժան ուղին, որ կապում է գլխուղեղի կեղևի և ուղեղիկի հետ:

1—միջանկյալ ուղեղ, 2—մեջին ուղեղ, 3—ուղեղիկ, 4—երկարավուն ուղեղի կողմնային կտրվածք, 5—երկար ուղիների միջուկ, 6—երկար ուղեղ, 7—ջլերի պոստերիորեպոստերներ, 8—միջին ուղեղի կտրվածք, 9—ուղեղիկի կեղևի նեյրոններ, 10—միջին ուղեղից դուրս եկող ուղիներ, 11—խաչաձևված թուրղային ուղի, 12—ուղեղիկ տանող ուղիներ, 13—կմախքային մկանների պոստերիորեպոստերներ:

ստացվող ինֆորմացիաների մշակում և դրա հաղորդում գլխուղեղի մեծ կիսագնդեր:

Գլխուղեղից ձգվում են 12 զույգ գանդուղեղային նյարդեր: Այդ նյարդերն ունեն զգացողական թելիկներ, որոնք կենտրոնաձիգ գերզվոններ են հաղորդում գլխում տեղավորված զգացողական բարձրագույն օրգաններից (աչքի ցանցաթաղանթից, ականջի խխունջի կորտի օրգանից, հոտոտելիքի և ճաշակելիքի օրգաններից և վեստիբուլյար օրգաններից), ինչպես և ատամների, դլխի մաշկի, ականակապիճի, քթի և բերանի խոռոչի 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 կենտրոնախույս 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 ղգալիորեն տատանվում է (օրինակ, Ա. Ֆրանսի ուղեղը 1017 գ էր, իսկ Ի. Ս. Տուրգենևինը՝ 2012 գ):



Նկ. 3. Գլխուղեղ: Միջին մակերեսը.

- 1—կիսաղեղերի ճակատային բուլբ, 2—գագաթային բուլբ,
3—ծոծրակային բուլբ, կոշտուկային մարմին, 5—ուղեղիկ,
6—միջանկյալ ուղեղ, 7—հիպոֆիզ, 8—միջին ուղեղ,
9—կոնաձև դեղձ, 10—որոյան կամուրջ, 11—էպիպորա-
վուն ուղեղ:

Սակայն գլխուղեղի քաշը մարդու մտավոր ընդունակությունների զարգացման ցուցանիշ չի ծառայում, դրանք պայմանավորված

ված են ոչ միայն նրա կառուցվածքով, այլ ամենից առաջ նրա դործունեությամբ, 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 ողնուղեղի քաշը, իսկ կենդանիների (փղի, շիմպանզեի)՝ միայն 15—18 անգամ:

Մեծ կիսագնդերի հիմնական զանգվածը սպիտակ նյութն է, որը մտնում է հաղորդող ուղիների կաղմի 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 հյուստնեքից:

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

**Գլխուղեղի մեծ
կիսագնդերի
կեղևի կառույց-
վածքը**

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

Կենդանիների համեմատությամբ 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 շարակ-
փական հյուսվածք կամ գլխա:

Մարդու ուղեղում գլխայի բջիջների քանակը 10 անգամ ավելի է, քան նեյրոններինը: Գլխայն կատարում է կարևոր ֆունկցիաներ:

1) այն նեյրոնները սահպանող հիմնային թաղանթ է ծառայում,

2) մասնակցում է գլխուղեղի և հատկապես նեյրոնների նյութափոխանակությանը,

3) նրա մեջ վերամշակվում են հորմոնները և հորմոնանման նյութերը (նեյրոարտադատում):

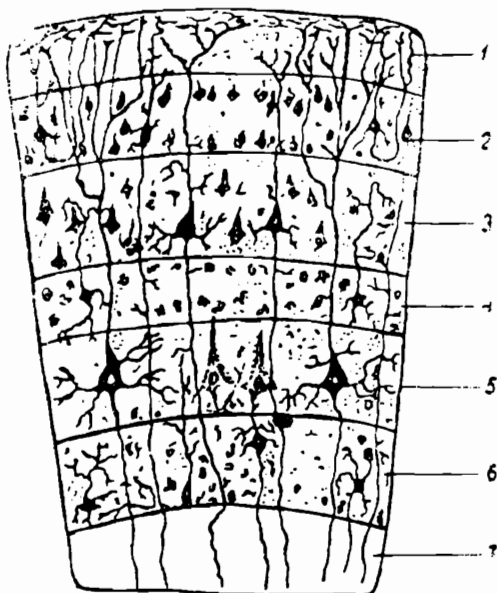
Բլբաձև նեյրոնների նյարդային թելիկները, որոնք դասավորված են գլխուղեղի կեղևի 3-րդ և 5-րդ շերտերում, կմախքի

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 դառնիներում: Նրանք պահպանում են նյարդային ոլոր-ցեսի հետքերը, որ, ինչպես ենթադրում են, պայմանավորված են նրանց մեջ գտնվող գեզօքսիրիբոնուկլենային և դիբոնուկլենային թթուների կազմության փոփոխությամբ և հանդիսանում են հիշողության ֆիզիոլոգիական հիմքը: Բացի դրանից, այդ նեյրոնները մասնակցում են նեյրոնների նյաբդային 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 մակե-



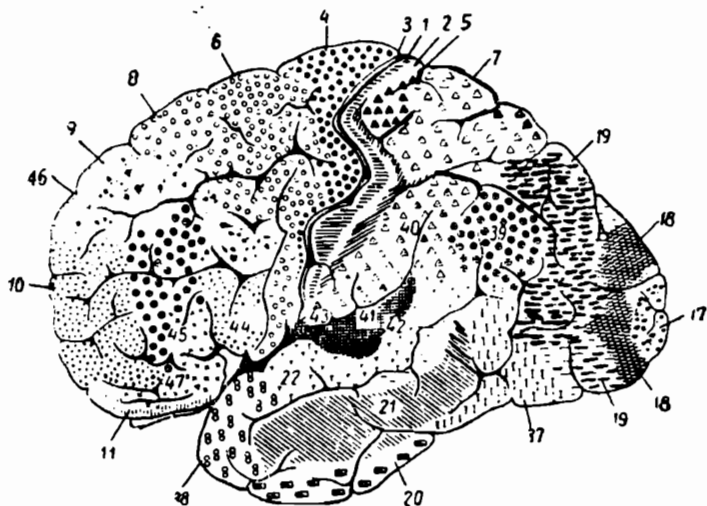
Նկ. 4. Գլխուղեղի կեղևի կազմության սխեման, իվանշաններով ցույց են տրված շերտերը: 3-րդ և 5-րդ շերտերում երևում են բրգաձև նեյրոնները, 2, 4 և 6-րդ շերտերում՝ աստղաձև նեյրոնները:

րեսը հալածար է 0,22 մ³, որի $\frac{1}{3}$ -ն ընկնում է ազատ մակերև-
սին, իսկ $\frac{2}{3}$ -ը՝ ակոսների խորքում գտնվող կեղևին:

**Մեծ կիսագնդերի
կեղևում ֆունկ-
ցիաների հեղա-
նացումը (դասա-
վորությունը)**

Ի տարբերություն կենդանիների, որոնց մոտ
որոշակի ֆունկցիաների կատարմանը մաս-
նակցող նեյրոնները լայնորեն տարածվում
են գլխուղեղի կեղևում, մարդկայնց մոտ
ֆունկցիաների տեղայնացումը ճշտված ու
սահմանադատված է:

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



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

Մեծ կիսագնդերի կեղևը զրդիոներ են հաղորդվում տարբեր ռե-
ցեպտորներին կամ զգայական օրգաններին, որոնք անալիզատոր-
ների ծայրամասային վերջույթներն են:

Պարզ առած՝ անալիզատորը բաղկացած է 3 մասից՝ 1) ռե-
ցեպտորից կամ զգայական օրգանից, օրինակ՝ աչքը, 2) հաղու-
ղաղ իւղիներից, որոնց միջոցով զրդիոները ռեցեպտորից հասնում
են գլխուղեղ և 3) անալիզատորի ուղեղային վերջավորություներից,

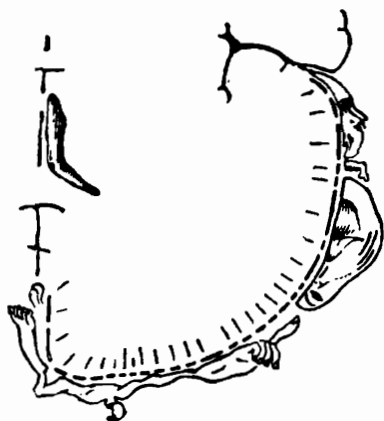
որը տեղավորված է մեծ կիսագնդերի որոշակի գոտում (տե՛ս № 2 գունավոր ներդիրը):

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

Նրա մեջ խիստ սահմանափակ են մարմնի առանձին մասերի մկանները նյարդավորող գոտիները: Աշխատանքի և խոսքի ղարգացման հետ կապված՝ մարդկանց մոտ հատկապես աչքի են ընկնում ըստ մեծությամբ 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 (լսող. Դ. Պ. Պավլովի՝ ներքին անալիզատոր) ռեցեպտորներից ստացվող վերընթաց գրգիռները:

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



Նկ. 6. Մարդու գլխուղեղի կեղևում մաշկի տարրեր զգացողության տեղամասերի դասավորության սխեման՝ ձախ կիսագնդի լայնակի կլորվածքը: Մարդու կազմվածքի մասերի չափերը համահման են կեղևում նրանց պլոսյեկցիային:

կանային կամ պրոպրիոցեպտիվային զգայությունների գուգորդումը 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 խոսքի օրգաններից (նկ. 6), որ նույնպես պայմանավորված է մարդու աշխատանքի և խոսքի ղարգացմամբ:

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

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

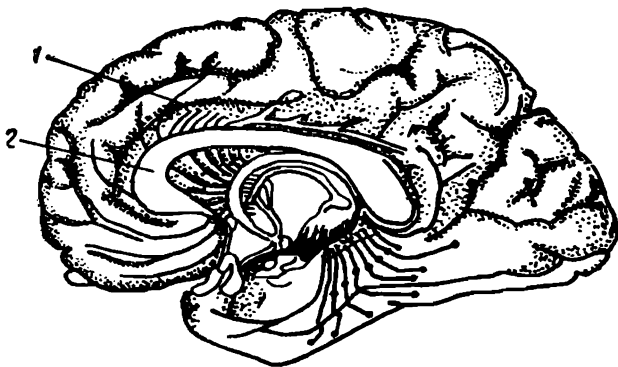
Հոտառական գոտին (քթի անալիզատոր) տեղավորված է հզրային կամ լիմբային հատվածում, որի ներքևի բաժինը վերաբերում է կոշտուկավոր մարմինը շրջապատող ուղեղի կեղևի հին մասին (նկ. 7): Ներկայումս հաստատված է, որ այն մասնակցում է ոչ միայն հոտառությանը, այլև վեգետատիվ ֆունկցիաների և հույզերի կարգավորմանը: Հույզերի առաջացման 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 գործունեությանը մասնակցում է նաև ցանցածև գոյացությունը (ռետիկուլյար ֆոքմացիան), որն սկսվում է ողնուղեղի վերին պարանոցային սեգմենտներում, կողմնային սյուններում և այնուհետև տարածվում երկարավուն ուղեղի միջնագծում, վարոլյան կամրջում, միջին և միջանկյալ ուղեղներում: Ցանցածև գոյացությունը կազմված է այն մեծ ու վիթխարի նեյրոնների միահյուսումից, որոնք ունեն բազմաթիվ սինապսներ, և այդ նեյրոնների արմատներից ու տանող ուղիներով կապված է ողնուղեղի, ուղեղիկի, միջանկյալ ուղեղի ենթաբլթակային գոտու ու մեծ կիսագնդերի կեղևի հետ, հատկապես սերտորեն կապված է լիմբային համակարգի հետ:

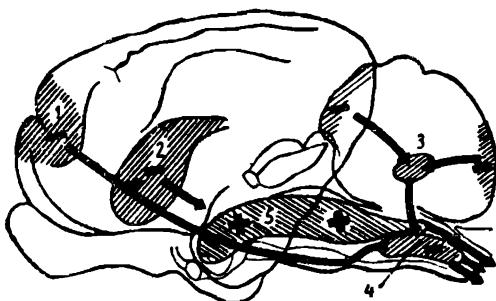
Նյարդային համակարգի ինչպես գրգռող, այնպես էլ արդելակող այդ գոտիները փոխադարձաբար ազդում են միմյանց վրա (նկ. 8): Ցանցածև գոյացությունում համակենտրոնացվում են հորմոններն ու մեդիատորները (նյարդային պրոցեսի քիմիական փոխանցիչները): Դրանք նվազ գրգռվող են (նրա զրգուր էֆեկտները դրսևորվում են թաքնված մեծ շրջանում), դանդաղո-

րեն են հակազդում և գրգռի դադարումից հետո երկար ժամանակ մնում ակտիվ վիճակում, կարգավորում են կմախքային մկանունքի կենտրոնական նյարդային համակարգի և զգայական օրգանների գրգռմունքն 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 դոտիների գրգռումը երկարավուն ուղեղում արգելակում է կմախքային մկանների կծկումը և ուժեղացնում շարժումը միջին և միջանկյալ ուղեղում: Որքանով որ ցանցաձև գոյացության միջոցով անցնում են բոլոր վերընթաց զգացողական 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 առուցման վիճակ, իսկ մեծ կիսագնդերը ճիշտ ուղղություն են տալիս և կանոնավորում նրա գործունեությունը:

Ցանձաձև 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 լադդեցության ժամանակ ցանցաձև գոյացությունում երևան են գալիս գործողության բնորոշ էլեկտրահոսանքներ (բիոհոսանքներ):

§ 2. ՌԵՖԼԵՔՍԸ ՈՐՈՑՍ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՖՈՒՆԿՑԻԱ

ՌԵՖԼԵՔՍԻ ԱՍԽՄԱՆՈՒՄԸ

Ռեֆլեքսը ռեցեպտորների կամ զգայական օրգանների քրզիոններին 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 կենսորոնաձիգ իմպուլսների առկայություն (մկանային զգացողություն): Նա բերում էր օրինակներ, որոնք ապացուցում են շարժում առաջացնելու համար մկաններից հակադարձ իմֆորմացիա ստանալու անհրաժեշտությունը:

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

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

**Ռեֆլեկտորային
օդի կառուցվածքը**

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

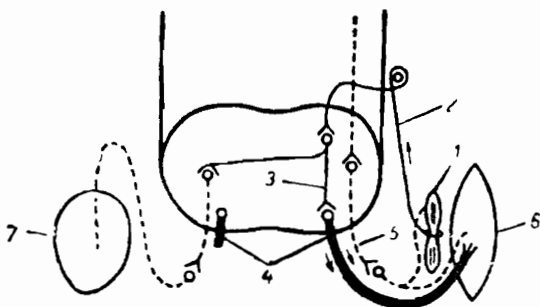
1) մաշկի ռեցեպտորային նեյրոն, որի մարմինը գտնվում է ողնուղեղային հանգույցում,

2) ներդրվող նեյրոն, որ գտնվում է ողնուղեղի հտևի 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) կենտրոնախույս 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—կենտրոնախույս շարժողական հաստ ալֆա-թելիկ, 5—կենտրոնախույս բարակ գամմա-թելիկ, 6—կմախքային մկանունք, 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. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԵՎ ՑԱՄՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ 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 եեթակեղևային 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), գլխավորաբաշարժողական ռեֆլեքսների միասնությունն է, ռեֆլեքսներ, որոնք կազմում են կենդանի օրգանիզմի վարքագիծը:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության ամենագլխավոր դրսևորումը, ինչպես մատնանշում էր Ի. Պ. Պավլովը, կմախքային մկանունքի կծկումը կամ օրգանիզմի շարժումն է իրեն շրջապատող միջավայրում: Իսկ բարձրագույն նյարդային գործունեության ամենագլխավոր 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:

Բրձրագույն նյարդային գործունեության մեջ 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:
Հումեոսագիս**

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 (հոմեոստագիա) հարաբերական կայունությունը, առանց որի անհնարին է կյանքը:

**Ռեֆլեկսորային
սեսուկյան
սկզբունցները**

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. Վվեդենսկու, 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 սյրոցեն հարուցվում է արտաքին աշխարհում և օրգանիզմում տեղի ունեցող մատերիայի շարժման տարբեր ձևերով: Մատերիայի այդ փոփոխությունները ներգործում են ռեցեպտորների կամ զգայական օրգանների վրա և նրանց մեջ փոխակերպվում ֆիզիոլոգիական պրոցեսի: Ըստ այդմ էլ առաջանում են նյարդային գրգիռներ, որոնք կենտրոնաձիգ նյարդերով հաղորդվում են ուղեղին, ուղեղի բնամասին և ուղեղիկին, ապա գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի անալիզատորների ուղեղային վերջույթներին, որտեղ իրականացվում են վերլուծման և համագործան բարձրագույն ֆիզիոլոգիական պրոցեսները:

2) Կառուցվածֆայնության 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 կատարելագործված 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 գործունեությամբ և խոսքային ֆունկցիաներով:

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

յին համակարգին կենտրոնաձիգ գրգիռներ հաղորդվելիս ներդրումն ունի 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 վերլուծությունն գոյություն ունի նաև կենդանիների մոտ: Օրինակ, ներդրումների 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 ներդրումներում:

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 երբեմն անվանում են միացնող, ի տարբերություն ոչ պայմանականների, որոնց կոչում են հաղորդողներ, քանի որ ծնվիլուց արդեն կան նյարդային ուղիներ կամ լարեր, որոնց միջոցով նրանք տեղի են ունենում:

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

§ 4 ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԿԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆՈՒԹՅԱՆ 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 չափի ոչ պայմանական կողմնորոշման ռեֆլեքսը մարում է: Բայց որպեսզի այդ ինդիֆերենտ գրգռիչը պայմանական գրգռիչի վերած-

վի, որպես կանոն, այն պետք է նախորդի ոչ պայմանական գրություն (աննդառական կամ պաշտպանական) գործողությանը: Որինակ, զանգը (ինդիֆերենտ գրգռիչ) պետք է նախորդի անդի մատուցմանը:

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

3. Ինդիֆերենտ գրգռիչը պետք է բազմապատիկ գործադրվի ոչ պայմանական գրգռիչ 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 ներդրածել 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 գրգռիչ (լույսի, հնչյունի) տարբեր ինտենսիվության դեպքում: Օրինակ, 30 դեցիբելանոց զանգի հնչյունի միջոցով կարելի է առաջացնել պայմանական շարժողական ռեֆլեքս, իսկ 40 դեցիբելանոց զանգի հնչյունով առաջացնել պայմանական ռեֆլեքս՝ նույն շարժումն արգելակելու համար:

**Երեխաների ոչ
պայմանական
և պայմանական
ռեֆլեքսները**

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, ցատկել 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 ունակություններ ըստ ինդիվիդուալ հատկության ձևեր 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 փոփոխիվելով են առաջացնում նրանց սրտի, արյունատար անոթների աշխատանքի, շնչառության և վեգետատիվ մյուս ֆունկցիաների մեջ:

**Պայմանական
ռեֆլեքսների մե-
ծուքյունը ու կա-
յունությունը տո-
ւող պայմանները**

Պայմանական ռեֆլեքսների մեծության համար էական նշանակություն ունի պայմանական գրգռիչի ուժը: Եթե պայմանական գրգռիչի ուժը կտրուկ կերպով ընկնում կամ անշափ 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 ամրակայումների 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
առաջնությունը**

Օրեխաների 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 գրգռիչների 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:

Դեռահասների մոտ կոնկրետ գրգռիչների հիման վրա պայմանական շարժողական ռեֆլեքսներ ավելի դանդաղ են առաջանում, քան կրտսեր դպրոցական տարիքի էրեխաների մոտ, քանի որ դեռահասների մեջ գերակշռում է վերացական մտածողությունը: Օրինակ, դեռահասների 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 մե-
ծուքյան և արագ-
ուքյան պայմա-
նառեֆլեքսային
կարգավորումը.**

Երեխաների մոտ առաջանում են պայմանա-
կան ռեֆլեքսներ այն լրացուցիչ պայմանա-
կան գրգռիչների ազդեցությամբ, որոնք
հատկապես արագացնում կամ դանդաղեց-
նում, ուժեղացնում կամ թուլացնում են պայ-
մանական-շարժողական և վեգետատիվ ռեֆ-
լեքսների զարգացումը: Օրինակ, տասնմեկամյա տղայի մոտ պայ-
մանական արտազատման և շարժողական ռեֆլեքսների համակար-
գում 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 կոնֆետներով: Այդպիսի մի
քանի զուգորդումների հետևանքով կարմիր լույսը վերածվել է մետ-
րոնոմի ձայնը արագորեն ամրակայող ազդանշանի և ձեռք բերել
մետրոնոմի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսների երևալն արա-
գացնելու և դրանք զարգացնելու հատկություն: Նույն տղայի մոտ
կապույտ լույսը դարձել է մետրոնոմի հիման վրա պայմանական
ռեֆլեքսի պայմանական դանդաղեցուցիչ, երբ լույսին հաջորդող
մետրոնոմի ձայնը սկսել է ամրակայվել մինչև 90 վայրկյան:

Հոգեբանության համար էական հետաքրքրություն է ներկայաց-
նում բացառապես մարդկանց հատուկ այն ընդունակությունը, երբ
խոսքի ներգործությամբ, կոնկրետ գրգռիչներով արագացվում կամ
դանդաղեցվում, ուժեղացվում կամ թուլացվում են պայմանական
ռեֆլեքսները: Հետևաբար, վերացական մտածողությունը փոփո-
խում է պայմանական ռեֆլեքսների ընթացքի արագության ֆիզիո-
լոգիական պրոցեսները և նրանց մեծությունը: Երեխաների 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», «չատ», «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 դլխուղեղի օպտիմալ գրգռվածության ֆոնի վրա և գլխուղեղի գրգռիչ նեյրոնների՝ դեպի բարձրացում կամ ցածրացում կատարվող տեղաշարժերի արդյունք է:

§ 5. ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵՔՍՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

**Պայմանական
ռեֆլեքսների դա-
սակարգման հիմ-
նական սկզբունք-
ները**

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 հետֆային:

Ըստ ռեցեպտորի բնույթի կամ զգացողական այն օրգանի համեմատ, որի վրա ներգործում է պայմանական գրգռիչը, պայմանական ռեֆլեքսները լինում են էֆստերոցեպտորային (առտաքին զգայական օրգանների, օրինակ՝ աչքի, ականջի և այլնի գրգռման դեպքում), պրոպրիոցեպտորային (մկաններում, հոդերում և շերտում 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 ամրակայելու դեպքում, որ առաջացնում է ամուր մշակված պայմանական ռեֆլեքս (բարձրակարգ պայմանական ռեֆլեքսներ):

Դրական և բացասական շարժողական պայմանական ռեֆլեքսներ

Դրական պայմանական շարժողական ռեֆլեքս է կոչվում այն ռեֆլեքսը, որի դեպքում պայմանական գրգռիչի ներգործությամբ գրեթե անմիջապես 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 գրեթե անմիջապես առաջանում 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 ռեցեպտորների գրգռման հիման վրա: Ծրեխաների մեջ զգայական արտաքին օրգանների գրգռման հիման վրա առաջացած պայմանական ռեֆլեքսները արագորեն ամրակայվում և դառնում են ավտոմատացված:

Առկա և հեռավոր ռեֆլեքսներ

Առկա պայմանական ռեֆլեքս երևան է գալիս պայմանական գրգռիչի ազդեցության ժամանակ: Հեռավոր պայմանական ռեֆլեքսը առաջանում է պայմանական գրգռիչի՝

ի՞րա այն հետքի վրա ազդեցության դադարեցումից հետո, որ գրեթե անմիջապես առաջանում է որոշակի ժամանակահատվածում, որը կոչվում է հեռավոր շրջան:

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

Ծրեխաների մոտ պայմանական հետքային ռեֆլեքսները արագ և 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 զրգուկ կամ շափազանց 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, կրծավանդակի շնչառական շարժումների մեջ և այլն) և օրգանիզմից դուրս (արևի ծագման, մայր մտնելու և արտաքին աշխարհի մյուս երեւոյթների ժամանակ):

Դպրոցականների մոտ ժամանակի հիման վրա պայմանական ռեֆլեքսներ են առաջանում գլխուղեղում արտաքին զգայական օրգանների ռեցեպտորների ու հյուսվածքների կենտրոնածիր հարուցիչների և բառային ազդարարների միակցման շնորհիվ:

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

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

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

Տարիքի հետ ևրեխաների մեջ կատարելագործվում է ժամանակի չափի և ժամանակի տվյալ միջոցի ռեալ նշանակութունը ճիշտ որոշելու կարողութունը: Որքան ավելի երկար է ժամանակահատվածը, այնքան ավելի դժվար է այն ճիշտ որոշելու խնդիրը: Որքան ավելի մեծ է երեխան, այնքան նրա գործունեության մեջ ավելի մեծ է լինում չափի կենսական նշանակության գիտակցումը և գրանով իսկ ավելի մեծ նրա գործունեության պլանավորման ժամանակամիջոցը:

**Բարձրակարգ
պայմանական
ռեֆլեքսներ**

Այն պայմանական ռեֆլեքսը, որը հարուցվում է պայմանական գրգռիչը ոչ պայմանական ռեֆլեքսով ամրակայելիս, կոչվում է առաջին կարգի պայմանական գրգռիչի հիման վրա այն պայմանական ռեֆլեքսը, որը ամրակայվում է առաջին կարգի ռեֆլեքսի պայմանական գրգռիչով կոչվում է երկրորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքս: Երրորդ պայմանական գրգռիչով հարուցված պայմանական ռեֆլեքսը, որը ամրակայվում է երկրորդ կարգի ռեֆլեքսի պայմանական գրգռիչով կոչվում է երրորդ կարգի պայմանական ռեֆլեքս և այլն:

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

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

**Միագումարային
և կոմպլեքսային
պայմանական
ռեֆլեքսներ**

Պայմանական միագումար ռեֆլեքս կարող է հարուցվել այնպիսի միագումար գրգռիչների ազդեցությամբ, որ բաղկացած է նախկինում առանձին-առանձին ոչ պայմանական գրգռիչներով ամրակայված երկու և ավելի ոչ պայմանական գրգռիչներից:

Կոմպլեքսային գրգռիչ կոչվում է այն բարդ պայմանական գրգռիչը, որ կազմված է երկու կամ ավելի, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ գրգռիչներից, որոնք միաժամանակ ամրակայված են ոչ պայմանական գրգռիչներով: Այս դեպքում կոմպլեքսային գրգռիչը կոչվում է միաժամանակյա: Եթե ինդիֆերենտ գրգռիչները գործում են մեկը մյուսի ետևից և նրանցից վերջինը ամրակայվում է ոչ պայմանական ռեֆլեքսով, ապա այդպիսի կոմպլեքսը կոչվում է հաջորդական կամ շղթայական:

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

Պայմանական կոմպլեքսային գրգռիչը կարող է հարուցել դրական պայմանական ռեֆլեքս, եթե այն սմրակայվում է, ինչպես և բացասական պայմանական ռեֆլեքս, եթե այն չի ամրակայվում:

Երեխաների մոտ կոմպլեքս կազմող առանձին գրգռիչների հաջաբերակցությունն ուսումնասիրելիս պարզվում է, որ դրանք բոլորը գործում են որպես պայմանական գրգռիչներ և առավել արդյունավետ են նրանք, որոնք աչքի են ընկնում ֆիզիկական մեծ ուժով կամ կենսականորեն նշանակալից են և դասավորված են ոչ պայմանական գրգռիչին ավելի մոտ: Երեխաների մեջ հատկապես մեծ է կոմպլեքսի կենսականորեն նշանակալից բաղադրամասերի (գրգռիչների) արդյունավետությունը: Որքան գրգռիչների 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 գրգռիչը չի արդելակի կոմպլեքսի մյուս բաղադրամասերի հիման վրա պայմանակառն ռեֆլեքսները:

Պայմանական կոմպլեքսային ռեֆլեքսները մեծ նշանակություն ունեն շրջապատի անմիջական գրգռիչների, հատկապես դեպի դրանք ուղղված խոսքի՝ որպես կոմպլեքսային պայմանական գրգռիչի հանդեպ երեխաների կողմից արձագանքելու գործում:

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

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

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

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

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

Դպրոցականների մոտ ուսումնական օրվա լերջում առաջացած մտավոր հոգնածությունը գրեթե ամբողջությամբ է նրանում, որ նրանց մոտ մարում է կոմսյուլիքսային գրգռիչի թույլ բաղադրամասին տրվող պատասխանը և նրանք չեն կարողանում պատասխանել այն հարցին, թե ինչ բաղադրամասերից է կազմված կոմսյուլիքսային գրգռիչը:

Հոգեբանության (նաև մանկավարժության)

Դիմամիկ

ստերեոտիպ

համար առանձնահատուկ հետաքրքրություն

է ներկայացնում փորձարարության հայտ-

նաբերված (Ի. Պ. Պավլովի դպրոց) ֆիզիոլոգիական համադրության առավել բարդ ձևը՝ գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի աշխատանքի սխեմատայնությունը կամ դիմամիկ 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 դուդուրումներ, որոնք կանոնավոր կերպով փոխարինում են միմյանց: Դրանով իսկ ստեղծվում է դրական և բացասական պայմանական ռեֆլեքսների համակարգ:

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

լողակալան հիմքը: Անշխատաբային շատ պրոցեսներ, կենցաղային վարվեցողության ձևերը, ֆիզիկական վարժությունները (ամենից առաջ ցիկլային բնույթի) կամ շարժողական շղթայական ռեֆլեքսները (քայլեր, վազքեր, թիավարիլը և այլն) հենց շարժումների այդ համակարգն են: Դինամիկ ստերեոստիպը բնորոշ է նաև և՛ խառը, և՛ ոչ ցիկլային շարժումներին (գրելը, սպորտային առարկայի նետումը և այլն): Կրկնելու դեպքում դինամիկ ստերեոստիպը ավելի հեշտ է իրականացվում և ավտոմատացվում: Բացի այդ, այն բնութագրվում է շարժումների ղգալի տնտեսումով և նվազ հոգնածությամբ: Ի. Պ. Պավլովի կարծիքով դինամիկ ստերեոստիպը արտակարգ կերպով հեշտացնում է մտավոր աշխատանքը: Դպրոցում և տանը դինամիկ ստերեոստիպի օրինակներ են երեխաների ստերեոստիպային վարքի կրկնվող ձևերը, որ սահմանվում են ուսումնական դասացուցակով, օրվա որոշակի ուժիմով:

Հստ Կ. Ս. Ստանիսլավսկու սխտեմի՝ դերասանի «ֆիզիկական գործողությունների միջոցով» դերին նախապատրաստվելը շարժողական դինամիկ ստերեոստիպերի 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 սովյալ շարժողական ստերեոստիպը: Այդ ստերեոստիպը ամրապնդվելուց հետո կարելի է մտովին այն վերարտադրել միայն պայմանական կոմպլեքսի կոմպոնենտներին մեկի (որը իրականում առաջացնում է այդ ստերեոստիպը) հանդես գալու դեպքում: Փրինակ, ստերեոստիպը կազմող շարժումներից մեկի տեսողական պատկերացման դեպքում:

Նոգեբանության համար բացառիկ կարևոր է, որ շարժողական ստերեոստիպի մտովին վերարտադրման դեպքում կրկին թուլացած ձևով վերապրվում է հույզերի համանման հաջորդականությունը, որոնք առաջ դրսևորվել են այն շարժումների սխտեմով, որոնցից կազմված է այդ շարժողական ստերեոստիպը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մեջ դինամիկ ստերեոստիպի դեպքում պայմանական ռեֆլեքսների մեծությունը կախված է ոչ միայն պայմանական գրգռիչի ուժից, այլև այն տեղից, որ ստերեոստիպում 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 սլայմանական գրգռիչներից յուրաքանչյուրը գործում է ոչ միայն ըստ ուժի և պայմանական գրգռիչների համակարգում գրաված իր տեղի, այլև ըստ իր կենսական նշանակությունից:

Դինամիկ ստերեոտիպի առաջացումը ասպացուցում է, որ մեծ կիսազնդեքում 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 արտադրեն 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 փոխվում:

§ 6. ԳՐԳՐՈՒՄԸ ԵՎ ԱՐԳԵԼԱԿՈՒՄԸ ԳԼԵՈՒՂՆԵՐԻ ՄԵՇ ԿԻՍԱԳՆԴԵՐՈՒՄ

**ԳՐԳՐՈՒՄԸ և ԱՐ-
ԳԵԼԱԿՄԱՆ ԸԱՐԺ-
ՄԱՆ Ու ԲՈՒՆԳՐ-
ԾՈՂԱՅՐԱՆ ԱՌԱՃՆ-
ՈՒՄՆԵՐԸ**

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 (խաղացվում է):

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

Տվյալ գրգռիչի կրկնակի կիրառման դեպքում իռադացիոն կամ դենեռալիզացիոն աստիճանաբար փոքրանում է՝ սահմանափակվելով մեծ կիսազնդեքի ավելի ու ավելի փոքր գոտում: Այդ գրգռումների «հավաքումը» ելման կետում կոչվում է համակենտրոնացում: Պայմանական ռեֆլեքսի կրկնության կամ նրա մարզման հետևան-

քով նյարդային պրոցեսի իուղացիան (տարածումը) և համա-
կենտրոնացումը կատարվում են ավելի ու ավելի կարճ ժամկետ-
ներում: Դրգիոնների համակենտրոնացումից հետո վրա է հասնում
միաժամանակյա ինդուկցիան: Նեյրոնների այն խմբերի շուրջը, ո-
րոնք գտնվում են գրգռման վիճակում, այսինքն՝ հարեան նեյրոն-
ներում, առաջ է դալիս արգելակում (այդ երևույթը կոչվում է բա-
ցասական 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 ար-
գելակումը: 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 համակենտրո-
նացումը: Գրգռման այդ ուժեղ օջախի շուրջը բացասական ինդուկ-
ցիայի մեխանիզմին համապատասխան առաջանում է ուժեղ ար-
գելակում, ճնշելով գրգռման այն օջախը, որը առաջ պայմանավո-
րում էր ուշադրությունը: Այդ պատճառով ուշադրությունը փոխանց-
վում է այդ ուժեղ կողմնակի գրգռիչին:

Նեյրոնների որոշակի խմբում առաջացած արգելակումը ևս ըս-
վելով տարածվում է, ապա համակենտրոնացվում: Արգելակման
համակենտրոնացումից հետո նրա շուրջը որոշակի կետում՝ հա-
րեան նեյրոններում, առաջանում է գրգռում (դրական ինդուկցիա):
Նեյրոնների գրգռումը անխուսափելիորեն վերածվում է դրանց ար-
գելակման և՛ ընդհակառակը (հաջորդական ինդուկցիա): Գրգռման
և արգելակման փոխադարձ ինդուկցիան ցուցադրում է միասնական
նյարդային պրոցեսի երկու փուլերի անխզելիությունը:

**Գրգռման և ար-
գելակման միաս-
նությունը: Փո-
խանցվող (հիպնո-
սայիզ) ֆազերը**

Գլխուղեղում գրգռման և արգելակման փոխ-
հարաբերությունների այդ հիմնական օրինա-
չափությունները, որոնք հայտնադործվել են
Ի. Պ. Պավլովի դպրոցի կողմից, հաստատե-
ցին գրգռման և արգելակման դիալեկտիկա-
կան միասնության մասին Ն. Ե. Վվեդենսկու
դասական մոնիստական տեսությունը: Ի. Պ. Պավլովը և Ն. Ե. Վվե-
դենսկին հերքեցին արտասահմանյան մի քանի հեղինակների մե-
խանիստական, 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. Ս. Վվեդենսկու տեսության համաձայն զըր-զըռումը և արգելակումը բացարձակապես երկու ինքնուրույն, մի-մյանցից անկախ գոյություն ունեցող նյարդային պրոցեսներ չեն, այլ ներկայացնում են միասնական նյարդային պրոցեսի երկու փու-լերը, որոնք փոխանցվում են իրար մի շարք ֆազերով:

Գրգռումը արգելակման պրոցեսի փոխանցվելու առաջին ֆազը հավասարազոր է, երբ թույլ և ուժեղ պայմանական գրգռիչները ա-ռաջ են բերում մեծություն մեծությամբ հավասար պայմանական ռեֆլեքսներ: Օրինակ, անալիզատորներից մեկում հավասարազոր ֆազն սկսվելու դեպքում ուժեղացնող և թուլացնող պայմանական գրգռիչները տա-լիս են միևնույն էֆեկտը: Մյուս անալիզատորում, որը գտնվում է օպոիմալ գրգռվածության վիճակում, դրանք տալիս են իրենց յու-րահատուկ էֆեկտը:

Երկրորդ ֆազը կոչվում է պարադոքսալ, երբ ուժեղ պայմանա-կան գրգռիչները առաջ են բերում ավելի նվազ պայմանական ռեֆ-լեքսներ, քան թույլ պայմանական գրգռիչները:

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

Երբեմն նախքան արգելակող ֆազը նկատվում է նաև ուլտրա-պարադոքսալ 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՝ հալյու-ցինացիաների, զառանցանքի ժամանակ: Դրանք պայմանավորում են երազատեսության ֆանտաստիկ կողմը:

**Գրգռման և ար-
գելակման փոխ-
ներգործությունը
երեխաների մոտ**

Կրտսեր և միջին դպրոցական տարիքի ա-ռողջ երեխաների մոտ պայմանական ռեֆ-լեքսի՝ գեներալիզացիայի կամ իռադա-ցիայի առաջացումից հետո պայմանական գրգռիչի օջախից ծագող գրգռումը մեծ կի-սազնդերում խիստ սահմանափակ է. սովո-րաբար դա գտնվում է այն անալիզատորի սահմաններում, որը գրգռման վիճակի է հասնում պայմանական գրգռիչի ներգործու-թյան 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 տոներ, անգամ նման տոները դադարում են պայմանական ռեֆլեքս հարուցել:

Գրգռման իռադացիայի աստիճանը կախված է տվյալ 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 հետեանքով մեծ կիսազնդեբում մշտապես հերթափոխվում են գրգռման և արգելակման օջախները: Դա կոչվում է ֆունկցիոնալ մոզաիկա:

Երեխաների մոտ պայմանական արգելակման ռեֆլեքսներ մշտապես առաջանում են մեծ կիսազնդեբի 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 հետեանքով փոխվում է գրգռման: Դա գրանցվում է դրական պայմանական ռեֆլեքսների մեծանալու մեջ:

Հաջորդական ռեֆլեքսը հատկապես որոշակի կերպով ի հայտ է գալիս բացասական պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումից հետո առաջին օրերին: Ինչ չափով 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:

Կրճի իրեխաների մոտ արգելակումը հատկապես ավելի հեշտ և ավելի լայնորեն է տարածվում մեծ կիսազնդեբում, 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 ժամանակաընթացքում մեծ կիսագնդերի վերլուծա-համադրական գործունեությունը նշանակալի չափով 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 գրգիռների ազդեցությամբ: Օրինակ, միզապարկի լցվելը արգելակում է երեխաների պայմանական ռեֆլեքսները: Որոշ հույզեր արգելակում են պայմանական սեկրետոր ռեֆլեքսները (աղյուսակ 1) (օրինակ, հուզմունքի պահին բերանի խոռոչում չորության երևան գալը):

Աղյուսակ I

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

Պայմանական գրգռիչների միջև եղած ժամանակա- միջոցը բո- լորում	Պայմանական գրգռիչ	Պայմանական ռեֆլեքս թքի կաթիլներում 30 վրկ.-ում	Ռեֆլեքսի զաղանի ժա- մանակամի- ջոց վայրկե- յանում
—	Սպիտակ լամպ	7	4
5	Մետրոնոմ	5	2
5	Մաշկի գրգռում	5	6
—	Հնգամենը	21	
	Գրգռում թաղանթի գնալուց առաջ		
—	Սպիտակ լամպ	0	0
5	Մետրոնոմ	1	29
5	Մաշկի գրգռում	2	20

Արտաքին արգելակմանն է պատկանում նաև անդրսահմանային արգելակումը, որը առաջանում է գերզորեղ զրգոիչների ներգործությամբ: Այդ զրգոիչների լազրեցութամբ զրգոումը հաջորդական ինդուկցիայի հետևանքով փոխվում է արգելակման:

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

Արտաքին արգելակման այդ բոլոր տարատեսակներն ունեն պաշտպանական նշանակություն՝ նախազգուշացնում են ուժեղ կամ երկարատև զրգոումների հետևանքով զխուղեղի 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: Երբ, որոնք լավ ուսումնասիրված են 10—12 տարեկան երեխաների մոտ:

Նթե պայմանական զրգոիչը չի ամրակայվում ոչ պայմանական զրգոիչով, ապա պայմանական ռեֆլեքսը անհետանում է (տեղի է ունենում ռեֆլեքսի մարում): 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 զրգոիչի ներգործությամբ, որը ամրակայված է նույն՝ ոչ պայմանական զրգոիչով: Մարած ռեֆլեքսը վերականգնելու համար բավական է մեկ անգամ ամրակայել:

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 ազատվելու մարդու կարողությունը այն դեպքում, երբ դրանք չեն ամրակայվում:

Երբ, այսպես կոչված, ինդիֆերենտ զրգոիչը նախորդում է շարակայված պայմանական զրգոիչին, այն դառնում է պայմանական

արգելակ, ոչ ամրակայվածության ազդանշան: Առողջ երեխաների մոտ պայմանական արգելակ է առաջանում 2—6 ոչ ամրակայումից հետո (աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

Պայմանական արգելիկը (բստ Ն. Ի. Կրասնոգորսկու):

11 տարեկան ողջ

Արգելիկի զրգուշի համալը	Պայմանական զրգուշներ միջև եղած ժամանակա- միջոցը	Պայմանական զրգուշ	Պայմանական ռեֆլեքս թքի կաթիլի մեջ 30 վրկ-ում	Ամրակայում
7	— 2 բուպե 10 վրկ	Մետրոնոմ Մաշկի մեխա- նիկակ. զրգուշում + մետրոնոմ	14 4	Ամրակայված է 2ի ամրակայ- ված
	2 բուպե 05 վրկ	Մետրոնոմ	8	Ամրակայված է

Դրական ինդուկցիան պայմանական արգելակումից հետո:

12 տարեկան ողջ

22	— 2 բուպե 00 վրկ.	Մետրոնոմ 30 (գեցիբալ) Մետրոնոմ 40 (գեցիբալ) + մետրոնոմ 30 (գեցիբալ) Մետրոնոմ 30 (գեցիբալ)	13 3	Ամրակայված է 2ի ամրակայ- ված
	2 բուպե 10 վրկ.	Մետրոնոմ 30 (գեցիբալ)	32	Ամրակայված է

Ի տարբերություն կենդանիների, երեխաների մոտ պայմանա-
կան արգելակումը առանձնահատուկ է ու շերտավորված: Պայմա-
նական արգելակող զրգուշը միայն արգելակում է այն պայմանա-
կան ռեֆլեքսը, որի հետ նա կապված է, իսկ մյուս պայմանա-
կան ռեֆլեքսները նա չի արգելակում: Մյուս ռեֆլեքսները արգելակ-
վել սկսում են միայն այն դեպքում, երբ պայմանական արգելակը
ներա հետ մի քանի անգամ զուգորդվում է առանց ամրակայելու:

Պայմանական արգելակիչներն իրենց ազդեցությունը պահպա-
նում են ամիսների և տարիների ընթացքում, բայց արագորեն դա-
դարում են գործելուց, եթե պայմանական զրգուշի հետ նրանց
համակցությունը սկսում է ամրակայել:

Ամրակայումից հետո ազդեցությունը կորցրած պայմանական
արգելակը վերստին կարելի է դարձնել գործող արգելակ, եթե մի
քանի անգամ այն չամրակայենք: 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 հեշտությամբ են 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 գրգռիչը 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 սլայմանական գրգռիչի ինտենսիվության հիման վրա: Ըստ որում մշտապես ամրակայվող պայմանական գրգռիչի ինտենսիվությունը առաջ է բերում պայմանական դրական ռեֆլեքս, իսկ նույն պայմանական գրգռիչի չամրակայվող ինտենսիվությունը կարող է դառնալ սլայմանական արգելակ:

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

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

Երբ մեծանում է պայմանական գրգռիչի գործողության սկզբի և ոչ պայմանական գրգռիչով ամրակայման սկզբի միջև եղած ժամանակամիջոցը, մշակվում է հապաղում: Եթե լաստիճանաբար ազատ թողնենք ամրակայման սկիզբը, ապա պայմանական ռեֆլեքսը երևան կգա ոչ թե ինչպես սովորաբար՝ պայմանական դրգռիչի ազդեցության սկզբից մի քանի վայրկյան հետո, այլ հապաղումով, միայն ամրակայումից անմիջապես առաջ:

Նտոսիդպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մեջ ուշացած պայմանական ռեֆլեքսներ առաջանում են առավել մեծ դժվարությամբ 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 ճըշգրիտ պայմանական ռեֆլեքսների ձևավորումը նրանց մեջ տեղի է ունենում մեծ դժվարությամբ: Առողջ երեխաների մոտ ճշգրտորեն պահպանվում են ազատ թողման ռեֆլեքսների ժամանակահատվածները և այդ ռեֆլեքսները մարդվում են ու տարիքի հետ միասին կատարելագործվում: Դրանք 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 արգելափակումը: Այն առաջանում է որոշակի որակի և ինտենսիվության պայմանական դրգոիչների ամրակայման և որակով ու ինտենսիվությամբ մոտիկ պայմանական գրգոիչների չամրակայման դեպքում: Առաջին դեպքում ծագում է գրգռում, իսկ երկրորդ դեպքում՝ շերտավորված կամ լուրջ արգելափակում: Օրինակ, շերտավորված արգելափակման 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 լանցնենք հեշտից դեպի դժվար խնդիրը, կարող է տեղի ունենալ բարձրագույն նյարդային գործունեության խանգարում:

Առաջին անգամ շերտավորված արգելափակումը դժվարությամբ է առաջանում, այնուհետև այն մարդվում 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 64

պահանջվում նրա առաջացման համար: Որքան մեծ է երեխան, այն-
քան ավելի հեշտությամբ է շերտավորված արգելակում առաջանում:

§ 7. ՄԱՐԴՈՒ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԳԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ՈՐԱԿԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**Շարժողական
հմտությունների
սահմանումը**

Շարժողական հմտությունները նոր, բարդ
շարժումներ են, որոնք մարդիկ ձեռք են բե-
րում ամբողջ կյանքի ընթացքում, դրանք
երբեմն մշակվում են տարիներ շարունակ:
Բազմաթիվ 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 մարդ-
կանց գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում ժամանակավոր նյարդային
այն կապերի միակցման շնորհիվ, որոնք վերադասավորում են ու-
ղեղային բնի, ուղեղիկի և ողնուղեղի նյարդային առաջացումներում
բնածին կոորդինացիոն հարաբերությունները:

Հետևապես, շարժողական հմտությունները առաջանում են
պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների ֆիզիոլոգիական մեխա-
նիզմի միջոցով:

Սակայն կենդանիների պայմանական շարժողական ռեֆլեքս-
ների և մարդու շարժողական հմտությունների միջև գոյություն ու-
նեն էական, արմատական տարբերություններ:

**Մարդկանց շարժո-
ղական հմտու-
թյունների առանձ-
նահատկությունները**

Մարդկանց շարժողական հմտություններն ի-
րենցից ներկայացնում են շարժումների մի-
անգամայն նոր, հաճախ շատ բարդ ձևեր,
որոնք ի ծնե գոյություն չունեն և հաճախ
մշակվում են շատ մեծ դժվարությամբ՝ գի-
տակցության ակտիվ մասնակցությամբ:

Մարդկանց մեջ խիստառաջային, կենցաղային, սպորտային
և այլ առանձնահատուկ շարժողական հմտությունների առաջա-
ցումը որակապես տարբերվում է կենդանիների շարժողական պայ-
մանական ռեֆլեքսներից, քանի որ դրանք ձևավորվում են հասա-
րակության մեջ կյանքի պայմաններում, հասարակական-աշխա-
տանքային գործունեության ընթացքում շնորհիվ մարդու օրգա-
նիզմի նպատակասլաց շարժումների, որի կազմությունը և ֆունկ-
ցիաները 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:

**Քարծրագույն
նյարդային գործու-
նեությունը և
հոգեկանը**

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, բառեր գրելու և արտասանելու ֆունկցիաները, ինչպես և որոշակի իմաստային բովանդակություն ունեցող բառերի՝ 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 դրսևորվում զգայությունների մեջ, այսինքն՝ չի գիտակցվում։ Օրինակ, առողջ մարդու մոտ աչքն կենտրոնաձիգ գրգիռները, որոնք ուղեղային բնի միջոցով ներքին օրգաններից գալիս են մեծ կիսագնդերի ճակատային հատվածները, զգայություն չեն առաջացնում։ Առողջ մարդը չի զգում լյարդի, փայծաղի և ներքին մյուս օրգանների գործունեությունը։ Մարդիկ զգում են շարժումների միայն փոքր մասը, իսկ շարժումների մեծ մասը զգայություն չեն առաջացնում, դրանք չեն գիտակցվում (օրինակ՝ շնչառական շարժումները, որոնք ռիթմիկ կերպով կատարվում են կյանքի ամբողջ ընթացքում)։

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

Հիվանդ մարդու մոտ պայմանական ռեֆլեքսներ առաջանում են մաշկի այն մասի հպումից, որը զուրկ է զգացողությունից։

Այս փաստերը վկայում են այն մասին, որ մարդու ոչ ամենի 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 զգայության։ 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 նենգափոխելու 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 էության ժխտման վրա¹:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիան սոսկ հոգեբանության բնագիտական հիմքն է, բայց այն չի փոխարինում հոգեբանությունը: Ի. Պ. Պավլովի կարծիքով վերևում շարադրված 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 կախում 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 կենտրոնածիզ այն գրգիռները, որոնք դեպի մարդու գլխուղեղի խոսքի համապատասխան անալիզատորներ են գալիս տարբեր ռեցեպտորներից կամ զգայական օրգաններից, հատկապես շարժողական ապարատի պրոպրիոթեցեպտորներից, 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 ռեֆլեքսներին:

¹ С. П. «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:

Մեծ կիսագնդերի կինեսթետիկ 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) կինեսթետիկական, այսինքն՝ կինեսթետիկ 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-

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

Կրտսեր, միջին և ավագ տարիքի դպրոցականներին համեմատելիս պարզվում է, որ ինչքան մեծ են դպրոցականները, այնքան նույն տարիքային խմբում ավելի մեծ թվով երեխաների մոտ է տեղի ունենում այդ միատեսակ կողմնորոշման պրոցեսը կոնկրետ գրգռիչների համակարգի, ինչպես և այն հասկացությունների նըկատմամբ, որոնք արտացոլում են դրանք ու արտահայտում բառերով: Որքան մեծ են դպրոցականները, այնքան նրանք ավելի արագորեն են հասկացություններ կազմում իրականության կոնկրետ երևույթների մասին:

12—16 տարեկան երեխաների մոտ առաջին ազդարարային համակարգից հրկրորդ ազդարարային համակարգին պայմանական ռեֆլեքսների դինամիկ անցումը մեծ մասամբ տեղի է ունենում անմիջական գրգռիչի նկատմամբ պայմանական ռեֆլեքսի ոչ բավարար ամրակայման դեպքում:

Նրկրորդ ազդարարային համակարգից առաջինին հետագարծ անցման դեպքում, երբ շարժողական ռեֆլեքս հարուցող խոսքային հրամանը փոխարինվում է անմիջական պայմանական գրգռիչով, 7—18 տարեկան դպրոցականների մոտ առաջին պայմանական ռեֆլեքսի առաջացման արագությունը միանման է (2—5 ամրացումից հետո): Սակայն բարձր տարիքի դպրոցականների մոտ խոսքային հրամանը անմիջական գրգռիչով փոխարինելու դեպքում պայմանական շարժողական ռեֆլեքսը ամրապնդելու համար պահանջվում է էլ ավելի մեծ թվով ամրակայում, իսկ որոշ ավագ դըպրոցականների մոտ այն չի առաջանում նույնիսկ բազմաթիվ զուգակցումներից հետո:

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

ռաջին աղդարարային համակարգից երկրորդին և հակառակը նյարդային գրգիռների անցմանը մասնակցում են ոչ միայն խոսքի ֆունկցիայի անատոմիական ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները: Վճռական նշանակություն ունեն խոսքի իմաստային բովանդակությունը, երեխայի կամ դեռահասի հոգեկանի, նրա կոնկրետ և վերացական մտածողության զարգացման մակարդակը, կենսափորձը:

Որքան փոքր է երեխան և որքան հաճախակի են ներգործում խոսքային ու անմիջական գրգռիչները, այնքան ավելի հնչողությամբ են զարդանում առաջին և երկրորդ աղդարարային համակարգերի ինդուկցիոն հարաբերությունները: Տարիքի հետ միասին վերացական մտածողության և երկրորդ աղդարարային համակարգի զարգացումը արտահայտվում է երկրորդ աղդարարային համակարգի դերի մեծացման և նրա կողմից առաջին աղդարարային համակարգի ավելի հաճախ և տևական արգելակումով:

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

Այսպիսով, երեխաների վարքում հիմնական նշանակություն ունի բառի իմաստային բովանդակությունը, բայց որոշակի պայմաններում որոշակի նշանակություն կարող են ստանալ նաև բառերի առողջանությունն ու հնչեղությունը:

Խոսքի անառամբա- ֆիզիոլոգիական հիմքը

Խոսքի ֆունկցիան իրականացվում է ամբողջ նյարդային համակարգի գործունեությամբ՝ կոորդինացման շնորհիվ, բայց մարդու ուղեղի կիսագնդերի կեղևում գոյություն ունեն առանձին գոտիներ, որոնք առանձնապես մասնակցում են խոսքի ֆունկցիայի կատարմանը՝ խոսքի անալիզատորների ուղեղային ծայրամասեր (նկ. 5):

Ձախ վերին քունքային գալարի ետևի մասում (դաշտ 42) տեղավորված է խոսքի ճնշյունային անալիզատորը (Ա. Յ. Կոժենիկով, Կ. Վերնիկե), որտեղ իրականացվում է բառի հասկացումը՝ հնչյունը լսելիս: Ուստի այդ անալիզատորի հեռացումից կամ ավերումից հետո առաջ է գալիս բռնային կամ խոսքային խլացում (սենսորային աֆազիա): Հիվանդը բառը լսում է, բայց չի կարողանում հասկանալ նրա իմաստը:

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

այն բանավոր, այլև գրավոր խոսքը: Երբեմն խոսքի լսողական անալիզատորի վնասվելու դեպքում նկատվում է չափն 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 մարդն 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 իրանգարվում 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 խանդարումներ: Աջլիկ մարդու մոտ մոտորային աֆագիան զիտվում 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 նշանակութիւն ունեն ոչ միայն առանձին բառերը, այլև դրանց կապակցումը՝ ֆրազները, որոնց արտասանութիւնը 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 աֆազիա:

Դաշտ 39-ի (յուսփ տեսողական անալիզատորի) վնասվելու դեպքում հիվանդն ի վիճակի չէ գրել, քանի որ կորցնում է տառերը ճանաչելու ընդունակութիւնը, 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 տարածութեան մեջ և ըստ հաջորդականութեան շարժումների կողմնորոշման կորուստ, ուստի անհնարին է գրել, բայց ձեռքերի բոլոր շարժումները պահպանվում են:

Գրելու ընդունակութիւնը կախված չէ մեծ կիսագնդերի կեղևի այս կամ այն մեկուսացված հատվածի ֆունկցիայից, քանի որ աչիկների մոտ գրավոր խոսքի ժամանակ մասնակցում են ձախ կիսագնդի քունքային, ծոծրակային, ներքին գագաթային և ստորին ճակատային 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-քունքային դաշտ 37-ի վնասվածքի դեպքում նույնպես նկատվում է իմաստային աֆազիա՝ բառի հիշողութեան կորուստ, շատ լավ հայտնի առարկաներն անվանելու ընդունակութեան կորուստ (մարդ դժվարանում է ընտրել հարմար բառեր):

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

Հետևապես, խոսքի ֆունկցիաների իրականացմանը մասնակցում են մեծ կիսագնդերն ամբողջապես, բայց հատուկ նշանակութիւն ունեն խոսքի անալիզատորների ուղեղային ծայրամասերը: Սակայն աչիկների մոտ մարմնի աջ կեսի ֆունկցիայի, և հատկա-

պես, այժմեքի դարգացած լինելու հետեանքով լավ են զարգացած գլխուղեղի ձախ կիսագնդի ամենաբարդ հոգեկան ֆունկցիաները:

§ 8. Գլխուղեղի Ֆունկցիաների ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Գլխուղեղի ֆունկցիաների էլեկտրաֆիզիոլոգիական բնութագիրը

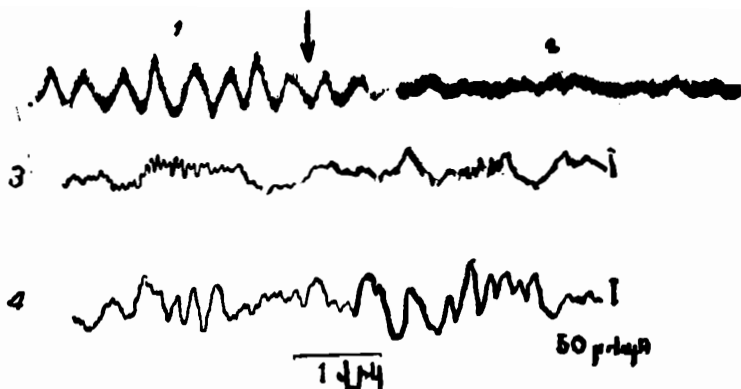
Ժամանակակից ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հետազոտություններում պայմանական ռեֆլեքսների մեթոդը զուգակցվում է գլխուղեղի էլեկտրական հոսանքների (բիոհոսանքների) գրանցման հետ, բիոհոսանքներ, որոնք անջատվում են կամ գլխին՝ արտաքին կողմից էլեկտրոդներ տեղադրելու, կամ գլխուղեղի տարբեր տեղամասերի — միկրոն (արտաբջջային անջատում) արտաքին տրամագծով կամ էլ ավելի փոքր 0,5 միկրոն (ներբջջային անջատում) շատ նուրբ միկրոէլեկտրոդներ ընկղմելու ժամանակ: Գլխուղեղի սվյալ խորությամբ միկրոէլեկտրոդների ընկղմելը կատարվում է ստերեոտակսիկական 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 հատուկ 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:

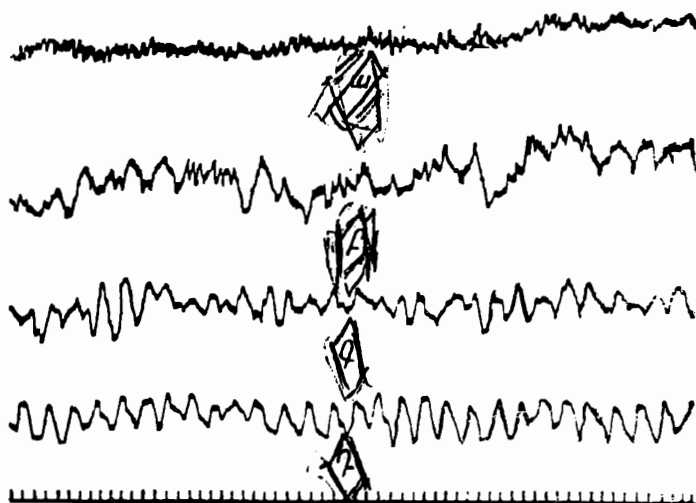
Առողջ մարդու էլեկտրաէնցեֆալոգրամի վրա տարբերակում են ալիքների հինգ հիմնական տեսակներ, որոնք արտացոլում են գլխուղեղում նյութերի փոխանակման տատանումները՝ արթուն հանգքստի, դրզուման, քնած ժամանակ, հուզումների, մտավոր գործունեության, պայմանական ռեֆլեքսների առաջացման ժամանակ:



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

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

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



Նկ. 11. Ալֆա-ոիթմի 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 ին 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 երեվում 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: Եթե ալֆա-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 հասուն 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 հայտաբերվում է 12—16 տարեկան հասակում (նկ. 11):

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

լից։ Երեխաների մոտ գլխուղեղի բիոհոսանքների բնույթի ու նրանց մտավոր զարգացման միջև համապատասխանություն չի հայտնա-
բերված։

Գլխուղեղի բիոհոսանքները մտքերի գրանցումը չեն։ Բիոհո-
սանքների միջոցով մտքեր չեն կարող հաղորդվել հեռավոր տարա-
ծություն վրա, այլ հաղորդվում են բառերի, նրանց հնչյունային կամ
պրավոր նշանակությամբ։ Հինգ բնորոշ ութմերից բացի, էլեկտրա-
էնցեֆալոգրամի վրա նկատվում են բիոպոտենցիալների տատա-
նումների երկու բնորոշ փոփոխություններ՝ սինխրոնացում և դեսին-
խրոնացում։

Սինխրոնացումը նեյրոնների խմբում կամ գլխուղեղի տարբեր
տեղամասերում ըստ ֆազերի ու տեղություն պոտենցիալների տա-
տանումներն են։ Այս դեպքում ալիքների պարբերականությունը
մեծանում է և ձևավորվում է նրանց ութմեր։

Դեսինխրոնացումը սինխրոնացման խանգարումն է։ Այս դեպ-
քում գրանցվում են փոքր պարբերականության պոտենցիալների
տարբեր արագ տատանումներ։

Պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումը համապատասխան ա-
նալիզատորի գոտում հանգեցնում է դեսինխրոնացման։ Սինխրո-
նացումը բնորոշ է պայմանական արգելակմանը։ Ադեկվատային
ինդիֆերենտ գրգռիչի կարճատև ազդեցության դեպքում (առաջնա-
լին պատասխան) համապատասխան անալիզատորում բիոհոսանք-
ների տեղային փոփոխությունը զգալիության առաջացման օբյեկտիվ
ցուցանիշն է։

**Ֆիզիոլոգիական
նոր մեթոդների
օգտագործման
արդյունքները**

Մեծ կիսազնդերի կեղևից և ենթակեղևային
տարբեր գոյացումներից բիոհոսանքների
միաժամանակյա անջատումը (դրանց անմի-
ջական էլեկտրական գրգռումների կամ միկ-
րոէլեկտրոդների ընկղման միջոցով), ինչպես
և կենդանիների, իսկ որոշ դեպքերում նաև հիվանդ մարդկանց (ըն-
կերդած միկրոէլեկտրոդներով) գլխուղեղի առանձին վնասված գո-
տիների հեռացման կամ մեկուսացման միջոցով ստացվել են նոր
տվյալներ մեծ կիսազնդերի կեղևի և զանազան ենթակեղևային
կենտրոնների գործունեության վերաբերյալ։

Դեռևս Ի. Պ. Պավլովն էր գտնում, թե «բացառված չէ այն հնա-
րավորությունը, որ... ինչ-որ հատուկ պայմաններում ռեֆլեքսներ
են առաջանում նաև մեծ կիսազնդերից դուրս, ուղեղի մյուս մա-
սերում»։

ալիքներն են, երբ ուշադրությունը ոչ մի բանի չի ենթարկված, չկան տեսողական, լսողական և ուրիշ գրգիռներ և թուլացված ին 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 երեվում 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: Եթե ալֆա-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 հայտաբերվում է 12—16 տարեկան հասակում (նկ. 11):

Առողջ երեխաների համար բնորոշ է էլեկտրաէնցեֆալոգրամի մեծ փոփոխականությունը, որը նրանց տարբերում է շափահասներից:

լից։ Երեխաների մոտ գլխուղեղի բիոհոսանքների բնույթի ու նրանց մասավոր զարգացման միջև համապատասխանություն չի հայտնա-
լերված։

Գլխուղեղի բիոհոսանքները մտքերի գրանցումը չեն։ Բիոհո-
սանքների միջոցով մտքեր չեն կարող հաղորդվել հեռավոր տարա-
ծություն վրա, այլ հաղորդվում են բառերի, նրանց հնչյունային կամ
գրավոր նշանակությամբ։ Հինգ բնորոշ ութմերից բացի, էլեկտրա-
էնցեֆալոգրամի վրա նկատվում են բիոպոտենցիալների տատա-
նումների երկու բնորոշ փոփոխություններ՝ սինխրոնացում և դեսին-
խրոնացում։

Սինխրոնացումը նեյրոնների խմբում կամ գլխուղեղի տարբեր
տեղամասերում ըստ ֆազերի ու տևողության պոտենցիալների տա-
տանումներն են։ Այս դեպքում ալիքների պարբերականությունը
մեծանում է և ձևավորվում է նրանց ութմը։

Դեսինխրոնացումը սինխրոնացման խանգարումն է։ Այս դեպ-
քում գրանցվում են փոքր պարբերականության պոտենցիալների
տարբեր արագ տատանումներ։

Պայմանական ռեֆլեքսի առաջացումը համապատասխան ա-
նալիզատորի գոտում հանգեցնում է դեսինխրոնացման։ Սինխրո-
նացումը բնորոշ է պայմանական արգելակմանը։ Ադեկվատային
ինդիֆերենտ գրգռիչի կարճատև ազդեցության դեպքում (առաջնա-
լին պատասխան) համապատասխան անալիզատորում բիոհոսանք-
ների տեղային փոփոխությունը զգայության առաջացման օբյեկտիվ
ցուցանիշն է։

**Ֆիզիոլոգիական
նոր մեթոդների
օգտագործման
արդյունքները**

Մեծ կիսազնդերի կեղևից և ենթակեղևային
տարբեր զոյացումներից բիոհոսանքների
միաժամանակյա անջատումը (դրանց անմի-
ջական էլեկտրական գրգռումների կամ միկ-
րոէլեկտրոդների ընկղման միջոցով), ինչպես
և կենդանիների, իսկ որոշ դեպքերում նաև հիվանդ մարդկանց (ըն-
կըղմած միկրոէլեկտրոդներով) գլխուղեղի առանձին վնասված գո-
տիների հեռացման կամ մեկուսացման միջոցով ստացվել են նոր
տվյալներ մեծ կիսազնդերի կեղևի և զանազան ենթակեղևային
կենտրոնների գործունեության վերաբերյալ։

Դեռևս Ի. Պ. Պավլովն էր գտնում, թե «բացառված չէ այն հնա-
րավորությունը, որ... ինչ-որ հատուկ պայմաններում ռեֆլեքսներ
են առաջանում նաև մեծ կիսազնդերից դուրս, ուղեղի մյուս մա-
սերում»։

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

Միջնակյալ ուղեղի տարբեր տեղամասերի վնասվածքները շների մոտ առաջ են բերում պայմանական և ոչ պայմանական շարժողական ռեֆլեքսների զանազան խանգարումներ: Այդպիսով, հաստատվել է Ի. Պ. Պավլովի այն եզրույթությունը, 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 աֆիմնի 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 եզրակացնել, 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, ակոհոլային 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 ծոծրակային 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 բիրթիմիական հետազոտությունները: Հոգեբանության համար առանձնապես խոշոր նշանակություն ունի գլխուղեղի ֆունկցիայի վրա մետաբոլիտների (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 դոզայով դրանք օրգանիզմը մտցնելով՝ մարդու հոգեկանը նպատակասլաց փոխելու համար:

Քերենք օրինակներ: Հիպոֆիզի, վահանաձև գեղձի, վերերիկամային և սեռական գեղձերի, ինչպես և նեյրոսեկրեցիայի ժամանակ անջատված հորմոնները էապես 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, ադրենալին հորմոնը: Վերջերս հայտնագործված հորմոնանման նյութը կամ հորմոնոիդը՝ սերոտոնինը (5—օքսիդրիպատամինը), որի պարունակությունը ենթակեղևային կենտրոններում 10 անգամ ավելին է, քան կեղևում, փոքր դոզայով ուժեղացնում է պալմանառեֆլեկտորային զրգույնը: Նրա ազդեցության դադարեցումը մարդու մեջ առաջացնում է հոգեկան խանգարում: Որոշակի քանակության հորմոնոիդ պամմա-ամինայուղային թթուն որոշակի դոզայով արգելակում է մեծ կիսագնդերի ֆունկցիան:

Բարձրագույն նյարդային գործունեության մեջ բացառիկ կարևոր նշանակություն ունի ացետիլխոլին մեդիատորը, որի ոչ պնդան 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 «ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՈՒՆԵՆՐԸ»
ԳԼԽ ԿԵՐԱՅԵՐՅԱԼ**

- 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 «Прогресс», 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. Հասարչյան, Բարձրագույն նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիա, Երևան, 1966:

Գ Լ Ո Ւ 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 ֆիլոգենետիկ, այնպես էլ օնտոգենետիկ 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: Դարվինին հետաքրքրում էր ոչ միայն օրգանիզմների էվոլյուցիոն կառուցվածքը, այլև նրանց վարքը: Նա ուսումնասիրեց բույների մեջ զրգռականության էությունը, բնազդների դրսևորումը, բնական վարքը, հուզական վիճակները և դրանց դրսևորման եղանակները կենդանիների մոտ, մարդու գիտակցության ծագումը, երեսփայլի հոգեկանի զարգացումը: Դարվինի 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 միաբնիշ 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 մատերիայի միջև, այնպես էլ արտակարգ դժվար է լուծել զգայող (այսինքն՝ հոգեկանից զուրկ) մատերիայի՝ զգացողին անցման հարցը:

Միայն դիալեկտիկական մատերիալիզմի փիլիսոփայությունն է փիճակի եղավ դոտնելու այդ հարցի պատասխանը, որի շուրջը կատաղի 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 «ոչընչից»: Անկասկած, զգայության երևան գալը հնարավոր դարձավ միայն այն պատճառով, որ անօրգանական բնությունը օժտված է այնպիսի հատկություններով, որոնք ազգակից են կենդանի մատերիայի 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 մատերիայի ընդհանուր հատկություններից մեկը արտացոլման հատկությունն է: Արտացոլումը մատերիայի՝ արտաքին տարբեր ներգործությունների ազդեցությամբ ունի կերպ փոփոխվելու հատկությունն է: Մատերիայի շարժման յուրաքանչյուր ձևին՝ մեխանիկական, ֆիզիկական, քիմիական, բիոլոգիական, հատուկ են արտացոլման իրենց առանձնահատուկ ձևերը:

Մեխանիկական արտացոլման պարզագույն օրինակներ են՝ ժայռի հողմահարությունը, կավի վրա հետագծերը, ջրի մակերևւոյթից արտացոլված ճառագայթը, 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 դարգացման որակական նոր աստիճանն է, այդ իսկ պատճառով արտացոլումն այստեղ ձեռք է բերում որակական նոր ձև, ծագելով պարզագույն օրգանիզմներից գրգռականության ձևով և էվոլյուցիայի ընթացքում զարգանալով, բարձրակարգ կենդանիների և մարդու մեջ ընդունում է առավել բարդ ձևեր:

Գրգռականություն 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 ձևերի՝ 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 տափսմներ և տրապիզմներ անունը: Ներգործող գրգռիչի բնույթից կախված այդ շարժումները տարբեր կերպ են լինում, օրինակ, հեմոտաքսիսներ և հեմոտրոպիզմներ, ֆոտոտաքսիսներ և ֆոտոտրոպիզմներ, թերմոտաքսիսներ և թերմոտրոպիզմներ: Այդ ռեակցիաների հիմքում ընկած են բիոքիմիական բարդ պրոցեսներ:

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

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

Սա կենդանի օրգանիզմների ռեակցիաների կարևորագույն տարբերությունն է անօրգանական աշխարհում տեղի ունեցող արտացոլման պրոցեսներից: Կենդանի օրգանիզմների ակտիվությունը հետևանք է նրանց ինֆնակառավարման կառողջության: Նը-

րաւց համար բնորոշ է ռեակցիայի ընտրողականութիւնը: Դրան հակառակ, անօրգանական մարմիններն ի վիճակի են միայն պասսիւ վիոփոխութեան:

Արտաքին զանազան ներգործութիւնների նկատմամբ օրգանիզմի ռեակցիայի այդպիսի առանձնահատկութիւնը բացատրվում է կյանքի բուն իսկ էութեամբ, որի հիմքում ընկած է նյութափոխանակութիւնը: Նյութափոխանակութիւնը, դրա հետ մեկտեղ նաև օրգանիզմի բազմապիսի պահանջմունքները (անկենդան բնութեան մեջ դրանք բացակայում են), նրա ինքնակառավարման հիմքն է:

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

§ 2. ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ, ԿԵՆԴԱՆՈՒՆԵՐԻ ՀՈԳԵԿԱՆՈՒՆԵՐԻ ԵՎ ՎԱՐՔԻ ՁԵՎԵՐԸ

**Կենդանիների
նյարդային համա-
կարգի զարգացման
ձևերը**

էվոլյուցիայի որոշակի աստիճանում արտաքին միջավայրի ներգործութիւնը կարող է առաջացնել ոչ միայն շարժում կամ օրգանիզմի քիմիական վերակառուցում, այլև նրա տարբեր սուբյեկտիվ վիճակներ: Գրգռուիչը (լուսային, ջերմային, հնչյունային և այլն) այժմ առաջ է բերում ոչ միայն դրական կամ բացասական ռեակցիա, այլև գույնի, ձևի, հնչյունի, ջերմութեան և սառնութեան զգայութիւնը:

Զգայութիւնները, իսկ հետո նաև արտացոլման առավել բարդ ձևերը (ըմբռնումը, մտածողութիւնը, հույզերը) ծագում և զարգանում են զգայական օրգանների և նյարդային համակարգի հատուկ նյութական սուբստրատի ծագման ու զարգացման հետ միասին:

Զարգացման ստորին աստիճանում նյարդային համակարգը առաջին անգամ ծնունդ է առնում աղեխոռոչային կենդանիների 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 ցանցանման է (նկ. 12):

Ցանցանման նյարդային համակարգը միշտ չէ, որ հանգեցնում է ամբողջական օրգանիզմի բոլոր մասերի գործողութիւնների միասնութեան: Օրինակ, թույլ գրգռիչների դեպքում նկատվում են

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



Նկ. 12. Հիգրայի ցանցանման նյարդային համակարգը:

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

Ուղեների նյարդային հանգույցները դասավորված են մարմնի շուրջը՝ ներդաշնակ որովայնային շղթայիկի ձևով: Բջջյններից դեպի մկաններն ու ներքին օրգաններն են ձգվում նյարդային թելիկները (շարժողական թելիկներ): Որդի մաշկային ծածկույթի տակ դասավորված են զգայական բջջյններ, 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 զրգիռներից 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 զրան 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 զրգիռները, կարգավորում վերջավորու-

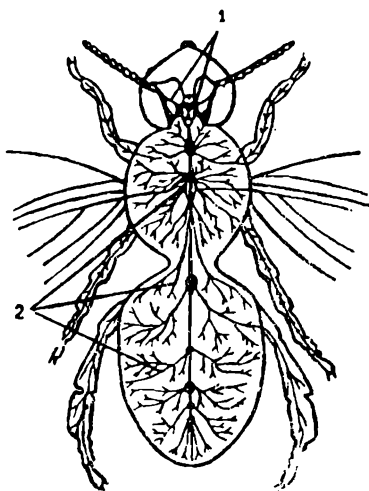
թյունների, թևերի և մյուս օրգանների շարժումները: Գլխային հանգույցը տարբեր միջատների մոտ մեծանում և բարդանում է նրանց կենսագործունեության բազմազանության համեմատ (նկ. 13):

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՝ խողովակավոր 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, որը 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 զարդանում 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 անհամաչափորեն, ոչ ուղիղ գծով: Կենդանիների տարբեր տեսակների ներկայացուցիչներ ապրում են տարբեր պայմաններում, միատեսակ կյանք չեն վարում: Դրա հետ կապված գլխուղեղի տարբեր տեղամասեր զարգանում են անհամաչափ: Օրինակ, ձկների մոտ առավել էական դեր են խաղում հոտառության զգայությունները և դրան համապատասխան հատկապես զարգացած են ձկնհրի գրգռուղեղի 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 գրավում 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 պարզացած պրիմատների կարգում: Զուգորդման գոտիների զարգացումը տանում է դեպի կենդանիների վարքի և հոգեկանի առավել բարդացում: Կենդանիները ձեռք են բերում շրջապատի փոփոխվող պայմաններին արագորեն հարմարվելու կարողություն: Կենդանիների հոգեկանի առանձնահատկու-

Ռեազոնե

թյունները երևան են գալիս նրանց վարքում: Տարբերակում են կենդանիների վարքի բնածին և կյանքի ընթացքում ձեռք բերվող ձևեր: Բնածին վարքի հիմքում ընկած են ոչ պայմանական կամ տեսակային ռեֆլեքսները, ձեռք բերվող 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-

յոգիական պահանջմունքների բավարարմանը և հիմնված են ոչ պայմանական ռեֆլեքսների վրա, կոշվում են բնագոյնե:

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

Բնազդները առավել հարուստ են ներկայացված անողնաշարավորներին՝ սարդերի և միջատների կենսագործունեության մեջ: Բնազդների հարցի վերաբերյալ հսկայական նյութեր են հավաքել միջատների կյանքն ուսումնասիրողները: Բերենք մի քանի օրինակ: Մեղուները մոմից ծակոտկեն խարխսներ են պատրաստում և լցնում մեղրով. մրջյուններն ստեղծում են միջանցքներ ու խցիկներով երկար միջնանոցներ՝ կերի պաշարն ու ձվաները պահելու համար. մրջյունները մեծ հոգատարություն են ցուցաբերում սնունդի պահպանմանը և հաճախ գործում են միասին: Բազմաթիվ 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 բազմաթիվ անգամ կրկնում են միևնույն բանը:

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

Իրականում միջատների վարքը խիստ տարբերվում է միանման պայմաններում մարդու գործունեությունից: Մարդու վարքի որակական յուրահատկությունը լավ է բնութագրված Կ. Մարքսի հայտնի դրույթով. «Մարդը կատարում է այնպիսի գործողություններ, որոնք հիշեցնում են ջուլհակի գործողությունները, և մեղուն իր մոմեղեն բլիշների կառուցումով ամաչեցնում է մարդ-ճարտարապետներից ոմանց: Բայց ամենավատ ճարտարապետը ամենալավ մեղվից ամենից առաջ տարբերվում է նրանով, որ ճարտարապետը նախքան բլիշը 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՝ իդեալան»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 պատրաստել: Հետևաբար նրանց բնազդային գործողությունները ժառանգական են:

Երկարատե 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 լինելն է:

Սակայն սխալ կլիներ կարծել, որ բնազդային գործունեությունը իրենից ներկայացնում է տրաֆարետային, 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՝ կուլբերի կառուցումները:

Այդ կենդանիներն իրենց որչերը կառուցում են գետնի տակ, ծանծաղ գետերի մոտ, իսկ որչերի ելքը՝ ջրի տակով: Կարողանալով լավ լողալ ու սուզվել, նրանք թաքնվում են իրենց ապաստարաններում և այնտեղ ձագեր հանում: Բաց ամռանը, երբ չուրը նվազում, և բացվում է գետի հատակը, գիշատիչները կարող են հեշտությամբ թափանցել կուլբերի որչերը: Այդ ժամանակ կուլբերը 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,

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

դրանք ճյուղերով հյուսում և պատում կալով: Ստացվում է մի ամբարտակ, որը բարձրացնում է ջրի մակարդակը և լցնում որշերի 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 մերկայացվեց շատ հասարակ փորձերով և դիտարկումներով: Արգելանոցներում երբեմն հարկ է լինում արհեստականորեն կերակրել կուղբերի ծագերին, որոնք զրկվել են ծնողներից: Մեծանալով սենյակում, խոպիսի կեղանիները 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 բանզդներ կենդանիների մոտ դրսևորվում են նրանց կյանքի առաջին իսկ պահից:

Ասկանիա նովա արգելանոցում դիտարկումներ են կատարվել ջալամի վրա: Ծտերից մեկը անցք բացեց պատիճում և սկսեց նայել ձվի միջից, մյուսը ձվից դուրս գալուց անմիջապես հետո ոտքի կանգնեց: Հենց որ մի քիչ հեռու աշմուկ բարձրացավ, առաջին ջալամիկը սակվեց իր պատիճում, իսկ երկրորդը կպավ գետին և դադարեց շարժվել: Ակներե է, որ նման վարքը փրկեց անօգնական էտերին 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 արուները կեր են բերում էգերի համար, և միշտ ծնողները իրենց ձտերին 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

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

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

ՀԱՅՈՒՔՅՈՒՆՆԵՐ

Կարող են առաջանալ կենդանիների վարքի այնպիսի ձևեր, որոնք հատուկ չեն 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 նիմուշում 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 քնենք Վ. Ա. Դուրովի այսպիսի կոչված «կենդանիների գնացքը»:

Կրկեսի ցուցադահլիճում տեղադրվում է երկաթուղագիծ և կայարան: Կառավարության ղեկավար է գալիս ոչխարը՝ «կայարանի պետը», որը կանգնում է ետին վերջավորությունների վրա, ատամներով բռնում է զանգից կախված պարանից և զանգահարում: Գալիս է գնացքը, որը վարում է կապիկը՝ «մեքենավարը»: Վագոններից ղեկավար են թողում «կոնդուկտորները»՝ խոճկորները, նրանցից ամեն մեկը կանգնում է իր վագոնի առջև: Զանգի ղողանջի վրա հայտնվում են «ուղևորները»՝ սպիտակ առնետները, նրանք գնում են դեպի փափուկ վագոնները, մկները վազում են դեպի կոշտ, իսկ ճագարները՝ դեպի բռնատար վագոնները:

Կենդանիների այդ բոլոր բազմապիսի գործողությունները կազմվում են պայմանական ռեֆլեքսներից: Սոված ոչխարին բաց թողնելիս կրկեսի ասպարեզ և ստիպելիս պոկել զանգից պարանով կախված կերը, ապա նրան սովորեցրին բռնել պարանի ծայրից և դրա դիմաց կեր ստանալ տիրոջ ձեռքից: Խոճկորներին կեր էին

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

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

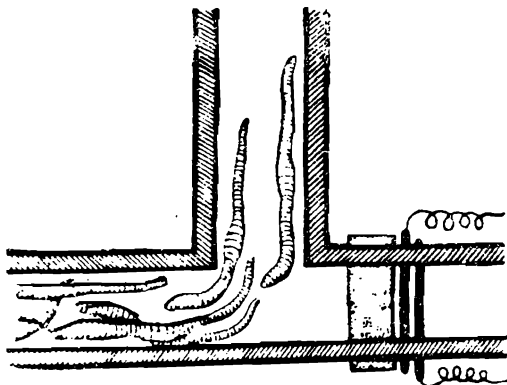
Տվյալ իրավիճակում կենդանու յուրացրած հմտութիւնները նոր պայմանների են փոխանցվում՝ ներգրավելով այլ զգայական օրգաններ և այլ նյարդա-մկանային համակարգեր: Օրինակ, կապիկը սովորած է եղել արկղը բացել աջ ձեռքով, երբ ժամանակավորապես աջ ձեռքը արգելակում են, նա իսկույն փականը բաց է անում ձախ ձեռքով: Երկու վերին վերջավորութիւնները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

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

Առանձին տեսակի կենդանիների մոտ հմտութիւնների առաջացումը կախված է երկու գործոնից: Նախ՝ գլխուղեղի մեծ կիսաղեղերի 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 սխեմաները 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 տեղծված այն իրադրությունը, որ նրան երբեք չի հանդիպել պրակտիկայում: Օրինակ, կարող է ծագել այնպիսի խնդիր. բարձր տեղում կախված միրգը ձեռք բերելու համար անհրաժեշտ է կամ սրկղ դնել նրա առջև, կամ ցած գցել փայտով, կամ արձակել թելը, որից կախված է միրգը 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 պարողագույն խնդիրներին է կապիկ կողմից դժվարահասանելի խայծը դեպի իրեն ձգելու կարողությունը: Խայծը 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-խայծ կապը գոյություն չունի: Կապիկը հեշտությամբ է կատարում նման կարգի խնդիրը:

Հոգեկանի զարգացման այն մակարդակը, երբ կենդանին դրուստորում 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 տեսական 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 սրությանը: Մրգերով, կողիներով, 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-

Բյամբ: Փորձարկումների ընթացքում դրսևորվել են շիմպանզեի բարձրագույն գործունեության առանձնահատկությունները՝ շան համեմատությամբ:

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

1. Մենդի խայծը դրել են սեղանին՝ մի շարք ալյուղ մոմերի արանքում: Սկզբում Ռաֆայելը փորձել է խսկույն վերցնել խայծը, բայց մի քանի անգամ արվելով, մի շարք փորձերից ու սխալներից հետո, սովորել է հանգցնել էրակը տարբեր առարկաներով՝ մուրճով, տաշնդով, մեխով և այլն:

2. Կերը տեղավորել են դարակում՝ արկզի խորքում: Խայծի սուղև վառել են սպիրտայրոցներ: Կնյակն, որ լայն ու բարձր բոցը ծածկի կերը: Կրակից վերև գտնվել է ջրով լի բաքի ծորակը: Ռաֆայելը սկզբում փորձել է տարբեր, արդեն յուրացված ձևերով հանգցնել կրակը: Բայց այդ նրան չի հաջողվել: Պատահաբար նա հավում է ծորակին, 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 խայծը: 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 խայծին: Մի քանի անգամ նա բարձրացրել է ծանր բաքը, մոտեցրել նպատակին և ջուրը լցրել կրակի վրա: Երբ բաքի մոտ դրեցին բաժակը, Ռաֆայելը այն լցրեց ջրով:

Բոլոր փորձերի ժամանակ կապիկը խնդիրը հաղթահարում էր բազմաթիվ քառասային 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 դիտակցված պլանաչափությամբ, որպիսին բնորոշ է մարդուն: Դա լավ է դրսևորվել Ռաֆայելի վրա կատարված հաջորդ փորձերի ընթացքում:

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

Մյուս փորձերի ժամանակ Ռաֆայելը գտնվում էր լաստի վրա, ուր տեղավորված էր խաչով պահարանը, որի մեջ վառվում էր կրակը: Զրոյվ բաքը տեղավորել են մի այլ լաստի վրա: Թեև շուրջը լինէն էր, և Ռաֆայելը հեշտութեամբ կաշոյ էր ջուր վերցնել, բայց նա ձգտում էր կամրջակներով տեղավորվել հարեան լաստը, որտեղ բաքն էր դրված:

Վերլուծելով փորձերը, Ի. Պ. Պալլովը կապիկների մտածողութեան այդ առանձնահատկութիւնը բացատրում էր ընդհանրացումներ կատարելու նրանց թույլ կարողութեամբ: Կապիկներին բարդ խնդիրներ են առաջադրել տարբեր վարիանտներով, որոնց մեջ պետք էր միավորել և համադրել նախորդ փորձերի ընթացքում յուրացրած ժամանակավոր կապերը. օրինակ, դրվել են սոյսպիսի խնդիրներ.

1. Բաց անել աբկղը, վերցնել փայտը, նրանով քաշել գավաթը, լցնել ջուր և հանդցնել կրակը:

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

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

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

Նկարագրված բոլոր համաձայն փորձերի շարքում կապիկները փորձում են ոչ ըստ շաբլոնի, այլ բարդ շղթայաձև գործողութիւններ կատարում՝ խաչով արագ ձեռք բերելու համար: Ընդ որում, ժամանակավոր կապերը համակցվում էին տարբեր կերպով՝ փորձարարական պայմանների փոփոխմանը համապատասխան:

Այդ փորձերը բացահայտեցին մարդանման կապիկների վարքի որակական առանձնահատկութիւնները շների և առնետների համեմատութեամբ, որոնք որոշակի պայմաններում հմտութիւններ յուրացնելով ստերեոտիպորեն կրկնում էին դրանք, չնայած շրջապատող պայմանների փոփոխութեանը:

Բնութագրելով շիմպանզեի բարձրագույն նյարդային գործունեության առանձնահատկութիւնները, Ի. Պ. Պալլովը նշում է նրանց մեջ կողմնորոշման, հետազոտական ռեֆլեքսների՝ նոր օբյեկտների նկատմամբ «հետաքրքրասիրութեան» արտակարգ զարգացած լինելը: Այդպիսի «հետաքրքրասիրութիւնը», որ մշտապես կապված է գործողութիւն կատարելու ձգտման հետ, հատուկ է նաև ցածրակարգ շիմպանզեին:

Շիմպանզեի վրա կատարված փորձերի հիման վրա, որոնք

[illegible]

U. S. Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923. For all other use, permission should be sought from Cambridge University Press.

[illegible]

[illegible]

Questa è la prima parte del progetto di legge, che
 è stata presentata al Parlamento. La seconda
 parte è stata presentata al Parlamento, e la terza
 parte è stata presentata al Parlamento.

La prima parte del progetto di legge è stata
 presentata al Parlamento, e la seconda parte
 è stata presentata al Parlamento. La terza
 parte è stata presentata al Parlamento.

La prima parte del progetto di legge è stata
 presentata al Parlamento, e la seconda parte
 è stata presentata al Parlamento. La terza
 parte è stata presentata al Parlamento.

1.1. PRIMA PARTE

La prima parte del progetto di legge è stata
 presentata al Parlamento, e la seconda parte
 è stata presentata al Parlamento. La terza
 parte è stata presentata al Parlamento.

La prima parte del progetto di legge è stata
 presentata al Parlamento, e la seconda parte
 è stata presentata al Parlamento. La terza
 parte è stata presentata al Parlamento.

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

Պիտեկանթրոպները ապրել են տաք կլիմայում՝ շորերոտազական շրջանի ըսկզբին:

Սինանթրոպներն իրենցից ներկայացնում են հաջորդ քայլը հնագույն մարդու զարգացման ճանապարհին: Սինանթրոպի կուլտուրայի կարևորագույն նվաճումն է կրակի օգտագործումը: Ցուրտ կլիմայի պատճառով, որի այսլմաններում սպրում էին սինանթրոպները, նրանք ստիպված էին պատսպարվել քարանձավներում, որոնց մուտքի առջև վառում էին խարույկներ, տարվա ցուրտ եղանակներին կրակը ծառայում էր իրեն տաքացման միջոց, գիշատիչ զազաններից պաշտպանվելու և մսն ունենալու պատրաստելու համար: Սինանթրոպի խարույկների մնացորդներում զրտներվել են զանազան կենդանիների ածխացած ոսկորներ: Սինանթրոպի գործիքներն իրենց վրա են կրում առավել հմուտ մշակման հետքեր և պիտեկանթրոպի գործիքների համեմատությամբ ավելի մեծաթիվ են ու բազմատեսակ: Սինանթրոպի ուղեղի քաշը հասնում է 1000—1200 գրամի:

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



Նկ. 18. Սինանթրոպ:

Հնագույն մարդիկ կամ նեանդերթալյաններ

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

Հնադարյան մարդկանց մնացորդներ են դոնվել 1856 թվականին Գևորգյան Գևորգի (Նեանդերթալ գետահովտում (որտեղից և իրենց անունն են ստացել) Հնադարյան մարդիկ)։ Այդ ժամանակներից Նվրոպայի, Ասիայի, Աֆրիկայի մայրցամաքներում գտնվել են նեանդերթալյան տեսակի մարդկանց բազմաթիվ մնացորդներ։

Նեանդերթալյու արտաքին կերպարանքը միջակա է Հնագույն և ժամանակակից մարդկանց միջև։ Նրա համար բնութագրական են՝ թեք ճակատը, ցածր դանգատուիքը, վերականյա մեծ թմբիկները, ծամելու հզոր մկանունները, բացահայտում է կլավային ելունը։

Նեանդերթալյու բոլոր հասնում էր 160—165 սմ, իսկ առանձին դեպքերում՝ 179 սանտիմետրի։ Հնագույն մարդու համեմատությամբ նրանց ուղեղը զգալի չափով մեծացել է։ Զարգացած են ճակատային, գագաթային և քունքային լույթեք (նկ. 19)։



Նկ. 19. Նեանդերթալցի։

Հնադարյան մարդու ոսկրային մնացորդների համեմատությունը խոսում է այն մասին, որ այդ շրջանում մարդը դեռևս գտնվում էր լինելիության պրոցեսում։ Տասնյակ հազարավոր տարիների ընթացքում մարդու ֆիզիկական կալմության և կոլտուրայի մեջ տևելի է ունեցել դանդաղ առաջընթաց, որը նրան հասցրել է մարդկային էվոլյուցիայի ավարտման ժամանակակից մարդու երևան գալուն։

Նեանդերթալյուները ապրում էին բնության դեմ պայքարի դժվարին պայմաններում, այդ իսկ պատճառով նեանդերթալյու կյանքը խիստ կարճատև էր։ «Քիչ նախնադարյան մարդն անհրաժեշտ բանն ստանում էր որսյալ բնության ագառներից, — դա հիմար հեքիաթ է։ ...Մեր հետևում չի եղել և ոչ մի ոսկեդար, և նախա-

Հայրյան մարդը բոլորովին ճշգրիտ է, եղև զոյության դժվարությամբ, բնության դեմ պայքարելու դժվարությամբ»¹։

Ուշ պալեոլիթի մարդիկ

Սա պալեոլիթի է՝ է՛ն Բանական մարդիկ իրենցից ներկայացնում են մարդկության զարգացման նրկրորդ փուլը։ Նրանք կրում են նոր մարդ կամ նեանթրոպին անունը։

Նոր մարդու մնացորդները առաջին անգամ զտնվել 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 ժամանակակից մարդու տեսակը։ Նրանց քալվածքը ուղիղ էր, դանդը՝ խոշոր ու հարթ, բարձր, բավական ուղիղ ճակատ, վերականգնված թմբիկը բացակա էր։ Նրանք էր եկել լավ արտահայտված կրակային ելունը։ Նրանք օժտված էին նուրբ դիմագծերով, որոնք արդեն կենդանուն հիշեցնող ուշիկ չունեին (նկ. 20)։ Կրոմանյոնցիները հանդես են եկել մոտավորապես 25000 տարի առաջ և մի քանի առանյակ հազարավոր տարիներ ընթացքում անցել կուլտուրալ զարգացման մեծ ճանապարհ։



Նկ. 20. Կրոմանյոնցի։

Կրոմանյոնցիների գործիքներն ու զենքերը զգալիորեն ավելի նշտարեխաղողծված են, քան նեանթերթալցիներինը։ Այդ գործիքների պատրաստման համար բրպիս շինանյութ օգտադործվել են կալծբարը, եղջյուրը, ոսկորը։ Ինչպես մշակման տեխ-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, Դ. 5, էջ 140։

Նիկայի, այնպես էլ գործիքների բազմատեսակության տեսակետից կրոնականությունը ներքո հասնում են մեծ կատարելագործման: Կրոնականությունները պատրաստում էին դանակներ, կտրիչներ, դայիկոն, քերիչներ, իսկ ոսկորներից՝ նիզակի ծալներ, դաշույններ, ասեղներ, ճարմանդներ: Խոշոր դադաններ որսալու համար կիրառում էին քչկոճկ ուսապառ անելու մեթոդը, ինչպես նաև զանազան թակարդներ:

Դատելով զանված ոսկրե ասեղից, կրոնականությունները կարողացել են մորթիների կարել: Նրանք բազմաթիվ են կեր պաշարել՝ ապիստում և շորացնում էին միսը: Հետագայում կենդանիներ վարժեցնելու, ընտելացնելու ճանապարհով տեղի ունեցավ անցում դեպի անասնապահությունը:

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

Անվիճելի է համարվում այն, որ կրոնականությունների մոտ գոյություն ունեք նախնական կրոն, որը առաջ եկավ իբրև մի փորձ՝ բացատրելու բնության անլուծալի երևույթները: Այդ «բնական կրոնը» (Լենին) արտացոլում է բնության ուժերի նկատմամբ մարդու անզորությունը: Միայն գիտական գիտելիքների զարգացումով կրոնը իր տեղը զիջում է մատերիալիստական աշխարհայնացողությանը: «Ամեն մի կրոն ոչ այլ ինչ է, քան արտաքին ուժերի ֆանտաստիկ արացողումը մարդկանց գլուխներում, որոնք իշխում են նրա առօրյա կյանքի վրա, մի արտացոլում, որի մեջ երկրային ուժերը գերբնական ձև են ընդունում: Պատմության ըսկրգրում այդ արտացոլման օբյեկտ են ճանդիսանում բնության ուժերը, որոնք հետագա լիոյությունի բնթացքում տարբեր մոդովուրյուներին են անցնում բազմազան և խալաարդևա անձնավորումների միջոցով»¹:

Մարդկանց նախնական հոսերի զարգացումը և հասարակության ծագումը

Կապի մարդայնացման կարևորագույն նախապայմաններից մեկը եղել է նրա կենդանի նախնիների հոտերով ապրելը: Մարդիկ, առում էր էնգելսը, իբրև ամենահասարակական կենդանիներ չէին կարող առաջանալ ոչ հասարակական ամենամոտ նախնիներից: Իրոք, բոլոր կարգի պրիմատների համար բնորոշ է առավել կամ պակաս մեծ խմբերով ապրելը:

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

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

զարյան մարդը բոլորովին ճնշված է, եղել զոյության դժվարությամբ, բնական դժոխքի պայքարելու դժվարությամբ»¹։

Ուշ պալեոլիթի մարդիկ

Ուշ պալեոլիթի կամ բանական մարդիկ իրենցից ներկայացնում են մարդկության զարգացման երկրորդ փուլը։ Նրանք կրում են նոր մարդ կամ նեանթրոպների անունը։

Նոր մարդու մնացորդները առաջին անգամ գտնվել 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 մոմանականից մարդու տեսակը։ Նրանց քաջվածքը ուղիղ էր, դանդաղ՝ խոշոր ու հարթ, բարձր, բավական ուլիղ ճակատ, վերակնյա թմբիկը բացակա էր։ Նրանք էր եկել լավ արտահայտված կողակալին ելունը։ Նրանք օժտված էին նուրբ գիմագծերով, որոնք արդեն կենդանուն հիշեցնող ոչինչ չունեին (նկ. 20)։ Կրոմանյոնցիները հանդես են եկել մոտավորապես 25000 տարի առաջ և մի քանի տասնյակ հազարավոր տարիների ընթացքում անցել կուլտուրայի զարգացման մեծ ճանապարհ։



Նկ. 20. Կրոմանյոնցի։

Կրոմանյոնցիների գործիքներն ու զենքերը զգալիորեն ավելի նպատարագործ-ված են, քան նեանդերթալցիներինը։ Այդ գործիքների պատրաստման համար բուսական և քարե գործիքներ են կալվածարը, եղջյուրը, օսկորը, ինչպես մշակման տեխ-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 5, էջ 140։

Նիկայի, այնպես էլ դործիքների բաղմատեսակության տեսակետից կրոմանյոնցի-
ները հասնում են մեծ կուտարեկազորման: Կրոմանյոնցիները պատրաստում էին
դանակներ, կտրիչներ, գայիկոն, բերիչներ, իսկ ոսկորներից՝ նիզակի ծայրեր,
դաշույններ, ասեղներ, ճարմանդներ: Խոշոր զաղաններ որսալու համար կիրառում
էին քշելով ուժասպառ անելու մեթոդը, ինչպես նաև զանազան թակարոյներ:

Դատելով գտնված ոսկրե ասեղից, կրոմանյոնցիները կարողացել են մորթիներ
կարել: Նրանք ուովորել են կեր պաշարել՝ ապխտում և շորացնում էին միսը: Հե-
տադալում կենդանիներ վարժեցնելու, ընտելացնելու ճանապարհով անդի ունեցավ
անցում դեպի անտառապահությունը:

Սառցակաման շրջանում կրոմանյոնցիները իբրև կացարան օգտագործում էին
քարանձավները, իսկ ավելի տաք շրջանում՝ կախ ընկած ծառերի ծածկերը և հյու-
ղակները: Այնուհ, որտեղ ծառեր չկային, որպես կացարան ծառայում էին հյու-
ղերով, մորթիներով ծածկված և մամոնտի ժանիքներով պատված փոսերը: Բրյանս-
կի մարզում բնակված կրոմանյոնցիները փորում էին ուղիղ փոսեր, որոնց պատերը
ցանցապատում էին փայտով: Տանիքները պատրաստում էին գերաններից և ծած-
կում հողով: Իբրև մուտք ծառայում էր թեք դրված սանդուղքը, որպես մատան
օգտագործում էին կոնաձև փոսերը:

Անվիճելի է համարվում այն, որ կրոմանյոնցիների մոտ գոյություն ունե-
ր նախնական կրոն, որը առաջ եկավ իբրև մի փորձ՝ բացատրելու բնության ան-
իմանալի երևույթները: Այդ «բնական կրոնը» (Լենին) արտացոլում է բնության
ուժերի նկատմամբ մարդու անզորությունը: Միայն գիտական գիտելիքների զար-
գացումով կրոնը իր տեղը զիջում է մատերիալիստական աշխարհայեցողությանը:
«Ամեն մի կրոն ոչ այլ ինչ է, քան արարքին ուժերի ֆանտաստիկ արտացոլումը
մարդկանց գիտելիքում, որոնք իշխում են նրա առօրյա կյանքի վրա, մի արտա-
ցոլում, որի մեջ երկրային ուժերը գերբնական ձև են ընդունում: Պատմության ըս-
կրգրում այդ արտացոլման օբյեկտ են հանդիսանում բնության ուժերը, որոնք
հետագա էվոլյուցիայի ընթացքում տարբեր ժողովուրդներին են անցնում բազմա-
զան և խալտարգետ անձնավորումների միջոցով»¹:

**Մարդկանց նախ-
նական հոսերի
զարգացումը և
հասարակության
ծագումը**

Կապի մարդայնացման կարևորագույն նա-
խապայմաններից մեկը եղել է նրա կենդանի
նախնիների հոտերով ապրելը: Մարդիկ, ա-
սում էր էնգելսը, իբրև ամենահասարակա-
կան կենդանիներ չէին կարող առաջանալ ոչ
հասարակական ամենամոտ նախնիներից: Իրոք, բոլոր կարգի
պրիմատների համար բնորոշ է առավել կամ պակաս մեծ խմբերով
ապրելը:

Տարբեր երկրների գիտնականների, այդ թվում նաև սովետա-
կան գիտնականների կողմից ժամանակակից կապիկների հոտային
կյանքի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կապիկների հոտա-
յին լինելը կենսական նշանակություն ունի միջավայրին ընտելանա-
լու ընթացքում:

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

Ուսումնասիրելով կապիկների հոտային զարգացման վրա ազդող գործոնները, Ն. Ա. Տիխը նշում է դրանցից գլխավորները՝ 1) թշնամիներից համառոտ պաշտպանվելու պահանջը՝ կապված կապիկի օրգանիզմը պաշտպանական միջոցների (մագիլներ, ժանիքներ) թույլ զինվածության հետ, 2) սեռական պահանջները՝ կապված կապիկի մոտ զուգորդման սեզոնայնության բացակայության հետ, 3) փոխադարձ տաքացնելու պահանջը՝ կապված կապիկների ջերմակարգավորման առանձնահատկությունների հետ, 4) ձագերի հետ մոր կապի երկարատևությունը՝ նրանց անօգնական վիճակի տեղեկության 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 խումբ 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 Դարվինը, 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, որով 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 չափով փոխվում է ուղեղի կազմությունը, կատարելագործվում է ձեռքը, ձևավորվում են խոսակու օրգանները: Անատոմիա-ֆիզիոլոգիական փոփոխությունների հետ մեկտեղ ծաղում են նաև բնածին վարքագծի նոր ձևեր կամ բնազդներ, ինչպիսիք են՝ ընդօրինակումը, ձայնանմանեցումը, հոդաբաշխ 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՝ նեոանդերթալցիների, հոտից կրոմանյոնցիների անցումը մարդաբանների կողմից դիտվում է իբրև կրտուկ թռչը: Դա անցումն է ձևավորվող մարդուց, որի զարգացման գործում մեծ դեր է խաղացել բնական ընտրությունը, դեպի ձևա-

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

§ 4. ՄԱՐԳՈՒ ԳԻՏԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋԱՑՈՒՄԸ

Աշխատանքի դերը մարդու առաջացման գործում Հնադարյան մարդանման կապիկը՝ մարդուն յախաճայրը, 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 յախիները 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 սլիտի առենք՝ հենց աշխատանքն է ստեղծել մարդուն»¹:

Նրբեմն կենդանիների գործունեությունը հիշեցնում է մարդու աշխատանքը: Հնագույն փիլիսոփաներից ոմանք նույնիսկ կարծում էին, որ մարդը աշխատել սովորել է կենդանիներից. կուղբներից՝ ամբարտակ կառուցել, սարդերից՝ ջուհհակություն 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 գործիք 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 գործիք 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-

¹ Կ. Մարքս, Ֆ. Էնգելս, Ընտիր երկեր, հ. II, Հայպետհրատ, 1950, էջ 91:

դործում 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-նախնինները 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 աղղեցություն 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 անգամ մարդանման կապիկների հետ: Այսպիսով, ձեռքը ոչ միայն աշխատանքի օրգան է, այլև, ինչպես նշում է Ֆ. Էնգելսը, նրա արդյունքը: Ձեռքի բազմատեսակ գործունեությունը հանգեցրեց նաև նրա ղգայունության զարգացմանը: Ձեռքը մշտապես մասնակցում է նաև ճանաչողական գործունեությանը՝ արտացոլելով առարկայի այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են՝ ձևը, մակերևութի կառուցվածքը, ջերմությունը, կշիռը: Ձեռքը, հետևաբար, աշխատանքի և ճանաչողության օրգան է:

Ձեռքի զարգացման շնորհիվ, աշխատանքի ընթացքում մարդու ամբողջ գործունեության և խոսքի հաղորդակցման բարդացումով աեղի է ունենում նախնադարյան մարդկանց ուղեղի աստիճանական փոխակերպում: Ուղեղը սկսեց փոխակերպվել ոչ միայն մեծությամբ, այլև ներքին կազմությամբ: 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: Զուգարդման գոտիների զարգացման շնորհիվ մարդու

համար հասանելի դարձավ բարձր կարգի համադրումը 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 չափով բնազդային 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 տիրապետում էին հոտային ազդանշանումների բազմատեսակ միջոցների: Բայց և այնպես նրանց մոտ խոսքը դեռ 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 լայն անկարող էին բավարարելու մարդկանց պահանջմունքները:

Աշխատանքի զարգացման հետ միասին սկիզբ առնող բնության

նկատմամբ մարդու տիրապետությունը յուրաքանչյուր նոր քայլափոխում ընդարձակել է նրա տեսադաշտը: 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 պահպանություն, համատեղ գործունեության դեպքերը: Նախնադարյան մարդու կենսագործունեության շրջափակի 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 այն բանին, որ նրանց մեջ սլահանջ առաջ եկավ միմյանց ինչ-որ բան ասելու: Պահանջն ստեղծեց իր օրգանը. կապի անզարգացած կոկորդը մոդուլյացիայի միջոցով դանդաղ, բայց անշեղորեն փոխակերպվում էր ավելի ու ավելի զարգացած մոդուլյացիայի համար, իսկ բերանի օրգաններն աստիճանաբար սովորում էին արտասանել մեկ հոգորոշ հնչյուն մյուսի ետևից»:

**Ֆեոդոսաոֆի և
Խոսոֆի գերե մար-
գու հոգեկան
առաճձնումակու-
թյունների առա-
ջացման գործում**

Ֆիլոգենեզի 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: Ֆիլոգենեզի ընթացքում ոչ միայն մառմնի և ուղեղի կազմաօրոշումը, այլև դրա հետ միասին հոգեկանը ձևավորում որակական նոր հատկություններ՝ մառդայնաճում 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 ուշադրությունը): 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. Մարխ, Ֆ. Էնգելս, Ընտիր երկեր, հ. II, 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 նշագրիտ 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 կապկի «խոսքի» մեջ կարելի էր զատել առանձին հնչյուններ: Օրինակ, պավիան-համագրիլների հնչյունային սղգանշաններում մարդկային ականջը տարբերակում է «Օ», «Մ», «Ի» հնչյունները, «օու», «ակ» և այլ հնչյունակապակցությունները: Լիակատար հոդաբաշխ 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 հոդաբաշխ խոսքը: Դրա 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 ձայնամանեցման կառողություն: Եթե կապկի մոտ գործնականում ձայնանմանեցումը բացակայում է, ապա երեխայի մոտ այդ ընդունակությունը երևան է գալիս շատ վաղ տարիքում: Ձայնանմանեցումը երեխայի կողմից խոսքի յուրացման կարևորագույն պայմանն է, որովհետև խոսքը ժառանգական չէ. յուրաքանչյուր մարդային պետք է յուրացնի թնտոգենետիկական 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 վաբժ՝ կառավարող գործոն: Խոսքը հղոր ազդեցություն ունեցավ մարդու հետագա ճակատագրի վրա: Փար 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 սերնդ-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 մաքուր 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 մկանունքից և ամբողջ մարմնից: Մտածողության պրոցեսը վեր է ածվել 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 կրկնապատկրվում է, սկզբում ամեն ինչ կատարվում է մտովին և ապա այն վերածվում է ռեալ իրականության: Սակայն նույնիսկ այդ փուլում մտածողության պրոցեսը պահպանում է կապը շարժման հետ՝ խոսելու օրգանների գործունեության հետ:

Սոցիալական է ոչ միայն մարդու մտածողությունը, այլև նրա բույանդակությունը: 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-

նեության արդյունք և հետագայում դառնում զարգացման կարևորագույն գործոն:

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

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:

Ձևերի և խոսք-շարժողական օրգանների շարժումները պատճենավորելու ընդունակությունը զարգանում է անտրոպոգենեզի ընթացքում և իր նշանակությունը պահպանում է ժամանակակից մարդու համար: Ընդօրինակելու կարողությունն ընկած է մարդու պատմական 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 կամաժնությունը, կամային վարքը, կանխատեսումը և աշխատանքային արդյունքների պլանավորումը, երեակայությունը, 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 ինքնա-նաշվետվության, 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 սրտացուլելու ընդունակությունը ինֆնազիտակցության 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 այն տեղի արտացումը, որ նա գրավում է այդ հարբերություններում: 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, տուկունության, գիտելիքների կարողությունների հաշվի առնում: Յուրաքանչյուր աշխատողի այդ հատկությունները կենսական նշանակություն ունեին հասարակական արտադրությանը կազմակերպման գործում և դրա համար նրանք հասարակական գնահատական ստացան: Յուրաքանչյուր մարդու անհատական առավելները 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 զար- գացումը	Մարդու գիտակցությունը արտացոլում է ոչ միայն բնությունը, այլև հասարակական հարաբերությունները: Մարդու կողմից հասարակական հարաբերությունների արտացոլումը կախվում 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 քննարկեցինք կենդանի բնության մեջ արտացոլման զարգացումը՝ սկսած պարզագույն օրգանիզմների մոտ գրգռականության պրոցեսներից և վերջացրած մարդու հոգեկանի ու գիտակցության երևան գալով: Հոգեբանական գիտության այս բնագավառը միմյանց հետ կապում է բնագիտությունն ու փաստական

մատերիալիզմը: Մագելով որպես բիոլոգիական երևույթ և զարդանալով բիոլոգիական օրենքների ազդեցությամբ, արտացոլման պրոցեսը փոխարկվում է գիտակցության իդեալական ձևին, որն իր զարդացման 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 չղղաչող մատերիալից զգացող մատերիային, զգալություններից տրամաբանական մտածողության անցումը:

Կենդանի բնության մեջ արտացոլման զարգացման տևողությունն ու բարդությունը հոգեբաններին ստիպում են օգտագործել ինչպես բնական գիտությունների (մասնավորապես Ի. Պ. Պավլովի, Ի. Վ. Միլոլինի, 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. ԵՐԵՒԱՅԻ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Երեխայի զարգացման պրոցեսի մասերիալիստական և իդեալիստական բնույթը

Հոգեկանը զարգանում է ոչ միայն ֆիզիոգենեզում, 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, մասնական հասակի տարբեր էտապներում չափահաս մարդուն հատուկ հոգեկանի առանձնահատկությունների կաղմավորումը: 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 հոգեբանությունը: Հոգեկան գործունեության հարստացումը, զարգացումն ու բարդացումը շարունակվում է նաև տարիքային զարգացման ավելի ուշ էտապում (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 չափահասն է: Այդ դրույթը հրկար ժամանակ տիրապետող էր մանկավարժության և դաստիարակության պրակտիկայում: Դրա արտահայտությունն են դաստիարակության այն մեթոդները, որոնց մեջ հիմնական տեղ է զբաղում պատիժը: Դաստիարակները չէին մտածում այն մասին, թե արդյոք երեխան կարո՞ղ է գլուխ հանել առաջադրված խնդրից, արդյոք դա համապատասխանո՞ւմ 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՝ չափահասի դեմքով ու դիմախաղով:

19-րդ դարում երեխայի հոգեկանի զարգացման գաղափարը 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 վարգացման 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 գատողությունների 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 գիալեկտիկական մատերիալիզմի կիրառումը հնարավորություն է տալիս ըմբռնելու, թե ինչպես են հոգեկանի զարգացման ընթացքում ծագում որակական նոր առանձնահատկությունները:

Զարգացման պրոբլեմների նկատմամբ գիալեկտիկական-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: Յուրադրական 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 ճարպկորեն վազում է ոտքերով, նա մտածելու և մարդու նման զգալու ունակ չէ: Եթե այդպիսի երեխաները պատանեկան տարիքի են հասնում՝ խոսել չեն սովորում: Համանման փաստեր են գիտվում լեթարգիական քնի ժամանակ. ուղեղը ֆիզիոլոգիապես հասունանում է, բայց մարդը, արթնանալուց հետո, զբոսնելով 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-
թյունը և զարգա-
ցումը**

Դաստիարակությունը պետք է համաձայնեցված լինի երեխայի ամբողջ օրգանիզմի և ամենից առաջ ուղեղի զարգացման առանձնահատկությունների հետ: Խոսքի մեխանիզմների զարգացման հարցերով զբաղվող ֆիզիոլոգներն ու հոգեբանները նշում են, որ 3—4 տարեկան հասակում երեխայի ուղեղը արտակարգ ձկուն 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 միավորներին 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 հանգես 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 ար-

տահայտելու, խոսքը դանդաղ է զարգանում: Խոսքային հաղորդակրցման զարգացման խթան է հանդիսանում երեխայի մոտ ծագող ավելի բարդ ու բազմատեսակ ցանկությունների և դրանք ոչ խոսքային միջոցներով բավարարելու անհրաժեշտության միջև հղած 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 հասկացությունների 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 ասվածը հնարավորություն է տալիս հասկանալու այն գործոնների արտակարգ բարդությունը, որ ազդում են երեխայի հոգեկանի զարգացման վրա: Դաստիարակությունը բազմակողմանի կդառնա միայն այն սլայմաններում, 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 ուղղությամբ 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 չափով գերազանցեն երեխայի ձեռք բերած հոգեկան զարգացման մակարդակը: Այսպես, երեխայի հետ մայրը շատ հիշտ է խոսում, երբ երեխան դեռ լավ չի հասկանում խրեն ուղղված խոսքը, սովորեցնում է կանգնել և շարժել ոտքերը, մինչև որ նա կարողանա կանգնել և քայլել ինքնուրույն: Ծիշտ 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»:

Նոսրելով 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 մինչնախապրոցական 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 ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ» ԳԼԽ ԳԵՐԱՐԵՐՅԱԼ 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.

Ладыгина-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 Ո Ւ Խ 4. ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԶԳԱՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԶԳԱՅՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

**Զգուական և ցու-
մաբանական ճա-
նաչողություն**

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 ռեալության իմացության դիալեկտիկական ուղին»¹:

Ճանաչողությունը սկսվում է զգայություններից: Ե՛ւ կենդանական աշխարհի զարգացման մեջ, և՛ երեխայի հոգեկան օնտոգենեզում զգայությունները օբյեկտիվ իրականության արտացոլման գեներտիկական 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 բնահիմք են:

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 38, էջ 101:

Ուսումնասիրելով ճանաչողական գործունեության զարգացումը կենդանական աշխարհի (ֆիլոգենեզի) և երեխայի (օնտոգենեզի) էվոլյուցիայում, կարելի է նկատել, որ դրալուծվումը 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 անտրոպոգենեզի ընթացքում մարդու մեջ ձևավորել են մարդկային առանձնահատուկ զգայություններ, ըմբռնումներ և մտապատկերներ: Դրանք 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 ձանաչողության մեջ տրված մասնա-
վորից, մտածողությունը որպես տրամաբանական ձանաչողություն
թույլ է տալիս խորապես արտահայտել աշխարհը, ներթափանցել
իրերի ու երևույթների էության մեջ:

Ծագելով պրակտիկ գործունեության մեջ, մարդու ձանաչո-
ղությունը մշտապես ստուգվում է պրակտիկայով: Պրակտիկան
այն շահանիշն է, հիմքը, ըստ որի մենք այս կամ այն կերպարը,
հասկացությունը համարում ենք ճշմարիտ (որ համապատասխա-
նում է օբյեկտիվ իրականության մեջ եղածին) կամ սխալ (որ կեղծ
է: արտացոլում իրականությունը): Քննարկենք զգայության՝ պար-
լադուն հոգեկան պրոցեսի, առանձնահատկությունները, որ մեզ
ոալիս է շրջապատող իրականության զգայական ձանաչողու-
թյունը:

Զգայությունների ստիմանումը

Կատարենք մի ոչ մեծ փորձ. ձեր ընկերոջը
խնդրենք փակել աչքերը և ձեռքին կպեք ան-
ժանոթ առարկայով, ապա հարցրեք, թե նա
ինչ կարող է ասել այդ առարկայի մասին: Եթե փորձարկվողը չկոա-
հի առարկան, նա կասի. «Ինչ-որ պինդ է, ողորկ է, սառը» կամ
«փափուկ է, տաք է, անհարթ է»: Մարդը ձանաչել է առարկայի ա-
ռանձին հատկությունները: Նման գիտելիքները կոչվում են զգայու-
թյուններ: Զգայությունները գիտակցության մեջ ծագում են ոչ թե
բառերի, այլ պատկերների ձևով, որոնք արտացոլում են առարկա-
յի առանձին հատկությունները:

Առարկաների առանձին հատկությունների մասին գիտելիքները
ծագում են ցանկացած զգայարանի 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: Անժանոթ օտար լեզ-
վով խոսակցություն լսելիս, մարդ արտացոլում է ձայնի, հնչյունի
առանձին հատկությունները (բարձրություն, բարձրաձայն լինելը,
տեմբր), բայց չի ընկալում խոսքի բովանդակությունը:

Թեև ուղ զգայական արտացոլումը միշտ սկսվում է զգայու-
թյուններից, 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 զատել առանձին զգայություններ. նկարը
դիտելիս ուշադրությունը կենտրոնացնել գույնի վրա, խոսելիս ուն-
կընդրել ձայնի տեմբրին:

Քննարկած փաստերը թույլատրում են տալ զգայությունների սահմանումը:

Զգայությունները առարկաների առանձին ճատկանիշների 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 շարժ-
ման որևէ ձևի մասին»¹: Այս սեղմ ձևակերպման մեջ Վ. Ի. Լենինը
խորպես բացահայտել է զգայությունների դերը ճանաչողական գոր-
ծունեության մեջ:

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

Արտացուման ձևերից յուրաքանչյուրն ունի որակական յուրա-
հասկություն, սակայն առանց զգայությունների, որպես արտացու-
ման 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 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 մասնադի-
տացված է արտաքին և ներքին միջավայրից եկող որոշակի գրգռիչ-
ների ներգործությունն ընդունելու համար: Ցուրաքանչյուր զգայա-
րանի գլխավոր մասը զգայական նյարդի վերջավորությունն է, որ
կոչվում է ռեցեպտոր: Այնպիսի զգայարաններ, ինչպիսիք են աչքը և

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

ականջը միավորում են այդպիսի տասնյակ հազարավոր ռեցեպտորային վերջավորություններ: Գրգռիչ՝ ռեցեպտորի վրա ունեցած ներգործությունը առաջացնում է նյարդային իմպուլս, որը զգայական 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 զգայարանների անվթար վիճակում էլ մարդ կարող է կուրանալ կամ խլանալ, եթե ուղեղի կեղևում համապատասխան անալիզատորի նյարդային հյուսվածքների քայքայում առաջանա:

Անալիզատորի կենտրոնական մասը (նրա կեղևային հատվածը) կազմված է միջուկից և կեղևում ցրված նյարդային հյուսվածքներից, որոնք կոչվում են ծայրամասային տարրեր: Անալիզատորի կեղևային միջուկի գործունեության շնորհիվ իրականացվում է գրգռիչ որակի ամենաճշգրիտ տարբերակում (օրինակ, գույնի հրանգները և պայծառությունը տեսողական անալիզատորում): Անալիզատորի կեղևային մասի ցրված տարրերը մասնակցում են անալիզատորների տարբեր համակարգերի միջև կապի և փոխգործողության հաստատմանը: Գլխուղեղի ամբողջ կեղևն իրենից ներկայացնում 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-ռեֆլեքտորային: Նորածինը արդեն արձագանքում է տեսողական, ձայնային և մի քանի այլ գրգռիչների: Բայց մարդկային զգայությունների ամբողջ հարստությունն էլ հետևանք է երեխայի դաստիարակության ու զարգացման: Մայրենի լեզվի հնչյունների, երաժշտական ու ձայնային անվերջ գամմաների նկատմամբ, բարձր հնչյունաբանական զգայականության ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները ձևավորվում են կյանքում, դրանց զգայությունների հիմքում ընկած են պայմանական ռեֆլեկտորային կապերը: Անալիզատորների գործունեությունը պայմանական-ռեֆլեկտորային է:

Ռեֆլեքսի, որպես շրջանաձև մեխանիզմի, մասին ժամանակակից սլատկերացումը բացահայտում է նյարդային պրոցեսների ծագմանը հանգեցնող արտակարգ բարդությունը:

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: Էֆերենս (շարժողական) իմպուլսները, որոնք իրականացնում են պատասխան գործողությունը, իրենց հերթին առաջացնում են աֆերենս (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 կուտարվում: Կիտակցումը մարդկային զգայությունները տարբերում է կենդանական աշխարհի ներկայացուցիչների զգայություններից:

Մարդու զգայությունների անալիզատորային մեխանիզմները մասնագիտացված են սոցիալական սլայմանների 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: Բայց լուրաքանչյուրին 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: Իեռ շորեքթաթ 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 սոսմանափակ թվով ոչ պայմանական ռեֆլեքսների բազայի վրա: Մարդու մոտ զգայություններում՝ իր բնութով առաջին ազդարարային մեխանիզմներում, ներառված է երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեությունը, որ և որոշում է զգայությունների յուրահատկությունը՝ նրանց գիտակցվածությունը, ձևավորման և դրսևորման սոցիալական բնույթը:

**Զգայություններ
լենինյան արտացոլման
սեսուքյան
լուսի օակ: Զգա-
յուքյունների իգեա-
լիսակակն քմբոնը-
ման բնագագաու-
քյունը**

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 խո-

րացրեց 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 տրամագծորեն 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 մախիզմի (իդեալիստական փիլիսոփայության ուղղություններից մեկի) դեմ, Վ. Ի. Լենինը, մշակելով արտացոլման տեսությունը, բացառահայտեց զգայությունների մատերիալիստական հայացքը. «...զգայությունը գիտակցության իրոք անմիջական կապն է արտաքին աշխարհի հետ, արտաքին գրգռիչ էներգիայի փոխարկումն է դիտակցության 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. մեզնից դուրս գոյություն ունեն իրեր: Մեր ընկալություններն ու մտապատկերները նրանց պատկերներն են: Այդ պատկերների ստուգումը, սխալ պատկերները ճշմարիտից 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 կաշում 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

¹ Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, էջ 46—47:

² Վ. Ի. Լենին, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, էջ 124—125:

«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: Մյուսների 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 պատենշներ են:

Մյուսների հետազոտած փաստը լայն հայտնի է ֆիզիոլոգիայում, սակայն նրա առաջարկած հետևությունները ոչ մի կերպ չեն բխում տվյալ փաստից: էլեկտրական ու մեխանիկական գրգռիչները աչքի մեջ սոսկ 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 շտեղայնացված 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 չանում 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 թափթփվածությամբ ցրված են: Իդեալիստ-գիտնականները հավատացնում են, թե իբր մեր աչքը նման է այդ օպտիկական սխտեմին, գրանով իսկ մոռանա-

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 նյութային 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 ճշգրտորեն 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 մաթյուս ողջ ճանաչողական գործունեության մեթոդաբանական հիմքը լենինյան արտացոլման տեսությունն է:

Հոգեբանների և ֆիզիոլոգների հետազոտությունները փաստական նյութով մշտապես հարստացնում են մեր պատկերացումները ուղեղի արտացոլող գործունեության մասին:

§ 2. ԶԳԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ 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 ռենցած ներգործությունները:

Ռեցեպտորները հարմարվում են արտացոլելու որոշակի զրգրգրռիչների ներգործությունները, և սովյալ անալիզատորի գործունեության հետևանքով առաջանում են որոշակի տեսակի զգայություններ: Բնութագրենք զգայությունների տարբեր տեսակները:

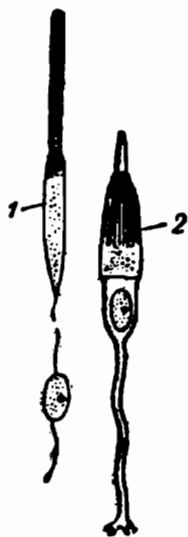
Տեսողական զգայություն

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 երևույթների 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 զրգոման 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: Սըրվակիկային տեսողությունը չի խանգարվում ցուպիկների վնասման դեպքում և ընդհակառակը (նկ. 21):

Առաձեռնից 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—անդիկ՝
ցանցաթաղանթի
լուսազգաց տարրը,
2—ցուպիկ՝ ցանցա-
թաղանթի գունա-
դրայուն տարրը:

Տեսողական անալիզատորի լույսի պայծառության մեջ ալիքա-
վորումները տարբերելու կարողության շնորհիվ, հնարավոր է ա-
ռարկայի զանազանումը ֆոնից: Սևը սպիտակի վրա կամ սպիտակը
սևի վրա լավ նկատելի է: Կոնտրաստի այդ օրենքը ընկած է բոլոր
մակերևութային սև-սպիտակ պատկերները տարբերելու հնարա-
վորության հիմքում: Որքան թույլ է առարկայի լուսավորությունը և
որքան հեռու է այն գտնվում դիտողից, այնքան մեծ պետք է լինի
կոնտրաստը գրգռիչներն անսխալ տարբերելու համար: Կոնտրաս-
տի 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 զգա- լություններ

Դիստանտային ռեցեպտորներին է պատկա-
նում ականջը: Լսողական նյարդի վերջավո-
րությունները տեղավորված են ներքին ա-
կանջում (խիունջը լսողական մեմբրանի հետ և զգացող մազիկնե-
րով): Արտաքին ականջը (ականջախեցի) հավաքում է ձայնային
տատանումները, միջին ականջի մեխանիզմը այն փոխանցում է

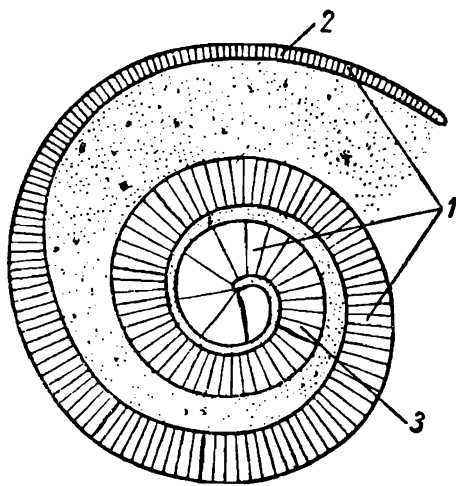
Գունային զգայություններում պարզորոշ
արտահայտված է նաև հուզական տոնը. պա-
տահական չէ, որ խոսում են ջերմ և պաղ
գունային տոների մասին: Մարդու հուզական
վիճակի վրա գույնի ունեցած ազդեցությունը
վերջին ժամանակներս ավելի ու ավելի են
սկսել հաշվի առնել բանվորական շենքերի
գունազարդման ժամանակ: Դպրոցական
գույնը նույնպես պետք է համապատասխանի
տեխնիկական էսթետիկայի և հոգեբանու-
թյան պահանջներին, պետք է դպրոցական-
ների մեջ արթնացնի առույգ, բարձր տրա-
մադրություն: Գույնի հուզական ներգործու-
թյունը լայնորեն օգտագործվում է արվես-
տում՝ կենդանագրության մեջ, գունավոր կի-
նոյում, գեղարվեստական արտադրանքի գրե-
թե ցանկացած տեսակում: Ուստի դպրոցի
առջև խնդիր է դրված՝ ուսման պրոցեսում
լայնորեն օգտագործել գույնը և դպրոցական-
ների մոտ դաստիարակել գունային զգայու-
թյունների կուլտուրա:

խխունջին: Խխունջի զգացող վերջավորությունների գրգռման հիմքում ընկած է ռեզոնանսի սկզբունքը: Լսողական նյարդի նրկարությունամբ ու հաստությունամբ 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, երաժշտական և աղմուկային: Զգայությունների այդ տեսակներում ձայնային անալիզիտորը առանձնացնում է շորս որակ. ձայնի ուժը (ուժեղ—թույլ), բարձրությունը (բարձր—ցածր), տեմբրը (ձայնի յուրահատկությունը կամ երաժշտական գործիքը), ձայնի տևականությունը (հնչելու ժամանակը), ինչպես և հաջորդական ընկալվող հնչյունների տեմպոսիթմային գեղաձևությունը:

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 նրբազգացությամբ: Զարգացած ֆոնեմատիկ լսո-



Նկ. 22. Լսողության ռեզոնանսային տեսությունը սխեման (ըստ Պ. Ա. Ռուդիկի):

1—հիմնական թաղանթի մանրաթելեր, 2—բարձր տոներն ընդունող կարճ մանրաթելեր, 3—ցածր տոներն ընդունող երկար մանրաթելեր:

ղությունը երեխայի մոտ նկատելիորեն ազդում է գրավոր խոսքի անսխալության վրա, հասկապես դպրոցի առաջին դասարաններում:

Երաժշտական լսողությունը պակաս սոցիալական չէ: Երաժշտությունը գեղագիտորեն հրապուրվելու հնարավորությունը գրտնըվում է այն հուզական տոնի մեջ, որը կապված է ձայնի հետ: Լավ հայտնի է, որ առանձին հնչյունը կարող է դուրեկան կամ անդուր լինել: Բայց այդ պարզագույն հուզական վիճակի և երաժշտական ըսստեղծագործությամբ հիանալու ունակության միջև մարդկության երաժշտական կուլտուրայի զարգացման դարեր են ընկած: Երեխայի երաժշտական լսողությունը ձևավորվում և դաստիարակվում է ճիշտ այնպես, ինչպես լսողությունը:

Զայնային զգայությունների երրորդ տեսակը՝ աղմուկները և խշխշոցները մարդու համար քիչ նշանակալից և պակաս սոցիալական են: Աղմուկները մարդու մոտ կարող են առաջացնել որոշակի հուղական տրամադրվածություն (անձրևի աղմուկը, քամու ողնոցը): Նրանք երբեմն ծառայում են որպես մոտեցող վտանգի ազդանշաններ (օձի շվոցը, մոտեցող թշնամու քայլերը): Դպրոցական սրակտիկայում ամենից հաճախ հանդիպում ենք աղմուկի 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:

Վիրբացիոն զգայություններ

Ֆիզիկական երևույթների արտացոլման բընույթով՝ լսողական զգայություններին հարակցում է վիրբացիոն զգայությունը: Վիրբացիոն զգայությունները արտացոլում են առաձգական միջավայրի տատանումները: Զգայականության այդ տեսակին պատկերավոր ձևով անվանում են կոնտակտային լսողություն: Հատուկ վիրբացիոն ռեցեպտորներ չեն բացահայտված: Ներկայումս գտնում են, որ վիրբացիոն զգայությունը զգայությունների ամենահին տեսակներից մեկն է, և ներքին ու արտաքին միջավայրի տատանումները արտացոլում են օրգանիզմի բոլոր հյուսվածքները:

Մարդու կյանքում վիրբացիոն զգայականությունը ենթարկված է լսողական և տեսողական զգայություններին: Վիրբացիոն զգայության ճանաչողական նշանակությունը մեծանում է գործունեությունների այն տեսակներում, որտեղ վիրբացիան դառնում է մեքենայի աշխատանքի խանգարման ազդարար, ինչպես նաև խուլերի և կույր ու խուլերի մոտ, երբ վիրբացիոն զգայունությունը

փոխհատուցում է լսողության կորստին: Առողջ մարդու օրգանիզմի վրա ոչ տեական վիրաբույժական երևույթները ունենում են տոնուսը բարձրացնելու ազդեցություն, երկարատև և ինտենսիվ վիրաբույժականները՝ հոգնեցնում են և կարող են առաջացնել հիվանդագին երևույթներ:

Հոտառություն զգայություններ

Հոտառության զգայության ռեցեպտորը (քթի լորձաթաղանթը) նույնպես պատկանում է դիստանտ զգայությունների թվին:

Հոտառության զգայարաններ առաջացնող զրգիռներ հանդիսանում են նյութի միկրոսկոպիկ մասնիկները, որոնք ի վիճակի են տարալուծվելու քթային լորձուեքում: Մի ամբողջ շարք կենդանիների մոտ հոտառությունը առաջատար դիստանտային ռեցեպտոր 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 անդարձացածության մասին է վկայում լեզվի մեջ այդ զգայությունները նշելու համար բառերի բացակայությունը. զգայությունը չի աբստրահված 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. Կովալսկի ջոկատն ընկած գինիլորների 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: Պարֆյուներային արդյունաբերությունը իր գոյությամբ 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, ֆաղցր,
դառը, աղի: 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 սեզանի սպասքը:

**Մաշկային
զգայություններ**

Մաշկային ծածկոցում կան մի քանի ինքնու-
րույն անալիզատորական համակարգեր՝
տակտիլային զգայունականության (հպման
զգայությունը), ջնքմային (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-
հոդային (կինեսթետիկ) զգայունակությանը, առաջացնում են շո-

շափումը՝ ձեռքի ճանաչողական գործունեության մարդկային առանձնահատուկ մի համակարգ, որը մշակվում է աշխատանքային գործունեության մեջ: Շոշափման շնորհիվ մարդու ձեռքը կարող է արտացոլել ձևը, առարկաների տարածական դասավորությունը և այս տեսակետից, Ի. Մ. Սեչենովի դիպուկ բնորոշմամբ, հանդիսանում է «տեսողությանը զուգահեռ զգայություն»: Տակտիլային զգայությունները տեղեկություն են տալիս մարմնի մակերեսի մասին, որի հետ հպում է տեղի ունեցել՝ պարզում են, թե այն ողորկ է, կոշտ է, կաշուն է, թե հեղուկ:

Նթե հավենք մարմնի մակերեսին և նշանակալիորեն ուժեղացնեք ճնշումը, ապա այն կառաջացնի ցավային զգայություն: Ցավային զգայությունների ռեցեպտորային վերջավորությունները մաշկի տակ ավելի խոր են դասավորված, քան տակտիլային ռեցեպտորները: Մեծ թվով տակտիլային ռեցեպտորների կենտրոնացման տեղերում քիչ են ցավային ռեցեպտորները: Տակտիլային զգայունակությունը տեղեկություն է տալիս առարկայի որակների մասին և ուղղված է դեպի նրա հետ մերձեցումը: Ցավի զգայությունները օրգանիզմին սզդանշան են տալիս գրգռիչից կտրվելու 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 ինտենսիվությունը, նրա որակը (ծակող, կտրող, այրող ցավը) և ներգործության տեղը: Ցավի զգայականությունը ազդանշան է տալիս գրգռիչի հասցրած վնասի մասին:

Մաշկային զգայականությունների երրորդ տեսակը չերմաստիճանային՝ տաքի և ցրտի զգայություններն են: Զերմային զգայունակությունը կարգավորում է օրգանիզմի և շրջապատի միջավայրի միջև եղած չերմաստիճանակությունը: Մաշկի վրա անհասարաշափ են տեղաբաշխված տաքի և ցրտի ռեցեպտորները: Ցրտի նկատմամբ առավել զգայուն է մեջքը, քան կուրծքը:

Սառսիկ զգայություններ

Ստատիկ զգայունակությունը արտացոլում է տարածության մեջ գրաված մեր մարմնի դիրքը: Նրա ռեցեպտորները տեղավորված են ներքին ականջի վեստիբուլյար ապարատում: Մարմնի դիրքի կորուրդ և հաճախակի փոփոխությունները երկրի հարթության նրկատմամբ (ճոճապարանին ճոճվելը, ծովային ճոճումը) գլխապտույտ կամ «ծովային հիվանդություն» են առաջացնում: Վեր-

ջին տարիների հոգեֆիզիոլոգիական հետադոտությունները 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 զդայականության ուսումնասիրությունը պրակտիկ հետաքրքրություն է ձեռք բերում անկշռելիության պայմաններում: Երկրի ձգողության առկայության դեպքում երկրային տարածության մեջ մարդուն ճիշտ կողմնորոշելով, ըստատիկ զգայականությունը տիեզերական թռիչքների ժամանակ վերականգնվում է: Փորձերը ցույց են տալիս, որ անկշռելիության պայմաններում վեստիբուլյար ասլարատի աշխատանքի փոփոխությունը հանգեցնում է հուզական փոփոխությունների՝ վախի զգացումից մարդը անցնում է ուրախության և անխուժ երջանկության: Տեսողությամբ ընկալվող առաքականներ 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:

Կինեսթետիկ զգայություններ

Կինեսթետիկ զգայություններ են կոչվում մարմնի առանձին մասերի շարժումները: Կինեսթետիկ զգայությունների ռեցեպտորները տեղավորված են մկաններում ու շլերում: Այդ ռեցեպտորների գրգռումը առաջանում է մկանների սեղմման ու ձգման ազդեցության տակ: Կինեսթետիկ զգայությունների հետևանքով առաջանում են ուժի, արագության և մարմնի մասերի տրանկտորիայի 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 կինեսթետիկ զգայությունները Ի. Պ. Պավլովը անվանել է խոսքի բավալային բաղադրամասեր, այսինքն՝ նրանք ընկած են հրկրորդական ազդարարային համակարգի հիմքում: Շարժողական անալիզատորի գործունեության շնորհիվ մարդը հնարավորություն

է ստանում իր շարժումները կոորդինացնելու և վերահսկելու: Վերոհիշյալը հնարավորություն է տալիս հասկանալու, որ կինեսթետիկ զգայությունների զարգացումը մանկավարժական գործունեության կարևոր խնդիրներից մեկն է: Առանց շարժումների զարգացման ու նրանց տիրապետման անհնար է ուսումնական և աշխատանքային գործունեությունը: Աշխատանքի, ֆիզիկուլտուրայի, նկարչության, գծագրության դասերը պետք է պլանավորված լինեն շարժողական անալիզատորի զարգացման հեռանկարի հաշվով: Երեխայի շարժումների զարգացումը ապահովում է նրա հաջող աշխատանքը: Ծարժումներին 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 ծառացած 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, քաղցի, 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-

նականսպես 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 կազմությունը 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 զգայուն- գակության առանձն- ահատկությունները

Զգայությունների հիմնական տեսակների վերաբերյալ ընդհանուր պատկերացումը հնանության առանձնահատկությունների վերաբերյալ անել մի քանի հետևություններ:

Առաջին, մարդու զգայությունները իրենց էության մեջ սոցիալական են: Նրանք ձևավորվել են պատմական և էվոլյուցիոն զարգացման ընթացքում: Երեխայի մարդկային զգայությունների ձևավորումը կատարվում է միայն կյանքի առաջին օրերից սկսվող դաստիարակության պայմաններում: Մարդկային հասարակությունից դուրս հնարավոր չէ մարդուն հատուկ զգայականության դարձացում:

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, ձանապարհ ընկնելիս գերազնահատում են դրսի ցուրտը, իսկ տուն վերադառնալիս, թերագնահատում այն: Այս փաստերում ի հայտ է

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 չկան մարդու զգայունականության բոլոր տեսակների սպառնչ ընդթափանցում:

զալիս 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 կհանգեցնեն փաստական կուրության՝ մարդը կտեսներ սեփական աչքի ներսի լուսավորությունը: Լսողական զգայությունների դիապազոնի մեծացումը կհանգեցնեն բիոլոգիական նշանակալից դրգուչների նկատմամբ խլության:

Բնութագրելով զգայականության տեսակները, պետք է հատկապես ընդգծել այն հարցի պատասխանը, թե մարդ արդյո՞ք ավելի խոր կճանաչեր աշխարհը, եթե ունենար ավելի շատ զգայուն օրգաններ: Ելնելով այն բանից, որ մարդու զգայարանների թիվը սահմանափակ է, իսկ արտաքին աշխարհի երեւյթների 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 գիտության 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 ՀՈԳԵՑԻԶԻՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՕՐԻՆԱԶՄԱՓՈԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Զգայություններն ունեն մի շարք բնութագրական գծեր և օրինաչափություններ, որոնք դրսևորվում են զգայականության ամեն մի տեսակի մեջ:

Ամեն մի անալիզատոր ֆիլոգենետիկորեն հարմարված է ար-

տացուելու մատերիայի շարժման միայն որոշակի ձև և վիճակ։ Զգայություն տեսակներում ի հայտ է գալիս մասնավորի մեջ ընդհանուրն արտացոլելու նրանց հատկությունը՝ այն, ինչ ընդհանրապես հատուկ է լույսին կամ ձայնին։ Անալիզատորային յուրաքանչյուր 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, սվերդլովյան 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 պահանջված է մարդու մոտ։ Տիրապետելով տեսողական զբոսիչները 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 ուրակը»¹։

Որակը զգայությունների մյուս բնութագրող հատկությունն է։ Որակն արտացոլում է հատկության ի հայտ գալու առանձնահատկությունը տվյալ եզակի առարկայի մեջ (բարձրությունը, ուժը, հենց տվյալ հնչյունի տեմբը)։ ամեն մի անալիզատոր ի վիճակի է արտացոլելու լույսի, ձայնի և այլնի բազում որակները։ Թավական է ասել, 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 դիտակցությամբ արտացոլվող գրգռիչի որակների թիվը մեծացնում է անսահմանորեն։ Բոլոր զգայություններում էլ կա գրգռիչի տարածական-ժամանակային բնութագիրը։ Ցանկացած զգայունակությունը բովանդակում է գրգռիչի տարածական վերլուծության տարրերը։ Գույնը և լույսը մենք վերագրում ենք որոշակի մակերևույթի,

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 29, էջ 301։

ձայնային զգայությունների հիման վրա որոշում ենք տարածության մեջ մարմնի դիրքը և տեղափոխությունը: Հսկման 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, ադապտացիան, կոնստրաստը, փոխներգործությունը և սինեսթեզիան:

Զգայությունների շեմերը

Գրգռիչի ամեն մի ուժ չէ, որ ընդունակ է զգայություն առաջ քերելու: Աղվամաղի հրպուժը 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 զգայունականության ստորին շեմ:

Գրգռիչի այն ամենամեծ ուժը, որի ազդեցությամբ դեռևս շարունակում է առաջանալ տվյալ տեսակի զգայությունը, կոչվում է բացարձակ զգայունականության վերին շեմ:

Շեմերը տվյալ տեսակի գրգռիչների նկատմամբ ուսումնասիրվում են անալիզատորի զգայականության գոտին: Բոլոր էլեկտրամագնիսական տատանումներից աչքն ընդունակ է արտացոլելու 390-ից (մանուշակագույն) մինչև 870 (կարմիր) մմկ երկարություն ունեցող տատանումներ: Այն տատանումները, որոնք ականջը

[illegible]

մոտ մեկ մետր երկարության գիծը կիսել: Կպարզվի, որ փորձարկվողներին 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 փորձնական հետազոտությունը թույլ է տվել ձևակերպելու հետևյալ օրենքը, որը արդարացի է միջին ուժի դրգոլիչների համար, այսինքն՝ չի մոտենում բացարձակ զգայունակության ստորին կամ վերին շեմին. գրգռիչին ավելացող ուժի հաճախությունը նրա հիմնական ուժին զգայունակության տվյալ տեսակի համար հաստատուն մեծությունն է: Այսպես, ճնշման զգայունության 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: Ձայնային 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 դիտականության զարգացման: Այդ պատճառով էլ երեխաների տարբերակման զգայունակության կատարելագործումը անխզելիորեն կապված է ուսուցման պրոցեսում խոսքի զարգացման հետ:

Աղապտացիա

Աղապտացիան մշտապես ներգործող գրգռիչի նկատմամբ զգայունակության հարմարվողականությունն է, որն արտահայտվում է շեմերի բարձրացման կամ ցածրացման մեջ: Կյանքում աղապտացիայի երևույթը լավ հայտնի է յուրաքանչյուրին: Մարդ երբ գետն է մտնում լողանալու, առաջին ընթացքին ջուրը սառն է թվում: Այնուհետև սառնության զգայունությունը մարում է և ջուրը թվում է բավականաչափ տաք:

Նման երևույթ նկատվում է զգայունակությունների բոլոր տեսակներում, բացառությամբ ցավից: Աղապտացիայի հետևանքով

¹ Б. Г. Анянзев, Теория ощущений, Л., изд. ЛГУ, 1961, стр. 132.

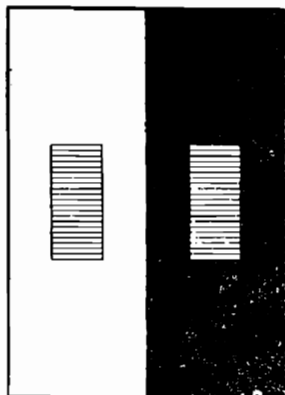
տեղի է ունենում զգայունակության շեմի բարձրացում, իսկ տվյալ րզդոիչի նկատմամբ զգայունակությունը իջնում է:

Անալիզատորական տարբեր համակարգերի ադապտացիայի ստիճանը միատեսակ չէ, բարձր ադապտականություն նկատվում է հոտառական, հսկայան (մենք չենք նկատում հագուստի մշտումը Դարմնի վրա), լուսային, նշանակալիորեն քիչ լսողական, սառնու- թյան զգայունություններում: Ադապտա- յիայի լրիվ բացակայություն մենք հանդիպում ենք ցավային խթանիչնե- յում: Ցավի խթանիչը ազդանշան է տալիս օրգանիզմին հասցվող քայքայ- ման մասին և կենսաբանորեն հասկա- նալի է, որ դեպի ցավը եղած ադապ- տացիան կարող է հասցնել օրգանիզմի կործանման:

Տեսողական անալիզատորում տար- բերում են մթության և լուսային ա- դապտացիա: Մթության ադապտա- ցիայի ընթացումը մանրամասն ուսում- սիրված 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. ռեցեպտորում տեղի են ունե- նում փոփոխություններ, մեծանում է բբի անցքը, ուժեղանում է ցուպիկային ապարատի աշխատանքը, բայց հիմնականում զգայու- նակության մեծացումը կատարվում է ի հաշիվ անալիզատորի կենտրոնական մեխանիզմների պայմանական ռեֆլեկտորային աշ- խատանքի: Եթե մթության ադապտացիան կապված է զգայունա- կության բարձրացման հետ, ապա լուսային ադապտացիան կապ- ված է լուսային զգայունակության ցածրացման հետ:

Զգայունությունների կոնսրասը

Ներգործությամբ զգայունակության փոփոխությունների մեջ: Երկու գրգռիչների միաժամանակյա ներգործության դեպքում առաջանում է միաժամանակյա կոնտրաստ: Այդպիսի կոնտրաստին կարելի է



Նկ. 24. Միաժամանակ- յա կոնտրաստ: Միևնույն ֆիգուրն սղիտակ ֆոնի վրա թվում է մուգ, իսկ սև ֆոնի վրա՝ լուսավոր:

Կոնտրաստը հոգեֆիզիոլոգիական օրինա- չափություն է, որ արտահայտվում է նախ- կինում ներգործած կամ ուղեկցվող գրգռիչի

լավ հետեւ տեսողական զգայութիւններում: Ան ֆոնի վրա գորշ թերթիկը թվում է պայծառ, իսկ ճերմակ ֆոնի վրա՝ մութ: Կանաչ առարկան կարմիր ֆոնի վրա թվում է ավելի կանաչ (նկար 24):

Հայնորեն 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:

զգայութիւնը բարձրացնում է քաղցրի նկատմամբ զգայունակութիւնը: Մանրամասնորեն ուսումնասիրված են հաջորդական կոնտրաստի կամ հաջորդական պատկերի երևույթները տեսողութեան մեջ: 20—40 վայրկյանի ընթացքում աչքը սեւեռնք մի լուսավոր բօի, 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 գունա-

վոր պատկերն առաջանում է գունավոր օբյեկտի ֆիքսացիայի հետևանքով և ունի այնպիսի գույն, որը լրացուցիչ է աչքի վրա նրկատված լույսի գույնի նկատմամբ: Հաջորդական պատկերի առաջացման ֆիզիոլոգիական մեխանիզմը կապված է նյարդային համակարգութեան վրա գրգռիչ ներգործութեանից հետո տեղի ունեցող երևույթների հետ: Գրգռիչ գործողութեան դադարեցումը անմիջապէս տեղիք չի տալիս ռեցեպտորում գրգռման պրոցեսի դադարեցման, ինչպես և անալիզատորի կեղեանին մասնորում՝ գրգռման: Ըստ հաջորդական ինդուկցիայի օրենքի, գրգռված նեյրոններում դրանից հետո առաջանում է արգելակման պրոցես: Բայց մինչև զգայունակութեան նախնական վիճակի վերականգնումը, նյարդային հյուսվածքում տեղի է ունենում գրգռման և արգելակման ինդուկտիվ փոփոխութեան մի քանի ֆազ: Դիտողականութեան բավականաչափ կովտուրայի դեպքում կարելի է նկատել հաջորդական պատկերի կամ ֆազերի դրական և բացասական հերթափոխութիւնը:

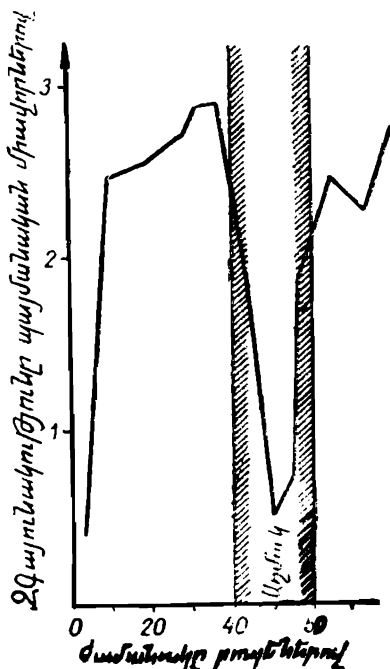
Զգայությունների փոխներգործու- թյունը

Զգայությունների 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։

Զգայությունների 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 զգայությունները (թթու) բարձրացնում են տեսողական զգայունակությունը. փոխադարձ ազդեցություն է նկատվում ձայնային ու տեսողական զգայությունների միջև (նկ. 26)։

Զգայությունների 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 (լսող կրավկովի)։

Սիճեսթեզիա

Զգայությունների այս օրինաչափությունը ավելի քիչ համընդհանուր բնույթ է կրում: Սիճեսթեզիան կառելի է սահմանել ռուպես զգայությունների մի տեսակի անցումը մյուսին: Սինեսթեզիան ավելի գունեղությամբ արտահայտվում է գունավոր լսողության մեջ: Մարդկանց մոտ վառ արտահայտված սինեսթեզիայով հնչյունները գունային զգայություններ են առաջացնում: Զգայություններում սինեսթեզիայի առկայությունը իր արտացոլումն է գտնում լեզվի մեջ, մենք ասում ենք թավշյա ձայն, ջերմ հնչյուն, պաղ գույն և այլն:

Սովետական ինժեներ Կ. Լ. Լեոնտևը սինեսթեզիայի 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 երաժրշտության ընկալման հուզական հագեցվածությունը և խորությունը:

Քննարկված օրինաչափությունները բացահայտում են զգայությունների բարձր շարժունակությունը, գրգռիչի ուժից նրանց կախվածությունը, գրգռիչի գործունեության սկզբով կամ դադարով դրդված 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 ուպես անձի պոսե- ցիալ հատկություն

Զգայունակությունը ենթարկվում է հոգեֆիզիոլոգիական օրինաչափություններին, բայց նրա զարգացումը որոշվում է գործունեությամբ: 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 հետադոտությունները ցույց են տվել տեսողության վարժությունների միջոցով տարբերակելու զգայունակության մոտ 1000 անգամ մեծացման հնարավորություն: Աշխատանքային պայմանները պահանջում են զգայունակության առանձին տեսակների նշանակալի զարգացում: Հետադոտություններով հայտնաբերվել են գույնի նկատմամբ բարձր զգայունակություն պոդպատ ձուլողների մոտ, որոնք ըստ մետաղի գույնի պայծառության և հագեցվածության հալոցքի ժամանակ որոշում են տեխնոլոգիական պրոցեսի ընթացքը: Հիվանդների սրտի աշխատանքը պարբերաբար լսող թերապևտ բժիշկները ադմոլները 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 զգայունակությունն իր հերթին նախադրյալ է այս կամ այն տեսակի գործունեության մեջ աշխատանքային գործողությունների հաջող կատարման համար:

Հոգեբանների հետադոտությունները 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՝ կուլը, խուլհամբերի մոտ)։ Այդ դեպքում առաջատար զգայունակություն են դառնում հպմանը, հոտոտելիքայինը, վիբրացիոնը։ Կուլը, 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 դեղարվեստական 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 տարրերակման շեմերը զգայունակության մեկ տեսակում, իսկ առավել քարձրերը՝ մյուս տեսակում առաջատար զգայունակության առանձնացումը (աֆֆերենտացիա) բնութագրում են մարդու անհատական տարրերությունները, որոնք կազմավորվում են գործունեության մեջ և իրենց հերթին որոշում նրա հաջող կատարումը։

Բայց նշելով զգայունակությունների 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 ղարգացման արագությունը, ետներգործության տևականությունը, ռեակցիայի ուժը (սենսորային, շարժողական, վեգետատիվ) այն հատկություններն են, որոնք կայուն ձևով դրսևորվում են բոլոր անալիզատորային համակարգերում: Դրանց էլ պատկանում են զգայությունների հետ կապված հուզական վիճակների առանձնահատկությունները:

**Զգայունակությունը
և նյարդային հա-
մակարգության
փալը**

Զգայունակության առանձնահատկությունները կախված են մարդու նյարդային համակարգության տիպից: Տիպերի առանձնացման հիմքում Ի. Պ. Պավլովը դրել է զեր-զրման ու արգելակման պրոցեսների առանձնահատկություններն՝ ըստ ուժի, շարժունակության, ինչպես և ըստ այդ պրոցեսների հավասարակշռության կամ գերակշռության: Զգայությունների առաջացման արագությունը, հաջորդական պատկերի մեծությունը ու պայծառությունը, ռեակցիայի ուժը արդյունք են նյարդային պրոցեսների տիպը կազմող նյարդային գործունեության առանձնահատկության: Զգայությունների այդ պարամետրերը փորձնական հետազոտություններում ծառայում են որպես մարդու բարձր նյարդային գործունեության տիպի ցուցանիշներ:

Բարձր նյարդային գործունեության տիպի որոշման դեպքում շղայունակության առանձնահատկությունների արտաբնասիրումը ցույց է տվել, որ թույլ տիպը (մեղանխուլիկ խառնվածքը) օժտված է ըստ զրգռիչների շերտավորման ճշտության և արագության բարձր ցուցանիշներով, այսինքն՝ նուրբ, զարգացած զգայունակությամբ:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով զգայությունները, հոգեբանները հանդիպում են զգայունակության երկու շարք բնութագրությունների, որոնք անձնավորության որակի՝ ձևավորման վրա իրենց կնիքն են դնում: Առաջինն այդ զգայությունների առանձին տեսակների բնութագրությունն է, որը զգայությունների կառուցվածքում ի հայտ է բերում անհատականը, առանձնահատուկը: Երկրորդ, զգայություններում 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. ԶԳԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԿԱՅՈՒՄԸ

Մանկան և ճախագայրոցականի զգայունությունների 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 մանշուկը 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 քառսային շարժումները երեխային հասցնում են առարկաների հետ շփման: Կյանքի չորրորդ 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 նրբանույժ 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 սահմանել 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 գործունեությունը 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 կինեսթետիկ զարգացման մեջ: Ավարտվում է խոսքային կինեսթետիկների ձևավորումը, որը ապահովում է մայրենի լեզվի բոլոր հնչյունների 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 ազդե-
ցութեանը զգալու-
նական փա-
ռայումը**

Դպրոցական շրջանում, հատկապես կրտսեր դպրոցական և դեռահաս տարիքում, զգայունակությունը ինտենսիվ է զարգանում: Տարրական դպրոցում ուսուցման շրջանում նկատվում են ձայնային և լսողական զգայունակության բարձրացում: Առաջին դասարանի սովորողների հետ համեմատած հինգերորդ դասարանցիների մոտ գույնի նկատմամբ ունեցած զգայունակությունը բարձրանում է մոտ երկուս ու կես անգամ (նկար 27): Լսողությունը, հատկապես խոսքայինը, սուր է դառնում: Նշանակալի փոփոխություններ են տեղի ունենում առաջին և երկրորդ աղդարարային համակարգությունների փոխներգործության մեջ, որոնք ապահովում են զգայունակության առաջնությունը:

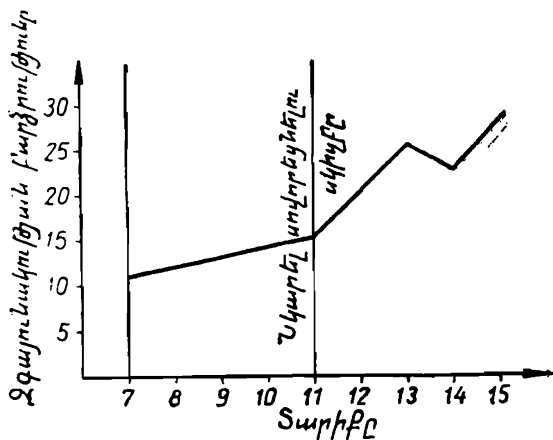
Նախադպրոցական տարիքի երեխաները գիտեն կարմիր, դեղին, կապույտ և կանաչ գույների անունները: Մնացած գույների անվանումները նրանք հաճախ շփոթում են և չեն իմանում գույների երանգները: Դպրոցական ուսուցումը այն բանին է հասցնում, որ չորրորդ դասարանում աշակերտները կարող են արտահայտել գույնային տոների տարահատկությունը (աղոտ վարդագույն, մուգ կանաչավուն): Դա խորապես հասկանալու և գունային զգայունակությունը ճշտորեն տարբերակելու ցուցանիշ է:

Գունային երանգները տարբերելու առաջին դասարանցիների ընդունակությունը նշանակալիորեն բարձրանում է վարժեցման հետևանքով: Ամենապայծառից ամենասեր տանող հիմնական գույների երանգների բաշխման փորձերը, որ արել է Ե. Ի. Իդնատեր, 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 զգայունակությունների մակարդակի նկատմամբ, կադմակերպում է այն պորժոգությունը, որն իր կրկնությամբ առաջացնում և ամրապնդում է զգայունակության անհրաժեշտ մակարդակը, լինթիրցանություն և գրելով այդպիսի պահանջներ են ներկայացվում ֆունկցիոնալ լսողությանը (խոսքային կինեսթեզիաներ և լսողության սենսուրային զարգացում), գրելով՝ ձեռքի կինեսթեզիային, նկարելով՝ պոլնին ու լույսին և այլն: Գործունեության հաջող կատարման մեջ հատկապես կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում միջանալիդատորական նյարդային կապերի հաստատումը: Նկարչության ուսուցումը ոչ միայն տեսողության կամ ձեռքի զարգացում է առանձին-
162

առանձին, այլ առաջին հերթին ձեռքի ու աչքի համատեղ գործունեություն, որ նկարում տալիս է առարկայի ձևը: Աշխատանքի դասերը նույնպես նախատեսում է կինեսթեզիայի և տեսողության համատեղ զարգացում: Պատահական չէ, որ գունավոր կտորներով ավելի շատ խաղացող աղջիկների մոտ գունային տարբերման ունակությունը բարձր է տղաներից: Աշխատանքը զարգացնում է զգայական համակարգությունների համատեղ աշխատանքը:

Դպրոցական ուսուցման սկզբից ձևավորվում է մարդու զգայությունների կառուցվածքը: Ուսուցչի առջև խնդիր է ծառանում զգայունակության ձևավորումը, անձի ներդաշնակ զարգացումը օգտագործել սովորողների բազմակողմանի զարգացման, կոմունիստական հասարակության մեծ նպատակն իրագործելու համար: Առանց երաժշտական լսողության դաստիարակության, առանց գե-



Նկ. 27. Երեխաների դուռնազգայնության զարգացումը նկարչության ուսուցման աղբյուրությամբ (ըստ Ա. Ն. Լեոնտևի):

ղարկանական սրատես աչքի չի կարող գեղագիտական դաստիարակություն լինել ընդհանրապես: Այստեղից էլ հասկանալի է նկարչության, երգեցողության, ֆիզկուլտուրայի և պարի դասերի այն արտակարգ աճող նշանակությունը, որ զարգացնում են շնորժումների ճարպկություն, ճշտություն և գեղեցկություն:

Զգայությունների օրինաչափությունների իմացությունը թույլ է տալիս անելու դիվակտիկական մի քանի կարևոր հետևություններ: Դասերին յուրաքանչյուր նոր առարկայի կամ երևույթի հետ ծանոթությունը գալրոցում պետք է անցնի սովորողների բոլոր զգա-

յարանների մասնակցութեամբ, որպեսզի արդյունքում արտացոլվեն այդ առարկայի կամ երևույթի բոլոր առանձին որակները (հատկութունները)։ 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 հատկութունների 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 դիդակտիկայի հիմնական սկզբունքներից մեկի՝ զննականության սկզբունքի մեջ։

Զի 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 զխուղեղի 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, Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, հ. 14։

Վ. Ի. Լենին, Փիլիսոփայական տեսրականեր, Երկեր, հ. 38։

Ананьев Б. Г., Теория ощущений, Л., изд. ЛГУ 1961.

Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко 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., Դասխոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959։

Գ Լ ո Վ ի 5: ԸՄԲՈՆՈՒՄ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԸՄԲՈՆՄԱՆ ՄԱՍԻՆ

ԸՆԲՐՈՄԻԱՆ ԸՆԳԻՏ- ՈՒՐ ԲՈՒՐՔԱԳՐՈՒ- ՔՅՈՒՆԸ

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 առդաց ոտիս վրայով, առջև 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 փոդկախվածության հիման վրա էլ տեղի է ունենում առարկաների ըմբռնման պրոցեսը:

Ըմբռնումը առարկաների 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, տարբերմասերի միջև եղած կապերից ու հարաբերություններից:

Պոլտավայի մարտը պատկերելիս Ա. Ս. Պուշկինը տալիս է մի վիթխարի ճակատամարտի նկարագրություն.

Բոցում հրե կարկտի տակ
Ռալես շեշող մի ամբարտակ,
Նոր շարժե բեկեղ շարժի փոխան
Սեղմում է սվին: Ռալես ամբոց
Հեծյալ գեղերը փառատոփ,
Սուսեր, սանձեր զեզացնելով,
Բախվում հեծվում են խուլ թափով:
Ջուգուն ռումբերն են խուլ պայթում,
Հողը փռում ու շարում,
Եվ կիսելով դիերն անվերջ՝
Թշուռում առյան լեների մեջ:
Շվեդ, ռուս-խոցում է, թրով կտրում
Թմբուկ և գոչ և կրճրում,
Թնդյուն, դոփյուն, խրխիճ կսկիծ
Եվ մահ ու դժոխք ամեն կողմից!:

Մարտի մասերի, առանձին դրսևորումների ամբողջությունը նրանց փոխադարձ կապերի և փոխհարաբերությունների միասնության մեջ տալիս է ահեղ 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 պրոյեկտների հետ կապերի մեջ. մտածողությամբ (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

¹ Օլտապրոծել ենք Ն. Զարյանի թարգմանությունը—Քարգմ.:

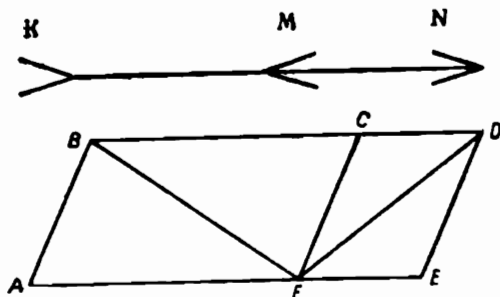
կամ ալն չափով մենք կամովին կազմակերպում ենք ըմբռնման պրոցեսը):

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:



Նկ. 28. Իլյուզիա: Ուղիղ գծի թվացող թեքումը:

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. 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 մի-
ջապայրում (նկ. 28):

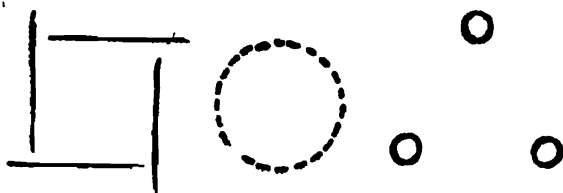
Սովորական պրակտիկ ստուգումը փարատում է այդ իլյուզիան:
Ըմբռնմամբ առաջացած պատկերը համապատասխանեցվում է ըն-
կալման առարկայի հատկությունների հետ:

Քիմիայի դասերին աշակերտը գիտելիքներ է ձեռք բերում քի-
միական տարբեր տարրերի հատկությունների մասին. իմանում
ներանցից յուրաքանչյուրի տեսակարար կշռի, արժեքականության,
գույնի, կառուցվածքի, հոտի և մյուս հատկանիշների մասին: Քի-
միական այդ բոլոր հատկությունները համադրվում են մի որոշակի
ամբողջական գիտելիքի մեջ, ձևավորվում է քիմիական տարրե-
րում, նրան հատուկ հատկությունների ամբողջական ընկալում:

Հետևաբար, ըմբռնումը բնորոշվում է ամբողջականությամբ:

Ըմբռնման պատկերի մեջ մտնող յուրաքանչյուր մաս նշա-
նակություն է ձեռք բերում միայն ամբողջի հետ նրա հարաբերու-
թյամբ և նրանով էլ որոշվում է (նկ. 29): Ինքնըմբռնման պատկե-
րը կախված է իր ամբողջությունը կազմող մասերի հատկություն-
ներից:

Ուսումնական նոր նյութի ըմբռնման ժամանակ դպրոցակա-
նը հետևում է ուսուցչի խոսքի բովանդակությանը: Ուսուցչի կող-
մից շարադրվող գիտելիքների բովանդակության իմաստավորված,
ամբողջական ըմբռնման համար, աշակերտի համար կարևոր է
յուրացնել արտահայտությունների ու բառերի միջև եղած հարաբե-
րակցությունը: Սովորողի պատասխանի ամբողջական ըմբռնումը
նույնպես առաջանում է այն բանից հետո, երբ նա իր գիտելիքներն
արդեն արտահայտել է խոսքի մեջ: Մ'վ ուսուցչի բացատրությունը,
և՛ աշակերտի պատասխանը ունեն որոշակի իմաստային նշանա-
կություն, որը չի կարող հաստուկ լինել նրանց խոսքը կազմող ա-
ռանձին 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 «կոչ են տրվում», այսինքն՝ բառերի վերջավորությունները մինչև վերջ չեն արտաբերվում: Բայց և այնպես պատահում է, որ լրիվ չասված արտահայտություններ մեր կողմից ընթերցանացվում և միանում են որպես ավարտուն միտք:

Հազիվ նշմարելի նկարը կամ խոսքի մեջ փոքր ակնարկը հանդիսանում են ինչ-որ շոշափելի-իրականի նախկինից արդեն մեղ 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 դեպի արտաքին աշխարհի «թվացող երևութականության» օբյեկտիվականացումը: Իդեալիստական այդ տեսությունն ըմբռնումը բացատրում է որպես սպոնտանյան, 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՝ տնկնդրումը), շոշափեղիքային 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 գերադանցապես 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 հնթադրում է լսողական-շարժողական ընկալումների ձևավորում:

**ԸՄՔՈՆՄԱՆՑ
ՖԻԳԻՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԻՒՄՈՒՆԳԵՆՐԸ**

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 ռեֆլեքսներ:

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, տվյալ 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 աշակերտներին 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 նըշանակություն 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
ընթացակարգությունը**

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 հոստերի նկատմամբ: Եթե կուշտն իր ըմբռնումների մեջ այն գրեթե չի առանձնացնում, ապա քաղցած մարդու համար դրանք տանջալից դայթակղություններ են, ընկալվում են հեռվից և սրույթամբ: Ներկայացման ըմբռնումը տարբեր կլինի կապված անձի տարբեր դիրքորոշումներից՝ դիտել և լսել ներկայացումը, կամ դիտել և լսել այդ ներկայացման մեջ որևէ նշանավոր դերասանի:

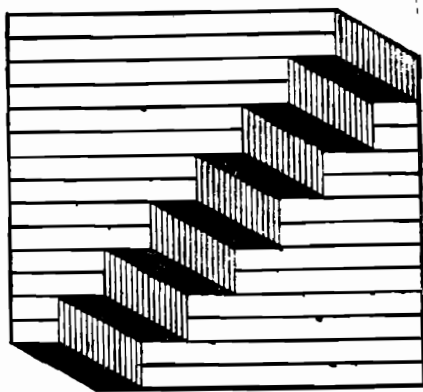
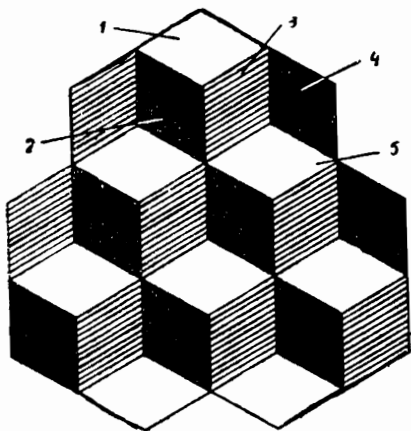
Այս դեպքերից յուրաքանչյուրում ըմբռնման վրա ազդում են անհատականության համապատասխան որակները: Մարդու վերաբերմունքը ընկալվող առարկայի նկատմամբ որոշում է ըմբռնման կազմակերպումն ու ընթացքը:

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. Քուարկան և
ֆոնը ընթրման 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 առանձնահատկությունները (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 մեզնից կիսով շափ թեքված, քիթը ցցած երիտասարդ կնոջ, իսկ պառավին իսկույն շենք 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 ընդհանուր հնարավորությունը առարկայի ուրվագիծն է: Եվ միայն այն բանից հետո, երբ մեզ հաջողվի նկարի ուրվագիծը առանձնացնել ֆոնից, սկըսվում է ըմբռնման առարկայի առանձին մասերի, համաչափության ձևի ներքին տարբերակումը:

Ըմբռնման ընդհանուր ֆոնից առարկայի առանձնացումը կազմում է պարզորոշ ըմբռնման անհրաժեշտ պայմանը:

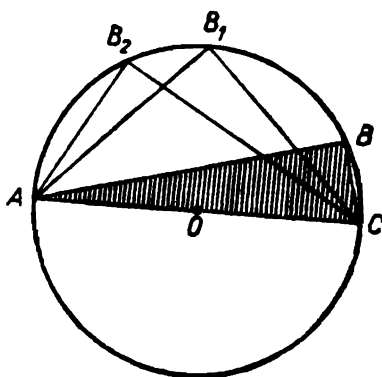
Ըմբռնումների ֆոնից առարկայի առանձնացման առանձնահատկությունը հաշվի են առնում, օրինակ, տիեզերագնացների համար կցազգեստների գույնը ընտրելիս: Տիեզերքը նվաճողներին երկու կցազգեստ են հազցնում, վերևի՝ նարնջագույն, տակին՝ կապույտ: Բնության մեջ հազվագյուտ է պատահում նարնջագույն, ուստի և նարնջագույն հագուստով վայրէջք կատարած տիեզերագնացը պարզորոշ երևում է երկրի, ճերմակ ձյան կամ ծովի կա-

պուլյտ ֆոնի վրա: Իսկ եթե տիեզերագնացը վայրէջք կատարի տափաստանային վառ կակաշների կամ վարդակակաշների 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: Դասադրքում 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 լսվում, երբ աղմուկ է լինում: Ֆոն կազմող միատեսակ առարկաների շարքից որևէ առարկայի առանձնացմանը նպաստում են գունային փայլատակումների օգտագործումը, բարդ նկարի գծագրի 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:

Ֆոնից առարկայի առանձնացմանը նպաստող պայմաններից մեկն էլ ըմբռնման առարկայի հետ նախնական ծանոթությունն է:

Այսպես, որպեսզի աշակերտները կարողանան ինքնուրույն կերպով կողմնորոշվել որևէ կոնկրետ գրական ստեղծագործության,

օրինակ, և՛ 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 գործունեությանը: Օրինակ, դպրոցականները ինքնուրույն լաբորատոր կամ ստուգողական աշխատանքներ կատարելիս ավելորդ են ուսուցչի այն բարձրաձայն դիտողությունները, որ վերաբերում են միայն առանձին աշակերտի:

Ապերցեպցիա

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 անշարժ 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, դիրքորոշումներից, գիտելիքների հարստությունից՝ ըմբռնման ուղղվածության և բովանդակության կախվածությունը կոչվում է ապերցեպցիա:

Ապերցեպցիան ըմբռնման կարևորագույն հատկություններից մեկն է, ընկալում է ո՛չ թե աչքն իրեն, 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 գրավորվում են գործող, ճանաչող մարդու առանձնահատկությունները, բացահայտվում են նրա ցանկու-

թյունները, հետաքրքրությունները, զգացմունքները, կամային նպատակասլացությունը, ի հայտ է գալիս մարդու՝ դեպի ըմբռնման առարկան տենցած որոշակի վերաբերմունքը:

Կերաստն Յու. Մ. Յուրեի հիշողություններից մեկում վառ արտահայտվում է հանդիսատեսների անցյալ փորձի ազդեցությունը իրավական հայտնի ողբերգակ էռնեստո Ռոսսի խաղի նկատմամբ, որը արքա Լիրի դերը մեկնաբանել է անչափ ինքնատիպությամբ: Մշակողները լարված սպասում են արքայի հայտնվելուն, վեհապառ, հանդարտ, հպարտությամբ դեպի գահը քայլող արքային... Եվ հանկարծ բոլորի համար միանգամայն անսպասելի ծընծողաների հնչյունների տակ դուրս է գալիս... դուրս է վազում Լիրը թրով՝ ինչպես բրիչով թղկթղկացնելով, և ինչ-որ նյարդային զրգովածությամբ կտրուկ-կտրուկ երկու կողմերի վրա օգային համբույրներ է ուղարկում. արագ, բայց երբեք քայքայող նա բարձրանում է գահի աստիճաններով: Եվ մեր առջև մազերը զգզված ու ճեմակած ծերունին է: Բոլորին շմեցրեց 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 կեքպով բարձրանում է ուսանողների ակտիվությունը, նրանց շահագրգռվածությունը դիտողական նյութի տարբեր միջոցների նկատմամբ, ավելի խորությամբ է իմաստավորվում դասը վարելու տարբեր մեթոդների ու հնարների իմացության 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 դիրքորոշման առկայությունը կամ բացակայությունը: Քանի որ ըմբռնումը կախված է ապերցեպցիայից, ապա գիտելիքների սիստեմի ձևավորումը, փորձի հարստացումը, հետաքրքրությունների, համոզմունքների դաստիարակումը, պահանջմունքները, հմտությունները և բարոյական վարքի սո-

Ի որությունները պետք է նպաստեն իրականության առավել բովանդակալից ըմբռնմանը:

ԼՄԲՐՈՒՄԱՆ ԸՆԳԻՏԱՆՐԱՍՏՎԱԾՈՒՔՅՈՒՆԸ և ԽՄԱՍՏԱՎՈՐՎԱԾՈՒՔՅՈՒՆԸ

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 հնչողությամբ 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:

Մասնակի՝ որպես ընդհանուրի հատուկ գրսեորման արտացոլումը 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 ներառելու նախկինում ձեռք բերած գիտելիքների համակարգում: Օրինակ, բարդածաղկավորների ընտանիքի բույսերի հիմնական հատկությունների իմացությունը աշակերտին հնարավորություն է տալիս հասարակ կամ բազմաթերթ, խոշոր կամ դաճած, սստղածաղիկը ըմբռնման ժամանակ վերագրելու այդ ընտանիքին:

Ըմբռնման ընդհանրացման աստիճանը կախված է մարդու ունեցած հասկացությունների համակարգից, այսինքն՝ գիտելիքների մակարդակից ու ծավալից: Օրինակ, ընկալվող վառ-կարմիր ծաղիկը հստակացվում է կամ աստղածաղիկ կամ որպես բարդածաղկավորների 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 հարաբերության 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:

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 չնի միատեսակ են ընկալվում 50 սմ և 10 մ 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): Ժաղիկով ծաղկամանը մենք ընկալում ենք հատած կոնի, ձկների ակվարիումը՝ ուղիղ զուգահեռանիստի տեսքով:

Մեր կողմից ըմբռնվող առարկաների ձևը և մեծությունը մընում են հաստատուն, շնայած բուն առարկաների ձևի և մեծության օբյեկտիվ փոփոխություններին:

Ինչպես հայտնի է, մեր աչքի կառուցվածքը հիշեցնում է օպտիկական սարք, որի մեջ հեղրաթաղանթը 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 հայեանման 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 նրանք 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 նախկինում տեսածը:

Դասարանային գրատախտակը ըմբռնվում է սե, առաստաղը՝ սպիտակ, իսկ տետրակի շապիկը՝ կապույտ և՛ արևի պայծառ լուսավորության, և՛ ամպամած առավոտի աղոտ լույսի, և՛ էլեկտրական լույսի ժամանակ, և՛ երեկոյան:

Առարկաների երեացող 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 մեծություն, գույնի և ձևի մտապատկերներով: Հաստատունության մեջ դրսևորվում է մարդկային ընկալումների իմաստային ու ընդհանրացած բնույթը:

Ըմբռնման հաստատունությունն ունի վիթխարի պրակտիկ նշանակություն: Եթե ըմբռնումը հաստատուն չլիներ, ապա ամեն քաղաքի, ամեն անգամ շրջվելիս, շարժման ամեն պահի, լույսի ամեն փոփոխությանը մենք կհանդիպեինք նոր առարկաների. մենք չէինք ճանաչի այն, ինչ առաջ գիտեինք: Տարածության մեջ կոզմոնորոշումը և իրականության ճանաչումը անհնար կլինեին:

§ 3. ՏԱՐԱՄՈՒԹՅԱՆ ԸՄՔՈՆՈՒՄԸ

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 արտացոլում 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 համապատաս-

խանում է ցանցաթաղանթի վրա ավելի մեծ պատկերը, փոքրերին՝ ավելի փոքրը։ Մտքու աչքի կառուցվածքի առանձնահատկությունը այնպիսին է, որ աչքից հեռու գտնվող առարկայի պատկերը լի-նում է ավելի փոքր, քան հենց մեզ մոտիկ դրված նման առարկայի պատկերը։

Կույր ծնվածների և հաջող վիրահատությունից հետո տեսողությունը փերադարձած մարդկանց գործունեության 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, քառակյունը 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 աղատորեն կողմնորոշվել տարածության մեջ։ Հետևաբար, առարկաների ձևի ու մեծության ըմբռնումը իրականացվում է տեսողական, շոշափելիքային և մկանա-շարժողական զգայությունների բարդ զուգակցման դեպքում։

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 20, стр. 51.

Առարկաների ծավալի հեռավորության ըմբռնումը

Առարկաների խորության 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 համապատասխանող կետերի վրա: Այդ կետերը թեղավորված են ցանցաթաղանթի կենտրոնական փոսիկներից ոչ այնքան միատեսակ հեռավորությունների վրա (մի աչքում՝ 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 մեծության, 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 աջ ու ձախ աչքերից համապատասխան զրգուլմները 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 ոսպ-
նյակի ուռուցիկությունը (ակկոմոդացիա):

Առարկաների հեռու գտնվելու դեպքում տարածության ըմբռ-
նումն համար մեծ նշանակություն ունի լուսաստվերների փոխ-
դասավորվածությունը: Նրանք փոխվում են տարածության մեջ ա-
ռարկաների դիրքի փոփոխման դեպքում: Մարդը նկատում է այդ
առանձնահատկությունները և լուսաստվերից օգտվելով, սովորում
է տարածության մեջ առարկաների դիրքը ճիշտ որոշել:

Տարածության ըմբռնման մեջ, մասնավորապես հեռավորու-
թյունը գնահատելիս, որոշակի դեր են կատարում հոտոտելիքային
և լսողական զգայությունները: Առաջացած հոտից կարելի է որո-
շել, որ ոչ հեռու վարդի պարտեզ է գտնվում, քայլերի ձայնից իմա-
նալ, որ եկող մարդը հեռու չէ ձեզնից:

§ 4. ԺԱՄԱՆԱԿԻ ԸՄԲՐՆՈՒՄԸ

**Ժամանակի ըմբռնումը՝ երևույթների և տե-
ման ռեֆլեկսորային
բնույթը** Ժամանակի ըմբռնումը՝ երևույթների և տե-
ղի ունեցող դեպքերի հերթականության ու
տևականության արտացոլումն է: Ժամանա-
կի ըմբռնման շնորհիվ արտացոլվում են շր-
ջապատի աշխարհում կատարվող փոփոխությունները:

Ժամանակի ըմբռնման պրոցեսի հիմքը, ինչպես փորձնակա-
նորեն այդ ապացույցեցին Ի. Պ. Պավլովը և նրա հետևորդները, ժա-
մանակի նկատմամբ եղած պայմանական ռեֆլեքսներն են: Մար-
դու մեջ այդպիսի ռեֆլեքսներ մշակվում են անընդհատ:

Հաստատված է, որ ժամանակահատվածների ամենաճշգրիտ
գնահատմանը նպաստում են լսողական ու շարժողական զգայու-
թյունները: Ժամանակահատվածները որոշվում են մարդու օրգա-
նիզմում կատարվող ռիթմիկ պրոցեսներով: Ռիթմը սրտի աշխա-
տանքում, ռիթմիկ շնչառությունը, մարդու ամենօրյա կյանքի ռիթ-
միկ բնույթը նպաստում են ժամանակի նկատմամբ եղած ռեֆլեքս-
ների մշակմանը: Ժամանակի ճշգրիտ, անմիջական ըմբռնմանն են
ենթարկվում միայն ժամանակային կարճ հատվածները:

Ժամանակի ըմբռնման դեպքում մարդու մեջ հաճախ նկատ-
վում է ոչ մեծ տևականությունների նկատմամբ նրանց մեծացնելու,
ինչպես և ժամանակի մեծ հատվածների նկատմամբ փոքրացնելու
հակվածություն:

**Ժամանակի տևականության ըմբռնումը ան-
խզելիորեն կապված է մարդու գործունեու-
թյան 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 տեական: 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 փոշմոտողվում է ժամանակի մեջ և ճիշտ է գնահատում 45 րոպե ժամանակամիջոցը: Ժամանակի ըմբռնման զարգացման մեջ «հասունությունը» դրսևորվում է մարդու այն կարողության մեջ, որ նա ժամանակի որոշակի հատվածը բավականաչափ և բովանդակալից գործունեությամբ է հագեցնում:

§ 5. ԴԻՏՆԸ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Անձի գործունեության նպատակասլաց բնույթից կախված 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 դործունեության 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 նորությունների դիտարկումը, զեկուցման կամ երգի ունկրնդրումը:

Շրջապատող իրականությունը մարդու կողմից ճանաչելու ընթացքում ըմբռնումը կարող է վերածվել դիտողության:

Դիտելը և Գրա զարգացումը ուսման պրոցեսում

Դիտումը կանխամտածված ընկալման ամենազարգացած ձևն է: Դիտել ասելով հասկանում ենք նպատակասլաց, պլանաշափոհեն 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 սիստեմայնության 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՝ հուշական 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 մանր, աստիճանաբար չլուծվող 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, պլանաչափորեն 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, տարերայնությունից:

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 օւսումնասիրվող օբյեկտը քննարկել տարբեր պայմաններում, նշել որևէ պատճառով կատարված փոփոխությունները: Օրինակ, եղանակի փոփոխությունների նկատմամբ աշակերտների պրեկանաշափ, սիստեմատիկ դիտումները հնարավորություն են տալիս իմանալ գարնան գալու նշանները:

Դիտումների անցկացմանը օգտակար է ուղեկցել գրառումներով, 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 մանկավարժական գործունեության ընթացքում** Դիտողականությունը դրսևորվում է առարկաների և երևույթների բնութագրական,

բայց փչ 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 աբստրացում 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 առնելու, նրբորեն իմաստավորելու տեղի ունեցողը:

Դիտունակ մարդիկ «կարողանում են դիտածից ընտրել,—նշում է Կ. Ս. Ստանիսլավսկին,—ամենակարևորը, հետաքրքիրը, տիպականն ու գեղեցիկը: Լսելով այդպիսի մարդկանց, տեսնում ու հասկանում ես այն, ինչ ապրում է քիչ դիտողականություն ունեցողների ուշադրությունից, որոնք կյանքում չեն կարողանում դիտել, տեսնել և պատկերավոր արտահայտվել ըմբռնածի մասին»:

Դառնալով անձի հատկություն, դիտողականությունը վերականգնում է մարդու բոլոր հոգեկան պրոցեսների բովանդակությունն ու կառուցվածքը:

Ուսուցչի նուրբ դիտողականությունը նստատեղում է նրա մանկավարժական տակտի զարգացմանը:

Դասարանի հետ աշխատելիս ուսուցիչը դասարանի կամ առանձին աշակերտների սովորական աշխատանքային վիճակից որսում է հագիվ նկատելի այնպիսի շեղումներ, որոնք մյուս ներկա եղողների կողմից ընդհանրապես չեն նկատվում:

Գաղությիների հոգեվիճակների ամենօրյա նպատակասույց ըմբռնման և վերլուծության ընթացքում զարգացած դիտողականության բարձր կուլտուրան Ա. Ս. Մակարենկոյին հնարավորություն է տվել ասելու. «Արտաքին նշաններից, ֆիզիոնոմիայի անորոսալի դիմախաղից, ձայնից, քայլվածքից, ապա նաև անձի ինչ-որ մանրագույն դրսևորումից, կարող է պատահել նույնիսկ հոտից, առաջին հայացքից կարող էի համեմատաբար ճիշտ կռահել, թե յուրաքանչյուր առանձին դեպքում ինչպիսի արտադրանք կարող է ստացվել այդ հում նյութից»¹:

Դիտողականությունը պետք է ամենատարբեր մասնագիտության մարդկանց: Այն զարգանում է ըմբռնման մշտական, սխտեմատիկ կատարելագործման ընթացքում:

Ուսման պրոցեսում դպրոցականների դիտողականության զարգացումը իրենց կողմից գիտելիքների համակարգին տիրապետելու անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է և ուսուցչի դաստիարակչական աշխատանքի ինքնուրույն կարևոր խնդիրը: Կ. Դ. Ուշինսկին նշել է, որ «Ուսումը պետք է վարժեցնի դիտելու ընդունակությունը»:

Ուսման այնպիսի միջոց, ինչպիսին ցուցադրումն է, հսկայական նշանակություն ունի ուսումնական գործունեության մեջ աշակերտների դիտողականության զարգացման համար:

Դիտողականությունը զարգանում է նաև աշակերտների կողմից բնության երևույթները դիտարկելիս, պատանի բնասերների աշ-

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. I, М., изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 421.

խատանքում, տարբեր խմբակների պարապմունքներին, ամառային հանգստի ժամանակ:

Դպրոցականների հետաքրքրությունների զարգացման և ուսուցման ընթացքում ձևավորվում է դիտողականության անհատական առանձնահատկությունները: Աշակերտներից ոմանք երևան են բերում ավելի նուրբ ու լրիվ դիտողականություն արվեստի բնագավառում, մյուսները՝ մաթեմատիկա սովորելիս, երրորդները՝ պատմության մեջ և այլն:

Դիտողականության զարգացումը նպաստում է անձնավորության բազմակողմանի և ներդաշնակ ձևավորմանը:

Ի. Պ. Պավլովը մեծ նշանակություն էր տալիս դիտողականության կատարելագործմանը, որպես այնպիսի հատկության, որ անհրաժեշտ է հետազոտողին, գիտնականին ամենօրյա գործունեության մեջ: Նրա առաջարկությամբ Պավլով քաղաքի բարձր նյարդային գործունեության ֆիզիոլոգիայի ինստիտուտի ճակատին զբրված է. «Դիտողականություն, դիտողականություն և դիտողականություն»:

§ 6. ԸՄՐՈՒՄԱՆ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**Աճեառականի և
ընդհանուր փոխ-
հարաբերությունը
ըմբռնման և դիտ-
ողականության մեջ**

Մարդու ըմբռնումն ու դիտողականությունը բնութագրվում են ինչպես նրանց ընթացման ընդհանուր օրինաչափություններով, այնպես էլ անհատական առանձնահատկություններով: Այն բանի շնորհիվ, որ բոլոր մարդկանց հատուկ է հոգեկանի ընդհանուր դրսևորումները, տեղի է ունենում իրականության հիմնական օրինաչափությունների արտացոլում: Արտացոլող հոգեկան գործունեության ընդհանուր առանձնահատկությունների առկայությունը հնարավորություն է տալիս մարդկանց հասկանալու միմյանց, հանգելու ինչ-որ բոլորին հասկանալի եզրակացությունների, օբյեկտիվորեն արտացոլելու շրջապատի աշխարհը:

Դիտում և ընկալում է կենդանի մարդը: Հոտի ըմբռնման ու դիտման ընթացքում մեղնից յուրաքանչյուրը երևան է բերում իր անհատական առանձնահատկությունները: Այդ բացատրվում է անձի 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 սրատեսության, լսողության, հոտառության, համի, շոշափելիքի սրության յուրահատկությունները:

Անհատական առանձնահատկությունները յուրաքանչյուր մարդու ըմբռնմանը հաղորդում են հատուկ երանգ, արտացոլումը անհատապես յուրահատուկ են դարձնում:

Ըմբռնումների և դիտումների անհատական բնույթը դրսևորվում է նրանց դինամիկայում, ճշգրտության, խորության մեջ, նրանց ընդհանրացման աստիճանում և հուղական երանգավորման առանձնահատկություններում:

Ըմբռնման և գիտության և գիտականության հիմքերը Մարդու գործունեության մեջ ձևավորվում են ըմբռնման և դիտողականության տարբեր տիպեր: Նրանց մեջ արտահայտվում են մարդկանց կենսափորձի, նրանց գիտելիքների, նախախրուսթյունների, ձեռք բերված հմտությունների և սովորությունների տարբերությունները:

Մարդկային պրակտիկայում և մարդկանց ըմբռնման առանձնահատկությունների հոգեբանական ուսումնասիրության ժամանակ ձևավորվել են գիտելիքների դիտումների և ըմբռնումների հետևյալ տիպերի մասին: Վերլուծական, համադրական, համադրա-վերլուծական և հուզական:

Համադրական տիպի մարդկանց մեջ ակնհայտ հակվածություն կա երևույթների ընդհանրական արտացոլման և կատարվող իրադրության 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: Չափազանցված ուշադրությամբ վերաբերվելով մասերին, այդպիսի մարդիկ հաճախ դժվարանում են հասկանալ երևույթի հիմնական իմաստը: Այդ տիպի ըմբռնմամբ ուսու-

ցիւը մանրամասն և խնամքով վերլուծության ենթարկելով աշակերտի գուլելի ու պարտավելի կողմերը, շի նկատում նրա անձնավորության հիմնական գծերը:

Ըմբռնման այս տիպի դերառաններին 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 դերառանը խճճվում է և կորցնում ամբողջի զգացումը»:

Դիտողականության ու ըմբռնումների համադրա-վերլուծական տիպի մաքուր կանգ մեջ հավասարաչափ 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 խուլիգանական հակումներով սան է համարվել: Դպրոցում լավ է սովորել: Հրամանատարների խորհրդի կողմից արտադրությունից հանվել է և նշանակվել տնտեսական մասում: Այստեղ իրենց 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 սիրում է տկսած գործն ավարտել»¹:

Վերջապես հանդիպում են մարդիկ, որոնց համար բնորոշ է ոչ այնքան երևույթների էության կամ նրանց մասերի զատումը, որքան ամենից առաջ երևույթի ներգործությամբ իրենց ապրումներն արտահայտելու ձգտումը: Այդպիսի մարդկանց ըմբռնումներն ու դիտումները շփոթ ու անկազմակերպ են: Դրանք հուզական ըմբռնման կերտվածքի մաքուր ել: Նրանց մեջ ամենատարբեր գրգռողների 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 Թ. Ռիբոյի բերած օրինակում արտահայտվում են այդ տիպի մարդկանց առանձնահատկությունները: Երկու ճանապարհորդներ ժայռի վրա են լինում, երբ սկսվում է ծովի մակերթացությունը: 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, հրնչունների, 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 գունների, 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 ուղղվածությամբ: 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 սխտեմատիկ 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 կարդացածը վերարտադրելիս երեխան հաճախ է առանձնացված մասերը սոսկ շարակցում, առանց դրանք միմյանց հետ շաղկապելու անհրաժեշտ ձևով:

Նախադպրոցականների ըմբռնման դիտման պրոցեսները վարչանում ու կատարելագործվում են գերազանցապես խաղի մեջ, ինչպես և տանը ու մանկապարտեզում կազմակերպվող պարապ-

մունքների համակարգում՝ նկարչությանը, ծեփագործությանը, 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) անջատ-անջատ առարկաների թվարկման փուլ՝ 3--7 տարեկան. 2) նկարագրման փուլ, որտեղ ցույց է տրվում առարկաների միջև եղած կապը՝ 7-ից մինչև 12 տարեկան. 3) մեկնաթանության 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 հարստությունից, 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. Լյուբչինսկայան,—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 ընդհանրացնելու¹։

Դպրոցականի ըմբռնման առանձնահատկությունները

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։ Ըսի, 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 շտաբորոշված, միագումարային արտացոլում, առանց բաղադրամասերի վերլուծության։ Որքան փոքր է դրա-րոցականը, 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։

Սխտեմատիկ 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 «գրքայանիկ», 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 ներառում 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 յրիվ ու նուրբ համապատասխանող ըմբռնմանը: Դասարանական 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 տարուց 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։

Դպրոցական 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, ապերգեպցիայից և ընկալվող առարկայի առանձնահատկություններից։ Դիտվող նկարը կամ լսվող մեղեդին որքան հասկանալի է, համահնչյուն է հետաքրքրություններին, այնքան ամբողջական ու հարուստ է անձի ըմբռնումը։

Դպրոցական 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 սիստեմատիկություն, 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

¹ Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбалко, Особенности восприятия пространства у детей, М., изд. «Просвещение», 1964, стр. 281.

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 շահման 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 հնարավոր է պատմական մեծ նշանակություն ունեցող դեպքերը (օրինակ, Հայրենական մեծ պատերազմը, մարզու 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

ըմբռնումների, մտածողության ու խոսքի միջև և ապերցեպցիայի, գործնական հմտությունների, ունակությունների առանձնահատկությունների միջև: Պատանիների ու աղջիկների դիտողականությունը աչքի է ընկնում մեծ նրբություն, 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:

**«ԸՄԲՐՆՈՒՄ ԵՎ ԴԻՏՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ»
ԳԼԽ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Վ. Ի. Լենին Մատերիալիզմ և էմպիրիոկրիտիցիզմ, Երկեր, հ. 14:

Վ. Ի. Լենին, Փիլիսոփայական տետրակներ, 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.**, *Դասարանական հոգեբանությունը, 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 զգայաբանների 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 զբաղում. 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, ասորումների մեջ կամ վերլուծում է ինչպես իր, այնպես էլ շրջապատողների արարքներն ու գործողությունները:

Քանի որ ուշադրությունը չի կարող առարկայազուրկ 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 բեռնել զասարանի 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 գաստիարակչական աշխատանքի ընթացքում: Հարկավոր է աշակերտների ուշադրությունը կենտրոնացնել լավ և բացասական արարքների, գեղեցիկ և անձաշակության վրա այն հաշվով, որ նրանց մեջ վարքի նկատմամբ ճիշտ վերաբերմունք մշակվի, ձևավորվի էսթետիկական ճաշակ:

Ուշադրությունը կենտրոնացնելու և կամային ուղղություն տալու ընդունակությունը վկայում է մարդու ակտիվության մասին: Ուշադրությունը, 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:

**Ուշադրությամբ
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 նշանակութիւնն համապատասխան կողմնորոշվում: Կողմնորոշիչ ռեֆլեքսում, որ բնածին է նաև մարդկանց մոտ, սլարգորեն նկատվում է արտաքին գրգռիչներից ուշադրութեան կախվածութիւնը: 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. Պապլուվի կողմից օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի հայտնագործութիւնները:

Ուղեղի վրա յուրաքանչյուր պահ ներգործում են մի շարք գրգռիչներ՝ լսողական, տեսողական, մաշկային և այլն: Այդ գրգռիչների ազդեցութեան տակ, ուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևում առաջանում են տարբեր ուժի գրգռման բազմաթիվ օջախներ: Ինչպես ցույց են տվել հետազոտութիւնները, գրգռման օպտիմալ օջախը օժտված է միջին ինտենսիվութեամբ, բայց այն տվյալ պայմաններում ամենաբարեհաջողն է օրգանիզմի կենսագործունեութեան համար: Բացասական փոխադարձ ինդուկցիայի օրենքի համաձայն գրգռման օպտիմալ օջախը արգելակում է կեղևի մյուս մասերը: Օպտիմալ գրգռվածութեան օջախը դինամիկ է: Գրգռիչի բնույթի փոփոխութիւնը հանգեցնում է գրգռման օջախի՝ դեպի ուղեղի մյուս հատվածներ տեղափոխմանը: Գրգռման պրոցեսի այդպիսի տեղափոխութիւնը կարող է տեղի ունենալ կեղևի միևնույն հատվածի վրա գրգռիչի տեական գործունեութեան հետևանքով՝ ըստ հաջորդական ինդուկցիայի օրենքի:

Մասնավարժական պրակտիկայում ուսուցիչներն ու դաստիարակները, իմանալով մարդու զխուղեղի կեղևում օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի ծագման օրինաչափութիւնները, կարող են նրա առաջացման համար ստեղծել բարենպաստ պայմաններ: Ուսուցիչն ասում է. «Յօրիսանհ՛ր, ուղիղ նայեցեք, ձեռներդ դրեք նըստարաններին, նայեցեք ինձ»: Այդպիսի ցուցումները, որոնք վերաբերում են ուշադիր դիրքին, առանձնապես կարևոր են տարրական դասարաններում, որտեղ երեխաները դեռևս վատ են ղեկավարում իրենց ուշադրութիւնը: Շարժումների սահմանափակումը, դեպի խոսողը հայացքի ուղղվածութիւնը, դասարանում կողմնակի գրգռիչների բացակայութիւնը, այս ամենը նպաստում է ուսումնական արդունավետ գործունեութեան համար ուղեղի հատվածներում օպտիմալ գրգռվածութեան օջախի առաջացմանը:

Ուղեղի ֆիզիոլոգիական գործունեութիւնը ուսումնասիրելով,

Ա. Ա. Դեխտոմսկին ստեղծեց ուսմունք դոմինանտի մասին: Դոմինանտը կամ գրգռվածության գերիշխող օջախը, օպտիմալ գրգռվածության օջախից տարբերվում է նրանով, որ այն օժտված է մեծ կայունությամբ: Գրգռվածության 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 գրգռվածության գերիշխող օջախի առկայությունը թույլ է տալիս հասկանալու որևէ առարկայի կամ երեվույթի վրա մարդու կենտրոնացվածության այն աստիճանը, երբ կողմնակի գրգռիչները ի վիճակի չեն ուշադրությունը շեղելու: Ներառնք աննկատ են մնում: Մարդու ուշադրության ուժեղ կենտրոնացումը կապված է գործին կրթոտությամբ կապված լինելու, առարկայով խորապես հետաքրքրված լինելու հետ:

Ո՛չ գրգռվածության օպտիմալ օջախը, ո՛չ էլ դոմինանտը մինչև վերջ չեն բացահայտում մարդու ուշադրության մեխանիզմը: Հատկապես նրա կամածին բնույթը: Ի տարբերություն կենդանիների, մարդիկ ղեկավարում են իրենց ուշադրությունը: Այդ պատճառով էլ մարդու ուշադրության դաստիարակության մեջ արտակարգ նշանակություն ունի նպատակադրվելու կայողությունը, նպատակ, որ կարող է ինքը ձևակերպել, կամ առաջարկել մեկ ուրիշը: Գործունեության նպատակներ դնելը և անընդհատ ճշգրտելը առաջացնում, պահպանում և փոխանցում է ուշադրությունը: Այդ դեպքում օպտիմալ կամ գերիշխող գրգռվածության մեխանիզմը կլինի առաջին և երկրորդ ազդարարային համակարգերի փոխներգործությունը, որ իրագործվում է գրգռվածության՝ խոսքային (երկրորդ) ազդարարային համակարգից առաջինի վրա տարածող էլեկտրիկ (ընտրողական) իռադացիայի շնորհիվ: Իրենց հերթին առաջին ազդարարային գրգռիչները խոսքի մեջ արտացոլվելով նպաստում են նպատակի ճշգրտմանը և օպտիմալ գրգռվածության օջախի ուժեղացմանը:

Ուշադրության առաջացման ու կազմակերպման մեջ ոչ սլակաս նշանակություն ունի դինամիկ ստերեոտիպերի ամրապնդումը: Ուշադիր աշխատանքի սովոր մարդու մոտ աստիճանաբար մշակվում է դինամիկ ստերեոտիպ, որը մեծապես թեթևացնում է սովորական աշխատանքային պայմաններում օպտիմալ գրգռվածության օջախի առաջացումը: Պետք է ընդգծել, որ չի կարելի թույլ տալ աշխատանքի անուշադիր կատարում, քանի որ ստեղծված դինամիկ ստերեո-

տիպի փոփոխումը միշտ ավելի դժվար է, քան նորի ստեղծումը:

Ուշադրության հետ կապված նյարդային գործունեության վիճակը արտահայտվում է արտաքինապես. 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 դրսևորացականը 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 պրակտիկայով և մեր օրերի հոգեբանական-մանկավարժական հետազոտություններով: Այսպես, փորձարարական աշխատանքներում ցույց է տրված, որ լսողական ուշադրության բացակայության դեպքում փոխվում 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-

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 10, М., изд-во АПН РСФСР 1950, стр. 22.

կամ: Այս երկու հոմանիշներն էլ օգնում են բացահայտելու ոչ կամաժին ուշադրության առանձնահատկությունները: Երբ խոսում են պասսիվության մասին, ապա նշում են ոչ կամաժին 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 կամաժին 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 կամաժին 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: Չապակեականները 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 ատրճառակը կրակում: Մի ակնթարթում ամեն ինչ լռեց, և այդ լռության մեջ Պետկան գոռում է. «Լսեցե՛ք, քաղաքացիներ, Չապակը պետք է մտածի»:

Ավելի ուժեղ գրգռիչը (կրակոցը), որ մյուսների հետ միաժամանակ է գործում, առաջացնում է ոչ կամաժին ուշադրություն:

Ուսումնական նյութը շարադրելիս ուսուցիչը կարող է աշակերտների մեջ կամաժին ուշադրություն առաջացնել, ձայնի տեմբրի, ուժի փոփոխմամբ և խոսքի տեմպով: Միապաղաղ, արտահայտչականությունից զուրկ խոսքը արտաքինապես ի վիճակի չէ պահպանել ուշադրությունը: Արտահայտիչ խոսքը ուշադրությունն իր վրա է սեռում արդեն արտաքին կողմով:

Յանկացած գրգռիչը, փոփոխելով իր ներգործության ուժը, ուշադրություն է գրավում:

Գրգռիչի նորությունը նույնպես առաջացնում է ոչ կամաժին լշադրություն: Փողոցում հայտնված նոր մականիչի ավտոմեքենան, արմ պատի թերթը միշտ կնկատվեն: Ուշադրության այդ հատությունը հարկավոր է հաշվի առնել դասերին դիտողական պատագաններ օգտագործելիս: Եթե ուսուցիչը դասարան բերի և խսկուն 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: Դիենույն 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: Դիտողությունը 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 կամաժին 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 կամաժին 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, տեականորեն իր վրա է բեռնում ուշադրությունը: Արվեստի ստեղծագործությունները ներգործում են զգացմունքների վրա, գրավում են ոչ կամածին ուշադրություն և ծագած իմացական հետաքրքրության հետ միասին մտավոր գործունեությունն ուղղում են դեպի երևույթների խորասլաց 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 տեական 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 ղեկավարվում ենրկայացնում 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-

ծունեութեան առարկայի վրա կենտրոնանալու, շեղվելու, գործողութիւններու մեջ չսխալվելու համար:

Եվ այսպէս, ցանկացած առարկայի նկատմամբ կամաժին ուշադրութեան առաջացման պատճառը գործունեութեան նպատակադրումն է, ինքը՝ պրակտիկ գործունեությունը, որի կատարման ժամանակ մարդ պատասխանատվություն է կրում:

Կամաժին ուշադրությունը առաջ է եկել այն ֆիզիկական ու հոգեկան ջանքերի հետեւանքով, որոնք աշխատանքային գործունեութեան մեջ մարդու նախաձայրը ստիպված է եղել ի հայտ բերելու: Օնտոգենեզում երևում է կամաժին ուշադրութեան սաղմերի երևան գալը փոքր հասակի երեխաների խաղերում, մեծերի տված առաջադրանքների կատարման, ուսումնական գործունեութեան մեջ:

Ուշադրութեան կամովի կենտրոնացումը հեշտացնող մի ամբողջ շարք պայմաններ կան:

Մտավոր գործունեութեան վրա ուշադրութեան կենտրոնացումը հեշտանում է, եթե ճանաչողութեան մեջ է ներառվում արակտիկ գործողութիւնը, օրինակ, հեշտ է ուշադրությունը պահել գիտական գրքի բովանդակութեան 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, ինչպէս ցուցափայտով քարտեզի վրա սահմանները ցույց տալն է, կամ գրքի ընթերցման ժամանակ առանձին մտքերի ընդգծումը նպաստում են ուշադրութեան օբյեկտի ավելի կայուն առանձնացմանը:

Կազմակերպված պրակտիկ գործողությունների բացակայութեան ժամանակ ուշադրությունը կենտրոնացնելու դժվարությունները պարզորոշ նկատելի են, օրինակ, բանավոր հաշվելու կամ պասսիվորեն տեական ունկնդրման ընթացքում:

Կամաժին ուշադրությունը պահպանում է բառային հիշեցումը ինքնին գործունեութեան նպատակների մասին, նրա այն պահերի մասին, երբ անհրաժեշտ է հատկապէս ուշադիր լինել:

Կամաժին ուշադրութեան պահպանումը հեշտացնող պայմաններին են պատկանում նաև աշխատանքի տեղի կահավորվածութեան առանձնահատկությունները:

Շենքում աշխատանքից ուշադրությունը շեղող ոչ մի գրգռիչ չպետք է լինի, օրինակ, դասի ժամանակ մի քանի աշակերտների

միշն խոսակցութիւնը դժվարացնում է այն աշակերտների ուշա-
դրութեան կենտրոնացումը, որոնք աշխատում են ակտիվորեն:

Ուշադրութեան պահպանման կարևոր նախապայմանը մաքուր
հոգեկան վիճակն է: Հոգնած մարդը շատ դժվար է կենտրոնանում:
Բազմաթիվ փորձերն ու դիտումները ցույց են տալիս, որ աշխա-
տանքային օրվա վերջում մեծանում են սխալների թիվը, ինչպես
նաև սուբյեկտիվորեն վերապրվում է հոգնած վիճակը՝ դժվար է
լինում կենտրոնացնել ուշադրութիւնը: Կատարվող աշխատանքի
համար կողմնակի պատճառներից առաջացած հուզական գրգռվա-
ծութիւնը (ինչ-որ ուրիշ մտքերով մտահոգված լինելը, հիվան-
դագին վիճակ և նման գործոններ) նշանակալիորեն թուլացնում են
մարդու կամածին ուշադրութիւնը:

Կամածին ուշադրութեան առաջացումն ու պահպանումը հեշ-
տացնում է տարբեր, ինչպես բարենպաստ, այնպես էլ անբարե-
նպաստ պայմաններում ուշադիր աշխատելու սովորութիւնը:

Ուսումն աշխատանք է, և չի կարելի ուսման պրոցեսը կա-
ռուցել սոսկ կամածին ուշադրութեան վրա: Հատկապես դասարա-
նից դասարան, ուսման ընթացքում երեխաների մեջ պետք է զար-
գացնել իրենց ուշադրութիւնը կազմակերպելու կարողութիւն:

Երկար հաշվումներ պահանջող խնդիրների ու վարժութիւն-
ների լուծումը, գոյութիւն ունեցող ուղղագրական կանոնները
պահպանելով գրելը, նոր տերմիններ ու բանաստեղծութիւններ
սովորելը, օտար լեզվի բառեր հիշելը, այս և ուսումնական գոր-
ծունեության բազմաթիվ այլ առաջադրանքները չեն կարող կա-
տարվել առանց կամածին ուշադրութեան: «Ուսումը,—գրում է Կ.
Դ. Ուշինսկին,—երեխայի համար պետք է դարձնել հետաքրքիր,
բայց միաժամանակ երեխաներից պետք է պահանջել, որ հետաքրք-
րումը կատարեն նույնիսկ իրենց համար ոչ հետաքրքիր խնդիր-
ները, չափից դուրս ծանրութիւն չդնել ոչ մեկ, ոչ էլ մյուս կողմի
վրա: Սնունդ տալով պասսիվ ուշադրութեանը և վարժեցնելով ակ-
տիվը, որ թեև երեխայի մեջ թույլ է, բայց կարող է և պետք է
զարգանալ ու ամրապնդվել վարժութիւններով»¹:

Ետկամածին ուշադրութիւն

Ուշադրութեան երրորդ տեսակը ետկամածին
ուշադրութիւնն է: Տերմինն ինքը հուշում
է, որ ուշադրութեան այդ տեսակը առաջա-
նում է այն բանից հետո, երբ կամածին ուշադրութիւնը արդեն ծա-
գած է: Ետկամածին ուշադրութեան մեջ իջնում է կամքի ուժը, որը

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинении, т. 6, М., изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 294.

անհրաժեշտ է կամաժին ուշադրության կենտրոնացման ժամանակ:

Ըստ հոգեբանական քննության 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 գամված՝ 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 փոխադարձ 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. ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՄԱՐԴԻ ՈՒՇԱԴՐՈՒ ԼՎԵԼԸ

Ուշադրությունը բնութագրվում է հետևյալ հատկանիշներով. ծավալով, բաշխվածությամբ, կենտրոնացումով, կայունությամբ և փոխանցումով:

Ուժադրության ծավալը

Ուժադրության այդ հատկանիշը չափվում է օբյեկտների այն քանակով, որ կարող են ուժադրություն գրավել չափազանց սահմանափակ ժամանակահատվածում: Ուժադրության ծավալը որոշելու համար ցուցադրում են օբյեկտների մի խումբ (թվեր, իրար միջև չկապակցված տառեր, առանձին առարկաների պատկերներ) ժամանակի մի հատվածում, որը հավասար է $\frac{1}{10}$ 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 գիտակցաբար 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 ուժադրություն դարձնել: Տեսադաշտն ընկած բոլոր առարկաները արտացոլելու համար ավելի երկար ժամանակ է պահանջվում:

Հասուն մարդու ուժադրության ծավալը հավասար է իրար հետ չկապված 4—6 օբյեկտի, իսկ 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 ուժադրության ծավալը մեծացնել առարկաները միավորելով խմբերի մեջ, դրանով իսկ փոքրացնելով այն օբյեկտների քանակը, որոնք ընկալվում են որպես առանձին միավորներ: Սույն 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 ուժադրության ծավալի մեծացումը չպետք է ընթանա ի վնաս նրա բաշխվածության՝ խրմբերում առանձին բաղադրամասերը նկատելու կարողություն: Ուժադրության կենտրոնացվածության ճիշտ համակցումը ամբողջի առանձին մասերի բաշխվածության հետ սերտորեն կապված է ձանաչողական պրոցեսների զարգացման՝ ըմբռնման (մասի և ամբողջի հարաբերության), մտածողության (եզակիի և ընդհանուրի հարաբերության) հետ:

Ուսագրության բաժնումը

Ուշադրության բաշխումը աբստինաժովում է այն բանում, որ մարդ ցանկացած գործունեության ժամանակ կարող է ուշադրության կենտրոնում պահել միաժամանակ մի ֆանի օբյեկտներ: Փորձեցե՛ք շանաստեղծություն բերանացի ասել և միաժամանակ թղթի վրա: Թվերի գումարման ու հանման վարժություններ անել քսանի սահմաններում: Դուք կզգաք, որ մի տեսակի գործունեությունը առչելակում է մյուս տեսակի գործունեությանը: Գործունեության ընթացքում ուշադրությունը սովորաբար կենտրոնանում է նրա ինչ-որ մի տեսակի վրա: Ֆիզիոլոգիայեն այդ բացատրվում է գլխուղեղի 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 սխալների 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 միակ 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 դասանյութի բացատրման և աշակերտների վարքի, նրանց աշխատանքի վրա դիտողականությունը սահմանելու միջև: Գործունեության տեսակներից մեկի բավականաչափ ավտոմատացման հետևանքով փոքրանում է գլխուղեղի 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:

Ուսագրության կենտրոնացվածությունը

Ուշադրությունը՝ օբյեկտի վրա գիտակցության կենտրոնացումն է: Հասկանալի է, որ ուշադրության գնահատելի հատկությունը օբյեկտի վրա կենտրոնացնելու 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 գործոնեություն 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 կառելի 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 հատկությունը կախված է մի շարք պատճառներից՝ նյարդային պրոցես-

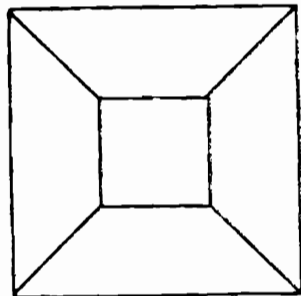
ների ուժից, գործունեության բնույթից, գործի նկատմամբ ունեցած վերաբերմունքից, ձևավորված սովորություններից:

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 «փոսրնկած 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 շեն ունենում նկատելի ազդեցություն: Բայց, ինչպես ցույց են տալիս դիտումները, մինչև 15—20 րոպե ն ուշադրության տատանումները հանգեցնում են օբյեկտից ուշադրության ոչ կամածին շեղման:

Իմանալով ուշադրության այդ հատկության մասին, ուսուցիչները նախատեսում են դասի ժամանակ յուրաքանչյուր 10—15 րոպե մեկ աշակերտների գործունեության տարբեր տեսակների փոփոխություն, նրանց ընդմիջելով լրսողական 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 ֆիզիոլոգիապես կապված է նյարդային բջիջների մեկ խմբում գրգռվածության տեական կենտրոնացվածության հետ: Նյարդային բջիջների գրգռվածության պրոցեսին երկարատև դիմանալու հատկությունը նյարդային պրոցեսների ուժի ցուցանիշն է: Ուստի ուրիշ հավասար պայմաններում



Նկ. 36. Ուշադրության տատանումները երկակի պատկերների ըմբռնման ժամանակ:

ուշադրության կաշունկության մեջ հանդես է գալիս մարդու նյարդային գործունեության բարձրագույն ընդհանուր տիպը:

**Ուշադրության
փոխանցումը**

Ուշադրության փոխանցումը՝ դա ուշադրության նախամտածված տեղափոխությունն է մի օբյեկտից մյուսի վրա: Գիտակցվածությանը տարբերակում է ուշադրության փոխանցումը նրա շեղումից: Շեղվելով, մարդը ուշադրության օբյեկտը փոխում է ոչ կամածին 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 վերականգնվում 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 թույլին փոխադրելը:

Մեծ նշանակություն ունի որոշակի պայմաններում ուշադրությունը փոխանցելու սովորությունը: Որոշ դասարաններում դասի 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 երեխաները 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 կարևորից դեպի անձնապես ավելի նշանակալի:

Ուշադիր լինելը

Քննարկված հատկությունները չեն պատկանում բուն ուշադրությանը: Ուշադրության հատկություններում դրսևորվում են անձի առանձնահատկությունները: Ամբողջ հոգեկան կյանքի կերտվածքից կախված ձևավորվում է անձի ուշադիր լինելը: Ըստ ուշադրության բնույթի մարդկանց բաժանում են՝ ուշադիրներ, անուշադիրներ և ցրվածներ:

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 չեն մշակված բնավորության համապատասխան գծեր: Սրովյամբ 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 հանձնարարությունների 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 նկատմամբ տվյալ պահին մեծ հետաքրքրությունից: Այդպիսի դեպքում ուշադիր լինելու հիմքում ընկած է ոչ կամածին 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: Լարված աշխատանքային օրվանից հետո հոգնածությունը, քիչ հետաքրքիր աշխատանք կատարելիս իր մտքերով տւարվելը, 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 դրսևորել իրեն՝ որպես անձի ոչ հատուկ անուշադրություն:

Ուշադրությունը որպես անձի հատկություն, այսինքն՝ ուշադիր լինելը, որոշվում է ամենից առաջ գործունեության մեջ ուշադրության տեսակների հարաբերակցությամբ: Կամածին և ետկամածին 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 կամածին 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 մրտքերի 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՝ ապացույցելիության, 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 կամածին 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 կամածին ուշադրությունը: Այդ օբյեկտները, որ առանձնացնում են գործունեության բովանդակությամբ, ինչպես նաև խոսքի ձևով արտահայտված նպատակներով, սկսում են ավելի ու ավելի մեծ տեղ գրավել գիտակցության մեջ: 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 անսարքեր անցնել վարքի նորմաների խնդարումների մոտով: Տեխնիկական կոնստրուկցիաներով զբաղվելը բանվորին ու ինժեներին ստիպում է դիտելու ամեն մի նոր մեքենա: Գիտնականի միտքը դառնում է նրա անհանջ 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, զլխավորը 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, 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: Կրթոտության 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 ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ՄՈՏ

Նորածնի մոտ գոյություն ունի բնածին կողմ-
վաղ և ցախազպրո-
ցական հասակի ե-
րեխաների ուսու-
ցությունը
նորոշիչ ռեֆլեքս, ռեֆլեքս, որը ի հայտ է գալիս գրգռի նկատմամբ ոչ պայմանառեֆլեկտորային պատասխանում: Ուժեղ ձայնից երեխան վեր է թռչում, լույսը առաջացնում է ուշադրության ռեակցիա: Այստեղ կողմնորոշիչ ռեֆլեքսը ներառված է արտաքին գրգռիչների 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 երեկությունների շրջանը, որ գրավում են նրա ուշադրությունը. դրանք մեծերի բառերն են, առարկաների հետ երեխայի սեփական գործողությունները: Բառը և առարկայական գործողությունները այդ տարիքում առաջացնում են ոչ տևական 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 (քայլերի տիրապետելը) ուշադրության օբյեկտ է դարձնում հեռավոր առարկաները:

Մինչնախադպրոցական տարիքում առարկաների վրա ուշադրության կենտրոնացումը անկայուն է. երեխան չի կարողանում բաշխել ուշադրությունը, ուշադրության փոխանցումը տեղի է ունենում նշանակալի շահով ոչ կամածին: Եթե երեխային նոր խաղալիք է հետաքրքրել, ապա նա չի նկատում, թե ինչպես իր ձեռքից ընկնում է այն խաղալիքը, որով ֆինչ 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 սոսում 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 հրբ «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,

կամաժին ուշադրության առանձին դրսևորումներ հաճախ են առաջանում և տեական դառնում:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ զգալիորեն մեծանում է այն ժամանակը, որի ընթացքում նրանք կարողանում են աուարկայի վրա պահել իրենց ուշադրությունը: Նախադպրոցական շրջանի վերջում երեխաները հետաքրքիր խաղով կարող են զբաղվել մինչև մեկ ժամ: Սկսում են հանդես գալ ուշադրության բոլոր հատկութունները: Սակայն այդ տարիքի երեխաների մոտ գերիշխողը ոչ կամաժին ուշադրությունն է:

Նախադպրոցականի կամաժին ուշադրությունը ձևավորվում է կոնկրտիվ դերային ճանաչողական (դիդակտիկ) խաղերում, ինչպես և աշխատանքային հանձնարարություններ կատարելիս: 5—7 տարեկան նախադպրոցականները մեծ ուշադրությամբ կարող են աշխատել հողամասում, օրինակ, քաղհանել գաղարը, տարբերել այն բուրշ բույսերից: Բայց նրանց ուշադրությունը հեշտությամբ փոխանցվում է հարկավորից հետաքրքրի վրա, ոչ հետաքրքրականից դեպի ավելի հետաքրքրականը:

Դպրոցականի ուշադրությունը

Դպրոց նոր ընդունված երեխայի ուշադրության առաջատար տեսակը ոչ կամաժինն է: Ուսումը, որպես գործունեության հիմնական տեսակ, ինտենսիվ կերպով ձևավորում է կամաժին ուշադրությունը: Դասարանում դասի ժամանակ և տանը դասերը պատրաստելիս կասովին 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 կամաժին ուշադրությունը: Երեխաների ուշադրության կենտրոնացումը դասի բովանդակության վրա հեշտացնելու համար ուսուցիչը կազմակերպում է նրանց նստելաձևը, սովորեցնում է կենտրոնացած աշխատել և մինչև ուսուցչի դասարան մտնելը ամեն ինչ պատրաստել: Դասի համար:

Դիտողական պարագաների, ուսուցչի պատմածի բովանդակության մեջ չպետք 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 դուգահեռ չի կարելի այլ առաջադրանքներ (օրինակ՝ տնային) հանձնարարել: Դասի ժամանակ տնային հանձնարարությունների վերլուծությունը, ստուգումը 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 կարդալը, դժվար ուղղագրությունների վրա ուշադրություն դարձնելը, ապա այդ ամենն, ըստ հիշողության, տեսրակում գրելը: Այդպիսի աշխատանքում կենտրոնանալը և ուշադրության փոխանցումը դարձացնում է համակենտրոնացումը, մեծացնում է ծավալը և օգնում տիրապետելու ուշադրությանը 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 առանձնատեսակությունները, բովանդակությունն արտահայտելու կարողությունը, սովորածի իմաստը:

Կարդալով 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, ուսումնառնողները:

Ուշադրության կայունությունը մեծանում է տարիքի հետ զուգընթաց: Կրտսեր դպրոցականն ի վիճակի չէ երկար ժամանակ ուշա-

դրությունը սլահել մի առարկայի վրա: Ուստի, տարրական դասա-
րաններում խորհուրդ է տրվում դասի ժամանակ գործունեության
տեսակները հաճախակի փոխել, դասի մեջ մտցնել խաղային պա-
հեր, որոնք ունակ են պահպանելու ոչ կամաժին ուշադրությունը:

Դեռահասը նշանակալիորեն մեծ հնարավորություն ունի ուշա-
դրության կայունություն հանդես բերելու:

Դեռահաս տարիքում աշակերտի ուշադրության նկատմամբ
ավելի բարձր պահանջներ են ներկայացնում ամենից առաջ ուսում-
նական առարկաների բովանդակությամբ: Նյութի բարդությունը
(քերականական, թվաբանական, ֆիզիկայի կանոններն ու օրենք-
ները), նրա վերացականությունը ստիպում են ինտենսիվ կերպով
կենտրոնացնելու կամաժին ուշադրությունը: Մեծանում է ուշադրու-
թյան կայունությունը առանձին առարկաների վրա՝ հատկապես
կապված ավելի կայուն շերտավորված հետաքրքրությունների հետ:

Դեռահասը կարողանում է բաշխել ուշադրությունը, նա կարող
է հարևան նստարանին նստած ընկերոջ հետ խոսել և միաժամանակ
հետևել ուսուցչի մտքերին: Պատմածի բովանդակության վերաբեր-
յալ ուսուցչի տված հարցը այդպիսի աշակերտին չի կարող հան-
կարծակիի բերել:

Դեռահաս տարիքի վերջում պահանջ է առաջանում աշխատան-
քում ուշադրության ինքնադաստիարակման համար: Հարկավոր է
երեխաներին ցույց տալ, թե որքան կարևոր է ուշադիր աշխատելը,
նրանց մեջ արթնացնել գիտակցաբար այնպիսի սովորույթներ, մշա-
կելը, որոնք կհեշտացնեն իրենց կամաժին ուշադրության տիրա-
պետելը:

Ուշադրության զարգացումը սերտորեն կապված է անձի ձևա-
վորման հետ: Ուսման, իր հաջողությունների համար պատասխա-
նատվության դժացումը, մտավոր աշխատանքի նկատմամբ ունե-
ցած հետաքրքրությունը, հաջող մտավոր գործունեությունից ստա-
ցած բավականությունը, աշխատանքային առաջադրանքը հմտորեն
կատարելը, կամքի զարգացումը՝ այս բոլորը նշանակալիորեն երե-
խայի մոտ հեշտացնում են կամաժին ուշադրության զարգացումը:

Պատասխան տալիս աշակերտների մոտ կազմակերպվում է
ուշադրության որոշակի ուժ, ուշադիր լինելը ձևավորվում է որպես
անձի հատկանիշ: Այդ որոշվում է պատանիների և աղջիկների ա-
վելի գիտակցական վերաբերմունքով դեպի ուսումնառությունը
և աշխատանքային գործունեությունը և իր կյանքի ուղու պատկերացմամբ, ինք-
նադաստիարակության ձգտումով, իր մոտ անհատի դրական հատ-
կանիշներ զարգացնելու ցանկությամբ: Ուշադրության զարգացումը

կապվում է անհատի կամքի հուզական և ճանաչողական հատկանիշների կազմավորման, ինչպես նաև մարդու ուղղվածությունը որոշակի դառնալու հետ:

Ուշադրության դաստիարակումը, որպես կամածին հոգեկան գործունեություն, որին կառավարում է ինքը մարդը, ենթադրում է իր վրա աշխատելու ինքնուրույնություն և հոգեբանական այնպիսի գիտելիքների առկայություն, որոնք աշխատանքն ուղղում են դեպի ինքնադաստիարակումը:

Կամածին ուշադրության զարգացման համար կարևոր է իր համար կանոն մշակել՝ անուշադիր երբեք չաշխատել: Օգտակար է ուշադրությունը կենտրոնացնել, սովորել և շնչովել աշխատանքում խոչընդոտներ լինելու դեպքում (աղմուկ, կողմնակի խոսակցություններ):

Ամբողջությամբ ասած, որքան բարձր է մարդու կատարած գործունեության գիտակցվածությունը, այնքան հեշտությամբ է նրա վրա կենտրոնանում ուշադրությունը:

Այսպիսով, դպրոցական տարիներին ուշադրության զարգացումն ընթանում է հետևյալ ուղղություններով. 1) կատարելագործվում են ուշադրության բոլոր տեսակները, 2) հատկապես ինտենսիվորեն են զարգանում կամածին և ետկամածին ուշադրության տեսակները, որոնք սկսում են առաջատար դեր խաղալ գործունեության կարգավորման մեջ, 3) ձևավորվում է ուշադիր աշխատելու սովորությունը, առանց շնչովելու ներքին ու արտաքին գործոնների կողմը, որոնք որպես խոչընդոտներ են հանդես գալիս ուշադրության կենտրոնացման համար, 4) զարգանում են ուշադրության հատկությունները: Ուշադրության ամբողջ զարգացման համադրությունը հանդիսանում է ուշադիր լինելու ձևավորումը՝ որպես անձի հատկանիշ:

«ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՇԱԿԻՐ 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.

Գ Լ ու խ 7: ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՏԱՊԱՏԿԵՐՆԵՐ

1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Հիշողության ստիմանումը

Այն, ինչ ընկալվում է մարդու կողմից անհետ չի կորչում: Ուղեղի մեծ կլիսազնդերի կենդանու ահապանվում են գրգռման պրոցեսի հետքերը: Այդ հետքերը հնարավորություն են տալիս գրգռման կրկնակի առաջացման համար նաև այն ժամանակ, երբ այն առաջացնող զրդռիչը 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 բացակայությանը կամ վերարտադրել նախկինում յուրացրած գիտելիքները: Ըմբռնման նման հիշողությունն էլ արտացոլման պրոցես է, բայց այս դեպքում արտացոլվում է ոչ միայն այն, ինչն անմիջականորեն ներգործում է տվյալ 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, քանի 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-

¹ И. М. Сеченов, Избранные произведения, т. I, Физиология и психология, М., изд-во АН СССР, 1952, стр. 509.

շողության մեր զգայություններն ու ըմբռնումները իրենց «ծագման հետ անհետ կորչելով, մարդուն կթողնեին հավերժ նորածնի վիճակում»:

Ինչ կլիներ մարդը, եթե զուրկ լիներ հիշողությունից: Նա չէր կարող սովորել, չէր կարող աշխատել, չէր կարող ձեռք բերել նույնիսկ սյարգագույն 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 կարողում են միևնույն էջը և կարդացածի բովանդակության մասին ոչինչ չեն հիշում: Այդ փաստերը ցույց են տալիս, որ եթի 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 զուգորդությամբ 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 կնոջ անվան՝ Ադելարդա, և այդպիսով հաստատում է նմանության զուգորդում, որ ապահովում է մտապահումը:

Հակադրության զուգորդությունը կապակցում է երկու 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 երկու 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 երկու 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 հեշտացնող 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 ԸՆԹԱՑՔԻ ՕՐԻՆԱԶՄԱՓՈԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հիշողության հիմնական պրոցեսներն են մտապահումը, պահպանելը, իմանալը և վերարտադրելը:

Մտապահումը պրոցես է ուղղված ստացված տպավորությունները իշխողության մեջ պահելուն, պահպանման նախադրյալն է:

Պահպանելը նյութի ակտիվ վերամշակման, սխտեմավորման, 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 չմտադրված մտապահելն է, երբ մարդ 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 վերադառնալ խնդիրների պայմանների մեջ մտնող թվերը:

Փորձի արդյունքները ցույց են տվել, որ աշակերտները ամենից լավ մտապահել են այն թվերը, որով իրենք էին խնդիրներ կազմել (փորձերի Զ-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 բարձրություններն 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 նպաստում են մտապահմանը, հիմնական մտքերի առանձնացմանը, սլան 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 բավականին 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 հաջորդականությունն ուղղված լինելու դեպքում պետք է հաստատվեն իմաստային կապեր, պետք է իմաստավորվի նյութի տրամաբանությունը:

Նշանակություն ունի նաև գիտակցության՝ դեպի հիշելու ամրապնդումը եղած ուղղվածությունը. եթե դպրոցականը մտադրություն չունի ամուր յուրացնելու, տեսականորեն այն հիշելու, նյութը սերտվում է միայն հաջորդ դասի համար և իսկույն մոռացվում է: Այն կանխելու համար պետք է սխտեմատիկորեն կրկնել նախորդ գիտելիքները, աշակերտներին վարժեցնել առանց հատուկ կրկրնողության, այն վերարտադրել նոր նյութը սովորելու ընթացքում:

Վաղուց սովորած ուսումնական նյութը հաջող մտապահելու համար անհրաժեշտ է օգտվել իմաստալից մտապահման հնարներից: Դպրոցականներին 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)

	Գլանով	Առանց պլանի
Անմիջականորեն վերարտադրելու ժամանակը	70,6	73,1
Հետաձգված վերարտադրելու ժամանակը	53,1	41,6
Անմիջական ու հետաձգված վերարտադրելու միջև եղած տարբերությունը (մոռացումը)		
վերարտադրելը 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 սիրտելու 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: Նրբեմն 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 չէ ասել պարագրաֆը և էջը: Անհրաժեշտ է աշակերտներին պատմել, թե ինչպիսի գործողություններ է հարկավոր անել, ինչ կարդալ, 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 գիրքորոշումից: 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 ռեմինիսցենցիայի երևույթը՝ երբ 2—3 օրվա հետաձգածը ավելի լավ է վերարտադրվում, քան սերտումից անմիջապես հետո սովորածը: Ռեմինիսցենցիան հատկապես պարզորոշ է գրսևորվում, եթե նախնական վերարտադրումը անբավարար է եղել:

Ֆիզիոլոգիական տեսակետից ռեմինիսցենցիան բացատրվում է նրանով, որ սերտելուց հետո իսկույն, բացասական ինդոպցիայի օրենքի համաձայն, արգելադրում է տեղի ունենում, իսկ այնուհետև այն մարում է:

Մոռացումը կարող է մասնակի լինել: Այն ի հայտ է գալիս 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 ճամառել միայն այն, ինչ մաքուր կառուցված է միայն իմանալ, այլև վերարտադրել:

Պահպանելու կայունությունը ապահովվում է կրկնությամբ, որը ճառարում է որպես ամրապնդում և կանխում է մոռանալը, այսինքն՝ թույլ չի տալիս ուղեղի կեղևում ժամանակավոր կապերի հանգչումը: Կրկնությունը պետք է լինի բազմապիսի, անցկացվի փարբեր ձևերով. կրկնության ընթացքում փաստերը պետք է համեմատվեն, համադրվեն, սխտեմավորվեն: Միօրինակ կրկնության դեպքում սովորելու նկատմամբ հետաքրքրությունը նվազում

է և բացակայում է մտավոր ակտիվութիւնը: Ուստի և ամուր պահպանելու համար պայմաններ չեն ստեղծվում:

Պահպանման համար է՛լ ավելի մեծ նշանակութիւն ունի գիտելիքների կիրառումը: Նրբ 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 գիտակցութեան մեջ անցյալի մտքերի, զգացմունքների, տենչերի, գործողութիւնների վերականգնելու նպատակաւաց պրոցեսն է:

Կամածին վերարտադրումը երբեմն տեղի է ունենում հեշտ, երբեմն էլ ջանքեր է պահանջում:

Գիտակցական վերարտադրումը, որը կապված է հայտնի դրժվարութիւններ հաղթահարելու հետ և կամային ջանքեր է պահանջում, կոչվում է մտաբերում:

Հիշողութեան հատկանիշները ամենայն պարզութեամբ ի հայտ են գալիս վերարտադրութեան դեպքում: Այն և՛ մտապահման, և՛ պահպանման հետեանք է: Մտապահման ու պահպանման մասին մենք կարող ենք դատել միայն ըստ վերարտադրութեան:

Վերարտադրումը տպավորվածի հասարակ, մեխանիկական կրկնութիւնը 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 հաջողութիւնը կախված է հիշելու ժամանակ առաջացած կապերը վերականգնելու և վերարտադրելու ժամանակ պլանից օգտվելու կարողութիւնից: *

Իմանալու և վերարտադրելու ֆիզիոլոգիական հիմքը գլխուղեղի կեղևում նախկին գրգիռների հետքերի աշխուժացումն է: Ճանաչելու դեպքում աշխուժանում է այն գրգիռի հետքը, որը կարծես թե մարած է եղել մտապահման ժամանակ: Վերարտադրելու ժամանակ հետքի աշխուժացումը կարող է տեղի ունենալ զուգորդութիւնների 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 չորս 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 դինամիկ 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. «Եթե 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 չափով 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.

հոսքային կամ իմաստային ճիշդությունը դա կարգացած կամ լսած մտքերը հիշելը, պահպանելը և նրա վերարտադրելն է բառային ձևակերպումներով:

Մտապահումը կարող է տեղի ունենալ ճիշտ 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: Դրա 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 տվյալ 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 դույների ու ներկերի մասին, բնածին խուլերը չունեն հնչյունային մտապատկերներ:

Մտապատկերների տարբերությունը ըմբռնումից այն է, որ մտապատկերները տալիս են առարկաների առավել ընդհանրացված արտացոլումը: Նրանք արտացոլում են առարկաների ու երեւոյթների բնորոշ, ակնառու հատկանիշները: Օրինակ, գետի մասին պատկերացման մեջ արտացոլվում է երկու ափերի միջև ընկած ջրի հոսքը: Մենք տեսել ենք շատ տարբեր գետեր, տարբեր լայնություններ, տարբեր ափերով, հոսանքի տարբեր արագությամբ: Մինչդեռ մտապատկերների մեջ արտացոլվում են այն ակնառու հատկանիշները, որոնք բնորոշ են ուղածող գետին:

Մտապատկերներում ընդհանրացվում են առանձին ըմբռնումներ, ընդգծվում են իրերի ու երեւոյթների 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 նշո՛ր 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 հետեանք է. մտապատկերների առաջացման մեջ ելակետային են առաջին արարարային համակարգի ազդանշանները (գույներ, հոտեր, ձևեր և այլն), մտապատկերները ընդհանրացված են դառնում նրանց ձեւավորման մեջ երկրորդ ազդարարային համակարգի մասնակցության (արտասանած կամ գրած բառ) շնորհիվ:

**Հնգիսանուր և
Եզակի մտա-
պատկերներ**

Ի տարբերություն ըմբռնումների, որոնք միշտ եզակի են լինում, մտապատկերները լինում են եզակի և ընդհանուր: Մեկ որոշակի առարկայի ըմբռնման հիման վրա հիմ-

նրված 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, համեմատեցե՛ք՝ Նեա գետի գրանիտներում պարփակված պատկերը գետի պատկերի հետ ընդհանրապես: Նեայի 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: Նեայի պատկերը, այսինքն՝ եզակի մտապատկերը, ստեղծվում է տարբեր ժամանակներում նրա արտացոլման հիման վրա, սառցահոսանքի ժամանակ, ձմռանը, ամառվա շոգ կեսօրին, երբ ջուրը արտացոլում է չափույտ երկինքը, գորշ աշնանային օրը, ուժեղ քամու ժամանակ, երբ Նեայի վրա ալիքներ են հայտնվում, հորդացման 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, զուրկ 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 սեռականքը

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-

առժողական (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 զարգանում է մտապատկերների այս կամ այն տեսակը, նկարիչի մոտ՝ տեսողական մտապատկերը, կոմպոզիտորի մոտ՝ լսողականը, սպորտսմենի և պարուհու մոտ՝ շարժողականը, քիմիկոսի մոտ՝ հոտինը, դեգուստատորի 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 հասկապես 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: Մաղմային 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 մկաններում առաջ է բերում շարժման հոսանքներ կամ բիոհոսանքներ: 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:

աւամայից 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 հաղորդչի ձևաքի մկանների իդեոմոտորային ազդանշանները: Բիոհոսանքներ են առաջանում նաև խոսիչու օրգանների մկաններում: Ուստի, մարդն ինքնուրույն մտավոր խնդիրներ լուծելիս, ինչ-որ բան մտածելիս հատուկ սարքերի միջոցով կարելի է դրանք խոսքի օրգանների շարժումները, թեև աչքով նրանք աննկատելի են: Այս 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:

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 և ևս զուգակցումն է: Հիշողության այդ առանձնահատկություններով 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 պահանջվող պահին:

2. Դանդաղ մտապահումը զուգակցվում է դանդաղ մոռացման հետ: Այդպիսի հիշողությամբ օժտված մարդիկ պետք է շատ ժամանակ վատնեն սերտելու համար: Մի քանի անգամ կարդան, պլան կազմեն, գծագիր գծեն, դուրս գրեն տերմինները, 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 դառնում է անարդյունավետ: Հիշողության այդպիսի որակների զուգակցման դեպքում անհրաժեշտ է կրկնակի սերտել, թեկուզ և նյութը կարող է նաև առանց դրան վերարտադրվել: Լրացուցիչ կրկնությունները հանգեցնում են ավելի տեսական և ամուր պահպանման:

4. Ամենամեծ արդյունավետությամբ է աչքի 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 սխառմաստիկ գիտելիքների բացակայությունը խանգարում են անհրաժեշտ զուգորդությունների ստեղծմանը:

Որոշ դեպքերում հիշողությունը այդպիսին է դառնում ուղեղային հիվանդությունների 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 կոնկրետ ցույց տալ, թե այդ ինչպես անել, ընդ որում բուն սերտման ընթացքում անմիջականորեն օգնել: Երբեմն հիշողության ցածր արդյունավետությունը բացատրվում է նրանով, որ չեն 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 պատմությունից 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
տեսական
առաջնությունները**

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: Կոմպլեքսորը կամ դաշնակահարը ամենից լավ են հիշում մեղեդիները, նկարիչը՝ առարկաների գույները, մաթեմատիկոսը՝ թվերը և բանաձևերը, սպորտսմենը՝ շարժումները:

Հիշողության անհատական առանձնատկությունները դրսևվորվում 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 առանձնատկություններից, որոնք զարգանում են գործունեության ընթացքում:

Հիշողության տեսողական տեսակը բնութագրվում է նրանով, որ հիշելու համար մարդուն անհրաժեշտ է տեսնել յուրացման ենթակա տեքստը. հիշողության 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 վերապատմում են կարդացածը: Հիշողության շարժողական տեսակը արտահայտվում է նրանում, որ հիշելու համար մարդուն հարկավոր է օգտագործել շարժողական անալիզատորը: Հիշողության ալգային 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 հազվագեպ 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 դա 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:

Վաղ և Նախադպրոցական օտարիքի երեսունհերթի հիշողությունը

Հիշողությունը զարգանում է մարդու ամբողջ կյանքի ընթացքում: Նրա ձևավորումն ու զարգացումը կապված են նյարդային համակարգության զարգացման հետ և կախված են ուսուցման ու դաստիարակության պայմաններից, տարբեր կարգի դործունեության առանձնահատկություններից:

Հիշողությունը փոփոխվում է և՛ քանակապես (մեծանում է մտապահման արագությունն ու ծավալը), և՛ որակապես (ոչ կամաժինից դեպի կամաժինը, պատկերավորից դեպի խոսքայինը):

Մանկական տարիքում հիշողությունը կապված է օրգանական պահանջմունքների հետ, 4—5 ամսական երեխան ճանաչում է մորը, որն իրեն կերակրում է, այն շիշը, որից խմում է: Ճանաչելը դրսևորվում է երեխայի աշխուժացման, ձեռքը մեկնելու, մեծերի հայտնվելուն սպասելու մեջ:

Հետագայում հիշողությունը ձևավորվում է արտաքին աշխարհի հետ երեխայի հարաբերությունների զարգացման կապակցությամբ:

Քայլերի տիրապետելը ընդլայնում է երեխայի կողմից մտապահվող առարկաների շրջանը: Խոսքի հանդես գալու հետ զարգանում է պատկերավոր և խոսքային հիշողությունը: Մոտ երեք տարեկան երեխան մտապահում է մինչև 800—1000 բառ:

Նրկու-երեք տարեկան երեխայի մեջ հիշողության մյուս տեսակներից ավելի զարգացած է պատկերային հիշողությունը: Նախադպրոցականը մտապահում է վառը, նորը, որոնք նրա վրա ունենում են ուժեղ հուզական տպավորություն, ինչպես և բաղմապատիկ կրկնվող կենցաղային առարկաները, սովորական գործողությունները:

Շատ արագ է զարգանում նախադպրոցականների խոսքային հիշողությունը. երեխաները հեշտ ու մեծ ճշգրտությամբ են մտապահում պատմվածքները, բանաստեղծությունները, հաշվեքառյակները:

Նախադպրոցականի հիշողությունը հիմնականում ոչ կամաժին է: Երեխան խաղերում, պրակտիկ գործունեության մեջ, մեծերի հետ շփվելիս հեշտ ու արագ է հիշում այն, ինչ իրեն հետաքրքրում է: Այդ տարիքի երեխան դեռևս չի կարողանում իր առջև նպատակ դնել՝ մտապահել կամ վերհիշել: Մտապահվում է ինքն

իրեն, առանց նրա կողմից ջանքեր գործադրելու:

Նախադպրոցական տարիքի վերջում զարգանում են կամաժին հիշողության սաղմերը. խաղի կամ պրակտիկ գործունեության մեջ իրենիսան իրեն նպատակ է դնում հիշել այն, ինչ պահանջվում է իրեն տված աշխատանքային հանձնարարությանը կամ իր ասանձնած դերով: Նա սկսում է օգտագործել մտապահելու հնարանները. կրկնում է մեծերի հետ միասին, ապա բարձրաձայն, հետո էլ մտքում, ինքն իրեն: Այդ հնարները դեռ ծայրահեղորեն անկատար են, բայց վկայում են կամաժին հիշողության ձևավորման մասին, որը դպրոցական ուսուցման համար երեխայի պատրաստվածության անհրաժեշտ նախապայմանն է:

**Դպրոցական
տարիքի երեխա-
ների հիշողու-
թյունը**

Դպրոցական տարիքում երեխան անցնում է սխտեմատիկ ուսուցման, իսկ դա նոր պահանջներ է առաջադրում հիշողությանը. մտապահել տրված նյութը, որոշակի ժամանակ այն վերարտադրել ուսուցչի պահանջով:

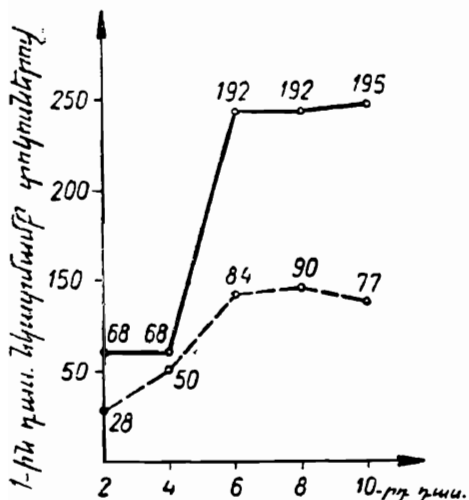
Հիմնական է դառնում կամաժին մտապահումը՝ աշակերտը պետք է հիշի այն, ինչը նրա համար անմիջական անհրաժեշտություն չունի, պետք է հիշի միայն նրա համար, որ ուսուցիչն է պահանջում: Մտապահումը դրսևորվում է սերտման մեջ: Բայց կրտսեր դպրոցականը դեռ չի կարողանում ինքնուրույն առանձնացնել զբաղվողը, չի կարողանում օգտվել մտապահման հնարներից, չի կարողանում իրեն հսկել, ստուգել, թե արդյո՞ք ինքը սովորել է: Դրան պետք է սովորեցնել կրտսեր դպրոցականին, այսինքն՝ ուսումնական նյութը ինչպես բաժանել մասերի, մասերի միջև կապ հաստատել, պլան կազմել:

Եթե ուսուցիչը կրտսեր դպրոցականին չի օգնում կազմակերպել հիշելու պրոցեսը, նա տեքստը սովորում է բառացի: Իր բառերով շարադրելը նրանց համար դժվար է, և նրանք կանգնում են իրենց համար ավելի հեշտ՝ տառացի սերտելու ուղու վրա: Երեխաների այդ ձգտման՝ ուսումնական նյութը բառացիորեն վերարտադրելու, դեմ պետք է պայքարել, միաժամանակ ցույց տալով նրանց ճիշտ մտապահելու և ինքնավերահսկողության հնարները:

Առաջինից մինչև չորրորդ դասարանը, բառացի հիշելու համեմատականությամբ, իմաստային հիշելը աճում է երկու անգամ:

Կրտսեր դպրոցականների համար բնորոշ է նաև այն, որ նույնիսկ պլան կազմելու և տեքստում իմաստային հենակետեր առանձնացնելու ունակության առկայության դեպքում էլ նրանք հիշելու ընթացքում չեն օգտվում դրանցից: Տարրական դպրոցի աշակերտ-

ներին դեռ պետք է սովորեցնել մտապահման հնարները:



Նկ. 37. Կրթականների կողմից կոնկրետ և վերացական նյութի մտապահումը (Մ. Ն. Շարդակովի փորձը):

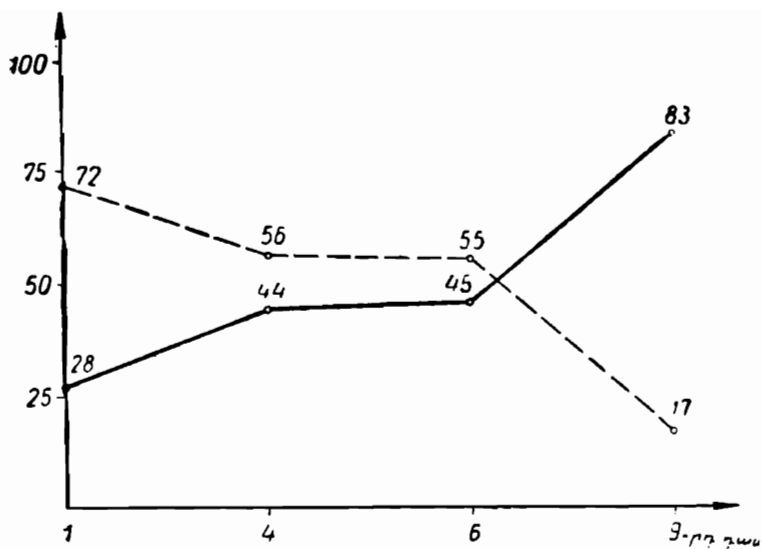
Կրտսեր դպրոցականի հիշողությունը աչքի է ընկնում նաև նրանով, որ հեշտությամբ են հիշվում կոնկրետ բառերն ու առարկաները, քան թե վերացական բառերն ու մտքերը: Հեշտությամբ են հիշվում փաստերը, քան ընդհանրացումները:

Միջին դպրոցական տարիքում, ուսումնական առարկաների բովանդակության ու բնույթի փոփոխման հետ կապված, ինտենսիվորեն զարգանում է խոսք-տրամաբանական հիշողությունը, դեռահասները արդեն կարողանում են հի-

շել 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 մտապահվելիքի 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 թերագնահատել կրկնության, տարբերվելի, տերմինների և այլնի սերտման անհրաժեշտությունը:

Ավագ դպրոցական տարիքի աշակերտների մեջ առաջատար նշանակություն է ձեռք բերում խոսք-տրամաբանական հիշողությունը: Վերարտադրելիս դպրոցականները վերակառուցում են (վերադասավորում) նյութը, ներառնում են իրենց զատողություններն ու մտահանգումները, պատմածի իմաստը պահպանելիս փոխում են բառային ձևակերպումները:



Նկ. 38. Դպրոցականների բառացի մտապահումը (Մ. Ն. Շարդակովի փորձը):

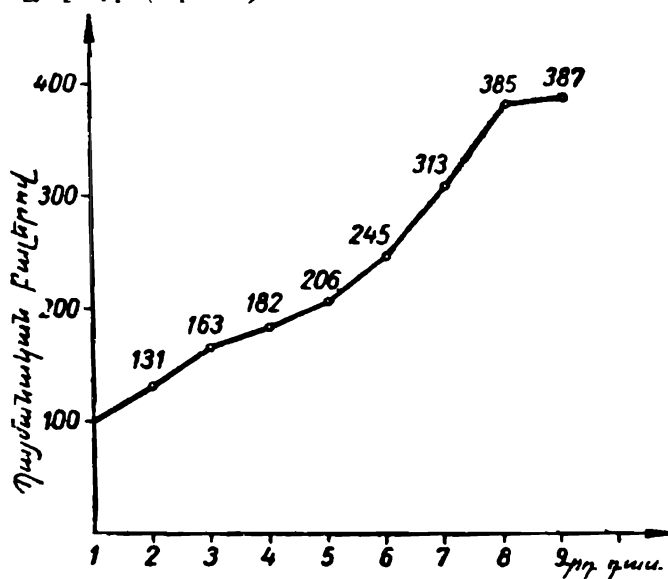
Փոխվում է սերտման բնույթը. աշակերտները արդեն տիրապետում են տրամաբանական մտապահման և վերարտադրման միջոցներին: Հիշողությունը միահյուսվում է մտածողության հետ: Անվադ դպրոցականները հիշում են ոչ թե բառերը, այլ մտքերը, ուստի նրանք վերափոխում են տեքստը: Վերարտադրելիս նրանց մտքերը չեն կապվում տեքստի հաջորդականության հետ, փոխում են ընդհանուր պլանը, փոխում են բնագրի բառերը, պահպանելով իմաստը, վերարտադրում են ընդհանրացված՝ ոչ պակաս լրիվ, առավել հակիրճ (Նկ. 38):

Բարձր դասարաններում աշակերտները սովորում են ոչ թե առանձին փաստերը, այլ տարբեր գիտությունների ընդհանուր օրինաչափությունները: Անվադ 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 մեթոդականական 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, այժմիքն՝ ամբողջությամբ վերցրած անձի զարգացման արդյունք է:

«ՀԻՇՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՄՏԱՊԱՏԿԻՐՆԵՐ» ԳԼԽ 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.

Сухаребский Л. М., О памяти, М., Медгиз, 1962.

Шардамов М. Н., Очерки психологии школьника, М., Учпедгиз, 1955, гл. II.

Մազմանյան Մ., Դասարանական հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Գ Լ ու խ 8: ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ՍԱԽՄԱՆՈՒՄԸ

Գիտակցությունը, գրել է Վ. Ի. Լենինը, ոչ միայն արտացոլում է աշխարհը, այլև ստեղծում է այն: Առանց երեակայության անիմաստ է ստեղծագործական գործունեությունը: Պրակտիկ գործունեության ընթացքում մարդը փոխում է կյանքի պայմանները և ներն 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 վերաձևավորումը տեղի է ունենում երեակայության 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 երեակայության վրա: Դրա համար նրան խթանում է ինքը կյանքը, որ ոչ մի օր կանգնած չի մնում նույն տեղում, ստեղծելով նոր խնդիրների լուծման անհրաժեշտություն: Այսպիսով, երեակայությունը օբյեկտիվորեն պայմանավորված պրոցես է:

Իր ծագմամբ երեակայությունը 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: Նախադրյան մարդու ամենապարզ աշխատանքային գործունեությունները, որոնք անհրաժեշտ էին քերիչ կամ կտրիչ պատրաստելու, պահանջում էին այդ գործիքների սրտաքին 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 դրսևորման մյուս երևույթները, այնպես էլ երևակայությունը ծագելով, զարգացել է աստիճանաբար և վերակառուցվել ինչպես իր հոգե-ֆիզիոլոգիական մեխանիզմներով, այնպես էլ իր դրսևորման ձևերով: Երևակայության զարգացումը պատմականորեն տեղի է ունեցել մարդու պահանջմունքների զարգացման հետ անխզելիորեն կապված: Նյութական և հոգևոր նոր պահանջմունքների առաջացումն ու զարգացումը մարդուն դրել 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

Տնտեսությունների 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 չեն, գոյություն ունեցող առարկաների տարրերի յուրօրինակ կապակցություններ են: Նույնիսկ երևակայության մեջ մարդ չի կարող ոչնչից ոչինչ ստեղծել:

Երևակայությունը մարդու կողմից իրականության արտացոլման յուրահատուկ ձև է, որի էությունը գոյություն ունեցող պատկերացումների ու հասկացությունների վերափոխումն է ու դրանց հիման վրա նոր պատկերների ստեղծումը, վերջիններիս պրակտիկ իրականացումը հանգեցնում է նյութական և հոգեկոծման արժեքների:

**Երևակայության
ֆիզիոլոգիական
հիմունքները**

Երևակայության հոգեկան պրոցեսի հիմքում ընկած է մարդու ուղեղի վերլուծական-համադրական գործունեությունը: Երևակայության պատկերի ստեղծումը ենթադրում է առարկաների ու երևույթների գործնական կամ մտավոր վերլուծության 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, որոնք մեջ արտացոլվում է չենալ 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 գույակցումների 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 նախապատ-
րաստական փուլը, որը հաճախ ընթանում է մարդուց անկախ, թաք-
նըված 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, շնայած մտապատկերները պետք է ձևականորեն վերագրվեն ա-
ռաջին ազդարարային համակարգին՝ իրականության զգայական
արտացոլմանը:

Հետևապես, երևակայական պատկերները իրենցից ներկայաց-
ում են իրականության արտացոլման հատուկ ձև, որը հատուկ է
իայն մարդուն:

Երևակայության շատ պատկերներ, հատկապես՝ ստեղծագոր-
ականը, ընդհանրացված բովանդակություն կրողներն են: Քանդա-
ագործ Վուլեստիչի «Սրերը վերաձուլենք խոփերի» արձանը (նկ. 40)
յամ Ռեպինի «Բուռլակներ» գեղանկարը իրենց մեջ մարմնավորում
են մեծ գաղափարներ: Այդ պատկերների ձևավորումը տեղի է ու-
նենում կեղևի խոսքային ֆունկցիայի անպայման մասնակցությամբ:
Ամեն մի երևակայական պատկեր խոսքի միջոցով է ձևավորվում
և ձեռք բերում հստակություն ու բովանդակություն:

Երևակայության նշանակությունը

Երևակայությունը օրգանապես կապված է
հոգեկան մյուս պրոցեսների հետ: Ամեն մի
մտքի, ամեն մի զգացմունքի, ամեն մի կա-
մային գործողության մեջ կա երևակայության մասնիկ: Երևակայու-
թյունը 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 առկաներով լցվում է մտածողու-
թյան 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 տարածաշափական խնդիրների
լուծման ժամանակ, երբ աշակերտը չի կարողանում մտովին պատ-
կերացնել տվյալ տարածաշափական մարմնի հարթ կտրվածքը:

սառցապատ, հարթավայրային բնույթի, մշտասառ տունդրայի կենդանական ու բուսական աշխարհի յուրահատկությունների, բնակչության և նրա զբաղմունքին վերաբերող մտապատկերների, վերարտադրական երևակայական պատկերները էական նշանակություն ունեն մարդու ճանաչողական գործունեության մեջ, քանի որ մարդի վիճակի չէ տեսնել այն բոլորը, որոնց մասին նա պետք է գիտե-լիքներ 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 գիտե-լիքները ենթադրում են նրանց մասին մտապատկերների առկայու-թյուն: 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 յուրահատկու-թյունն իմանալը, նրա բովանդակալից բնութագրումը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ գոյություն ունեն մտապատկերներ տըվ-յալ 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 բնավորու-թյունները 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 տեսնելական գծագրերի, տեսնելական 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:

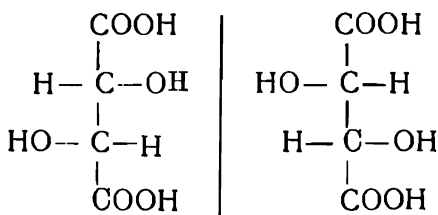
Ստեղծագործական երևակայություն

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

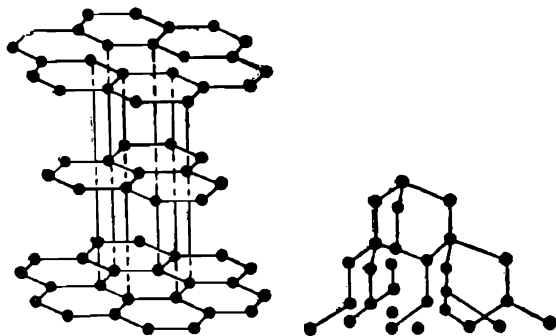
(ձախից՝ D գինեթթվի, աջից՝ L գինեթթվի):

Այդ երկու թթուներն էլ ունեն նույն բաղադրությունը ($\text{C}_4\text{O}_6\text{H}_6$), նույնիսկ միևնույն կարգի կապերը, բայց տարբեր է ատոմների տարածական տեղաբաշխումը, որ էպպես ազդում է նրանց բնույթի վրա:

D գինեթթուն ասիմիլացիայի է ենթարկվում բորբոսային սընկերի միջոցով, իսկ L գինեթթուն ոչ մի կերպ չի ենթոծվում 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 չափով 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 երեակայության 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 ազլուտիեացիան: Դրա էությունը այն է, որ միացնում է այնպիսի մասեր, որոնք բնորոշ են երկու տարբեր օբիեկտների: Այսպես, այդպիսի եղանակով է ստեղծվել սֆինքսի պատկերը (առյուծ՝ մարդու գլխով):

Երեակայության պատկերի ստեղծման յուրահատուկ եղանակ է ջնշտադրումը, որի էությունը այն է, երբ օբյեկտի որևէ հատկանիշը կամ հարաբերությունը այլ հատկանիշների նկատմամբ դրվում է սուաշին պլանի վրա, ուժեղ ընդգծվում, որի հետևանքով ստեղծվում իր բովանդակությամբ պատկերի Այդ հնարն է օգտագործվում աղբյուրների և ընկերական շարժերի ստեղծման ժամանակ: Իրպեսզի 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 չափազանցման եղանակը, երբ միտումնավոր կերպով նդգծվում են մարդու արտաքին կերպարանքի հատկանշական կողմերը:

Շեշտավորման յուրահատուկ ձևերից է մեծացնելու կամ փոքացնելու հնարը: Այս եղանակով են ստեղծվել պատիկ-ճատիկի, նդերսենի հեքիաթի հերոս՝ Դույմովոչկայի և լիլիպուտի կերպարները: Մեծացման հնարն ընկած է յոթգլխանի Օձ-Գորինիչի, լյա Մուրոմեցի «հարյուր փթանոց» գուրզի կերպարների ստեղծման հիմքում:

Գրական-քանդակագործական կամ գեղանկարչական կերպար-

ների ստեղծման շատ տարածված հնարներից է տիպակաճացումը: 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 պրոցեսի 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-նեֆիառային, 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 ալլանդակ 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),

ընութագրումը ընդգծում է մարդու վրա նրա վնասակար ազդեցությունը, որով մարդը դառնում է կյանքի պայմանների և իրադրությունների ստրուկը:

Հեքիաթային-ֆանտաստիկական կերպարները, որոնք կան բոլոր ժողովուրդների հղելություններում 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, համատություն, 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 չեմ 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 «ճակատագրի» խաղալիք:

Սոցիալիստական պնտություն քաղաքացու երազանքը ուղղված է դեպի մարդկության վաղվա օրը՝ կոմունիստական հասարակու-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հրատ. 4, հատ. 5, էջ 680—681:

թյունը: Այդ երազանքները մարմնավորվում են սոցիալիզմի երկր-
ների տնտեսության, գիտության ու մշակույթի հաջող զարգա-
ցման մեջ, ինչպես և աշխարհի ժողովուրդների ազգային անկախու-
թյան, 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 տեն-
դենցները: 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 վար-
չացման միջև եղած նման կարգի հարաբերությունը մնայուն է,
հաստատուն և տիպական. այն կայուն է: Սակայն այդ հաստատու-
նությունն իր մեջ ընդգրկում է անհատի զարգացման և ներքին դրո-
ղիչ ուժերի ձևավորման բարդ դինամիկան, որին վերաբերում է նրա
իդեալը:

Մարդու երազանքներն ու իդեալներն ըստ իրենց բովանդակու-
թյան 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 կատեգո-
րիաներ չեն, ինչ ձևով էլ որ փորձեն ապացուցել իդեալիստները:
Տարբեր պատմական դարաշրջաններում կամ տարբեր հասարակա-
կան կառուցվածք ունեցող երկրներում ապրող մարդկանց երա-
զանքներն ու իդեալները էապես իրարից տարբեր են լինում: Տարբեր
են նաև միևնույն հասարակական ֆորմացիայի պայմաններում ապ-
րող մարդկանց երազանքներն ու իդեալները:

§ 3. ՄՏԵՂԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ

Իր բոլոր առանձնահատկություններով հան-
դերձ ստեղծագործությունը նախ և առաջ հա-
մառ, քրտնատանջ, ինչպես և ոգեշնչված
աշխատանք է, որը պահանջում է մարդու հո-

**Ստեղծագործության
ընդհանուր
բնութագիրը**

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:

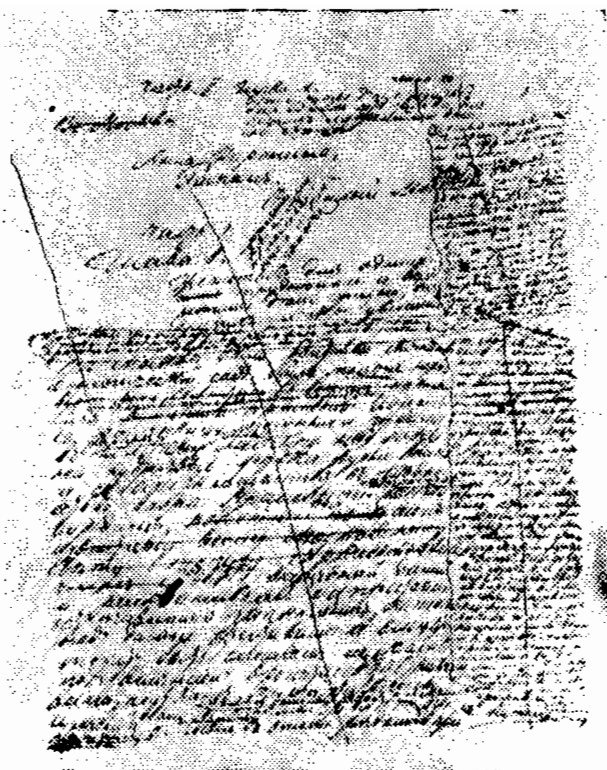
Բնութագրելով ստեղծագործությունը, հիանալի ռեժիսյոր ու դերասան Կ. Ս. Ստանիսլավսկին գրել է, որ ստեղծագործությունը առաջին հերթին ամբողջ հոգեկան ու ֆիզիկական ուժերի լրիվ կենտրոնացվածությունն է, այն ներգրավում է ոչ միայն լսողությունն ու տեսողությունը, այլև մարդու բոլոր հինգ զգայարանները: Այն ներգրավում է... 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, Ռեյկին գրել է. «Ոգեշնչումը տաժանակիր աշխատանքի փոխարեն տրված նվերն է»:

Ցանկացած բնագավառում ստեղծագործության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նույնիսկ հանճարեղ մարդիկ իրենց ստեղծագործությունները արագ չեն ստեղծում: Խոսքի հանճարեղ 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 ստեղ-



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 էության, 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 «փայլատակման» արդյունք:

Результаты исследований
 для исследования
 по исследованию
 по исследованию



Fig. 1. Results of research

Результаты исследований
 для исследования
 по исследованию
 по исследованию

1. **Содержание** 1.1. **Введение** 1.2. **Общая характеристика** 1.3. **Цели и задачи** 1.4. **Методы исследования** 1.5. **Результаты исследования** 1.6. **Выводы** 1.7. **Заключение** 1.8. **Список литературы** 1.9. **Приложение** 1.10. **Дополнительные материалы** 1.11. **Сводная таблица** 1.12. **График** 1.13. **Схема** 1.14. **Фотография** 1.15. **Чертеж** 1.16. **Таблица** 1.17. **График** 1.18. **Схема** 1.19. **Фотография** 1.20. **Чертеж** 1.21. **Таблица** 1.22. **График** 1.23. **Схема** 1.24. **Фотография** 1.25. **Чертеж** 1.26. **Таблица** 1.27. **График** 1.28. **Схема** 1.29. **Фотография** 1.30. **Чертеж** 1.31. **Таблица** 1.32. **График** 1.33. **Схема** 1.34. **Фотография** 1.35. **Чертеж** 1.36. **Таблица** 1.37. **График** 1.38. **Схема** 1.39. **Фотография** 1.40. **Чертеж** 1.41. **Таблица** 1.42. **График** 1.43. **Схема** 1.44. **Фотография** 1.45. **Чертеж** 1.46. **Таблица** 1.47. **График** 1.48. **Схема** 1.49. **Фотография** 1.50. **Чертеж** 1.51. **Таблица** 1.52. **График** 1.53. **Схема** 1.54. **Фотография** 1.55. **Чертеж** 1.56. **Таблица** 1.57. **График** 1.58. **Схема** 1.59. **Фотография** 1.60. **Чертеж** 1.61. **Таблица** 1.62. **График** 1.63. **Схема** 1.64. **Фотография** 1.65. **Чертеж** 1.66. **Таблица** 1.67. **График** 1.68. **Схема** 1.69. **Фотография** 1.70. **Чертеж** 1.71. **Таблица** 1.72. **График** 1.73. **Схема** 1.74. **Фотография** 1.75. **Чертеж** 1.76. **Таблица** 1.77. **График** 1.78. **Схема** 1.79. **Фотография** 1.80. **Чертеж** 1.81. **Таблица** 1.82. **График** 1.83. **Схема** 1.84. **Фотография** 1.85. **Чертеж** 1.86. **Таблица** 1.87. **График** 1.88. **Схема** 1.89. **Фотография** 1.90. **Чертеж** 1.91. **Таблица** 1.92. **График** 1.93. **Схема** 1.94. **Фотография** 1.95. **Чертеж** 1.96. **Таблица** 1.97. **График** 1.98. **Схема** 1.99. **Фотография** 1.100. **Чертеж** 1.101. **Таблица** 1.102. **График** 1.103. **Схема** 1.104. **Фотография** 1.105. **Чертеж** 1.106. **Таблица** 1.107. **График** 1.108. **Схема** 1.109. **Фотография** 1.110. **Чертеж** 1.111. **Таблица** 1.112. **График** 1.113. **Схема** 1.114. **Фотография** 1.115. **Чертеж** 1.116. **Таблица** 1.117. **График** 1.118. **Схема** 1.119. **Фотография** 1.120. **Чертеж** 1.121. **Таблица** 1.122. **График** 1.123. **Схема** 1.124. **Фотография** 1.125. **Чертеж** 1.126. **Таблица** 1.127. **График** 1.128. **Схема** 1.129. **Фотография** 1.130. **Чертеж** 1.131. **Таблица** 1.132. **График** 1.133. **Схема** 1.134. **Фотография** 1.135. **Чертеж** 1.136. **Таблица** 1.137. **График** 1.138. **Схема** 1.139. **Фотография** 1.140. **Чертеж** 1.141. **Таблица** 1.142. **График** 1.143. **Схема** 1.144. **Фотография** 1.145. **Чертеж** 1.146. **Таблица** 1.147. **График** 1.148. **Схема** 1.149. **Фотография** 1.150. **Чертеж** 1.151. **Таблица** 1.152. **График** 1.153. **Схема** 1.154. **Фотография** 1.155. **Чертеж** 1.156. **Таблица** 1.157. **График** 1.158. **Схема** 1.159. **Фотография** 1.160. **Чертеж** 1.161. **Таблица** 1.162. **График** 1.163. **Схема** 1.164. **Фотография** 1.165. **Чертеж** 1.166. **Таблица** 1.167. **График** 1.168. **Схема** 1.169. **Фотография** 1.170. **Чертеж** 1.171. **Таблица** 1.172. **График** 1.173. **Схема** 1.174. **Фотография** 1.175. **Чертеж** 1.176. **Таблица** 1.177. **График** 1.178. **Схема** 1.179. **Фотография** 1.180. **Чертеж** 1.181. **Таблица** 1.182. **График** 1.183. **Схема** 1.184. **Фотография** 1.185. **Чертеж** 1.186. **Таблица** 1.187. **График** 1.188. **Схема** 1.189. **Фотография** 1.190. **Чертеж** 1.191. **Таблица** 1.192. **График** 1.193. **Схема** 1.194. **Фотография** 1.195. **Чертеж** 1.196. **Таблица** 1.197. **График** 1.198. **Схема** 1.199. **Фотография** 1.200. **Чертеж** 1.201. **Таблица** 1.202. **График** 1.203. **Схема** 1.204. **Фотография** 1.205. **Чертеж** 1.206. **Таблица** 1.207. **График** 1.208. **Схема** 1.209. **Фотография** 1.210. **Чертеж** 1.211. **Таблица** 1.212. **График** 1.213. **Схема** 1.214. **Фотография** 1.215. **Чертеж** 1.216. **Таблица** 1.217. **График** 1.218. **Схема** 1.219. **Фотография** 1.220. **Чертеж** 1.221. **Таблица** 1.222. **График** 1.223. **Схема** 1.224. **Фотография** 1.225. **Чертеж** 1.226. **Таблица** 1.227. **График** 1.228. **Схема** 1.229. **Фотография** 1.230. **Чертеж** 1.231. **Таблица** 1.232. **График** 1.233. **Схема** 1.234. **Фотография** 1.235. **Чертеж** 1.236. **Таблица** 1.237. **График** 1.238. **Схема** 1.239. **Фотография** 1.240. **Чертеж** 1.241. **Таблица** 1.242. **График** 1.243. **Схема** 1.244. **Фотография** 1.245. **Чертеж** 1.246. **Таблица** 1.247. **График** 1.248. **Схема** 1.249. **Фотография** 1.250. **Чертеж** 1.251. **Таблица** 1.252. **График** 1.253. **Схема** 1.254. **Фотография** 1.255. **Чертеж** 1.256. **Таблица** 1.257. **График** 1.258. **Схема** 1.259. **Фотография** 1.260. **Чертеж** 1.261. **Таблица** 1.262. **График** 1.263. **Схема** 1.264. **Фотография** 1.265. **Чертеж** 1.266. **Таблица** 1.267. **График** 1.268. **Схема** 1.269. **Фотография** 1.270. **Чертеж** 1.271. **Таблица**

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 հյուր է, որը չի սիրում հաճախել ծուլերին» (Պ. Չայկովսկի):

Ոգևորվածության վիճակը հոգեկան վիճակ է, որ բնութագրվում է մտքերի և պատկերների ընթացքի թեթևությանմբ, նրանց հատուկ հատկությամբ 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 «ֆունկցիան», 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 «էությունական 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-

րությունները, 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:

Առանձնապես 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 ալյաբանական 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:

Գիտական-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 ներքնաշխարհ: Ա. Մ. Գորկին գրողի աշխատանքում նշում էր մարդկանց դիտելու կարեւորությունը, ընդգծում էր գրական կերպարի ստեղծման համար անմիջական տպավորությունների անհրաժեշտությունը: Նա գրել է, որ հերոսի բնավորությունը կազմվում է այնպիսի բազմալիսի գծերից, որոնք վերցվում են նրա սոցիալական խմբի, դասի 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 մաքուր և բնորոշ հատկությունների վերացաբեկում (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-

լորիշ է լինում այն դեպքում, երբ նրա՝ որպես մի ամբողջության, մեջ ներդաշնակորեն զուգակցվում են, ավելի ճիշտ միահյուսվում են՝ գրական հերոսի տիպական և անհատական հատկանիշները: Գրողի կամ գեղարվեստագետի կողմից գրական, գեղանկարչական կամ քանդակագործական կերպաների (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 բովանդակալից, 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 գիծը:

Այդ խնդրի լուծումը պահանջում է ոչ միայն մտքի, այլև «պատկերի տրամաբանություն»: Վերջինս գրանդվում է պատկերավոր բովանդակությամբ, որը ստեղծագործական երևակայության աշխատանք է, նրա արդյունքը հերոսի անկրկնելի, ամբողջական ավարտուն կերպարն է, որի մեջ ամեն մի տարր սերտորեն կապված է մյուսի հետ: Կերպարների այդ տրամաբանության նշանակությունը բացահայտելու համոզիչ օրինակ կարող է ծառայել Գոգոլի «Մեռած հոգիների» գրական կերպարների շարքը: Այսպես, Չիչիկովի կերպարում ամեն ինչ (և՛ արտաքինը, և՛ վարվեցողությունը, և՛ խոսքը, և՛ մտադրությունները) շիշիկովյան են: Նոգդրեկի, Սոբակեիչի, Պլուշկինի 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 ավածատերերի կյանքի ու կենցաղի նկարագրություններում

չօգտագործելով ոչ մի վերացական ձևակերպում) ընթերցողին հնարավորություն է տալիս պարզորոշ հասկանալու շահագործող պորտաբույծների հոգևոր աղքատությունը, ոչնչությունն ու դատարկությունը:

Հեղինակի բազմակողմանի ու բազմապլանային աշխատանքը, նրա ստեղծագործական երևակայության գործունեությունը (տպավորիչ, պայծառ կերպարների համակարգի ստեղծումը) այնքանով է իր լրիվությամբ 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
ստեղծագործությունը** 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 կրքոտ ձգտում են առաջացնում իրենց լուծման ներդնելու կոմունիստական հասարակության նյութատեխնիկական բազայի ստեղծման գործում:

Սովետական գիտնականի ներքին ստեղծագործական խթանի և անաշառ էներգիայի աղբյուր է դիալեկտիկա-մատերիալիստական աշխարհայացքը, որը պայմանավորում է նրա մտքի և գործի միասնությունը, նպատակաուղացությունը ու ստեղծագործական համադրությունը, որը նորի՝ ստեղծագործության պրոցեսի գլխավոր օղակն է:

Ամեն մի գիտական տեսության ստեղծումը գիտնականի ան-

նահանջ մտորումների արգասիք է: Այն պահանջում է երևույթների խորը վերլուծություն, դրանց խելացի համադրությունն ու ձեռքբերած 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 հազիվ 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 կռահումները հասնում են մինչև լիարժեք, պարզ, իրենց բովանդակությամբ տեսական դրույթներին:

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 տեղի է ունենում դիտողա-

կան-կերպարային բովանդակության վերակառուցման շնորհիվ, այն վերաբերում է երևակայությանը»¹:

§ 4. ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

**ՊՆՃՆԱՎՈՐՈՒՅԱՆ
ԳԾՆԵՐ ԿԱՎՎԱԾ
ԵՐԿԱԿԱՅՈՒՅԱՆ
ԱՌԱՆՃՆԱԽԱՏԿՈՒ-
ՅՈՒՆՆԵՐԻ ԻՆԵՏ**

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 բարձր հուզական հարաբերությունների մեջ: Շրջապատի մարդկանց ու առարկաների մեջ նորը և գեղեցիկը տեսնելու կարողությունը, ամենօրյա կրկնվող աշխատանքային պարտականությունների կողքին վեհ գաղափարների մասին շմոռանալը, նույնիսկ ամենահամեստ աշխատանքը, լավատեսությունը, կոմիկականի և ողբերգականի 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 քացակալում է վեհ իրազանքներն ու քաղաքացիական բարձր խղճանքները, որ հետաքրքրություններն ու պահանջմունքները կառչած են կյանքի ամենօրյա մանրուքներին: Այդպիսի մարդու ամբողջ կյանքն ընթանում է ափսոսանքալի պահանջներին համընթաց:

Ոգևորվածությունը մանկավարժի ամենաթանկարժեք ու ամենակարևոր հատկանիշներից մեկն է: Ուսուցիչներին միշտ էլ պրոզաիկ վիճակի մեջ ընկնելու վտանգ է սպառնում, եթե նրանք աշակերտներին պատմում են իրենց վաղուց հայտնի նյութը: «Դժգույն», անհետաքրքիր դասերի պատճառներից մեկն էլ դա է. և աշակերտներն ու ուսուցիչը փոխադարձ շփման ընթացքում տեսնում են սոսկ տխուր պարտականություն: Մինչդեռ այդպես չպետք է լինի: Սովոր-

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 պահանջ-մոճքների ավելի խորամիտ ուսումնասիրության: Այդ երկուսի համադրումը ապահովում է ուսուցչի մտքի թռիչքը, որին հաճույքով հետևում են աշակերտները:

Ոգևորվածությունը որպես անձնավորության հատկանիշ յուրահատուկ ձևով դրսևորվում է մարդու ռոմանտիկ 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 ռոմանտիկի մեջ ամենից առաջ աչքի է ընկնում երեակայության կապը կամքի, տոկոն բնավորության, մարդու արարքների ու ձգտումների բարձր գաղափարայնության հետ:

Պոետիկական բնավորությունը բնութագրվում է զգացմունքի ու երեակայության 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 ռոմանտիկականը, և՛ պոետիկականը ուսուցչի համար անձնավորության շատ արժեքավոր հատկանիշներ են: Ուսումնական առարկաների դասավանդման ընթացքում գիտական որոնումների ռոմանտիկան, որոնք նախագծում է ուսուցիչը աշակերտների հետ, ոչ իսկալով դաստիարակչական գործոններ են: Ուսուցչի պոետիկ խառնըվածքը, որը արտահայտվում է նրա աշխատանքում, նպաստում է այն բանին, որ երեխաները խոր կերպով ըմբռնեն կյանքի երկվույթները, գեղարվեստական ստեղծագործությունները:

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: Զուր չէ, որ Ա. Ս. Մակարենկոն բարձր էր գնահատում երեխաների հետ միասին մանկավարժի երազելու ընդունակությունը, երբ նա երեխաներին գրավում էր իր երազանքով, մանկական լուրեկտիվին օգնում էր «վաղվա ուրախությունը» տեսնելու: Իսկ դա լծվար է այն մարդու համար, որի մոտ դեռևս չի ձևավորված երազկոտությունը որպես անձնավորության դրսևորում:

Երևակայության առանձնահատկություններից առաջացող անձնավորության բնավորության գիծ է ֆանտազիոզությունը: Ֆանտազյորի համար բնորոշ է իր համար աննկատելիորեն առաջացող տուն փառստերի աղավաղումը, նա ցանկալին ներկայացնում է որպես իրականություն, կառուցում է օդային ամրոցներ, ինքն էլ հալատալով նրանց գոյությունը: Ֆանտազյորի գրական կերպար է Դանդիսանում աշխարհահռչակ ստախոս բարոն Մյունհաուզենը, որը գրավում է ընթերցողին իր բարեհոգի երևակայության ազատ ավառումով: Ֆանտազիոզության մեջ հնարավորություն է ըստեղծվում պատկերներով հեշտ ու ազատ գործունեության, երբ բալակայում է մտքի բավականաչափ հասունությունն ու քննադատականությունը:

Մտապատկերը որպես կերպար անփոփոխ չէ: Նա շարժուն է,

պահպանման ընթացքում վերակառուցվում, փոխհարաբերակցում է ուրիշ մտապատկերների հետ: Հաճախ մարդը չի նկատում այն, որ ինքը ոչ ճիշտ 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 զարգացման հոգեբանական նախադրյալն են կազմում:

**Երևակայությունը և
անձնավորության
մյուս գրգռում-
ները**

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 կուլիտիվում, 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 վերաբերմունք ենթադրում է ոչ միայն երևակայության մեջ ուրիշ մարդկանց տրամադրությունները, ապրումները վերստեղծելու 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 հալյուցիինացիան, 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 բազմաքանակ 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 տիպաանական առանձնահատկությունների հետ:

§ 5. ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԵՐԵՎԱԿԱՅՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Նախազարոցականի 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 մենկում 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: Զարմանահրաշ 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 խստալով «Կոնստրուկտոր» խաղը կարող է նրա մեջ ներառվող մասերից ստեղծել չափազանց յուրօրինակ փոխկապակցություններ:

Նախադպրոցական երեխաների երեակայական պատկերների

կառուցվածքը դեռևս ամորֆ է, անորոշ։ Նրանց մեջ բավականաչափ չերտավորված ձևով ներկայացված շեն ըմբռնման, հիշողության և երևակայության 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 թի մանկան երևակայությունը հարուստ է։ Այնուամենայնիվ, դժվար է համոզվել, որ երեխաների մոտ գերիշխում են վերարտադրական երևակայության պատկերները։ Անկասկած, պատկերների «խաղը» իր հիմքում ունի երեխայի կողմից լսածից ու տեսածից ստացած տպավորությունները, այսինքն՝ նրա կենսափորձի հարաբերականորեն նեղ շրջանը։

Երեխայի կողմից ստեղծվող երևակայության 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 վերասլուծում 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 երևակայականն 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 ստելու 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 երևակայությունը

Զարգացման հաջորդ շրջանում՝ կրթութե դրպրոցական տարիքում, խաղը շարունակում է մնալ երեխայի այնպիսի գործունեություն, որի ընթացքում դրսևորվում ու ձևավորվում է նրա երևակայությունը։ Սակայն զարգացման այս նոր շրջանի (դպրոցական ուսուցման շրջանի) թևակոխումով գործունեության հիմնական տե-

սակ է դառնում ուսումնական աշխատանքը: Մտապատկերները շրջանակների ընդլայնումը, գիտելիքներով, կարողություններով ու հմտություններով հարստանալը երեակայության զարգացման համար ստեղծում են նպաստավոր պայմաններ:

Երեակայության զարգացման համար հատկապես կարևոր է սյն, 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, երևույթը կամ դեպքը: Այսպես՝ պատմության դասերին ծանոթանալով նախնադարյան մարդկանց կյանքին, դպրոցականն իր երեակայության մեջ ստեղծում է նախամարդկանց օգտագործած գործիքների, բնակատեղերի, հագուստի պատկերները: Ուսումնասիրելով 1812 թվականի հայրենական պատերազմի պատմությունը, դպրոցականը պատկերացնում է Թորոդինոյի ճակատամարտը: Ուսումնասիրելով աշխարհագրությունը, դպրոցականն իր երեակայության մեջ գծում է տվյալ աշխարհագրական շրջանին բնորոշ առանձնահատկությունները՝ նրա ռելիեֆը, բուսական և կենդանական աշխարհը, բնակչության զբաղմունքն ու կենցաղը: Այդ բոլորը նպաստում են նրա վերարտադրական երեակայության զարգացմանը:

Անվիճելի է վերարտադրական երեակայության ճանաչողական ֆունկցիան: Որքանով դպրոցականին հաջողվում է պատկերացնել ուսուցչի կողմից նկարագրվող առարկան, այնքանով նրան հաջողվում է հասկանալ ու յուրացնել նրա բովանդակությունը: Հետևյալիս, գիտելիքների յուրացման նախապայմաններից մեկը վերարտադրական երեակայության առկայությունն է: Դպրոցականի մոտ երեակայության ճանաչողական ֆունկցիայի և նրա զբաղմունքի մեջ երեակայության բովանդակությունը ցույց է տալիս հետևյալը.

1. Երեակայության պատկերները ընդլայնում են աշխարհի մասին պատկերացումները:

2. Երեակայության պատկերները (որ տիպական է նրանց համար) հասկացական բովանդակության կրողներն են:

3. Երեակայության պատկերները աշակերտների լիարժեք գիտելիքների ու հասկացությունների անհրաժեշտ տարրեր են:

4. Դպրոցականի մտավոր գործունեության մեջ երեակայության ներառումը ապահովում է նրան իմացության ավելի լայն շրջան, առարկաների ու երևույթների էության մեջ ավելի խոր թափանցելու հնարավորություն:

Սակայն հասկացութեան ձևավորման պրոցեսում երևակայության նշանակությունը միանշանակ չէ: Դրական նշանակության հետ միաժամանակ այդ պրոցեսում կարող են լինել նաև սխալներ, այսինքն՝ երևակայությունը բացասաբար անդրադառնա զրպրոցականի հասկացությունների ձևավորման վրա: Եթե երևակայության պատկերները չեն համապատասխանում առարկայի կամ ներույթի 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 ներկատմամբ):

Ստեղծագործական երևակայության զարգացման ամենաէական նախապայմանը երեխայի մոտ իրականության վերափոխման, նրա մեջ ինչ-որ սեփականը ներդնելու երեխայի դիրքորոշման 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 անգամը 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: Դեռահասների ու պատանիների հակումներն ու հետաքրքրությունները տարբեր են. դպրոցականներից ոմանք ձգտում են զբաղվել գեղանկարչությամբ, ոմանք՝ գրական ստեղծագործությամբ, մյուսները՝ տեխնիկական գյուտարարությամբ: Նախասիրությունների ու հակումների շերտավորումը հանգեցնում է այն բանին, որ դեռահասների ու պատանիների ստեղծագործական բնագավառը որոշվում է ոչ անբան նրանց տարիքով, որքան նրանց անհատական առանձնահատկություններով, ունակություններով:

Դեռահասների 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:

Դեռահասները հաճախ են իրենց առաջ դնում ուժից վեր խընդիրներ: Ստեղծագործական գործունեության համար նրանք դեռևս 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» (Ն. Ի. Իգնատև):

Վաղ պաաաանեկուքյաւը 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 է՛լ 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 թոհիչքի և առանց դեպի երևակայվող վաղը ունեցած մտքի ձգտման:

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 վերաբառադրական 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 ի 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 երեխաների 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 երեւակայության վրա հիմնվելու, առանց դաստիարակության արդյունավետ ուղիների ու միջոցների և դաստիարակության վերջնական արդյունքի պատկերացման: Վերջապես, շափազանց անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը մղի աշակերտին դեպի ստեղծագործական գործունեության, որից դուրս անհնարին է իսկական ստեղծագործական երևակայության զարգացումը:

«ԵՐԵՎԱՆԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՍՏԵՂՄԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ
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., Դաստիարակչությունը հոգեբանությունից, Երևան, 1959:

Գլուխ 9: ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄՏԱՎՈՐ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ

Մտածողութեան սահմանումը

Ճանաչողական բոլոր պրոցեսների մեջ, որոնք մարդու կողմից շրջապատող աշխարհի արտացոլման ձևեր են, ամենաբարձրը և ամենաբարձրը մտածողությունն է: Եթե ըմբռնման ընթացքում մարդը ճանաչում է առանձին ու կոնկրետ առարկաները, երբ դրանք ճանաչականորեն 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. Ալլոշան 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: Դրանք փաստեր են, որոնք ուսուցիչը ստանում է դիտումների միջոցով: Սակայն դրանք պետք է բացատրել: Ուսուցիչը փորձում է պարզել երեխայի վարքագծով 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 որոնման ընթացքում դաստիարակը ավելի մոտիկից է ծանոթանում երեխայի կյանքին, բնտանեկան պայմաններին, նրա ծնողների և առհասարակ տղայի ամբողջ ապրելակերպին 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 սխառմանների մասին:

Այսպիսով, իր մտածողության շնորհիվ ուսուցիչը լիարժեք երևույթի խորքը: Նա իմացավ այն, ինչ արտաբնական երևույթի մոտ չի նկատվում, բայց լեակ գոյություն ունի և առաջացնում է այն փաստերը, որոնք մատչելի են անմիջական ընկալմանը: Բացահայտելով Ալյոշայի թույլ առաջադիմության պատճառները, ուսուցիչը հնարավորություն ստացավ ճիշտ ուղու վրա դնելու նրա հետագու 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 ու լարված մտածողության արդյունք են: Մարդիկ փորձեր են դնում, հետազոտում, այսինքն՝ բացահայտում են տարբեր հանքանյութերի, 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 պտնում են բացահայտված կապերի ու օրինաչափությունների կիրառման միջոցները՝ պրակտիկ ու տեսական խրթին խնդիրների լուծման համար: Այդ հայտնագործությունների ճշմարտացիությունը ստուգվում է պրակտիկայում:

Դա մտքի անընդհատ շարժում է մասնակի կոնկրետ դեպքերից դեպի դրանց տեսական բացատրությունը, զեպի դրանց հասկանալը, իսկ հետո վերադարձ նորից դեպի իրականություն: 292

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, կրթ խոսում է մարդու կողմից աշխարհն արտացոլելու ընթացքում զգայական ճանաչողության, տեսական մտածողության և պրակտիկայի փոխհարաբերության մասին: Մտածողական դործունեության շնորհիվ մարդը չպետք է կուրորհն հարյուր անգամ կրկնի նույն սխալը, գնա 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 օրինաչափությունները գիտնալու շնորհիվ է մարդու դործունեությունը 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 սլոցեսսում:

Մտածողությունը աչքի է ընկնում մի շարք առանձնահատկություններով: Ամենահիմնականը խոսքի և մտածողության միասնու-

թյունն է:

Խոսք և մտածողությունը

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 նույնիմիություններ 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 էանաչումը ոչ այլ ինչ է, քան այդ երևույթների արտացոլումը նրա ուղեղում՝ ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ ազդարարային համալարգություն 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 անուշագրության սլատճառը նրա ասյրելակերպի 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 կարտահայտվի «ներա 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 պակաս ընդհանրացված պատկերների ձևով, ապա կապերը, օրենքները, այսինքն՝ տարբեր փոխկապակցություններն անուայման 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, որ ուլ հե տ և նա երկար ժամանակ դրսում է եղել», «Հե-

ղափոխությունը Կուբայում հաղթեց, որովհետև Կուբայի ազատասեր ժողովուրդը անձնվիրաբար պայքարեց իր սնկախության 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 երևույթների առավել խոր ու ամենահիմնական պատճառական կապերը, մարդիկ ձևակերպում են իրենց կողմից հայտնագործած օրենքը:

Ամեն մի կապ արտահայտվում է հատուկ բառով: Այսպես, ուզածդ՝ 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. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՊՐՈՑԵՍԻ ԱՌԱՋԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդու մտածողության հիմնական առանձնահատկություններն են՝ նրա պրոբլեմային բնույթը, ընդհանրացվածությունը, միջնորդավորվածությունը:

Մտածողությունը միշտ ուղղված է լինում դեպի որևէ խնդրի լուծումը: Այն ձևակերպարոբլեմայնությունը ված է հարցի մեջ: Այդ լեզվական ձևի միջնշվում 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-

հայտնվում է նաև այն բարձրակարգ կենդանիների մոտ, որոնք ընկնում են իրենց համար արտակարգ պայմանների մեջ: Շունը նոր շրջապատում սկսում է անհանգիստ դիտել շուրս կողմը, հոտառել, լարել լսողությունը:

Խոսքի մեջ արտահայտված կողմնորոշող-հետազոտող ոեֆլեքսը 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 զարմանք է առաջացնում: Հարց է ծագում. «Դուր է ընկել գիրքը»: Եթե միշտ կարգապահ է առաջագն՝ աշակերտը սկսում է ցուցաբերել նյարդայնություն և չափն անց դյուրագրգռություն, ապա դա անսովոր է, անհասկանալի: Դաստիարակի մոտ հարց է առաջանում. «Ինչու» 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 և՛ մտածողությունը չի գործում, չեղոք 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 ճիշտ 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 բաղմաստիճան լուծում: Ծրինակ, Ի. Պ. Պավլովը հրկար 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 (վար-րի) օբյեկտիվ ուսումնասիրության քսանամյա փորձը» գիրքը «քսանամյա անընդհատ մտորումների» արգասիք է:

Ուրեմն, որևէ ճանաչողական խնդրի լուծման որոնումը կազմակերպված, 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 ուժն 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 հասկանալու, իսկ սովորաբար մարդու մեջ առաջացնում է բավականության մեծ զգացմունք: Լարվածությունը թուլանում է, իսկ հաջողության ուրախությունը զրդում է մարդուն առաջադրելու նոր, ավելի բարդ խնդիրներ և այն իրագործելու 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.

քը, 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 գրգռիչներին, Ի. Պ. Պավլովը գրել է, որ «ներանք (բառային իրականությունից վերացումներ են և ընդհանրացման հնարավորություն են տալիս, որ և կազմում է մեր, հատուկ մաթդկային, 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 խնդրի: Հասուն, բարձր վարդաքաժ մտածողության առանձնահատկությունը այն է, որ ընթանում է փաստից դեպի օրենքը և հետագայում դեպի տրվյալ փաստը՝ արդեն որպես այդ օրենքի կոնկրետ արտահայտության ըմբռնում:

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 490.

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 տաքածություն: Ընդհանրացման հիման վրա մարդիկ որոշում են, որ այս կամ այն ձուլվածքը կդիմանա այսինչ ջերմաստիճանին, այս կամ այն անկյան տակ արձակված հրթիռը կընկնի այսինչ տեղում, աշակերտ Կոլյայի նկատմամբ սովելի լավ է կիրառել խրախուսանքը 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 հատկանիշներով՝ վերացարկման և ընդհանրացման հիման վրա: Դրա համար անհրաժեշտ է աբստրահում (վերացարկում) բազմաթիվ ոչ էական հատկանիշներից, բրոնք հատուկ են ամեն մի առարկայի կամ երևույթի: Երեխան հեշտությամբ է խմբավորում առարկաները պատահական որևէ մեկ ընդհանուր հատկանշի հիման վրա: Ընդհանրացման այդ ստորին աստիճանը (գեներալիզացիան) արտահայտվում է նրանում, որ փոքրահասակ երեխաները մի բառով անվանում են ըստ էության տարբեր առարկաներ (օրինակ՝ մորթի 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, ներառնել բարբեր խմբերի ու կատեգորիաների մեջ ու այսպիսով բազմակողմանիորեն օգտագործել դրանցից ամեն մեկը:

Ի տարբերություն իրականության դժգոհական, այսինքն՝ անմիջական ճանաչողության մարդ աշխարհն արտացոլում է միջնորդավորված ձևով: Նրա մտածողությունը միջնորդավոր-

**Մտածողության
միջնորդավոր-
վածությունը**

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, մակերևացության 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, հյութեղ ու խոշոր պտուղներ:

Անցյալում ձեռք բերած հայտնագործությունների նման յուրացումը կարող է տեղի ունենալ հասարակ ընդօրինակման աստիճանի վրա: Սակայն մարդու համար տարբեր երկրների 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 կոլեկտիվի 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

ալգայական 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 վերջացրած բազմապիսի ամենաբարդ գործիքներով ու մեքենաներով (էլեկտրոնային, էլեկտրամագնիսային, որոնք հաշվում, աղբարարում, 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, միջին 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 սլարդ 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 հետաքրքրասիրը 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 դրդում է մարդուն, իմանալու այդ նորը, որպեսզի այն օգտագործի շրջապատն ավելի լավ ճանաչելու, է՛լ ավելի լայն ու արդյունավետ գործելու համար:

Կանգնելով անսպասելի, անծանոթ 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 ուժերաբար 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 ալելի հանգամանակից քննարկում:

Վերլուծություն- համադրություն

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, շերտավորումը, որևէ կողմի, առանձին մասերի հատկա-նիշների առանձնացումը:

Համադրությունը որևէ ամբողջի, մասերի, կողմերի, հատկա-նիշների միացումը, ընդհանրացումն ու խմբավորումն է:

Չնայած այն բանին, որ վերլուծությունը կարծես թե համա-րությունը հակադիր է, սակայն դրանք բնավ էլ գոյություն չու-նեն միմյանցից անկախ, այլ կազմում են ամբողջական պրոցեսի կամ մտածողության եղանակի երկու կողմերը: Վերլուծության ու համադրության հենց փոխկապակցվածությունն ու փոխադասանա-վորվածությունն էլ կազմում է մտածողական պրոցեսի միջուկը, էությունը:

Վերլուծության և համադրության փոխհարաբերությունը ար-տահայտվում է հետևյալ փոխկապակցությունների մեջ.

1. Ամբողջի վերլուծությունը միաժամանակ նրա համադրու-թյունն է, քանի որ որևէ ամբողջ (իրադարձության, երևույթի, ա-ռարկայի) մասին խորհրդածությունը կամ նրա ուսումնասիրությու-նը այնպիսի վերլուծություն է, որը նպատակ ունի ոչ միայն ամ-բողջ մասերի, կողմերի, հատկանիշների առանձնացում, այլև միաժամանակ այն կապերի, փոխկապակցությունների, հարաբե-

րությունների առանձնացումը, որոնք գոյություն ունեն նույն ամբողջի մասերի միջև:

Այսպես, կշռադատելով 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 միաժամանակ հենց համադրություն է: Առանց ամբողջի կողմերի կամ մասերի միջև եղած կապերի առանձնացման, այդ ամբողջը պարզապես բաժանվում է կտորների, վերածվում է ինչոր տարրերի կույտի, որ որևէ շահով 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 նախելու 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, պնդամի 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 պրո-

ցես, որը միշտ ներառում է այդ երեք օղակները՝ հաւաքութիւն (1)—վերլուծութիւն—համալրութիւն(2):

3. Որպեսզի մտածողութիւնն պրոցեսը լինի արդունավետ, այսինքն՝ այն հանգեցնի առաջադրված խնդրի լուծմանը, անհրաժեշտ է, որ նրա երեք օղակները գտնվեն միմյանց հետ համապատասխան փոխհարաբերության մէջ:

Եթե այդ համաձայնեցումը չկա, ապա մտածողական ոլորտը 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 մտածողութիւնն ոլորտի երեք օղակների միջև շեղում, տրոհում, և խնդիրը չի լուծվում:

Միայն համադրություն (առաջնային)—վերլուծության և համադրության (երկրորդային) փոխհարաբերության պահպանումը հնարավորություն է տալիս մարդուն բացահայտելու առկա փոխկախվածությունը իրական աշխարհի ինչպես երևութների միջև, այնպես էլ առանձին երևութների 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 երկրաչափական մարմին՝ գլան, և՛ որպես ապակուց պատրաստած իր, և՛ որպես արդունաբերական 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 գույնը, 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. Ռուբինշտեյն) 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 «շրջելու», նրա մեջ տարբեր կողմերի, հատկանիշների, առանձնահատկությունների բացահայտման հնարավորությունը խոսում է այդ առարկան մարդու կողմից բավականաչափ խոր իմանալու և նրա գիտելիքների մեծ շարժունակության մասին: Մարդը ի վիճակի է տարբեր ձևով վերականուրացել այդ գիտելիքները, 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 խնդրի լուծման եղանակը ծառայում է ընկալվող ամբողջական պատկերի հիմնական մասերի ու տարրերի մտովի առանձնացումը, ինչպիսի և այդ նկարի մասերի միջև կապերի մտովի հասմանումը:

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 օգտորվում է այնպիսի ընդհանրացված պատկերներով և հասկացություններով, որոնք արտահայտվում են խոսքում ու հատուկ

նշաններին մեջ, բանաձևերում, գծագրերում, սխեմաներում, օրենք-ներում:

Վերլուծության-համադրության ընթացքի աստիճանները մեծ չափով բնորոշվում են ինչպես լուծվող խնդրի բովանդակությամբ, այնպես էլ մարդու կողմից մտածողության ընդհանուր խղանակի, մեթոդի յուրացման աստիճանով:

Լինելով մտածողական պրոցեսի հիմքը, վերլուծություն-համադրությունն ընդունում է տարբեր ձևեր և հանդես է գալիս տարբեր մտավոր գործառնություններում¹, որոնք մասնավոր բնույթ են կրում:

§ 4. ՄՏԱՆՈՂՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Համեմատության ճանաչողական առավել տարրական, բայց միաժամանակ չափազանց 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 իր-խաներին:

Համեմատվող առարկաների համադրումը միշտ էլ նրանց նմանության և տարբերության արտահայտումն է: Ձէ՞ 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 հնարները, մտավոր գործողությունները, որոնք մարդ օգտագործում է խնդրի լուծման ժամանակ:

ների տարբերությունը: Ուսումնական պրոցեսում ուսուցիչը, լայնորեն օգտագործելով համեմատությունը, տառաճանաչություն ստորեցնելն 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, Ու և Կ, Մ և Մ կամ Բ, Բ, Փ: Համեմատությունը լայնորեն կիրառվում է պատմական, աշխարհագրական նյութը յուրացնելիս, երբ աշակերտները համեմատում են ստրկատիրական և ֆեոդալական հասարակարգերը, անապատներն ու տունդրաները և այլն:

Համեմատությունը, ինչպես և մտավոր մյուս բոլոր դորժողությունները որոշվում են այն պահանջներով, որոնց մասին վերևում նշվել է հիմնական մտածողական պրոցեսի կապակցությամբ: Հայրենիքի, սիրո, զարնան մասին երկու կամ մի քանի բանաստեղծություններ համեմատելու համար պետք է ամենից առաջ որոշել «տեսակետը», այսինքն, այն ամբողջը (համագրություն 1), որից մենք էլնում ենք: Օրինակ, կարելի է համեմատել ըստ բովանդակության. այս դեպքում աշակերտը համագրվող ստեղծագործություններում կառանձնացնի (վերլուծություն) այնպիսի հիմնական հատկանիշներ, ինչպիսիք են բնության զարթոնքը, կանաչի փոփոխությունը, փոփոխությունները մարդկանց աշխատանքում: Իսկ եթե ստեղծագործությունները համեմատվեն ըստ ձևի, այսինքն՝ ըստ լեզվի (համագրություն 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 (համագրություն 2):

Համեմատությունը կարող է օգտագործվել նաև որպես տարբեր առարկաների միմյանց հետ համագրելու 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 ածանցված և ավելի բարդ գործողություն է: Հիմնական հատկանիշների ու առավել մասնակի կողմերի նմանության որոշման հիման վրա առարկաները ըստ խմբերի միավորվում են դասերի, կարգերի, տեսակների:

Առարկաները խմբավորելու համար անհրաժեշտ է ունեն մեկի մեջ առանձնացնել էական հատկանիշներ և դրանք այն դասը կամ կարգը (այսինքն՝ հասկացությունը), որի հիմքում հենց ընկած են այդ գլխավոր հատկանիշները: Այսպես, «УГОЛЬНИ», «МАЛЬЧИК», «УЧИТЕЛЬНИЦА» բառերը դասելով միևնույն խմբի շարքը, երկրորդ դասարանի աշակերտները բոլոր բառերով որպես ընդհանուր հատկանիշ առանձնացնում են «Б»-ը իբրև փափկացուցիչ: Խմբաւորելով մի այլ խմբում. «Марья», «Вьюга», «Листья» բառերը, աշակերտները կողմնորշվում են այն բանի հիման վրա, որ բոլոր բառերում առկա է բաժանիչ «Б»-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: Լարվող մետաղյա 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, այլապես դասակարգման մեջ թույլ կտրվի սխալ: Այսպես, եթե ձկների դասի մասին խոսելիս աշակերտը կետը դասում է այդ խմբի մեջ միայն այն բանի համար, որ կետն ապրում է ջրում, ապա նրա մտավոր գործունեությունը «սայթաքել է» ճիշտ ճա-

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:

Սիստեմավորում Սիստեմավորումը 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, ձին, կովը, գալը, վագրը դասվում են կենդանիների դասի մեջ, բայց ձին 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:

Սիստեմավորումը կարող է կառուցվել նաև այլ հատկանիշների հիման վրա: Դա կարող է լինել ամբողջի մեջ մասի առանձնացում, օրինակ, գրքի պլանի կազմումը կամ սիստեմի որոշումը, 'այսինքն՝ ենթադրվող բազմապիսի գործողությունների հաջորդականությունը:

Սիստեմավորման ամեն մի տեսակի մեջ (ինչպես դասակարգման կամ համեմատման մեջ էր) անհրաժեշտ է կատարել բոլոր պայմանների, հանգամանքների, հատկանիշների որոշակի ուղղվածությամբ 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 է: 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, թնայեա և նման փաստերը, յուրաքանչյուրի մեջ առանձնացնի այն, ինչ էական է բոլոր փաստերի համար, այլ կերպ ասած, իսկ 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 ձևերը կառուցվում են վերլուծության-համադրման հիման վրա, առանց որի անհնարին է արտաքնապես 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, գեղազիտության հասկացությունները ևս ընդհանրացու-
նեւ են: Դա միշտ էլ որեւէ արդյունք, ընդհանուր եղրակնացու-
թյուն է, որ կատարում է մարդ մի շարք միասեռ փաստերի, երե-
վոյթների, մարդկանց արարքների հիման վրա:

Կոնկրետացումը որոշակի ընդհանրացված գիտելիքի կիրա-
ռումն է որեւէ առանձին, մասնակի դեպքի նկատմամբ: Դրա հա-
մար կրկին անհրաժեշտ է այդ մասնակի դեպքի նախնական վեր-
լուծութիւն ու այնպիսի հատկանիշների առանձնացում, որոնք
համապատասխանում են որոշակի կանոնի, օրենքի հասկացու-
թյան:

Մտածողութեան բոլոր հիմնական գործողութիւնները սովո-
րաբար հանդես չեն գալիս «մաքուր ձևով»: Առաջադրված խնդիրը
լուծելիս մարդ օգտագործում է գործողութիւնների այս կամ այն
«հավաքածուն»՝ նրանց այս կամ այն զուգակցումներով, որը
սարքեր է՝ տարբեր բարդութեամբ և կառուցվածքով մտածողա-
կան պրոցեսի մեջ:

§ 5. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԵՐԸ

Դատողութիւն

Մտածողական պրոցեսի հիմնական ձեւ-
երն են՝ դատողութիւնը և մտահանգումը:
Նրանց հիմքում ևս ընկած է վերլուծութիւն-համադրութիւնը:
«Դատողութեան» ձեւը երևույթների միջև պարզ կապի հաստա-
տումն է: «Այդ մարդը հերոս է» կամ «Հենինգրադը ՍՍՀՄ-ի ամե-
նագեղեցիկ քաղաքն է»: Դատողութիւնները կարող են ունենալ
նաեւ բացասական բնույթ. «Այս մարդը երբեք չի խաբի», «Առյուծը
այնպէս սարսափելի չէ, ինչպէս նրան պատկերացնում են»:

Դատողութիւնների մեջ մարդ արտահայտում է իր դիտեցածը:
տվյալ առարկայի մասին, նշելով առարկաների միջև իր կողմից
հաստատված կապերը կամ իր վերաբերմունքը դեպի այս կամ այն
երևույթը: Հետեապէս, դատողութիւններում հանդես է դալիս ոչ
միայն մտածողական, այսինքն՝ ճտնաշողական պրոցեսը. դատո-
ղութիւններում արտահայտվում են նաեւ մարդու զգացմունքները,
նրա մտադրութիւնները, որ ճանաչվել են իր իսկ մարդու կողմից.
«Ես չեմ սիրում կանաչ սլանիք», «Ամռանը ես կմէկնեմ Ալտալ»
«Ես ուզում եմ ինձ համար գնել դաշնամուր»:

Երբ մարդն ուզում է համոզել մյուսներին կամ նույնիսկ ինքն
իրեն այն բանում, որ իր դատողութիւնները իսկապէս արտահայ-

տում են իրական վիճակը, որ դրանք ճշմարտացի են, ապա մարդը դրանք հիմնավորում է: Դրա համար մարդ բերում է կյանքից վերցրած հայտնի ու ստուգված փաստեր, դիտություն կողմից հաստատված օրենքներ, դիմում է մի շարք փաստարկումների. կատարում է տրամաբանական կառուցումներ: Նման դեպքերում մենք գործ ունենք դատողությունների հետ:

Մտահանգում

Շատ հաճախ մարդ օգտվում է ոչ միայն ճշմարտությունների, այլև մտահանգումների համակարգից: Դա այն եղրակացություններն են, որ նա կատարում է իր տրամադրության տակ եղած տվյալների հիման վրա (տրամաբանության մեջ դրանք կոչվում են նախադրյալներ):

Կարելի է մտահանգում կատարել մասնակի դեպքերից դեպի ընդհանուր եղրակացությունը, որ բխում է նրանցից. դա ինդուկտիվ մտահանգումն է: Սակայն եղրակացություն կարելի է անել նաև հակառակ ուղղությամբ. ընդհանուր օրենքից, դրույթից, կանոնից գնալ դեպի մասնակի դեպք՝ դա դեդուկտիվ մտահանգումն է:

Մարդու մտածողության գործունեության ընթացքում մտահանգման այդ երկու ձևերը չեն կարող գոյություն ունենալ մեկը մյուսից կտրված. դրանք հանդես են գալիս անխզելի միասնության մեջ, կազմելով մտածողության միասնական պրոցեսի երկու կողմը կամ երկու օղակը:

Երիտասարդ դաստիարակչուհին նկատում է, որ կոմաճյոր ու երես առած Ալյոշային 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 Մարուտայի, իսկ հետո Կոստայի վարքագծում: Այս կամակոր ու յուրօրինակ երեխաները ամենից շուտ ենթարկվում են փաղաքշական, բայց նրանց նկատմամբ պահանջկոտ տոնին: Այդ պատճառով դաստիարակչուհին ընդհանուր հետևություն է արել (ինդուկտիվ մտահանգում). բոլոր կամակոր երեխաների հետ ավելի լավ է լինել սիրայի ու դրա հետ միասին պահանջկոտ: Երբ տվյալ խումբը ձկնով մի նոր աղջիկ՝ Նատաշան, որ աչքի էր ընկնում կամակորության ու վարքի նույն զծերով, 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 մտահանգման ինդուկտիվ և դեդուկտիվ ձևերի փոխներգործությունը:

Մտահանգման տարատեսակն է եղրակացությունը, որ մարդ ըստ 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 նմանությունմբ: 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 ուսաց լեզվից տրված առաջադրանքին, աշակերտը հասկանում է, որ այն կառուցված է տարբեր հոլովներում արական, իգական սեռի¹ (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 ճախապատրաստված գնա հանձնելու հաջորդ քննությունը, ապա պրակտիկան անխուսափելիորեն ցույց կտա իր կողմից կատարած մտահանգման սխալ լինելը: Չէ՞ որ շորջազգեստը և քննության հաջողությունը հրկու 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 ձիշտ (այսինքն՝ ավելի է համապատասխանում իրականությանը), ավելի ձիշտ է ստացվում նաև այն վերջնական արդյունքը, իր համար այն նոր հայտնագործությունը, որին հանգում է նա:

¹ Խոսքը վերաբերում է ուսանողից քերականական իրողություններին—Քարլ. Խմբգ.:
314

Մարդու մտածողության ուժն ու զարգացած լինելը բացառորդում 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, համոզվածությունը, հիմնավորվածությունը պայմանավորված են մարդու փորձի հարստությամբ, սխտեմավորվածությամբ, ինչպես և նրա վերլուծական-համադրական գործունեության (դրա տարբեր ձևերով, փոխակերպումով, աստիճաններով) կատարելությամբ:

§ 6. ՄՏԱՊԱՏԿՆԵՐՆԵՐ ՈՒ ՀԱՍԿԱԳՈՐԾՈՒՆՆԵՐ

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 օւտվում է հասկացություններից:

Մտապատկերները մարդու կողմից մտա-
Հասկացությունների պահվող իրականության՝ ճախլիճում ըմ-
ու մտապատկերների բըռնած առարկաների, երևույթների, փաս-
Փոխկապակցությունը տերի պատկերներն են: Մտապատկերները կազմում են մարդկային հիշողության հիմնական բովանդակու-
թյունը, դրանք «շինանյութ» են ծառայում երևակայության գոր-
ծունեության և մտածողության պրոցեսի համար: Սակայն հաս-
տուն մարդը գործառնում է ոչ միայն կոնկրետ (այսինքն՝ մասնա-
կի) առարկաների պատկերներով՝ մտապատկերներով, այլև ուրիշ
կատեգորիայի գիտելիքներով՝ հասկացություններով:

Հասկացությունը առարկաների (երևույթների) ամբողջ խմբի, որ միավորված են ըստ իրենց միասեռ էական հատկանիշների, ընդհանրացված ճանաչումն է: Նման ընդհանրացված գիտելիքը նույնպես իրականության արտացոլում է: Երբ մարդը, հիշելով

հայրենի տունը, պատկերացնում է այն կեչին, որ աճում է նրա պատուհանի տակ, նա գործառնում է մասնակի, կոնկրետ մտապատկերով: Երբ նա ընդհանրապես բարդի է պատկերացնում, այսինքն՝ ոչ թե մեկ որոշակի ծառ, այլ ծառերի այդ տեսակի մի ներկայացուցչի, նա գործառնում է ընդհանուր մտապատկերով: Նրա մեջ պահպանվում են բոլոր կեչիներին բնորոշ հատկանիշները՝ սև-սպիտակ գծերով 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, աբստրահելով 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-դիտողական 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 էլկալիպտի ծառը, ուստի և չունենալով 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 միասեռ առարկաների) պատկերն է, որ պահպանում է զգալաբար ընկալվող այն դժերն ու հատկանիշները (գույն, ձև, կառուցվածք): Երոնք բնորոշ են տվյալ առարկային:

Հասկացությունը միասեռ 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 գոյություն 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 «գաղան», «կսուշույք», «մարդ», բայց չէ որ գոյություն չունի ինչ-որ գաղան ընդհանրապես, նա կամ վագր է, կամ արջ, կամ աղվես, կամ էլ կենդանական աշխարհի որևէ ներկայացուցիչ: Բայց հենց որ մենք «գաղան» 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 հեկալական գլխով, իսկ երբ մենք պատկերացնում ենք որոշակի վայրի, բրին մենք տեսել ենք կրկեսում, դա արդեն հեռակա կոնկրետացումն է. մեր առջև ծառանում է կոնկրետ գաղանի մասնակի պատկերը: Բայց երբ խոսելով որևէ խորամանկ, ստախոս և կեղծավար կնոջ մասին, մենք նրան անվանում ենք աղվես, ապա տվյալ դեպքում մենք օգտվում ենք, իհարկե, ոչ թե գորշ, թափ 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, հեքոսություն, 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 հետեանքներով զրսևորված հերոսությունը:

Յուրաքանչյուր առանձին փաստի մեջ էական հատկանիշների առանձնացումը մյուս երկրորդական հատկանիշներից վերացարկվելու ժամանակ մեզ հնարավորություն է տալիս միավորել մարդկանց տարբեր զրսևորումները 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 կաղմում 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։ Լինելով 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 եղենուտի) 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։ Կարգավոր անտառի նկարագրությամբ մասնագիտական ու գեղարվեստական գրականություն, տարբեր տիպի անտառների ուսումնասիրության 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, «Ժաղիկներ» 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, այն-
քանով 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 արտա-
ցումը, ուրեմն, այնքան ավելի ընդհանրացված են դառնում մար-
դու գիտելիքները իրականության այդ կողմի մասին, այնքան ա-
վելի խոր ու լայն են նրա հասկացությունները իրականության մա-
սին։

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 հատ-
կանիշները։ Օրինակ, «վոլտմետրը» այնպիսի սարք է, որը որոշում
է շղթայի մեջ էլեկտրական հոսանքի լարվածությունը, կամ՝ «Ըս-
կրբունքայնությունը մարդու այնպիսի հատկանիշ է, որը արտա-
հայտվում է հասարակության կողմից մարդուն ներկայացվող պա-
հանջների պաշտպանության մեջ»։ Միմյանց հետ ամենօրյա շփ-
ման 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 արտացու-
ման առանձնակի հատուկ ձև է։

2. Հասկացությունը կազմվում է մասնակի, իսկ հետո ընդհա-
նուր 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 միասնություն։ Հասկացությունը գոյություն ունի
խոսքի մեջ։ Այն դիտողական չէ։

4. Ընդհանրացումը կարող է հասնել տարբեր աստիճանի։ Հա-
մապատասխանորեն 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 փիլիսոփայական կատեգորիաների մասին, գիտնականը դրանցում տեսնում է մարդկանց ունեւ 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», «էփան 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:

Յուրաքանչեւ ու համակարգված գիտելիքները ճկուն են ու շարժուն: Դրա համար այդպիսի գիտելիքները մարդու կողմից հեշտությամբ են կիրառվում՝ տարբեր տեսակի գործունեության ընթացքում շատ խնդիրներ լուծելու համար:

Գիտելիքը և մտածողությանը

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 սխառեմավորված, ցաք ու ցրիվ պատկերացումների ու հասկացությունների վրա, դժվար է գտնել առաջադրված խնդրի ճիշտ լուծումը:

Կ. Դ. Ուշինսկին այդպիսի գիտելիքների հարստությունը համեմատել է գրքերի կույտի հետ, շնույած դրանք շատ են, բայց մարդ բնավ չի կարող օգտվել իր այդ հարստությունից: Անհրաժեշտ է տեղավորել գրքերը որոշակի հաջորդականությամբ գրապահարանի

¹ Վ. Ի. Խեմին, Երկեր, 4-րդ հրատարակ., հատ. 38, էջ 458:

դարակներում այնպես, ինչպես անում են գրադարաններում: Միայն համակարգված գիտելիքները կարող են հեշտ ու հաջող օգտագործվել մարդու մտավոր գործունեության մեջ:

Առավել տարրական են այն գիտելիքները, որոնք հենվում են կարճ, «լուկալ» կապերի վրա (+ նշանը նշանակում է «ավելացնել»): Արխանգելսկը մեր երկրի հյուսիսային քաղաք է, 1812 թվականը Նապոլեոնի արշավանքի տարին է):

Ավելի բարդ են ներառարկայական կապերը: Դրանք հնարավորություն են տալիս մարդուն տեսնել գիտելիքների միասնական քնագավառի տարբեր կողմերի միջև գոյություն ունեցող փոխհարաբերություններն ու փոխկապակցությունները: Օրինակ, կլիմայի ու քուսական աշխարհի առանձնահատկությունների միջև, գետի հունի ընույթի և հոսանքի արագության միջև:

Է՛լ ավելի դժվարին են միջհամակարգային կապերը, այսինքն, այնպիսի հարաբերությունները, որ մարդ բացահայտում է գիտության տարբեր բնագավառների միջև. պատմության և գրականության. աշխարհագրության և բնագիտության, հասարակության տնտեսական և քաղաքական կառուցվածքի միջև, արվեստի և բարոյականության միջև:

Գիտելիքների այդպիսի համակարգավածությունը 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. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ 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 վառ աշխատել, նա ստուգման նպատակով կատարում է հետևյալ գործողությունները՝ բարձրացնում է կապոտը, 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-

ծողողության այս տեսակը պրակտիկ կամ գործուն մտածողությունն է։ Այն բնութագրվում է նրանով, որ խնդիրը տրված է դիտողաբար, կոնկրետ ձևով։ Նրա լուծման միջոցը պրակտիկ գործողությունն է։

Երբ լուծելով որևէ խնդիր մարդ անհրաժեշտ պատասխանը գտնելու համար օգտագործում է իր կենդանի պատկերները, տպատեղի է ունենում կոնկրետ-պատկերավոր մտածողություն։ Խորհելով այն մասին, թե ինչպիսի ճանապարհով ավելի շուտ կարելի է հասնել հարևան կոլտնտեսությունը, մարդ պարզորոշ, այսինքն՝ դիտողական պատկերներով պատկերացնում է հնարավոր բոլոր ճանապարհները։ Դրանցից ամեն մեկը նա վերլուծության է ենթարկում և համադրելով յուրաքանչյուր ճանապարհի երկաթուղիները և այն հաղթահարելուն հատկացվող ժամանակը, մտովին լուծում է խնդիրը։ Մտածողության այս տեսակը կոչվում է կոնկրետ-պատկերային։

Բայց երբ խնդիրը (որ միշտ կոնկրետ է) կրում է տեսական բնույթ, ապա նրա լուծումը պահանջում է վերացական հասկացությունների, տեսական գիտելիքների օգտագործում։ Այսպես, եթե աշակերտին առաջադրված է լուծել, թե կարողացած ստեղծագործության գրական հերոսներից ով է եղել ճիշտ, ապա նա պետք է վերլուծության ենթարկի գրքում նկարագրված հերոսների բոլոր կոնկրետ արարքները, դրանք քննարկի հասարակայնորեն ընդունված բարոյական նորմաներով, նորմաներ, որոնք արտահայտվում են «պարտք», «պատիվ», «նվիրվածություն», «հայրենասիրություն» և այլ հասկացությունների մեջ։ Նման մտածողությունը տեսական (բառ-հասկացական) մտածողություն է։ Հասուն մարդը սովորաբար չի օգտվում մտածողության որևէ մեկ տեսակով «իրենց մաքուր ձևով»։ Դիտելով գեղանկարը, աշխատելով հաստոցի մոտ, նախագծելով նոր բնակելի շենքը, մարդ կատարում է պրակտիկ գործողություն և գործառնում է կոնկրետ պատկերներով։ Դրա հետ միասին նա անընդհատ դատում է, մտովին պլանավորում, բառապես ինքն իրեն, անում ընդհանուր հետևություններ, անմիջապես ուղղում իր գործողությունների սխալները։ Ըստ որում, լուծելով որևէ խնդիր, թեկուզ այն կոնկրետ լինի, նա մտածում է ընդհանրացված ձևով։

Պատկերավոր մտածողության տեսակը, որը այդպես վաղորդված է նկարիչների, ռեժիսորների, մոդելյորների, ինժեներների, կոնստրուկտորների ու շատ այլ մասնագետների մոտ, իր աստիճանով կամ նշանակությամբ բնավ էլ ավելի ցածր չէ, քան ֆիզիկոսի կամ պատմաբանի մտածողությունը, որոնք օգտվում են

առավելապես տեսական գիտելիքներից, օրենքներից ու վերացական հասկացություններից:

Ի. Ծ. Ռեպինի «Զէինք սպասում» կտավում ցուցադրված գաղափարների անմիջականությունը, ցայտունությունը չի նսեմացնում ամենախոր տեսական մտածողության դերը, որ անհրաժեշտ է նրա ստեղծման ու տվյալ կտավը խակապես հասկանալու համար:

Միաժամանակ տեսական մտածողության բարձր ձևերը՝ օրենքի հայտնագործումը, գիտական հիպոթեզների կառուցումը, բարդ արտադրական պրոցեսի պլանավորումը, անշուշտ, առաջանում են պրակտիկայից և իրենց մեջ ներառում են քիչ թե շատ բնագիտական ված մտապատկերներ:

«Մտքում» կատարված դատողությունները ստուգվում, ճշտվում ու փոփոխվում են մարդու պրակտիկ գործունեության ընթացքում: Առանց դրան մտածողության արդյունքները (ինչպես և ամբողջ պրոցեսը) գործնականում չի կարող կենսագործվել:

§ 8. ՄՏՔԻ ՈՐԱԿՆԵՐԸ

Մտածողության ընթացքում դրսևորվում է ոչ միայն իրականությունը մարդու կողմից ճանաչելու խորությունը: Մտածողության պրոցեսում որոշակիորեն հանդես են գալիս անձնավորության 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 մտածողության զարգացման հող չկա: Զե՞ որ մտածելու (ըստ որում, ճիշտ մտածելու, ընդունակությունը նպատակասլաց է ու որոշակի արդյունքի ձգտելը ինքնաբերաբար չի առաջանում: Նա մշակվում, զարգանում է մարդու ամենօրյա, բազմապիսի գործունեության մեջ, աշխատանքում, սպորտում, հասարակական, ուսումնական գործունեության մեջ, ինչպես և իր շրջապատի մարդկանց հետ բազմակողմանի կենդանի շփման ընթացքում:

Միայն կյանքում, մտածողության գործունեության պրակտիկայում մարդու մոտ կուտակվում է անհրաժեշտ փորձ և զարգանում են նրա մտավոր ընդունակությունները:

Մտավոր ընդունակությունների տալ հասկացվում է այն բոլոր հատկանիշների միասնությունը, որոնցով տարբերվում է տվյալ մարդու մտածողությունը: Մտքի այդպիսի որակներից են՝ հետա-

քրթորասիրությունը, հարցասիրությունը, խորությունը, ճկունությունն ու շարժունակությունը, տրամաբանվածությունը, ապացուցելիությունը, քննադատողականությունը և շատ ուրիշ հատկանիշներ:

Հետաքրքրասիրությունն ու հարցասիրությունը

Մտքի այդ որակները առաջանում են որպես այն բանն իմանալու պահանջ, որ դեռևս անհայտ է, բացահայտել (հասկանալ) այն նորը, արտակարգը, ինչ հանդիպել է տվյալ պահին մարդու ամենօրյա գործունեության ընթացքում: Այս երկու հասկացությունները հաճախ օգտագործվում են որպես հոմանիշներ, սակայն դրանց միջև կա որոշ նուրբ տարբերություն:

Հետաքրքրասիրության տակ սովորաբար հասկանում ենք այն նորը ճանաչելու ձգտումը մարդու մոտ, որի հետ նա հանդիպել է կյանքում: Հարցասեր համարում են այն մարդուն, որը ձգտում է ճանաչել առարկան բազմակողմանիորեն, թափանցել հիմնական, նախկինում նրան անհայտ երևույթների ու պատճառների մեջ, իմանալ այն ծնող աղբյուրները, այսինքն՝ նրա ծագումը, այն ամենը, ինչ նրա հետ կապված է, բացահայտել նրա փոփոխություն առաջացնող պայմանները:

Մտքի այդ որակները խոսում են մարդու հետաքրքրությունների և զգացմունքների բազմակողմանիության ու կայունության մասին, շրջապատող աշխարհը ավելի լավ իմանալու նրա ցանկության մասին: Այդպիսի «հարցական» վերաբերմունքը դեպի կյանքը, դեպի շրջապատի մարդիկ սրում է մարդու դիտունակությունը, դարձնում է նրան ուշադիր ու նրբանկատ իր շրջապատում տեղի ունեցողի նրկատմամբ:

Հետաքրքրասիրությունն ու հարցասիրությունը որպես մշտական ձգտում դեպի նորը, որպես այդ նորը ճանաչելու, դիտվող կենսական երևույթների տարբեր կողմերը բացահայտելու ցանկություն, բնորոշ են այն մարդուն, որը չի բավարարվում հին տրաֆարետային բացատրություններով, գործողության եղանակներով, գնահատումներով:

Մեքի որությունը

Խնդրի առաջադրումը մտավոր գործունեության ամենակարևոր, բայց և այնպես միայն առաջին օղակն է: Այն լուծելու համար անհրաժեշտ է կարողանալ առանձնացնել գլխավորը երկրորդականից, թվացողը իրականից, երևույթը էությունից, պատահականը հիմնականից: Ինչու, ինչից և այլ հարցեր դնելու կարողությունը և երկվույթների էությունը բացահայտելը, երևույթների միջև և նրանց

լերսում առկա հիմնական, էական կապերի հաստատումը վկայում է մտքի խորությամբ մասին:

Մտքի խորությունը հատուկ է այն մարդուն, ով չի բավարարվում մակերեսային գիտելիքներով, ուրիշի ասածները «հալած յուղի» տեղ չի ընդունում: Մտքի խորությամբ մարդը ձգտում է բացահայտել ուսումնասիրվող փաստերի ամենաէական գծերը և հաստատել նրա բազմակողմանի կապերը իրեն հայտնի ուրիշ երևույթների հետ: Այդ պատճառով խոր միտքը շատ հաճախ զուգակցվում է մարդու հետաքրքրասիրության հետ:

Մտքի ճկունությունը ուժեղացնելու բյուրեղ

Քանի որ ամեն մի խնդրի լուծում պահանջում է մարդու մոտ եղած փորձի լայն ու շերտավորված կիրառում, ապա նրա մտածողությունը պետք է լինի ճկուն և շարժունակ:

Այդպես են ասում այն մարդու մասին, որը կարողանում է կոնկրետ խնդրի լուծման համար օգտագործել իր ստացած գիտելիքները: Նա ընդունակ է արագ կերպով կտրել, շեղել իր ուշադրությունը այն կապերից, որոնք ստեղծվել են նախկինում, և հեշտությամբ կազմել նոր զուգակցումներ, ներառել նոր հարաբերությունների մեջ ծանոթ առարկան, պատկերը, օրենքը: Մտքի այդ շարժունակությունը, որ զուգակցվում է մտածողության խորության և արագության հետ, արտահայտվում է նաև սրամտությամբ մեջ:

Զուգակցումների անսովորությունը, ամենակարևոր արագ որոշումը և նոր լուծումների հեշտությունը խոսում են մտքի սրության, շարժունակության և ինքնատիպության մասին:

Տրամաբանվածու- թյունը

Մտքի այս որակը բնութագրում է մտածողության պրոցեսի բուն ընթացքը և որոշվում է ամենից առաջ վերլուծության-համադրության հարաբերակցությամբ: Մտածողության պրոցեսի ստույգ ուղղվածությունը, նրա հետևողականությունը, առաջադրված խնդրին համապատասխանությունը, տրամաբանվածությունը, խնդրի բոլոր մեծ ու փոքր մասերի խիստ հաշվելու հիման վրա արվող դատողությունների հաջորդականությունը, դրանց ճիշտ համադրությունը մարդուն հնարավորություն են տալիս հետևողականորեն որոշելու ապագա (կամ նախկինում եղած) իրադարձության ամբողջ ընթացքը: Նման տրամաբանությամբ է օժտված տաղանդավոր գործավարը, որը կանխորոշում է գալիք ճակատամարտի ընթացքը, մաթեմատիկոսը, որը դուրս է բերում նոր բանաձև, փորձված ուսուցիչը, որը լավ գիտի ամեն մի աշակերտի ու ամբողջ դասարանի առանձին հատկությունները:

Մարդ իմացության ամենաբարձր աստիճանին է հասնում այն ժամանակ, երբ նա միայն ճիշտ է լուծում առաջադրված խնդիր ալլև կարողանում է հիմնավորել իր լուծման ճշմարտացիությունը:

Մարդու մտածողությունը դառնում է ապացուցված, հիմնավորված ու համողական 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 համոզությունը 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 ալլդ 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 ուլդ առանձնահատկությունը ամբողջ մտավոր գործունեության պրոցեսին տալիս է իմաստավորված ու ապացուցված բնույթ:

Ինչպես երևում է մտքի հիմնական որակների համառոտ բնութագրից, նրանցից յուրաքանչյուրը ամփոփակորեն կախված է անձնավորության ընթացանուր 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, ալլդ նորը հասկանալու ու բացատրելու ձգտումը, էականը առանձնացնելու, օգտագործելու կարողությունը, այսինքն՝ կիրառելու եղած գիտելիքներն ու ստուգելու իր պրակտիկ գործունեության ընթացքում արված հայտնագործությունները՝ ալլդ 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. ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Նախադպրոցական երեխայի մտածողական գործունեությունը Ուսումնասիրելով երեխաների մտածողության զարգացումը, որոշ հեղինակներ կարծում էին, թե մինչև կապակցված տրամաբանական խոսքին տիրապետելը երեխան ընդհանրապես օժտված չէ մտածողությամբ (Պիաժե, Բյուլեր, Շտեյնըն): 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 ուժեղեցիի հիման վրա և կրում է գործունե 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 կապիչները, ձողիկը մտցնել անցքի մեջ):

2. Խնդիրը սկզբում առաջանում է որպես «գրավիչ»: 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 խելամուտություն և նպատակայնություն: Դա բնութագրում է մարդու տիպական մտածողական գործունեությունը:

3. Խնդիրը լուծվում է պրակտիկ գործողությամբ, ամբողջ առարկաների գործունե մասնատման և նրանց մասերի միավորման ևղանակով:

4. Երեխան, որ նույնիսկ սովորական պրակտիկ խնդիրը դժ-

նականորեն ճիշտ է լուծել, Լրկար 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, գրույցների ունկնդրումը, մեծերի հետ ունեցած հարց ու պատասխանը:

Դպրոցականի մտածողությունը

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 կարդալ, առաջին դասարանցին պետք է կատարի որոշակի գործողություններ. հաշվի ձողիկները, կոճակները, մատիտները, տատիճանաբար մեկ-մեկ հեռացնելով փայտիկները հիմնական կույտից և այլն: Նրա համար հեշտ է մատով կամ մատիտով ռժեր երկրաչափական մարմիններ, կադմել 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 գրավոր խոսքի և թվաբանության, ինչպես և ընթերցանության, գրության դերը, որոնց երեխան տիրապետում է ուսումնառության առաջին տարվա կեսին:

Քերականության տարրերը, ուղղագրության կանոնների հետ ծանոթանալը, թվի ու թվաբանական գործողություններին տիրապետելը արագ կերպով զարգացնում են նախադպրոցականների վերացական մտածողության նախնական ձևերը: Դրան մեծապես նպաստում է նաև աշխատանքը այնպիսի բազմապիսի նոր տերմինների վրա, որոնց երեխան հանդիպում է ուսումնական պրոցեսի ընթացքում: Իսկ ամեն մի տերմին որևէ հասկացության անվանում է, օրինակ, քերականական (վանկ, նախադասություն, բառ, տողադարձ,

հնչյուններ, ձայնավորներ, բաղաձայններ, արմատ, ածանց, նախ-դիր), թվաբանական (գումարելի, գումար, թիվ, հավասարում, այդ-քան, որքան), երկրաչափական (գիծ, կետ, անկյուն), աշխարհագրական (ծով, գետ, լիճ, լեռնաշղթա, հարթավայր, հյուսիս), պատմական (ճորտ, պետություն, իշխան):

Բազմաթիվ ուսումնասիրություններ (Ն. Ա. Մենշինսկայաի, Մ. Ս. Շարդակովի) ցույց են տվել, որ հասկացության 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 աճման էական գործոն առանձնացնում են որևէ մեկ պայման՝ ջուրը, հաջորդ աստիճանում աշակերտները անվանում են մի շարք էական գործոններ՝ ջուր, հող, արև, որոնք թվարկում են այդ հաջորդականությամբ:

Ծրրորդ դասարանի աշակերտները ընդունակ են ավելի ձիշտ սահմանելու տվյալ հասկացության հիմնական պայմաններն ու հատկանիշները: Նրանք խոսում են «խոնավ լավ հողի», «փխրուն հողի» մասին: Իսկ չորրորդ դասարանում երեխաները կարող են արդեն նկարագրել հողը, նրա կազմությունը, նաև օդն ու լույսը: Դրապրոցի միջին դասարաններում սովորողները իրենց կողմից առանձնացված էական հատկանիշների միջև փոխադարձ կապեր են հաստատում:

Շատ հաճախ որևէ հասկացություն սահմանելիս կրտսեր դրու-րոցականները անվանում են ոչ թե էական, այլ ամենից առաջ իրենց կողմից հիշվող, այսինքն՝ հուղական ընդդժված, հատկանիշները. ծով՝ նրա վրա ալիքներ ու նավ կա. ուղղանկյուն եռանկյունին այն

է, որը ներքևի աջ կողմից ուղիղ անկյուն ունի. հարթվալը 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, շերտավորված 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: Դրա համար անհրաժեշտ է ուսուցման մեջ տարբերակել այդ երկրորդական հատկանիշները:

Այսպես, բնութագրելով «ջրամբար» 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 զպրոցականը 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 հրեխան 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., Կուչկով Ն. Գ., Գանելին Շ. Ի., Մենշինսկայա Ն. Ա. և ուրիշներ), ցույց են տալիս, որ զարգացման պրոցեսում բոլոր հիմնական մտավոր գործողությունները նկատելիորեն փոփոխվում են: Օրինակ, կրտսեր դպրոցականները դեռևս լրիվ չափով չեն տիրապետում համեմատման գործառնությանը: Նրանք հեշտությամբ են հաստատում տարբե-

330

րությունը, քան նմանությունը, ի դեպ թույլ տալով մի շարք բնո-
րոշ սխալներ: Նրանք իրար կողքի են դասում հաճախ հատկանիշ-
ներ, բայց միանգամայն չհամեմատելով իրար հետ: Այսպես, կո-
վի կապակցությամբ ասում են՝ եղջյուրներ, աչքեր, նշում են, որ
կովը կաթ է տալիս, իսկ ձիու կապակցությամբ՝ սմբակներ, պոշ,
բաշ և այլն:

Եթե կրտսեր դպրոցականները կենդանիների համեմատու-
թյան ժամանակ ունվանում են ամեն մի հատկանիշ որպես էական
(թաթերի, մարմնի կառուցվածքը), այնպես էլ ոչ էական (գույնը,
եղջյուրների մեծության ձևը), ապա ուսուցման պրոցեսում նրանք
սովորում են համեմատել առարկաներն ըստ էական հատկանիշ-
ների: 4—6-րդ դասարանի աշակերտները կարող են համեմատել
նաև ալելի բարդ օբյեկտները, օրինակ, այնպիսիք, ինչպիսիք են
գրական հերոսների կերպարներն ու արարքները, երկու պատե-
րազմներ, երկու երկրների աշխարհագրական դիրքը:

Համեմատության, առաջիկ ևս դասակարգման և սխտեմավոր-
ման ընթացքում հսկայական դեր է կատարում այն բառ-տերմինի
դիտեմալը, որ արտահայտում է ինչպես բուն տերմինը, այնպես
էլ այն կատեգորիան, կարգը կամ դասը, որին յուրյալ առարկան
պետք է վերագրվի (հացազգիներ, ազատագրական պատերազմ-
ներ, ստրկատիրական հասարակւորդ):

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 եզ-
րակացություններ, առավելապես ինդուկտիվ բնույթի: Զառանձ-
նացնելով անհրաժեշտ բոլոր պայմանները (նախադրյալները),
1—2-րդ դասարանի աշակերտները «կարճ միացմամբ» ուղղակի
սնցում են կատարում դեպի ընդհանուր եզրակացությունը: Դա ա-
վելի որոշակի դրսևորվում է այնտեղ, ուր երեխաները կարող են
հիմնվել առարկաների ու երևույթների զգայաբար ընկալված և
հուզական երանգավորված հատկանիշների վրա: Այդ հատկանիշ-
ները մասնատվում են, ինչպես և համեմատության ժամանակ,
առավել հեշտ հիմք են ծառայում սխալ եզրակացությունների հա-
մար: Այդ սխտեմառով էլ կրտսեր դպրոցականների մոտ շատ տա-
րածված են ըստ նմանության մտահանգումները: «Քանի որ Սու-
վորովը 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 շի 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 զննական պարագաներով, ապա աշակերտներին հեշտ կլինի առանձնացնել այն հատկանիշները, որոնք հնարավորություն են տալիս տվյալ երևույթի նկատմամբ կիրառելու արդեն հայտնի օրենքը կամ կանոնը:

Երեխաների մտածողության առանձնահատկությունների, 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 զրանց հիմնական պատճառը միայն երևույթի կամ իրադարձության մեջ էականը պատահակուհից 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, դպրոցականը յուրացնում է նաև մտավոր գործունեության ավելի ու ավելի կատարյալ մեթոդները: Կոնկրետ խընդիրներ 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 ՀԱՏԿԱՆԵՇՆԵՐԸ»
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., Դասարանական աշխատանքի զարգացման մեթոդներ, Երևան, 1959:

Գլուխ 10: ԽՈՍՔԸ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ
ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԻՆ

Յ. Ֆ. ԼԵՂՈՒՆ, ԽՈՍՔԸ,
մՏԱԾՈՂՈՒՔՈՒՆԸ

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 օղի 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 պիտեմ դրանք, կենդանի բառեր են, մերը: Ինչպե՞ս հիմա դա իմանում: Ոչ ոք ինձ չի շնչում: Եթե դրանք փոքրիկ նկարներ լինեին, դե այն դեպքում հասկանալի է, իսկ այստեղ կարծես թե իրենք մտքերն են տպագրված՝ այդ ինչպե՞ս է լինում»:

Լեզվական միջոցներից օգտվելը՝ մարդկային հասարակության հաղորդակցման բնորոշ գլուխն է: Լեզու ասելով հասկանում են պատմական զարգացման ընթացքում 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 գանձարանն է: Լեզվի

մեջ ամրապնդվում և նոր սերունդներին են հաղորդվում գիտելիքները, աշխատանքային փորձը, մարդկության կուլտուրական կյանքի նվաճումները: Ուստի տիրապետելով լեզվին՝ որպես հաղորդակցման միջոցի, երեխան 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, երեխան սկսում է այն օգտագործել որպես հաղորդակցության գործիք: Խոսքը հաղորդակցման պրոցեսն է, ուր 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: Յուրաքանչյուր 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 նշանակելիությամբ (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 դոյավիճակի 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 դասի առարկաներին պատկանող ներկայացուցիչներ: Դա խոսքի երկրորդ ֆունկցիան է: Խոսքի մեջ ընդհանրացնելով ընկալվող հրեույթը, մենք միաժամանակ վերանում ենք նրա մի շարք կոնկրետ հատկանիշներից: Ասելով «սա շուն է», մենք վերացարկում ենք օվշարկայի, պուդելի, բուլդոգի արտաքին տեսքի բոլոր ա-

առանձնահատկություններից 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 սիգնիֆիկատիվ ֆունկցիան (նշանակելիության ֆունկցիան), ընդհանրացման և վերացարկման ֆունկցիան, կոմունիկատիվ ֆունկցիան (հաղորդակցման ֆունկցիան) և վերջինիս հետ կապված արտահայտման և ներգործման ֆունկցիաները:

Քուրթ 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 հանգամանքների հետևանքով չեն տիրապետել խոսքին, ցույց են տալիս, որ նրանց մոտ չի զարգացել նաև գիտակցությունը: Այսպես, այն երեխաները, որոնք մեծացել են կենդանիների հետ և հետո վերադարձել մարդկային հասարակություն, խոսքին տիրապետելուց հետո չեն կարողանում հիշել մինչև խոսքի ձևավորման

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 3, стр. 29.

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 սիրտ կապ դոյություն ունի մտածողության և խոսքի միջև: Հատկապես մարդու մեջ խոսքային ձևով են առաջանում, գոյություն ունենում և ուրիշ մարդկանց հաղորդվում մտքերը: Լեզվի մեջ արձանագրված 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: Բուալոն իր «Պոետիկական արվեստ»-ում գրել է՝

Քանի դեռ պարզ չէ, ինչ եմ ուզում ասել
Պարզ ու ճշգրիտ բառեր իգութ մի օրոնեմ:

Ինչնելով մտքի գոյության 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 եմք 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 ադեկվատ (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, հատ. 38, էջ 458:

**Խոսքի
ֆիզիոլոգիական
կիմուսները**

Խոսքի ֆիզիոլոգիական հիմքն է կազմում երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեությունը: Այդ ազդարարային համակարգի համար գրգռիչներ են հանդիսանում ոչ թե առարկաները և նրանց հատկությունները, այլ բառերը: Խոսքը որպես գրգռիչ լինում է երեք ձևի. լսելի, տեսանելի, արտասանվող բառեր:

Արտաբերվող կամ ասվող բառը սոսկ ուրիշների համար հրնչող 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 դործունեության ժամանակ, Ի. Պ. Պավլովը անվանել է «խոսքի բազային բաղադրամասեր»: Դրանք սովորաբար կապված են ոչ միայն արտաբերվող, այլև տեսանելի և լսվող բառերի 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 ռեակցիան իրենց անունները լսելիս: Դժվար չէ նկատել, որ այդ ռեակցիան 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 խանգարումը 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 դառնում եք շաղակրատ, դատարկախոս և կյանքում ձեզ համար տեղ չեք գտնի»¹:

§ 2. ԽՈՍՏԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ԺԿ. ԺԷ

Հոգեբանության մեջ տարբերակում են խոսքի երկու տեսակ՝ արտաքին և ներքին: Արտաքին խոսքը ներառնում է հոգեբանորեն 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 ռեպլիկների փոխանակման ձևով: Համալսելով 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 ռեպլիկները: Դա օգնում է խոսողին, հնարավորություն տալիս արտահայտելու իր միտքը, ցուցաբերելու սեփական վերաբերմունքը ու հասկանալի լինելու զրուցակցին:

Երկրորդ, երկախոսությունը տարվում է խոսակիցների հուզական-էմոցիոնալ շփման դեպքում, նրանց փոխադարձ ըմբռնման պայմաններում: Խոսողները միմյանց վրա ներգործում են միմիկայով, ժեստերով, ձայնի տեմբրով, ինտոնացիայով, համախ 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 գաղափարներ, որոնք լրացնում են խոսքային հաղորդումները: Լսելով մագնիտաֆո-

¹ «Павловские среды», т. 3, М., изд-во АН СССР, 1949, стр. 318.

նով դժանցված 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 ռադիոյով լսում ես համերգի կամ թատերական ներկայացման հաղորդումը:

Երկախոսությունն առաջանում, պահպանվում, դադարում է ըստ մտքի առարկաների զոյություն, որոնց նկատմամբ մարդիկ պահանջ են զդում կարծիքներ փոխանակելու: Հաճախ այն ընթացում է ռեպրիկների ձևով, որ մարդիկ հանկարծ արտաբերում են համատեղ աշխատանքի ընթացքում: Դրա մեջ է արտահայտվում երկախոսության երրորդ առանձնահատկությունը՝ իրադրայնությունը:

Երկախոսության տարբերակներից մեկը զրույցն է: Զրույցի 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 իրադրությամբ և զրուցակիցների մտադրություններով:

Զրույցը դեպի որոշակի նպատակը ուղղված յուրօրինակ երկախոսություն է: Նրա նպատակը կարող է լինել գիտելիքների պարզաբանելը կամ հաղորդելը, լսողների վրա ներգործելը, համոզելը, նրանց կատարյալ հավատ ներշնչելը: Զրույցը սովորական երկախոսությունից տարբերվում է զրույցի նպատակասլացությամբ, զրույցը անցկացնողին կամ բոլոր մասնակիցներին զրույցին նախապատրաստելով: Ինչպես հայտնի է, որոշակի ձևով կաղմակերպված զրույցը հոգեբանական ուսումնասիրության մեթոդ է: Երկախոսության քննարկված մյուս բոլոր հատկանիշները բնորոշ են նաև զրույցին: Սակայն զրույցի 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 դաշտային կամ զեկուցողի կողմից: Հստակության 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, կոնտեմտային 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 արտահայտչությանը առաջադրում է մի շարք պահանջներ: Արագախոսությունը, միապաղաղությունը, ոչ պարզ արտասանությունը, որոնք աննկատելի են երկախոսության մեջ, առանձնապես աչքի են ղարնում մենախոսության մեջ: Մենախոսության բովանդակությունը պետք է զուգակցվի 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 ծամածուծություններ է անում:

Մենախոսության ամենահին, սկզբնական ձևը բանավոր պատմումն է: Պատմելու միջոցով հաղորդվում է տեսածի, լսածի ու իմացածի մասին, որ հայտնի չէ լսողներին: Հեքիաթները, 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 նկարագիրը, այլ նաև բացահայտում է պատճառա-հետևանքային կապերը, ապացուցում այս կամ այն գիտական դրույթը: Դասախոսությունը գիտական գիտելիքների բաժնի շարադրանքն է:

Մենախոսության ձևերից են զեկուցումն ու ճառ-եկույթը: Զեկուցումը որոշակի հարցի վերաբերյալ նախօրոք մտածված բանավոր հաղորդում է, որը հիմնվում է փաստաթղթերի և տրամաբանական ապացուցումների վրա (օրինակ, ուսումնական տարվա արդյունքների մասին դպրոցի դիրեկտորի 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 բացատրվում է որևէ բան, այս կամ այն իրադարձության, դեպքի, տոնակատարության կապակցությամբ, օրինակ, ուսումնական տարվա սկզբին դպրոցի դիրեկտորի ճառը, հուշարձանի բացման ժամանակ արտասանվող ճառը:

Ձայնի 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, դերասաններ հրաժարվում են հանդես գալ ուղիղտեսիվ 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

չասի ժամանակ ամենից հաճախ օգտագործվում է մենախոսութ-
յան այնպիսի ձև, ինչպիսին պատմումն է: Արտադասարանական,
դաստիարակչական աշխատանքներում, ծնողների հետ աշխատե-
լիս, ուսուցիչը հանդես է գալիս զեկուցումներով, ունկնդիրներին է
դիմում խոսքով:

Ուսուցչի խնդիրն է, որպեսզի ոչ միայն ինքը հիանալի տիրա-
պետի մենախոսությամբ, այլև սովորեցնի դպրոցականներին ճիշտ
գտվել այդ խոսքի տարբեր ձևերից:

Մենախոսությունը իր բոլոր ձևերում պահանջում է նախա-
պատրաստություն: Ռուս հայտնի իրավաբան և հասարակական
գործիչ Ա. Ֆ. Կոնին դասախոսներին խորհուրդ էր տալիս գրավոր
շարադրել ելույթը, վարժվելու համար կարդալ որևէ մեկին, իսկ
հետո սերտել այն: Պետք է հատկապես մատնանշել, որ մենախո-
սությունը, լսարանի առջև ելույթը չի հանդուրժում մեխանիկորեն
կարդալը: Ելույթ ունեցողի միտքը և նրա խոսքային ձևավորումը
պետք է ծնվեն, առաջանան լսողների աչքի առջև: Հատկապես դա
էլ պահանջում է ամեն մի ելույթի մանրակրկիտ պատրաստու-
թյունը, նրա անկաշկանդ հաղորդումը:

Ուսուցչի, դասախոսի, հասարակական գործիչի համար մե-
նախոսությունը գործունեության այնպիսի միջոց է, որին նա պետք
է տիրապետի կատարելապես: Մենախոսությունը մարդուց պա-
հանջում է մտքի ու լեզվի բարձր կուլտուրա: Մենախոսության
զարգացման միջոցներից մեկը գրավոր խոսքի միջոցով նրա կա-
տարելագործումն է, որը մենախոսության հետ ունի որոշ ընդհա-
նուր դժեր:

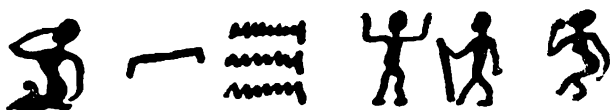
Գրավոր խոսք

Գրավոր խոսքը երևան է եկել բանավոր խոս-
քից հետո: Բայց արդեն մարդկային մշա-
կույթի զարգացման արշալույսին մարդիկ
պահանջ են զգացել այս կամ այն իրադարձության մասին տեղե-
կությունները ամրասյնելու, երկար ժամանակ սերունդներին հա-
ղորդելու:

Գրավոր խոսքի զարգացման առաջին քայլերը կապված են
տեղի ունեցած նկարի միջոցով դեպքերը հաղորդելու փորձերի հետ:
Գրի զարգացման այդ փուլը ստացել է իդեոգրաֆիկ խոսք անվա-
նումը: 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 գի-
րը: Հիերոգլիֆներում (առարկաների 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 չի կասկած:



Նկ. 44. Հնդիկների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Դունկերի).

1—թշնամություն, 2—օրվա սկիզբը, 3—ոչ, 4—ուտել:

Միջին շարք. չինացիների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Տրուս-վալդի).

1—լիքը ձեռքեր, գեր, կատարյալ, 2—մեկնած ձեռքեր՝ բարեկամություն, 3—գլխից վեր բարձրացրած ձեռքեր՝ ի նշան հավատարմության՝ իշխան, տեր:

Ներքևի շարք. եգիպտացիների իդեոգրաֆիկ նշանները (ըստ Մասպերոյի)

1— բերանն ուղղված ձեռքեր՝ ուտել, 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. գրաֆեման (տառի նշանը) նշանակում են ֆոնեման (հնչույթը): Քանի որ ֆոնեմաների թիվը ամեն մի լեզվում սահմանափակ է, ապա քիչ թվով

դրաֆեմաներով 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 հրկրորդ ազդարարային համակարգի դործունեությամբ:

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 խռովքը, սերն ու ատելությունը) պետք է հաղորդվեն բառերի խնամիր ընտրությամբ և հասկանալի լինեն ընթերցողներին ամբողջ խոսքի կոնտեքստից: Գրավոր խոսքի ըմբռնումը անպաշտան 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 շարադրել իր մտքերն այնպես, ոպեսզի դրանք 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 լենթադրում է այն իրադրության գիտենալը, որի մասին հաղորդվում է նամակում: Իսկ դա բավականաչափ հիշտացնում է շարադրանքը:

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 խոսք է միտքը: Ներքին խոսքը հաղորդակցության միջոց է: Իր ներքին խոսքին հետևելը դժվարությունների հետ է կապված: Ավելի հեշտ է նկատել ներքին խոսքից դեպի արտաքին խոսքի որևէ ձևերից մեկին անցումը: Այն արտահայտվում է հետևելալից: 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 աղմակներ պլած փորձերով ներքին խոսքի հոգեբանական ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս նրա առանձնահատկությունները:

Առաջին, ներքին խոսքը գոյություն ունի որպես բառի կինեսքետիկ, լսողական կամ տեսողական պատկեր:

Երկրորդ, ներքին խոսքը անդրադարձ է, կրճատ: Նրա մեջ բաց են 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 ձևաբառի կառուցվածքը. ուսերեն բառերում սղվում են ձայնավորները որպես իմաստային ծանրաբեռնվածության սակավակիրներ:

Երրորդ, ներքին խոսքը անձայն է: Նա երևիքների մոտ ձևավորվում է արտաքին խոսքի հիման վրա: Աստիճանաբար տեղի է ունենում շարժական բաղադրամասերի կրճատում (ռեդուկցիա) և էրեան 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 վերակողմվորման 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 բիոհստանքների ուսումնասիրման հիման վրա, բիոհստանքներ, որոնք միշտ առաջանում են մտքում մտավոր խնդիրներ լուծելիս:

Մանկավարժական աշխատանքում կարևոր հարց է սովորողների մեջ ներքին խոսքից արտաքինին անցնելու կարողություն դասախարակելը: Կրտսեր դպրոցականները բարձրաձայն ընթերցելի՝ ինչպես կանոն, կրկնում են յուրացվող նյութը բազմապատիկ անգամ: Անցնելով մտքում կարգալուծ, աշակերտը սկսում է հասկանալ նյութը և յուրացնել այն ներքին խոսքով: Բայց, յուրացնելով նյութը, կրտսեր դպրոցականը հաճախ դժվարանում է արտահայտել այն բառերով, կարողանալ բառերով հասկացածը ուրիշ մարդկանց հաղորդել: Օգտակար է ևրեխաներին խորհուրդ տալ նման դժվարությունների դեպքում բարձրաձայն պատմել այն, ինչ հասկացել է, ինչ կարդացել է:

§ 3. ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ճինելով մարդկանց միջև հաղորդակցման պրոցես, խոսքը որոշում է անձնավորության որոշ հատկանիշների զարգացումը: Դիտելով 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 շփվողականությամբ, մարդամոտությունամբ՝ որպես դրական դիժ, որ ձևավորվում է հաղորդակցման ընթացքում, կամ նրա բացասական դրսևորմամբ՝ ինքնամփոփվածությամբ 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 շփվողականությունը, մարդամոտությունը: 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 տվյալ մարդը խոսքի է բռնելում: պետք 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 ինֆեռմփովաժությունն է: Ինքնամփոփ մարդը «իրեն է թողնում» այն մտքերն ու զգացմունքները, որոնք նա կարող էր բաժանել շրջապատողների հետ: Ինքնամփոփվածության պատճառը հաճախ ընկած է լինում ոչ թե գիտակցաբար նրանց հետ կարծիքներ փոխանակելու ցանկության բացակայության, այլ հաղորդակցվելու սովորությունների և պահանջմունքների բացակայության հիմքում: Նման կարգի ինքնամփոփվածությունն ընդհանուր ոչինչ չունի շրջապատողների նկատմամբ ունեցած թաքնվածության, անհավատության և կասկածամտության հետ:

Ինքնամփոփվածությունը 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 աղդեցության մեջ: Այդ պատճառով տվյալ պահին շփվողականության աստիճանը կարող է լինել հուզական վիճակի արդյունք: Բարձր հուզականությունը կարող է ինքնամփոփ մարդու մեջ առաջացնել շփվողականության և սրտաբացության մղումներ: Վախի վերապրումը երբեմն ինքնամփոփ մարդուն շատախոս է դարձնում, իսկ կաշկանդված վիճակը շփվողական մարդու մոտ առաջացնում է ինքնամփոփվածություն:

Անձնավորության բնորոշ գիծ կարող է լինել գեղեցկախոսությունը: 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 նստակալացությանն 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՝ շաղակրատականության տարբերիչ դիժն է:

Անձնավորության բարույտ-կամային որակները, խառնըլաժճն ու խոսքը

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, այնպես էլ խոսողի-հուղական երանգավորումների մեջ:

Կարևոր հանգամանք է մարդու կողմից խոսքի կամային խնայելիության գաղափարը: Խոսողը սովորաբար ոչ միայն խոսում է, այլ միաժամանակ կարծես թե կողմնակի լսում է ինքն իրեն: Ճարտասանը պետք է կարողանա մտովին իրեն դնի ունկնդիրների տեղը և փրան համապատասխան էլ իր ձայնի ու հույզերի ուժը ուղղի, որոնի ու ընտրի այնպիսի բառեր, որոնք տվյալ լսարանի ունկնդրողների համար ավելի համոզիչ կերպով արտահայտեն իր մտքերը: Մտածող մարդը կամային ձևով ունկնդիրներին գրավում է իր խոսքի տրամաբանության ուժով: Վ. Ի. Լենինի մասին իր հիշատակություններում Ա. Մ. Գորկին մատնանշում է Վլադիմիր Իլյիչի խոսքի «ավարտագծությունը, ուղղամտությունը, կուռ լինելը»: Ամենազբաղվար իրադրության մեջ կուսակցության դեմ թշնամակալ հարձակումների շրջանում Լենինը «խոսում էր տաքացած, բայց հիմա-վորված, հանգիստ»:

Խոսքի վրա քիչ ազդեցություն չեն թողնում մարդու գլացմունքները: Միշտ կարելի է նկատել, թե արդյոք բուն պատմողը տարվել է իր խոսքով կամ, ընդհակառակը, անտարբեր է իր պատմածի նկատմամբ: Ունկնդրողը իսկույն նկատում է, երբ բուն խոսողին խոսքը դառնում է ձանձրալի:

Վախն ու ուրախությունը, զարմանքն ու ցնծությունը քիչ լինալու չափով արտահայտվում են խոսքի մեջ:

Դասախոսի ապրումները ունկնդրողների մեջ փոխպատասխան ապրումներ են առաջացնում: Ահա թե ինչու մանկավարժական աշխատանքում նյութի հուղական մատուցումը, ուսուցչի ոգեվորվածությունը այնքան կարևոր են, նրանք փոխանցվում են աշակերտներին: Արտահայտչական-հուղական խոսքը ամենաներգործուն փոխանցից մեկն է, որն ընդունակ է գերելու և՛ երկխոսության, և՛ մեծերին:

Ն. Ի. Կրասնոգորսկին գրել է՝ «Ձի կարող հաստատել մարդու բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպը, առանց բացահայտելու խոսքային գործունեության առանձնահատկությունները»¹:

Բառերի և արտահայտությունների արտասանության արագությունը (խոսքի տեմպը), նախադասությունների արտաբերմաների համաչափությունը (խոսքի ռիթմը), հաղորդակցման սովորական

¹ Н. И. Красногорский, Высшая нервная деятельность ребенка, М. Медгиз, 1958, стр. 215.

իրադրության մեջ ձայնի հարաբերական ուժը, խոսքային ինտոնացիաների հարստությունը և խոսքի հուզականությունը՝ բոլոր այս ցուցանիշների հիման վրա կարելի է դատել անձնավորության տիպաբանական առանձնահատկությունների մասին:

Խոսքի տեմպը և ձայնի հարաբերական ուժը սովորաբար կապված է գլխուղեղի կեղևում զրգուլածության ուժի հետ: Խոսքի ուժի մը, հատկապես իրադրության պահանջներին համապատասխան նրա փոփոխությունը (սահմանափակ ժամանակահատվածներում կարգալը) վկայում են մարդու նյարդային պրոցեսների շարժունակության մասին: Հուզականությունը հոգեբանների կողմից վաղուց համարվում է խառնվածքի ցուցանիշ: Հետևելով խոսքի թվավարկված որակներին, ուսուցիչը կարող է կարծիք կազմել սովորողների տիպաբանական առանձնահատկությունների մասին:

Անձնավորության ուղղվածությունը և ոճը

Խոսքի մեջ բացահայտվում է անձնավորության ուղղվածությունը՝ նրա հետաքրքրությունները, պահանջները, համոզմունքները:

Առաջին, անձնավորության ուղղվածությունը որոշում է մարդու խոսակցության բովանդակությունը, առարկան: Երկրորդ, մարդն իր մտքերում և հաղորդակցվելիք իրեն հետաքրքրող առարկային անդրադառնում է բազմապատիկ անգամ: Հետաքրքրականի մասին պատմումը անձնավորության համաք բառապաշարով ավելի հարուստ է և հուզականորեն ավելի արտահայտիչ:

Մտածողության և խոսքի միջև սերտ կապը հնարավորություն է տալիս հասկանալու, որ անձնավորության խոսքային հատկանիշների մեջ արտացոլվում է նաև նրա մտածողության մի շարք այլ առանձնահատկություններ: Այսպես, պատկերավոր մտածողությանը համապատասխանում է պատկերավոր խոսքը: Հասկանալի մտածողությունը կապված է խոսքի մեծ ընդհանրացվածության, տրամաբանականության, այլ ոչ թե դատողությունների պատկերավոր ապացուցելիության հետ:

Անձնավորության խոսքային հատկությունները կախված են այն խնդիրներից, դեպի որոնց լուծմանն է մշտապես ուղղված մտածողական գործողությունը: Գիտելիքների հաղորդման խնդիրը, խոսքային հաղորդումներում ծավալվող տրամաբանական ձևերի մեջ իր մտածողության պրոցեսի ընթացքի բացահայտումը հղկում են խոսքի մեջ մտածողության արտահայտման պարզագույն ձևեր: Ինքն իր հարցի կշռադատման (այսինքն՝ մտածել ներքին խոսքով) սովորությունը հաճախ հանգեցնում է նրան, որ իր մտքերի

արտահայտելու ցանկության դեպքում դժվար է դառնում կասկ ըստեղծել ունկնդրողների հետ: Բուն խոսողի համար միանգամայն պարզ միտքը չի ընկալվում լսարանի կողմից: Նման դեպքերում սստում են, որ խոսքը չի բացահռում 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 «մոլախոտային» բառեր: Նման ոճի դեպքում բացակայում է խոսքի կուլտուրան: Ամենացածր, աղքատ ոճի օրինակ կարող է ծառայել Ա. Պ. Զեխովի «Առաջարկություն» պիեսի հերոս Զուբակովի խոսքը՝ «Աղալնչակն 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 չոր է, հարուստ չէ պատկերավոր արտահայտություններով: Նրան բնորոշ է մեծ քանակությամբ գիտական տերմինների ներառումը:

Բոլոր երեք լեզվական ոճերում արտահայտված է մարդու մասնագիտական գործունեությունը: Այդ զգացվում է բառերի (բառապաշարի), համեմատությունների բնույթի, պատկերների ընտրության մեջ:

Խոսքը ոչ միայն հաղորդակցություն է, այլև հաղորդակցմանը մասնակցող մարդկանց վիճակագրության 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, բաժան իր համար նշանակալից չէ։

Խոսելու ու լսելու ընդունակությունը դաստիարակվում է խոսքային հաղորդակցման ընթացքում և հանդես է գալիս որպես անձնավորության հատկանիշ։

§ 4. ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Վաղ հախադարձ- ցական օտիքի երեխայի խոսքը

Երեխայի մոտ առաջին մի քանի շաբաթվա ընթացքում նկատվում են միայն ձայնային ռեակցիաներ՝ ձշի, լացի բնույթի։ Բայց արդեն կյանքի երրորդ ամսում նրա կողմից արտաբերվող ձայները հիշեցնում են որոշ հնչույթներ, որոնք մշտնում 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 սպարառը։

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 լսող 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 զրգոխի, առաջացման պրոցեսի հիմքում ընկած է գլխուղեղի կեղևում առարկայի ու նրա անվանման միջև ժամանակավոր նյարդային կապերի ձևավորումը: Այդ զուգորդումների 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 իրեխաների 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 կոլտուրայով, նրանց դաստիարակչական ներգործությամբ: Երեխայի բառապաշարի զարգացման վրա, անկասկած, որոշակի ազդեցություն է ունենում այն աշխատանքը, որ այդ ուղղությամբ տարվում է մանկական նախադպրոցական հիմնարկներում: Երեխա-խայի բառապաշարի զարգացումը արտահայտում է նաև բառի իմաստային նշանակության տիրապետման լրիվություն, որը ըսկըզբնական շրջանում ունի շատ սահմանափակ բնույթ: Օրինակ, «զբոսանք» բառը իրեխան 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 մինչևախաղալրոցական, ոչ էլ նախադպրոցական տարիքում, այլ տեղի է ունենում մարդու զարգացման ամբողջ շրջանում: Բառապաշարի հարստացման հետ միաժամանակ երեխան գործնականորեն տիրապետում է մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին և խոսքի առավել հասարակ տեսակին՝ խոսակցականին (երկախոսությունը):

Դպրոց ընդունվելու պահին նախադպրոցականը տիրապետում է շրջապատողների հետ հաղորդակցվելու համար անհրաժեշտ բառապաշարին և քերականական ձևերի համակարգին, որը և հետագա փուլերում է տալիս նրան արտահայտելու իր ցանկությունները, մտադրությունները, մտքերը, ինչպես և հասկանալու իրեն ուղղված խոսքը:

Դպրոցականի խոսքի զարգացումը Դպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացման պայմանները նկատելիորեն տարբերվում են նախադպրոցականի խոսքի ձևավորման պայմաններից:

Ուսուցման շրջանում երեխան դպրոցում տիրապետում է լեզվական գրագիտությանը՝ դրավոր և բանավոր ձևով: Ուղեղի երկրորդ ազդարարային ֆունկցիան դրա շնորհիվ բարդանում ու կատարելագործվում է: Երեխան արդեն ընդունակ է դսռնում աշխարհն արտացոլելու ոչ միայն լավ ու արտաբերվող խոսքի միջոցով, այլ նաև ընկալվող տեսանելի խոսքով: Լայն պատուհան է բացվում դեպի երեխային շրջապատող աշխարհը: Կարգալ սովորելով, դրալրոցականը անընդհատ գիտելիքներ է ձեռք բերում: Ընթերցանությունը հարստացնում է դպրոցականի բառապաշարը, զարգացնում նրա գրական խոսքը:

Կարգալուն ու գրելուն տիրապետելը երեխայի խոսքի հեռակա զարգացման անհրաժեշտ նախապայմանն է:

Դպրոցական տարիքում խոսքի զարգացման հիմնական սլայմանները հետևյալներն են՝ 1) մենախոսությունը, գրավոր խոսքին տիրապետելը և ներքին խոսքի ձևավորումը. 2) քերականությանը

տիրապետելը, որը լեզվի կանոնների և օրենքների միակցություն է. 3) ճիշտ և արտահայտիչ խոսքին տիրապետելը. 4) դպրոցականի անձնավորության խոսքային հատկանիշների ձևավորումը:

Մենախոսային կապակցված խոսքին դպրոցականը տիրապետում է ուսուցչի ամենօրյա աշխատանքի շնորհիվ: Արդեն ուսուցման առաջին տարում երեխային վարժեցնում են խոսքի մեջ մտքերի ճիշտ ձևակերպմանը, ձևակերպումների և արտահայտությունների հստակությանը: Դպրոցականի խոսքին ներկայացվող պահանջները տարեցտարի մեծանում են: Զևավորված մենախոսությունը աստիճանաբար դառնում է կապակցված, որը հնարավորություն է տալիս շարադրելու բարդ, իմաստային ամբողջը բոլորին հասկանալի լեզվական ձևերով:

Մենախոսության ձևավորման հետ անխզելիորեն կապված է ընթերցանում 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 բարդությունը: Հայտնի է, որ նույնիսկ մեծերի ձնշող 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 ըսելը գրնական 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 փուլերը 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 մշտեցում 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 հնթադրվող 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 մարշու 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 ուղիքները 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 դպրոցը 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 կեղեկային 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)։

Գլխուղեղի կեղևում նյարդային կապերի այդ սիստեմայնությունը սկսում է ձևավորվել ոչ թե այն ժամանակ, երբ աշակերտը սկսում է սովորել քերականությունը, այլ դեռևս մինչև դպրոցը՝ բանավոր խոսքին, մայրենի լեզվի քերականական կառուցվածքին տիրապետելը։

Այդ «քերականական ստերեոտիպի» ձևավորումը պահանջում է հսկայական քանակությամբ վարժություններ, քանի որ նոր ուղղագրությամբ ճիշտ գրություն հմտությունը (լրջվարին 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 շափով որոշում դպրոցականի խոսքի կոլտուրան։

Խոսքի կոլտուրայի զարգացումը ենթադրում է նաև ճիշտ և արտահայտիչ խոսքի յուրացումը։

Դպրոցականի խոսքը ճիշտ է դառնում նրա կողմից գիտական տերմինաբանությունը տիրապետելով, որ հնարավորություն է տալիս միտքը արտահայտել միանգամայն ճիշտ և միաժամանակ հակիրճ։ Սովորողների խոսքի ստուգությունը զարգանում է ուսուցչի այն սահանջներին համապատասխան, որոնք ներկայացվում են խոսքի այդ որակին կամ հասկանիչին, 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 աշակերտների 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 М. 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 պրակտիկան, որ կենսագործում է ուսուցչի ղեկավարությամբ: Հենց այդ պրակտիկայի (որ պետք է հասկանալ բառի ամենալայն իմաստով) շնորհիվ դպրոցականը յուրացնում է մայրենի լեզուն՝ նրա հնչյունաբանությունը, բառապաշարը և ձևաբանությունը:

**«ԽՈՍՔԸ ԵՎ ԱՆՁԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ»
ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ 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.

Лурия А. Р., Очерки психофизиологии письма, М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

Лурия 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 Ի Ո Ւ Խ 11: ՀՈՒՅԶԵՐ, ԶԳԱՑՄՈՒՆՔՆԵՐ ԵՎ ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ
ՀՈՒՋԱԿԱՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ՀՈՒՅԶԵՐԻ ՈՒ ԶԳԱՑՄՈՒՆՔՆԵՐԻ 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 ճա-
նաչողական գործունեության հետ միասին դուք դրսևորում եք նաև
ձեր վերաբերմունքը ձեզ շրջապատող աշխարհի նկատմամբ: Կար-
դացած գիրքը, կատարված աշխատանքը կարող են ձեզ ուրախաց-
նել կամ տխրեցնել, հաճույք կամ հիասթափություն պատճառել:

Ուրախությունը, թախիծը, երկշտությունը, զարմանքը, սար-
սափը, զղջումը զանազան զգացմունքներ ու հույզեր են: Դրանք
մարդու արտացոլող հոգեկան գործունեության արտահայտություն-
ներից են:

«Մարդու վրա արտաքին աշխարհի ներգործությունը տպավոր-
վում է գլխում, արտացոլվում է նրա մեջ զգացմունքների, մտքերի,
հակումների, կամքի դրսևորման ձևով»¹, նշում է Ֆ. Էնգելսը:

Եթե ըմբռնման, զգացությունների, մտածողության և մտա-
պատկերների շնորհիվ արտացոլվում են բազմազան առարկաներ ու
երևույթներ, նրանց մեջ եղած ամեն տեսակի կապեր ու հարաբերու-
թյուններ, ինչպես և նրանց տարբեր որակներն ու հատկությունները,
ապա մարդը հուլյգերում ու զգացմունքներում դրսևորում է որոշակի
վերաբերմունք՝ ճանաչողության բովանդակության նկատմամբ:

Հուլյգերում ու զգացմունքներում մարդ արտահայտում է նաև
իր արարքների, ասածների, գործունեության, այլ մարդկանց,
բնության նկատմամբ ունեցած բավարարվածությունն ու անբա-
վարարվածությունը:

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.

Հուլյզերի 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: Մարավը 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 չափազանց երկար 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 խզի խայթ, ամոթի սուր զգացում առաջացնել, ինչպիսին կարող է առաջացնել ուսուցչի անարժան գովասանքը:

Մարդու ապրած հուլյզերի 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:

Զգացմունքների և հուլյզերի աշխարհը շատ բարդ է ու բաղմադառն: Զգացմունքների նրբությունն ու արտահայտման բազմակողմանիությունը հաճախ չի գիտակցվում մարդու կողմից: Հնայած միշտ էլ ապրած զգացմունքներում արտացոլվում են առարկայի էության և մարդու ձգտումների, հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների միջև օբյեկտիվորեն ձևավորված հաբաբերությունները:

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: Բուլսորին հայտնի է, թե որքան դժվար է պատմել սեփական զգացմունքները:

մասին, խոսքով արտահայտել ապրումները: Ընտրված բառերը թվում են աղոտ ու ոչ ճշգրիտ՝ զանազան հուղական վիճակների ու նրանց նրբերանգների արտահայտման համար:

Ձգացմունքների առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ որոշակի պայմաններում չեն համընկնում անձնական և հասարակական զնահատականները: Օրինակ, կատարված արարքի համար ամոթի, զղջման զգացումը մարդու կողմից գնահատվում է որպես սոսն՝ ու տանջալից ապրումներ: Հասարակական տեսակետից այդ նույն զգացումները դիտվում են որպես միանգամայն օրինաչափ, դաստիարակչական, եթե կատարվել է բարոյական նորմաները կամ օրինականությունը խախտող արարք:

Մարդու հույզերն 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, շրթթունքները արտահայտում են ժպիտ, ձեռքերը տարածվում են զրկախառնվելու համար: Արտահայտիչ շարժումները լրացնում են մարդու ապրումները, դարձնում ավելի վառ և զրուցակցի ըմբռնմանը մատչելի:

Դարվիներ ցույց է տվել, որ հեռու անցյալում մարդու կենդանական նախահայրերի մոտ արտահայտիչ շարժումները նպատակասլաց դրսևորումներ էին, օգնում էին գոյության կովի դաժան պայքարում (սեղմված բռունցքներ, մերկացրած ատամներ, լայնաբաց սեեռուն աչքեր, ուռած քթանցքեր):

Մարդկության պատմական զարգացման ընթացքում փոխվեցին արտաքին աշխարհի հետ մարդու փոխհարաբերության շատ ձևեր: Իրենց նախկին նշանակությունը կորցրեցին նաև հույզերին ու զգացմունքներին ուղեկցող արտահայտիչ շարժումները:

Ժամանակակից մարդու արտահայտիչ շարժումները կատարում են նոր դեր՝ դրանք դառել են մարդկանց հաղորդակցման ձևերից մեկը: Ըստ նրանց մենք իմանում ենք մարդու զգացմունքների մասին: Հաճախ դպրոցում ուսուցիչը օգտվում է արտահայտիչ շարժումներից, որպեսզի գրավի 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



Fig. 1. 1. Traditional folk dance.
2. Folk dance.
3. Folk dance.
4. Folk dance.
5. Folk dance.

...the folk dance is a very important part of the folk culture.
The folk dance is a very important part of the folk culture.
The folk dance is a very important part of the folk culture.
The folk dance is a very important part of the folk culture.
The folk dance is a very important part of the folk culture.

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 «նետվում» դեպի ուտելիքը, խմելիքը, հագուստը, երբ առաջ է գալլիս դրանց անհրաժեշտությունը, այլ բավարարում է իր պահանջ-մոտեցնելը, 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 ճնշում է օրգանական պահանջները հանուն ավելի բարձր, զուտ մարդկային հոգևոր, դաշտիարական պահանջմունքների:

Զգայությունների հուզական երանգը և 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-երկնագույն 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 ունակցիա, 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 յուրահատկութիւնը հանդես է գալիս մարդու ամենատարբեր զգացմունքներում: Անձի անհատականութիւնը բացահայտվում է շրջապատի իրականութեան առարկաների ու երևույթների նկատմամբ մարդու սուբյեկտիվ վերաբերմունքում:

Հուլզերն ու զգացմունքները վիթխարի ազդեցություն են ունենում մարդու կենսագործունեության վրա: Մի դեպքում նրանք ավելացնում են մարդու եռանդը, բարձրացնում կենսագործունեութիւնը, մարդուն ուժ են տալիս՝ դրանք ստենիկ՝ կամ ակտիվ հույզերն ու զգացմունքներն են: Այլ դեպքերում, ընդհակառակը, ընկճում, ճնշում են օրգանիզմի կենսական պրոցեսները, իջեցնում մարդու եռանդը, դրանք աստենիկ կամ պասսիվ հուլզերն ու զղացմունքներն են:

Միևնույն զգացմունքը (օրինակ, վախը, ուրախութիւնը, վիշտը, ամոթը) տարբեր դեպքերում կարող է ինչպես մոբիլիզացնել մարդու գործունեութիւնը, այնպես էլ ճնշել մարդու եռանդը: Օրինակ, «երկու» ստանալու վախը մի աշակերտի մոտ կարող է մոբիլիզացնել բոլոր ուժերը, ակտիվացնել նրա մտավոր կարողութիւնները, մի ուրիշի մոտ առաջացնել մտավոր գործունեության պասսիվութիւն, թերահավատութիւն իր հնարավորութիւնների նկատմամբ:

Գերազանց գնահատական ստանալուց առաջացած ուրախութիւնը մի աշակերտի համար կարող է խթան լինել հետագա մտավոր լարված աշխատանքի, մի ուրիշին՝ պարապոթյան (առանձնապէս, 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: Հուլզերնի ու զգացմունքների համար բնորոշ է բեռնալնուրջունը՝ սկզբունքորեն հակադիր երկու զգացմունքներ միևնույն օբյեկտի նկատմամբ. սկիւտութիւն, ուրախութիւն—տրտմութիւն, համակրանք—զրկանք և այլն:

Մարդու կյանքի պայմանների և պահանջմունքների փոփոխութիւնները արտացոլվում են նրա զգացմունքների բազմապիսի փոփոխութիւններում: Եթե կոնֆլիկտային բնույթի իրադրութիւն է ստեղծվում, ապա մարդու սուր ապրումներում միահյուսվում են հակադիր զգացմունքներ: Գտնվելով Սեզլեցկի բանտում, Ֆ. է.

Ն. Ստենիկ առաջացել է հունական «ստենոս»—ուժ բառից, «ա»-ն հունարենի «ո», «ան» ժխտական մասնիկն է:

Զերժինսկին իր քրոջը գրել է. «...տառապանքում ես ինձ երջանիկ եմ զգում և ուզում եմ այդ երջանկությունը կիսել քեզ հետ: ...Ես մտածում եմ քո մասին և քեզ 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 յոթփոխությունների հետևանքով: Որևէ դեպքի սպասումը, որի ընթացքում մարդ պետք է գործի վճռակա-նորեն ու ինքնուրույն, նպաստում է լարվածության արագ բարձրացմանը: Լարվածությունը կարող է առաջացնել ակտիվ վիճակ, գործունեությունը ակտիվացնել, կարող է նաև հանդես գալ որպես դործունեության, մտքերի, մարդու արարքները կաշկանդող. դա կախված է գործունեության բովանդակությունից և այն հանգա-մանքներից, որոնց մեջ տեղի է ունենում այն, ինչպես և անձի ան-հատական առանձնահատկություններից:

Լարվածությունից հետո վրա է հասնում հանդարտումը, երբ մարդ զգում է թեթևություն, հանգստացում կամ լրիվ ուժասու-րություն: XIX դ. գերմանական հոգեբան Վ. Վունդտը առաջ քաշեց «դգացմունքների եռաչափ տեսությունը»: Այդ տեսության էու-թյունն 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 բևեռային վիճակներից առաջացողներ: «Զափում-ների» երեք զույգից յուրաքանչյուրը Վունդտը բացատրում էր ֆի-զիոլոգիական պրոցեսներով՝ երակազարկի ու շնչառության վիճա-կին համապատասխան:

Սակայն հուզական դրսևորումների հիշյալ երեք զույգերը չի կարելի դիտել որպես հիմնական հույզեր: Այդ դրսևորումները առ-կա են մարդու վարքի մեջ, սակայն դրանք հույզերի ու զգացմունք-ների անսահման բազմազանության առավել ընդհանուր որակներն են:

Այս կամ այն հուզական դրսևորումը սլայմանավորված է ա-մենից առաջ շրջապատի առարկաների ու երևույթների նկատմամբ անձի տարբեր վերաբերմունքով: Օրգանիզմում տեղի ունեցող ֆի-

¹ Феликс Дзержинский, Дневник, Письма к родным. М., изд-во «Мо-лодая гвардия», 1958, стр. 132.

վիճակական 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 ապրումները պայմանավորված են ուղեղի ենթակեղևային կենտրոնների նյարդային գրգռմաներով 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, քրտնքազատում, մաշկի գունատություն, շիկնել, ուժեղանում է արյան հոսքը դեպի սիրտն ու թոքերը, փոփոխություններ են տեղի ունենում կենտրոնական նյարդային համակարգում և այլն: Տարբեր ապրումներ բնութագրվում են մարդու ներքին օրգաններում կատարվող յուրօրինակ փոփոխություններով, որոնք տեղի են ունենում վեգետատիվ նյարդային համակարգի սիմպատիկ բաժնի միջոցով (տե՛ս նկ. 46):

Մարդու հույզվելում և առանձնապես զգացմունքներում առաջատար դեր է կատարում գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևը: Ի. Պ. Պավլովը ցույց տվեց, որ մեծ կիսագնդերի կեղևը կարգավորում 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 դինամիկ 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.

կատեգորիաներում՝ դրական և բացասական, և նրանց լարվածության վիթխարի աստիճանավորության մեջ»¹։

Մարդ թեթևություն կամ դժվարություն, բավարարվածություն կամ հիասթափություն, առույգություն կամ հոգնածություն է զգում կախված դինամիկ ստերեոտիպի պահպանումից կամ նրա քայքայումից։ Բացասական երանգավորումով զգացմունքներ են առաջանում այն դեպքում, երբ խախտվում է արգելակման և զբոսաշրջության 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 բառերի ներդրածությամբ։ Օրինակ, վերապրածի մասին պատմությունը կարող է լսողներին որոշակի հուզական վիճակ պատճառել։

Երկրորդ ազդարարային համակարգի գործունեության շնորհիվ հույզերն ու զգացմունքները դառնում են գիտակցված պրոցեսների, ձեռք են բերում հասարակական բնույթ, իմաստավորվում է անփական 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 նշանակությունը

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 զբացմունքները։ Նա արդարացիորեն դատապարտում էր անտարբեր դաստիարակներին. «Ահա, երբ աշակերտից թաքնվում եք անտարբերությամբ ասված խոսքի կտեղում, նույնիսկ երբ չի մոտենա ձեզ, ամենանուրբ, վտանգավոր ապրումները

¹ И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1951, стр. 230.

անպայման ձեզանից կթաքցնի: Ախր ո՞վ կցանկանա մոտենալ անտարբեր մարդուն»¹:

Հուլզեբրն 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 հուլզեբրի» երբեք չի եղել, չկա և չի կարող լինել ճշմարտության մարդկային որոնում»²:

§ 2. ԶԳԱՑՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Մարդու հուլզեբրի 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:

Նոր հանգամանքներ, անձնական ու հասարակական կյանքի նոր պայմանները մարդու մոտ ծնում են նոր զգացմունքներ: Իր բնույթով ու բովանդակությամբ մարդու նոր գործունեությունը նոր ապրումների 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 բազմադան: Հոգեբանության մեջ ընդունված է զգացմունքների հետևյալ դասա-

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 չատուկ 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 հուղական բնութագիրն է:

Այն հարցի պատասխանի որոնումը, որից շատ բան է կախված հետագա կյանքում, նույնպես ծնում է մարդու հուղական երանգավորումով հոգեվիճակ: Համոզվածությունը, մարդու կողմից ասված դատողությունների ճշմարտացիության վստահությունը ուղեկցվում է բարոյական բավարարվածության զգացմունքով:

Ինտելեկտուալ առումով պայմանավորված են հումորի ու հեղնանքի զգացմունքները, որոնց մեջ հանդես է գալիս դևսի 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՝ բուլանդակում 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:

Նեգանսի զգացումը դեպի աշխարհը, մարդիկ, իր հանդիպ ունեցած սուր քննադատական վերաբերմունքի արտահայտությունն

է: Հեգնանքը հանդես է գալիս գնահատման դատողութիւններում, որոնց մեջ հաճախ անխնա խարազանվում են մարդու այս կամ այն թերութիւնը, կյանքում թույլ տված նրա վրիպումներն ու սխալները: Հեգնանքը չի խնայում ոչ ոքի և ոչինչ:

Հեգնանքում իրականը գնահատվում է իդեալականի դիրքերից, նպատակ ունենալով քննադատական մտքի ուժով ներգործել հեգնանքի օբյեկտի վրա՝ նրա կատարելագործման համար: Եթե հեգնանքի առարկան մարդն է, նրա հոգեկան հատկութիւնները, ապա հեգնական դիտողութիւնները անհետ չեն անցնում այն մարդու համար, ում հասցեագրված են: Այդ դիտողութիւնների քնույթից կախված նրանք դաստիարակչական ազդեցութիւն են թողնում անձի ինտելեկտուալ, կամային և բարոյական հատկութիւնների վրա:

Նորի զգացումը ինչպես ճանաչողութեան ոլորտում, այնպես էլ պրակտիկ գործունեության մեջ նորի որոնման, նորի, առաջադիմականի, հեղափոխականի համար պայքարի դրդապատճառ է: Նորի զգացումը թափանցում է ճանաչողական ստեղծագործական գործունեության բոլոր բնագավառները՝ գիտութեան ու տեխնիկայի, մշակույթի ու արվեստի ոլորտները: Այն բացառում է աշխատանքի նկատմամբ արհեստավորական վերաբերմունքը, հակոտնյա է ինքնահանգստացման զգացմունքին և բուժ անտարբերութեանը, որոնք անգործութիւն ու պասսիվութիւն են ծնում:

Նորի զգացումը առաջ է բերում զգլանք կապիտալիստական իրականութեան այնպիսի երևույթների նկատմամբ, ինչպիսիք են շահագործումը, զավթողական պատերազմները, պոռնկութիւնը, երկերեսանիութիւնը, կեղծիքն ու խաբեութիւնը:

Կոմունիստական հասարակութեան նյութատեխնիկական բազայի ստեղծման ժամանակաշրջանում նորի զգացման աղբյուր է սովետական իրականութիւնը, սովետական մարդկանց ազատ ու ստեղծագործական աշխատանքը: Նրանց ստեղծագործական գործունեութիւնը այդ զգացմունքի զարգացման հիմնական նախապայմանն է:

Բարոյական զգացմունքներ

Բարոյական զգացմունքները ծագում ու զարգանում են մարդկանց համատեղ գործունեութեան ընթացքում, նրանք պայմանավորված են նաև բարոյական նորմաներով:

Բարոյական զգացմունքներին են պատկանում ընկերութեան ու բարեկամութեան, կոլեկտիվիզմի և հայրենասիրութեան, պարտքի և խղճի զգացմունքները:

Բարոյական զգացմունքների աղբյուրը հասարակական կեցությունն է: Այդ զգացմունքները պայմանավորված են աշխարհայացքով՝ մարդու հայացքների ու համոզմունքների համակարգով: Այսպիսով, բարոյական զգացմունքները ծնվում են մարդկային հարաբերությունների համակարգից և այդ հարաբերությունները կարգավորող էթիկական նորմաներից:

Բարոյական զգացմունքների առաջին առանձնահատկությունը նրանց մեջ հատկապես վառ կերպով և անմիջականորեն արտահայտված սոցիալական բնույթն է:

Նրկորող առանձնահատկությունը բարոյական զգացմունքների դրսևորման բարդությունն ու բազմակողմանիությունն է: Այսպես, հայրենասիրության զգացմունքը դրսևորվում է հայրենիքի նկատմամբ անսահման սիրո մեջ, ինչպես և նրա թշնամիների, այն ամենի նկատմամբ ատելության զգացմունքով, ինչ խանգարում է նրա հետագա զարգացմանն ու բարգավաճմանը: Հայրենասիրությունն արտահայտվում է հայրենիքի նկատմամբ թախիծի ու կարոտի 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 զգացմունքում, այդ զգացմունքը դրսևորվում է նաև հայրենի բնության նկատմամբ ունեցած սիրո մեջ: Հպարտության զգացմունքն էլ բազմակողմանի է իր դրսևորումներում: Այն հանդես է գալիս բարոյական պատասխանատվության ապրումներում, հանձնարարված գործը պատշաճորեն կատարելու համար մտահոգվածության ու անհանգստության զգացմունքներում, բավարարվածության ապրումներ է պատճառում գործը հաջողությամբ ավարտելուց:

Բարոյական զգացմունքների մյուս առանձնահատկությունը նրանց զօրծուն, ակտիվ, վառ կերպով դրսևորված ստենիկ բնույթն է: Նրանք ի հայտ են գալիս ոչ միայն մտորումներում ու ապրումներում, 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, ձգտումները՝ հասնելու լավագույն արդյունքների և, որպես սոցիալիստական հայրենիքի քաղաքացի, հաջողությամբ լուծելու իր առաջ դրված խնդիրները:

Բարոյական զգացմունքները խիզախ ու հերոսական արարքներ 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 գիտակցաբար 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 գարգացած 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 զգացմունքների վեհ բնույթը արտահայտելու համար հայրենիքի նկատմամբ սերը անվանում են սուրբ, բարեկամական զգացմունքը՝ ազնիվ, պարտքի զգացմունքը՝ բարոյական վեհություն: Այդ ըզզացմունքները 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 անհամապատասխանության հետևանք են, արարքներ, որոնք մարդ պարտադիր է համարում իր և ուրիշների համար: Ուրիշների արարքը հրական գնահատելիս մարդը ապրում է գոհունակության զգացմունք, բացասականի դեպքում՝ ներքին բողոք:

Նրբ 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 դեպքերում մարդ ապրում է խղճի տառապանքներ:

Խիղճը հուզականորեն խոր ապրումներով բարոյական ինքնագնահատումն է: Խիղճը անձի բարոյական կողմի յուրօրինակ

ֆունկցիան է, մարդու բարոյական ինքնագիտակցման արտահայտությունը:

Մաքուր խղճով մարդիկ բարձր բարոյականությամբ, բարձր զարգացած հասարակական պարտքի ու կոլեկտիվիզմի զգացմունքներով մարդիկ են: Նրանց համար բարոյական նորմաները գործունեության ուղեցույց են:

Բարոյականությունը, որ արմատապես տարբերվում է բուլժոականից, որոշում է սոցիալիստական հասարակարգի քաղաքացու բարոյական վարքը: Կոմունիզմի բարոյական կոդեքսը 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 ՍՍՀՄ ժողովրդական տնտեսության նվաճումների ցուցահանդեսի զլխավոր մուտքի կամարը զարդարող արձանը, որ կերտել է քանդակագործ Մուխոման, 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 դրանցից: Իսկական գեղեցիկի ընկալումից դժվար է հագնել: 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, ուլ 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, տեական այն զգացմունքները, որ ծնում են չքույացող եռանդ՝ միասնական նպատակին հասնելու կամ կրֆի օբյեկտ առաւկան 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 զործուն 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, տեականությամբ, որի ընթացքում նրանք դրսևորվում 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

գերիշխանությունը, որ դրսևորվում է ի վնաս ինտելեկտուալ բաղադրամասի: Հրապուրանքը յուրահատուկ է այն մարդկանց, որոնք ընդունակ 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 դեռահասների ու պատանիների մոտ: Հրապուրանքը կարող է վերաճել 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 ընտրողական 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 հափշտակվածությունը, կլանվածությունը: Հենց դեպի գիտության իմացության կրքով հափշտակվելն ու կլանվելն էր, որ Ամունդսենին ու Սեդովին մղեց այն ժամանակ կուսական Արկտիկայի սառույցները, Միլուրինին հղեց դեպի նյութական բաղմամբիվ զրկանքներ, 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 սոսիական «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 անվաճում 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. ՀՈՒՋԱԿԱՆ 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, սանգվինիկները աչքի են ընկնում կենսախիռն, 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 ամենազավասարակշռված 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 բովանդակության վրա վիթխարի ազդեցություն ունեն հասարակական կյանքում տեղի ունեցող նշանակալից իրադարձությունները: Օրինակ, տոն օրերին, տիեզերահյացների հետ համաժողովրդական հանդիպումների ժամանակ մարդիկ համակվում են առանձնահատուկ, բարձր, տոնական տրամադրությամբ:

Տրամադրություն Տրամադրությունը փիչ 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 գոգոլյան պորուշիկի՝ Պիրոգովի հուզական վիճակը. նրան կոպիտ կերպով նետում են փողոց այն բանի համար, որ նա փորձել էր սիրատածել մի գերմանացի արհեստավորի կնոջ. «Այդ սարսափելի վիրավորանքի մասին սոսկ մտածելն անգամ նրան մղում էր կատալոնական... Նա սլանում է տուն, որպեսզի հազնվի ու այնտեղից ուղիղ գնա գեներալի մոտ և խտացրած գույներով պատմի նրան գերմանական արհեստավորների վալրագույան մասին»:

Սակայն այդ բոլոր վերադասավ արտառոց ձևով, ճանապարհին նա մտնում է հրուշակեղենի խանութ, ուտում երկու շերտավոր կարկանդակ, ինչ-որ բան կարդում «Սևվերնայա պելլա»-ից և այնտեղից դուրս գալիս արդեն ոչ այնքան զայրացած, ժամը 9-ի մոտ նա բուրդովին հանդարտվեց և... զնայց զրասենյակային ընկերության մի հաճավարիչի մոտ երեկոյի... այնտեղ նա հաճույքով անցկացրեց երեկոն և այն-

պես պարեց մաղուրկա, որ հիացրեց ոչ միայն տիկնանց, այլ նույնիսկ տղամարդկանց»:

Տեական 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 («Նա 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 ճնշում 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 ծանձրալի, անհետաքրքիր, նույն մարդիկ՝ նյարդայնացնող ու վատ դաստիարակված, ամեն մի դժվարություն՝ անհաղթահարելի:

Տաղբեր մարդկանց մոտ տրամադրությունը տարբեր ձևով է դրսևորվում վարքում: Կամային կարգավորման առանձնահատկություններն են որոշում իր տրամադրությանը տիրապետելու և կառավարելու բնույթը:

Մոռյալ 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 պրոցեսով, 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-ճղճղան տոնով:

Մարդն իր տրամադրության տերն է: Տրամադրության կառավարման մեջ արտահայտվում է անձնավորության զարգացածությունը, սովորել տրամադրությունը կառավարել՝ նշանակում է զարգացնել իր կամքը:

Աֆեկտային 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, զգացմունքներում, գործողություններում տարբեր դրսևորումները:

Աֆեկտային վիճակը միշտ էլ ինչ-որ ձևով ավարտվում է: Այն կարող է ավարտվել ճանդարտվելով. 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 գործունեություն 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 ազատվում են գլխուղեղի կեղևի վերահսկող և կարգավորող ազդեցությունից: Ենթակեղևի «գերիշխանություն» արտահայտվում է վերապրվող աֆեկտի արտաքին դրսևորումների սրությամբ ու ցայտունությամբ:

Աֆեկտիվ վիճակը շատ որոշակիորեն արտահայտվում է արտաքինում: Դժվար է թաքցնել զայրույթի, հուսահատության, ուրախության, անեյանելի 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:

Դեպի 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 ամենաանշան առիթի դեպքում պատասխանում են աֆեկտիվ բռնկումով:

Շատ դժվար է աֆեկտի ժամանակ դրսևորել կամային կարգավորում: Սակայն կարելի է կանխել աֆեկտի առաջացումը, թույլ չտալ, 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 կայուն սովորություններ:

Գոյություն ունեն դրական բնույթի աֆեկտներ: Նրանք առաջանում են մարդու անձնական կյանքի ուրախալի երևույթներից կամ հասարակական մեծ նշանակություն ունեցող իրադարձություններից: Այդպիսի աֆեկտներ են, օրինակ, տիեզերագնացների սիրագործության, միջազգային մրցումներում սովետական հոկեիստների դժվար հաղթանակի պատճառով առաջացած բուռն ցնծության դրսևորումը և այլն: Նման աֆեկտիվ վիճակները պետք է համարել նորմալ երևույթներ, իսկ նրանց ուժեղ ու անկեղծ դրսևորումը՝ նույնիսկ անհրաժեշտ ու օգտակար մարդու լիարժեք ֆիզիկական զարգացման համար:

Բժշկական դիտումները ցույց են տալիս, որ դրական աֆեկտների մշտական կանխումն ու արգելակումը կարող է վնասակար ազդեցություն ունենալ մարդու ֆիզիկական ու հոգեկան զարգացման վրա:

Կամային ինքնադաստիարակման շնորհիվ կարելի է սովորել աֆեկտային վիճակների ակամա կառավարումը: Ա. Ս. Մակարենկոն ասում էր մանկավարժական նպատակներով աֆեկտների ակամա կառավարման նպատակահարմարության մասին: Նա ցույց էր տալիս, որ ստեղծվող իրադրությունից, տվյալ անձնավորության վրա սիստեմատիկ ներգործման մեթոդներից, նրա վրա հուղական ներգործման արդյունավետությունից ելնելով անհրաժեշտ է կամ դաստիարակի բնույթով հուղական ռեակցիան ճնշել, կամ հնարավորություն տալ դրսևորվելու, երբեմն նույնիսկ գիտակցաբար ուժեղացնելով այն:

§ 4. ԱՆՁՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՀՈՒՋԱԿԱՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մարդու կյանքի ընթացքում ձևավորված զգացմունքների համակարգը և նրա համար տիպական հուղական վիճակները կադմում են անձնավորության հուղական կողմը, որը սակայն նրան ավելի քիչ է բնութագրում, քան ինտելեկտը կամ կամային հատկությունները:

Մարդու անհատականությունը՝ ինքնատիպությունը պարզորոշ արտահայտվում է նրանով, թե որն է նրա ապրումների առարկան և ինչպիսի ապրումներ է ունենում: Նրա զգացմունքների և հուղական վիճակների բովանդակությունը, բնույթը, անձնավորության քավականաչափ որոշակի և սոցիալական տեսակետից նշանակա-

լից ցուցանիշ է: Մարդու զգացմունքներում և հուզական վիճակներում արտահայտվում է ամբողջ անձնավորությունը, հատկապես նրա ուղղվածությունը: Անձնավորության հուզական առանձնահատկություններն ու հատկությունները մեկուսացված, անկախ չեն նրա մյուս առանձնահատկություններից ու հատկություններից:

Անհատական հուզական դրսևորումների ամբողջ բաղմադանությունից հարկավոր է տարբերել՝ ա) անձնավորության հուզական առանձնահատկությունները և բ) հուզական հատկությունները:

Մարդու հուզական առանձնահատկություններին են պատկանում հուզական գրգռվածությունը, հուզական իմպուլսայնությունը և աֆեկտայնությունը, հուզական կայունությունը, հուզական ապրումների ուժը, տեմպը և ռիթմը, գերիշխող տրամադրությամբ հուզական վիճակը:

Մարդու հուզական բոլոր առանձնահատկությունները պայմանավորված են նրա նյարդային համակարգի տիպով: Հատկապես դրանք են առաջին հերթին հանդես գալիս մարդու վարքում և նկատվում առանց մեծ դժվարության: Եթե դժվար է շրջապատի մարդկանց հարաբերություններում ու զգացմունքներում գլուխ հանելը, ապա հուզական առանձնահատկությունները վարքում դրսևորվում են քիչ թե շատ անմիջականորեն, ուստի և համեմատաբար հեշտությամբ են արձանագրվում: Օրինակ, դժվար չէ նկատել, թե մարդ որքանով է հուզականորեն հեշտ գրգռվող կամ որ տրամադրություն է նրա մեջ գերիշխողը: Դիտողականության միջոցով հաջողվում է նկատել հուզական ռեակցիաների ուժը, տեմպը և ռիթմը:

Կուլտուրական վարքի հմտությունների ձևավորման, զսպվածության և երեխայի կամային մյուս հատկությունների հետ միասին նրա հուզական առանձնահատկությունները սկսում են դրսևորվել ավելի ու ավելի սակավ անմիջականությամբ: Բայց մեծահասակի մոտ ևս, չնայած նրա հուզական ռեակցիաները բողբոջված են, հուզական առանձնահատկությունները վարքում դրսևորվում են բավականաչափ որոշակի:

Մարդկանց մեջ հուզական առանձնահատկությունների արտահայտվածության աստիճանը չափազանց փոփոխական է և տատանվում է հուզական թեթև գրգռվածությունից մինչև հուզական իներտությունը, ցայտուն արտահայտված իմպուլսայնությունից և աֆեկտայնությունից մինչև ցայտուն արտահայտված զսպվածությունը: 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 գրգռվածության 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 դալիս ոչ կամային արտահայտիչ շարժումների, միմիկայի, պանտոմիմիկայի, ժեստերի ձևով, որոնց միանում են խոսքի ինտոնացիոն-արտահայտչական միջոցները:

Դիտողությունները 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 բավականությույն ստացած:

Նայեցիք ուրախ վիճակում գտնվող մարդկանց, և դուք կտեսնեք, որ նրանցից յուրաքանչյուրը յուրօրինակ է այն արտահայտում շարժումներում, որոնցով ուզեկցում 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 է՛լ ցածր, զանդաղ: Յուրաքանչյուր՝ Իարդ ունի իրեն հատուկ «խոսքային տիպ»:

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:

Անձնավորության հուզական հասկո- ւթյունները

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 կարձադանքի 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 կողմնորոշմով:

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 նյարդային 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:

Դաստիարակության ներգործությունը ինքնուրույն կյանքի ընթացքում գոյանում են փոխկապակցված և փոխադասմանադրված: Ըծեր ու հատկանիշներ, որոնք ստեղծում են մի միասնական բարդ 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 դուրապրզիո են, արագ գրգռվող, պոռթկվող: Նրանց համար բնորոշ է իմպուլսայնությունը, որ հաճախ փոխվում է աֆեկտիվ վիճակի: Ինչ վերապրվում է՝ տիրապետում է նրանց և հակվածություն 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 հակամետությունամբ: 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 ուղեկցվում գործունեությամբ: Զգացմունքների, այսպես ասած, ինքնաուղղվածությունը արտահայտվում է իր ապրումներով սիրահարվածությամբ 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»:

Զի 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 ըզզացմունքները, 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:

§ 3. ԵՐԵՆԱՆԵՐԻ ԶԳԱՑՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Վաղ և ցախազալուցական սարիքի երեխաները Երեխաների սկզբնական հուզական դրսևացման փուլերը արտահայտվում են տաքուկախալի գզացմունքներով, հուզական վիճակներով, որոնք ունեն անպայման ռեֆլեկտորային բնույթ: Դրանց պայմանավորող պատճառները երեխայի օրգանական զգայություններն ու օրգանական պահանջներն են: Երբ նա քաղցած է, ապա լաց է լինում, ցավային գրգռիչ ներգործությունից ճշում է: Լինելով կուշտ և գտնվելով տաք ու չոր անկողնում, փոքրիկը «գլգլում է»—նրա դեմքը արտահայտում է հանգստություն, ժպիտ:

Արդեն 3—4 ամսականում հանդես են գալիս արտաքին զրբզրույթներ, նկատմամբ հուզական ռեակցիաներ: Մոր ձայնի փառաբանական տոնը առաջ է բերում ընդհանուր ուրախություն և ձայնային ռեակցիաներ՝ գլգվանք: Խոսքի բարկացկոտ տոնը նրա մեջ առաջ է բերում բացասական հուզական ռեակցիա, որ հաճախ

փոխվում է լացի: Այդ ռեակցիաների պայմանական ռեֆլեկտորային բնույթն ակնհայտ է:

Բնորոշ է, որ արդեն հինգ-վեց ամսական երեխայի մոտ նրկատվում են մեծահասակի դեմքի արտահայտությունից առաջացող հուզականորեն երանգավորված ռեֆլեկտորային ռեակցիաներ:

Դեռևս 2. Դարվինն է իր օրագրում (նա հետևում էր իր թոռնիկի 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 երեխաների մոտ նկատվում են սոցիալականորեն պայմանավորված հուզական ռեակցիաներ: Դա շատ տիպական է մարդկային դավակի համար:

Մարդու հույզերի ու զգացմունքների հետագա զարգացման ընթացքը սոցիալականորեն պայմանավորված է:

Առաջանալով որպես տարրական հույզեր, որոնցում արտացոլվում է միայն օրդանիզմի վիճակը, հետագայում հուզական կյանքը զարգանում է սոցիալականորեն պայմանավորված զգացմունքների ձևավորման ուղղությամբ: Դիտումները ցույց են տալիս, որ կյանքի երկրորդ տարին լրանալու մոտերքին երեխայի շատ հուզական ռեակցիաներ ու վիճակներ օրեցօր դրսևորվելով, ըսկըսում են վերաճել զգացմունքների, այսինքն՝ դառնում են շրջապատողների նկատմամբ ծագող ու զարգացող հարաբերությունների հուզական դրսևորումներ: Այդ զգացմունքների օրինակ են մոր և մյուս մերձավորների նկատմամբ վերաբերմունքի դրսևորումները:

Դիտումները ցույց են տալիս, որ երեխաների զգացմունքները կրում են ընտրողական բնույթ: Մինչնախադպրոցականի վերաբերմունքը իր շրջապատի մարդկանց նկատմամբ միևնույնը չէ. տեսնելով նրանցից մեկին, նա վազում ու նստում է նրա ծնկին, մեկ ուրիշին միայն բարեկամ է և ընդունում սպասողական դիրք, երրորդին նա նույնիսկ չի նկատում: Ընդ որում նկատելի է, որ երեխայի զգացմունքները կախված են շրջապատի մարդկանց կողմից 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 տարափոխություն միեևույն ներգործության նկատմամբ ռեակցիաների ժամանակ:

Երեխայի հուզական դրսևորումները, որոնց համար բնորոշ են որոշակի տարիքային առանձնահատկություններ՝ անմիջականությունը, աֆեկտայնությունը, իմպուլսայնությունը, միաժամանակ ձեռք են բերում տիպաբանական զծեռ, որոնք պայմանավորված են նրա նյարդային համակարգի տիպով: Այդ տիպաբանական առանձնահատկությունները ամենից առաջ արտահայտվում են հուզական գրգռվածության աստիճանում, հուզական ռեակտիվության և աֆեկտայնության տարբեր աստիճանում:

Երեխաները միմյանցից տարբերվում են նաև իրենց ընդհանուր հուզական տոնուսով և գերիշխող տրամադրությամբ: Ումանց մոտ ակնհայտորեն բարձր է հուզական գրգռվածությունը, ումանց մոտ՝ հանգիստ, խաղաղ տրամադրությունը, իսկ ումանց մոտ էլ դրանք ցածր են:

Միաժամանակ ներդոֆիզիոլոգիականորեն պայմանավորված հուզական ռեակցիաների ու վիճակների առանձնահատկությունների հետ միասին հանդես են գալիս նաև զգացմունքների այլ առանձնահատկություններ, որոնք պայմանավորված են երեխայի դաստիարակությամբ: Երեխաների հուզական տրամադրվածությունը պայմանավորված է ամենից առաջ դաստիարակչական ներգործությունների համակարգով: Նյարդային գործունեության միեևույն տիպի հիման վրա՝ մեծերի հետ համատեղ, կյանքի ընթացքում 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: Լռակյաց և հուզականորեն պասսիվ ծնողների երեխան նույնպես զգալի չափով հուզականորեն պասսիվ է:

Նույնիսկ մինչնախադպրոցական տարիքի երեխայի հուզական կյանքը համեմատաբար բարդ է: Նա էլ ունի զգացմունքների բոլոր տեսակները՝ ճանաչողական, բարոյական, էսթետիկական:

Ըստ առաջացման աղբյուրների, հետևապես նաև իրենց բովանդակությամբ դառնալով բազմազան, նախադպրոցականի ըզգացմունքներն ու հուզական վիճակները (օրինակ՝ տրամադրու-

նը) դառնում են ոչ բավականաչափ կայուն հոգեբանական գոյացումներ: Դրա պատճառը երեխայի՝ դեռևս անկայուն մտապատկերների և առավելապես հասկացությունների համակարգում, շարժապընդված 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 նախադպրոցականի 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 տաժած համակրանքը կամ հակակրանքը:

Նախադպրոցականի համար առավել տիպական է այն, որ նրա զգացմունքները իրադրային են ու անկայուն: «Քեռի Պետյան բռնոր 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 զգացմունքների այնպիսի փոխհարաբերություն, երբ նրանք դեռևս բավականաչափ սահմանազատված չեն միմյանցից: Երեխայի վարքի հուզական պայմանավորվածությունը այնպիսի փաստ է, որ հաստատում է նախադպրոցական տարիքի երեխաների հուզական առանձնահատկությունների նման բնութագրումը:

Նախադպրոցական երեխայի հուզականությունը պայմանավորված է ուղեղի կեղևի և ենթակեղևի առանձնահատուկ փոխհարաբերությամբ, երբ ենթակեղևի գործունեությունը անբավարար է կարգավորվում կեղևի կողմից: Տիպականը, տիպաբանականը և անհատականը արտահայտվում են շփազանց ինքնատիպ զուգակցումներում և փոխկապակցություններում:

Դառնալով կազմակերպված մանկական կոլեկտիվի անդամ, նախադպրոցականը սկսում է ապրել բավական բարդ կյանքով, որը պայմանավորում է նրա ներկոլեկտիվային հարաբերությունների առաջացումն ու զարգացումը: Նախադպրոցականի (առանձնապես՝ ավագ խմբերի) բարդացած գործունեությունը հարստացնում է

ճանաչողական, բարոյական և գեղագիտական զգացմունքները, լեներելով խիստ հուզական, հուզականորեն դյուրագրգիռ և անկայուն նախադպրոցականը, այնուհանդերձ, դառնալով մանկական կոլեկտիվի անդամ, սկսում է շատ բան գիտակցել ու հասկանալ: Կոլեկտիվ հարաբերությունների գիտակցելուն ու հասկանալուն նպաստում է երեխաների խաղային գործունեությունը, ինչպես և նկարչությամբ, ժեփելով, հաշվով, զանազան դյուրին աշխատանքներով (ինքնասպասարկում կամ մեծերի հանձնարարությունների կատարումը) պարապմունքների կազմակերպումը:

Մեծերի կողմից կազմակերպված գործունեության պայմաններում նախադպրոցականը գիտակցում է, թե որն է լավը և որը՝ վատ, ինչը պետք է կատարել և ինչ չպետք է կատարել: Երեխան օբյեկտիվ փորձով համոզվում է կոլեկտիվում վարքի կանոնների պահպանման անհրաժեշտության մեջ: Հատուկ դիտողությունները ցույց են տալիս, որ նախադպրոցականը տանել չի կարողանում նրանց, ովքեր խախտում են խաղի կանոնները և դրանով իսկ՝ խաղի ընթացքը: Նման դեպքերում այդ տարիքի երեխաները աբժազանքում 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:

Նախադպրոցական տարիքը զգացմունքների ձևավորման ու զարգացման չափազանց 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 նախադպրոցական 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 թուղններով, 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 (զաղտնի 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 սիստեմի 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, դասագրքերի 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 ըզրացմունքների 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 գրականությունը նույնպես զգալի չափով 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, մոդելներ պատրաստել, լուսանկարել, աղջիկները՝ ձեռագործ անել, նկարել, ընթերցել: Շատ երեխաներ տարվում են սպորտով:

Կրտսեր դպրոցականի բազմաբովանդակ գործունեությունը,

որ առաջացնում է նրա զգացմունքներն ու նոր ապրումները հարըստացնող 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 հույզերի 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 սրարքներ 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, խտրությամբ, 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 երեւոյթներ են, դրանում դժվար չէ համոզվել, եթե դիմենք փաստերին:

Ա. Ֆահեկի «Երիտասարդ գվարդիա» վեպում նկարագրված է Սերյոժա Տյուլենինի կյանքից հետևյալ դեպքը:

Դու շորրորդ 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 հակակաթ 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 բույրերի թթանցքերում, երբ մեկը, մերթ մյուսը հանկարծ հայացք էն նետում քեզ վրա:

Իսկ դիշերը դու չես կարողանում քնել, միաժամանակ տանում են վիրավորանքի և քո մեղավորության զգացումները: Եվ դու անվա ձեռքով լուռ սրբում ես արցունքների երկու խոշոր կաթիլները, որոնք գլորվում են քո փոքրիկ ու շոր այտերի վրայով: Եվ այդ գիշերից ճեռա պարզվում է, որ դու մեծացել ես:

Ֆահեկի 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, զրականությունը 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 զնահատման համար: Այդ զնահատումների հուզական պայմանավորվածությունը, նրանց սուբյեկտիվիզմը հաճախ հանդիպող երևույթներ են:

Դեռահասի մոտ նկատելի է նաև իր նկատմամբ ծայրահեղ պահանջկոտության 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 խսկույն, առանց կշռադատելու և արգելակելու: Հաճախ դրա հետևանք են դառնում սխալ վճիռներն ու արարքները:

Պատանեկության տարիներին ուժեղ կերպով զարդանում 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 վճռական 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 դրսևորման զարգացման, այնպես էլ նրանց անհատականացման տեսակետից, այսինքն՝ նրանց անկրկնելի ինքնատիպությունը, որը ամենից վառ կերպով դրսևորվում է ավագ զարոցականների մոտ:

Պատանեկան տարիքում զգացմունքների զարգացման ինքնատիպությունը ներկայանում է հետևյալ կողմերով ու դրսևորումներով.

1) առավել ինտենսիվ է զարգանում բարոյա-էթիկական և գեղագիտական 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՝ ռոմանտիկ զգացմունքների ու ապրումների ժամանակաշրջանը,

5) զգացմունքները խորանում ու կայունանում են, վերաբերմունքներն ու գնահատումները դառնում են սկզբունքային:

Ձնայած ինքնագիտակցության բավական զարգացածությանը և մտքերի հասունությանը, առանձնապես վաղ պատանեկության տարիներին անհրաժեշտ է ավագ, փորձված, կյանքի փորձով իմաստնացած բարեկամ և խորհրդատու դաստիարակ: Նա անհրաժեշտ է պատանուն մարդկային հարաբերությունների փորձով հարստացնելու համար: Ձէ 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 նշանակությունամբ դրան հավասար է միայն մի խնդիր՝ համոզմունքների ձևավորումը:

Զգացմունքների դաստիարակության հոգեբանությունը անբավարար է մշակված, սակայն պարզ են այն դրույթները, որոնք կողմնորոշում են դաստիարակին այդ խնդրի լուծման գործում: Դրանցից է այն դրույթը, որ սանին չի կարելի ստիպել ապրել այս կամ այն զգացմունքը, ինչպես չի կարելի հրամայել մարդու կամ աշխատանքի նկատմամբ ունենալու այս կամ այն վերաբերմունքը: Դա բացառվում է հենց զգացմունքների հոգեբանական բնույթով: Զգացմունքը բնության ինքնիշխան զավակն է: Արհեստականորեն 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 գործունեության դրդապատճառներից մեկը:

Զգացմունքների ձևավորումը հնարավոր է միայն անուղղակի ճանապարհով, առաջին հերթին գործունեության ընթացքում, որի իրագործումը կյանքի է կոչում այս կամ այն հուզական վիճակը կամ զգացմունքը: Այսպես, անհնարին է աշխատասիրության ձևավորումը, եթե երեխան չաշխատի և իր կատարած աշխատանքից բավականություն չստանա: Զգացմունքների ձևավորումը տեղի է ունենում անձի զարգացման հետ անխզելի կապի մեջ, անձի կատարելագործումն էլ տեղի է ունենում գործունեության ընթացքում:

**«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 «Просвещение», 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:

Մելիքյան Մ. Ս., Դպրոցականների գեղագիտական զգացմունքների դաստիարակությունը, Երևան, 1967:

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԿԱՄՔԻ ՄԱՍԻՆ

**Կամֆի
սա հմաճումը**

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 նպատակակետին, լարում է իր ֆիզիկական և մտավոր ուժերը, հաղթահարում բազմաթիվ արգելքներ, զսպում իրեն համակած դժգոհությունները, հրաժարվում որևէ հաճելի բանից հանուն այն գործի, որը առանձին ուրախություն ու հաճույք չի պատճառում, սակայն թելադրվում է անհրաժեշտությամբ:

Կամֆը գիտակցության կարգավորիչ կողմն է, որն արտահայտվում է մաքուր կողմից նպատակասլաց ու դժվարությունների հաղթահարում պահանջող գործողություններ և արարքներ կատարելու ընդունակության մեջ:

Դեռևս Ի. Մ. Սեչենովը գրել է. «Կամֆը... բանականության և բարոյական զգացմունքի գործունյա կողմն է, որը կառավարում է հանուն այս կամ այն բանի գործողությունը...»¹:

Վաղ ժամանակներից կամֆի վերաբերյալ ստեղծվել է երկու հակադիր տեսակետ՝ մատերիալիստական և իդեալիստական:

Իդեալիստները կամֆը համարում են այնպիսի հոգևոր ուժ, որը կապված չէ ո՛չ ուղեղի գործունեության, ո՛չ էլ շրջապատող միջավայրի հետ: Նրանք պնդում են, որ իբր թե կամֆը մեր գիտակցության բարձրագույն ներկայացուցիչն է, որը կոչված է կատարելու կառավարող ֆունկցիաներ: Կամֆը ոչ ոքի և ոչինչի չի ենթարկվում. այն ազատ է:

Նրանց կարծիքով մարդը ցանկացած դեպքում կարող է վարվել այնպես, ինչպես քեֆը տա, առանց որևէ բանի հետ հաշվի նրստելու: Նա իր գործողությունների մեջ ազատ է: Այլ խոսքով, իդեալիստների 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 մատերիայից, ուղեղից: Հենց որ թույլատրվում 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: Ծվ այնուհետև. «Հետևաբար, կամքի ազատությունը ոչ այլ ինչ է, բայց եթե բանիմացաբար որոշում կայացնելու ընդունակություն»²:

Կամքը հանդես է գալիս որպես մարդու պրակտիկ, նախադրական գործունեության և փոխհարաբերությունների կարգավորիչ:

Կամքի էություն 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 քվում 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-

¹ Ֆ. Էնգելս, Անտի-Դյուրինգ, Երևան, 1957, էջ 152:

² Նույն տեղը:

³ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 38, էջ 230:

վայրով: Կամային կարգավորումը իրագործվում է, ելնելով այն պայմաններից, ուր ապրում ու աշխատում է մարդը:

Կամքը մարդու հոգեկանի մեկուսացած հատկանիշը չէ: Մ. Սեչենովի բառերով ասած, այն «բանականության գործունյա կողմն է»: Ուստի կամքը պետք է քննարկվի հոգեկանի մյուս կողմների 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 բովանդակություններառված է այն պատկերացումներում ու հասկացություններում, որոնցով գործառնություն են կատարում մտածողությունը, երեակայությունը: 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 բուռն գործունեություն են ծավալում, նախանձելի 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: Խելոք 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

չի բավականացնում կամային ջանքը, թույլ է վարքի կամային կա-
ռավարումը:

Այսպիսով, ինչ-որ բանի գիտակցելը կամ հասկանալը և գոր-
ծելը 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 ա-
րարքների մղող խթանիչի դեր: Դրա հետ միասին ապրումները կա-
րող 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 գնալու, խղճի ձայնը թույլ չի տալիս
դեռահասին կատարելու անխոհեմ արարք և այլն:

Կամքի ֆիզիոլոգի- Կամային վարքի, կամային գործունեության
ալկաճ հիմունքները ֆիզիոլոգիական մեխանիզմները կարող են
ներկայացվել հետևյալ կերպ:

Մեծ կիսագնդերի կեղևի մուլթ գազաթային մասում տեղայնա-
ցած է շարժողական մարզը: Այն կապված է կեղևի բոլոր հատված-
ների հետ, այդ թվում նաև բոլոր անալիզատորների կեղևային ծայ-
րերի հետ: Այդ կապը ապահովում է այն, որ կեղևի որևէ հատվածում
առաջացած գրգիռը հնարավորություն է ունենում հասնել շարժողա-
կան 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 ստա-
նալով, շարժողական բջիջները ցանկացած պահին կարող են հրա-
ման հաղորդել շարժման մասին:

Այսպիսով, կեղևի շարժողական մարզի կապը կեղևի մյուս
տեղամասերի հետ մարդու գիտակցական շարժումների ու գոր-
ծողությունների նախադրյալն է:

Սակայն այդ կապը չի սպառում մարդու վարքի կամային կա-
ռավարման ամբողջ մեխանիզմը: Տվյալ դեպքում ներկայացված է

ինֆորմացիան անալիզատորից ուղեղի կեղևի շարժողական տեղամաս հասցնող և այն հնարավոր շարժամբ 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 սիստեմի օգնությամբ:

Երկրորդ ազդարարային կապերը մտնում են գլխուղեղի կեղևի կապերի ընդհանուր սիստեմի 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 մարդ 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 գույգորդումները և նրանց սիստեմները, որոնք իրենց հերթին ստեղծում են վարքի նպատակասլացություն պայմաններ: Այդպիսի սիստեմի 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

Ֆիզիոլոգիական 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) կռահում, 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 սխառմը 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 նշված 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: Ճակատային հատվածների վնասվածքը հանգեցնում է աբսվիայի (հիվանդագին կամազրկություն):

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 զբաղմունքը դիտում է ցուցահանդեսի էքսպոնատներ, ապա կարելի է ենթադրել, որ այդպիսի օջախ առկա է կեղևի տեսողական մարզում:

Սակայն կեղևում օպտիմալ գրգռվածության օջախ առաջացնում է ոչ միայն տվյալ պահին գործող գրգռիչը: Այն առաջանում է նախկինում ստացած ներգործությունների հիման վրա: Օրինակ, դպրոցականը թերթում կարդացել է կոնկրետ խնդրի մասին: Ըսկըզբում 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:

Զի 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 պուլտ:

Կեղևի օպտիմալ գրգռված օջախը պահանջում է էներգիայի

հարաձուռ մատակարարում: Որևէ գործ կատարելու ժամանակ մարդ կարող է դրսևորել մեծ եռանդ, երկար ժամանակ ձգտել նպատակին այն բանի հետևանքով, որ ցանցաձև գոյացությունը մըշտապես պահպանում է օպտիմալ զրգովածության օջախը, այն ապահովելով էներգիայով:

Այսպիսով, գիտակցական, կառավարվող վարքը ուղեղում ընթացող բազմաթիվ շափազանց բարդ պրոցեսների փոխգործունեության հետևանք է:

§ 2. ԿԱՄԱՋԻՆ, ԲԱՐԳ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Մարդու կամքը դրսևորվում է գործողություններում, արարքներում, որոնք կատարվում են նախօրոք որոշված նպատակով: Սակայն այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են քայլերը, բազմապատկման աղյուսակի սահմաններում բանավոր հաշվումը, մերձավորների, հարազատների 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:

Հնդունված 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 ցանկութեան: Որևէ բան ցանկանալ նշանակում է գտնվել այն-պիսի 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 իդեալականորեն (մարդու դել-խում) առկա բովանդակությունն է, որը կարող է խթան լինել գործունեության համար: Օրինակ, ամառային շոգ օրը, գտնվելով ա-րևի կիզիչ ճառագայթների տակ, մարդը ունենում է ծարավի զգա-ցում՝ բերանը շորանում է, ֆիզիկապես իրեն թույլ է զգում: Միա-ժամանակ գիտակցության մեջ առաջանում են ստվերի, աղբյուրի 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 չբավա-րարելու կարիք է զգում:

Ցանկանալ դեռևս չի նշանակում գործել ցանկությունը բավա-րարելու ուզողությամբ: 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 ուզողու-թյուններով: Այսպիսով, որևէ բան ցանկանալ ամենից առաջ նշա-նակում է գիտենալ գրգռիչ 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 ցանկու-թյունը քննարկվում է, պատճառաբանվում: Քննարկման ընթաց-քում մենք բերում ենք «կողմ» և «դեմ» փաստարկներ: Մենք կար-ծես ետ ենք նայում, մի անգամ էլ գիտակցում, թե ինչն է մեզ դրո-ղում առաջ քաշելու տվյալ նպատակը, ինչպիսին են մեր ցանկու-թյունները: Մենք ծանր ու թեթև ենք անում այն պայմանները, ո-րոնք օգնում կամ խանգարում են նպատակի իրականացմանը, ե-րևակայությամբ 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 պա-րապում է լուսանկարչական խմբակում: Նրա մեջ առաջանում է համանման ցանկություն՝ նույնպես սովորել նկարել: Այդ ցանկու-

հարաճուն մատակարարում: Որևէ գործ կատարելու ժամանակ մարդ կարող է դրսևորել մեծ եռանդ, երկար ժամանակ ձգտել նպատակին այն բանի հետևանքով, որ ցանցաձև գոյացությունը մըշտակես պահպանում է օպտիմալ զրգովածություն օջախը, այն ապահովելով էներգիայով:

Այսպիսով, գիտակցական, կառավարվող վարքը ուղեղում ընթացող բաղմաթիվ շահազանց բարդ պրոցեսների փոխգործունեության հետևանք է:

§ 2. ԿԱՄԱՋԻՆ, ԲԱՐԴ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Մարդու կամքը դրսևորվում է գործողություններում, արարքներում, որոնք կատարվում են նախօրոք որոշված նպատակով: Սակայն այնպիսի գործողություններ, ինչպիսիք են քայլելը, բազմապատկման աղյուսակի սահմաններում բանավոր հաշվումը, մերձավորների, հարազատների 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:

Հնդունված 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:

Մնվող 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 ցանկութեան: Որեւէ բան ցանկանալ նշանակում է գտնվել այն-պիսի 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:

Ցանկութիւնը պահանջմունքի իդեալականորեն (մարդու գրե-խում) առկա բովանդակութիւնն է, որը կարող է խթան լինել գոր-ծունեութեան համար: Օրինակ, ամառային շոգ օրը, դտնվելով ա-րեւի կիզիչ ճառագայթների տակ, մարդը ունենում է ծարավի զգա-ցում՝ բերանը չորանում է, ֆիզիկապէս իրեն թույլ է զգում: Միա-ժամանակ գիտակցութեան մեջ առաջանում են ստվերի, աղբյուրի 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 ջերմութիւն ունեցող օդի, օրգանիզմը ջրով բավա-րարելու կարիք է զգում:

Ցանկանալ դեռևս չի նշանակում գործել ցանկութիւնը բավա-րարելու ուղղութեամբ: Չնայած ցանկութեան մեջ արտացոլված է պահանջմունքի բովանդակութիւնը, նրանում գործունեութիւն, ակտիվ տարր չկա: Մարդը կարող է շատ բան ցանկանալ, բայց այդ չի նշանակում, թե նա գործում է կամ գործելու է բոլոր ուղղու-թիւններով: Այսպիսով, որեւէ բան ցանկանալ ամենից առաջ նշա-նակում է գիտենալ գրգռիչ խթանի բովանդակութիւնը:

Սակայն չի կարելի հավասարութեան նշան դնել ցանկութեան և ընդհանրապէս գիտելիքի միջև: Ամեն մի գիտելիք չէ, որ դառնում է ցանկութիւն, սակայն ամեն մի ցանկութիւն գիտելիք է: Վարքի անմիջական դրդապատճառ, նպատակ դառնալուց առաջ ցանկու-թիւնը քննարկվում է, պատճառաբանվում: Քննարկման ընթաց-քում մենք բերում ենք «կողմ» և «դեմ» փաստարկներ: Մենք կար-ծես ետ ենք նայում, մի անգամ էլ գիտակցում, թե ինչն է մեզ դըր-դում առաջ քաշելու տվյալ նպատակը, ինչպիսին են մեր ցանկու-թիւնները: Մենք ծանր ու թեթեւ ենք անում այն պայմանները, ո-րոնք օգնում կամ խանգարում են նպատակի իրականացմանը, ե-րեակայութեամբ առաջ ենք գնում և մտովի կռահում ընդունած վճռի իրականացման արդիւնքը:

Այլ կերպ ասած, մտավոր լարված աշխատանք է կատարվում ցանկութեան ընտրութեան, մասնատման և հիմնավորման համար: Օրինակ, դեռահաս դպրոցականը իմանում է, որ իր ընկերը պա-րապում է լուսանկարչական խմբակում: Նրա մեջ առաջանում է համանման ցանկութիւն՝ նույնպէս սովորել նկարել: Այդ ցանկու-

թյունը նա պատճառաբանում է այսպես. «Վիտյան սովորում է, ես էլ եմ ուզում»: Տղան խորհրդածում է. «Կսովորեմ, կգնամ գուլդ՝ տատիկի մոտ: Այնտեղ կլուսանկարեմ տուն, կով, անտառ կգնամ, կլուսանկարեմ թռչուններ»: Սակայն անմիջապես միտք է ծագում. «Լուսանկարչական ապարատ չկա: Լավ, հայրիկին կինդրեմ՝ կգնի: Իսկ եթե չգնի՞: Կհավաքեմ ու կհանձնեմ մակուկատուրա: 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: Հակադիր, չհամընկնող մղումների բխումը, երբ նրանցից պետք է ընտրություն կատարել. ընդունված է անվանել դրդապատճառների պայքար:

Հենց նույն դեռահասի մոտ ցանկություն է առաջանում թատերական խմբում պարսպել, երբ նա դիտում է դպրոցի թատերական խմբի ներկայացումը: Հանգամանքները այնպես են դասավորվում, որ նա պետք է ընտրի կամ լուսանկարչական, կամ թատերական խմբակ: Դպրոցականի մեջ առաջանում են ներքին դժվարություններ: Մտվելով 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 քնույթի 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 մարզու 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 չափով 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:

Վեիո ընդունել նշանակում է մի ցանկություն սահմանազա-
410

տել մյուսներին և դրանով իսկ ստեղծել նպատակի իդեալական պատկերը:

Ընդունվող վճիռը սովորաբար ձևակերպվում է հակիրճ՝ «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 զգում, եթե ընդունված վճռի մեջ արտահայտվում են նրա ցանկությունները, մտադրությունները: Ավելին, նա ապրում է գոհունակության, ուրախության զղացմունք: 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: Ծիշտ 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, դժվարություններ առաջանում են այն պատճառով, որ նպատակին հասնելու որոշ ուղիներ ու միջոցներ թվում են հասարակ, բայց չեն համապատասխանում բարոյական սկզբունքներին ու նորմաներին. վնաս են հասցնում այլ մարդկանց: Մյուս կողմից, որիշ 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 խուսքով, ներքին լարվածություն է ստեղծվում այն պատճառով, որ կոնֆլիկտային իրադրություն է ստեղծվում նպատակին հասնելու հեշտ ուղու պատկերացման և նրա ընտրության անհնարինության 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 կոդեքսի սկզբունքներին: Նրա համար անընդունելի է բուրժուազիայի այն լուրջուհը, թե «նպատակին հասնելու համար բոլոր միջոցներն էլ լավ են»: Սովետական մարդը կգտնի նպատակին հասնելու բարոյական 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 սխտք 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 շաբլոնի, 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 դրսև-

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 իրադրությունը (որի աղբյուրը ռեալ իրականությունն է, ինչպես նաև մարդու սուբյեկտիվ վիճակը) լուծվում է կամ ղեպի 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, պետք անձի կամադրկության ցուցանիշ չէ: 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-

նածուծյունը 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 պրակտիկ 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 ականթարթ նախորդում են նրա իրագործվող մասին: Շարժողական օրգանները իրագործում են աչքն, ինչ արտացոլվել է գիտակցության մեջ և զուգորդման ճանապարհով հաղորդվել է ուղեղի կեղևի շարժիչ մարդին: Այնուհետև շարժումը (հատկապես սովորականը) կարող է տեղի ունենալ արգեն 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 հոգևոր գործունեությունը, ուժեղացնում մկանային լարվածությունը, բարձրացնում օրգանիզմի ընդհանուր աշխատունակությունը: Այդպիսի դեպքերում վճռական դեր է խաղում կամային կարգավորումը:

§ 3. ԱՆՁԻ ԿԱՄԱՅԻՆ ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**ԱՆՁԻ ԿԱՄԱՅԻՆ
ԽԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԳԱՊԱՓԱՐԱԿԱՆ
ԻՒՄԸ**

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 դեկավարվում է անհատական պահանջմունքներով, հետաքրքրություններով, ինչպես և այն մարդկանց գաղափարներով, բարոյական նորմաներով, ավանդույթներով, որոնց շրջապատում ապրում է ինքը:

Աշխարհայացքում արտահայտված գաղափարախոսությունը, հասարակարգում գերիշխող բարոյականությունն ու ավանդույթությունները 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 ներդնում 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: Ձուլվելով մի միասնական հոսանքի մեջ, այդ կոնկրետ պայմանները միջավայր են ստեղծում անձի կամային հատկությունների ձևավորման համար:

Նպատակասլացությունը Քննարկենք կամային հիմնական հատկությունները: Անձի կամային այն հատկությունը, որ արտահայտվում է հասարակական նշանակություն ունեցող նպատակներ դնելու և դրանք կենսագործելու կարողությամբ, կոչվում է նպատակասլացություն: Նպատակասլաց մարդը չի մանրանում, նա հասկանում է հասարակական պահանջներն ու շահերը և այդ հիման վրա դնում այնպիսի նպատակներ, որոնք արտացոլում են այդ պահանջներն ու շահերը:

Նպատակասլաց անձն ունի նաև հստակ, պարզ անհատական

նպատակներ: Ըստ որում թե՛ մեկ և թե՛ մյուս նպատակները ներ-
դաշնակորեն զուգակցվում են: Նրանք ասես ձուլվում են միմյանց
հետ: Անձնական նպատակների իրականացման համար պայքարե-
լով, նպատակասլաց մարդը միաժամանակ պայքարում է հասար-
ակական նպատակների իրագործման համար՝ լուծելով հասարա-
կական խնդիրներ, իրագործում է անձնական որոշումներ:

Նպատակասլաց մարդը բռնկված (բառի ամենադրական ի-
մաստով) 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 ցուցաբե-
րել են բացառիկ նյատակասլացություն: Սովետական միլիտանտ
մարդիկ առաջին հնգամյակների ընթացքում, Հայրենական պատե-
րազմի և հետպատերազմյան շինարարության տարիներին ունեին
պարզ նպատակ, որին հասնելու համար նվիրեցին իրենց բոլոր ու-
ժերը, իսկ երբեմն նաև իրենց կյանքը:

Որոշ մարդկանց մոտ նպատակասլացությունը ստանում է
անձնական ուղղվածություն: Այդպիսի մարդիկ նույնպես իրենց ա-
ռաջ դնում են պարզ նպատակներ: Սակայն նրանց նպատակների
բովանդակությունը արտացոլում է միայն անձնական պահանջնե-
ր ու շահեր: Նման տիպի նպատակների համար ծավալված գործողու-
թյունները շունեն կամ ունեն շատ քիչ հասարակական նշանակու-
թյուն:

Անձի կամային հատկությունը, որ արտա-
Վճռականություն նայտվում է նպատակի արագ ու մտածված
ընտրության, այն կենսագործելու եղանակ-
ների որոշման մեջ, կոչվում է վճռականություն: Վճռական մարդը
բազմակողմանիորեն ու խոր կշռադատում է գործունեության նպա-
տակներն ու դրանց կենսագործման եղանակները, գիտակցում է
ընդունած որոշման կարևորությունը, իրեն հաշիվ է տալիս հնարա-
վոր 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: Այ-
սուհանդերձ, երբ անհրաժեշտ է, նա մի կողմ է նետում բոլոր երկ-
մտանքները և ամուր կանգ առնում մի նպատակի կամ նրա իրաց-

Դան 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 նշտության մեջ, վախճնում բուն որոշման և նրա իրագործման արդյունքների համար:

Մտքերի ու զգացմունքների երկատվածությունը անվճռական մարդու ընդորոշ գծերից մեկն է: Անվճռական մարդու մոտ ուժերը չեն բավականացնում հաղթահարելու հակառակ 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 գցում առաջին հանդիպածը, թերևս՝ ամենավատը:

Անվճռականության թերությունը արտահայտվում է նաև նրանում, որ մարդ առանց խորը մտածելու, առանց ծանր ու թեթև անելու ընդունում է հապճեպ որոշում: Նման դեպքում նա շտապում է ազատվել իր համար տհաճ լարվածությունից, որ զուգակրցվում է նպատակների ընտրությամբ:

**Անձի կամային այն հատկությունը, որ զրբ-
Հաստատակամությունը** սևորվում է նշված նպատակին համապատասխան երկար ժամանակ վաբը կառավարելու ու վերահսկելու ընդունակությամբ մեջ, կոչվում է հաստատակամություն:

Կամային այդ հատկությամբ օժտված մարդը մշտապես գիտակցության մեջ «պահում է» ընդունած խնդիրը և իր վարքը կառավարում է այն հաշվով, որպեսզի «մոտեցնի» այն, իրագործի: Հաստատակամ մարդը ճիշտ է գնահատում իրագործությունը, նրա մեջ գտնում այն, ինչ օգնում է նպատակին հասնելու համար: Նա ոչ միայն օգտագործում է ստեղծված իրավիճակը, այլև ինքն է ստեղծում այդպիսին: Հաստատակամ մարդը կարող է ժամանակավորապես դադարեցնել դեպի նպատակը տանող շարժումը: Սակայն նա այդպես է անում այն նպատակով, որպեսզի հետագայում

աւելի բարենպաստ պայմաններում առաջ ընթանա նպատակին հասնելու:

Հաստատակամ մարդը կանգ չի առնում անհաջողությունների առջև, չի ենթարկվում ծագած կասկածանքի դժգոհմունքին, հանդիմանութեանը, իսկ երբեմն էլ ուրիշ մարդկանց հակազդեցութեանը: Նա նորից ու նորից մոբիլիզացնում է իր հոգեկան ու ֆիզիկական ուժերը, որպեսզի նորանոր փորձեր կատարի մտածածը իրականացնելու համար:

Մեղ համար նպատակին հասնելու բացառիկ հաստատակամութեան օրինակ է ծառայում մեծ Լենինը: Հեղափոխական պայքարի ընթացքում բոլշևիկների կուսակցութեանը երբեմն կրել է անհաջողություններ: Վ. Ի. Լենինը բացահայտում էր անհաջողությունների պատճառները և կուսակցութեանը կոչ անում անհրաժեշտ գործը նորից սկսել, գործադրել նոր ջանքեր և հաջողութեան հասնել:

Կյանքում մենք հաճախ հանդիպում ենք այնպիսի մարդկանց, որոնց մոտ հաստատակամութեանը 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 անկարողութեանը հանգեցնում է նրան, որ ընդունված որոշումը մնում է անկատար, մինչդեռ այն լրիվ համապատասխանում է մարդու ուժերին և օբյեկտիվ բոլոր պայմանները կան իրականացնելու համար:

Կան մարդիկ, որոնք առաջին հայացքից աչքի են ընկնում իրենց բացառիկ հաստատակամութեամբ: Սակայն մոտիկ ծանոթութեանը ցույց է տալիս, որ նրանք պարզապէս կամակոր են: Կամակորը ընդունում է միայն իր սեփական կարծիքը, սեփական փաստարկները և ձգտում է իր գործունեութեան ընթացքում դեկավավել նրանցով, չնայած նրանք սիւալ են կամ համենայն դեպս լավագույնները չեն: Կամակորի դեվիզը շատ լավ արտահայտված է զինվորական ասացվածքով. «Ամբողջ վաշտը սիւալ է քայլում, մենակ ես եմ ճիշտ քայլում»: Կամակորութեանը կամքի թերութեան է, որից անհրաժեշտ է ազատվել:

Զսպվածութիւն

Զսպվածութիւն կամ ինքնատիրապետում անվանում են անձի կամային այն հատկու-

կուրքունը, որ արտահայտվում է նպատակին հասնելուն խանգարող հոգեկան և ֆիզիկական դիսկոմուսները զնայելու ընդունակությամբ մեջ:

Մարդ հաճախ ստիպված է լինում գործել բարդ պայմաններում, օրինակ, աշխարհի իրավիճակում, երբ սպառնալիքի տակ է դրված առողջությունն ու կյանքը, անձնական և հասարակական պատիվն ու արժանապատվությունը և այլն: Կյանքի բարդ պայմանները առաջ են բերում հոգեկան ու ֆիզիկական բարձր լարվածություն: Զուսպ մարդը կընտրի ակտիվության այնպիսի մակարդակ, որ համապատասխանի պայմաններին և արդարացվի հանգամանքների կողմից: Դա իր հերթին նրան հաջողություն կընձեռն 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:

Դպրոցականը նույնպես դրսևորում է զսպվածություն, երբ իր համադասարանցու վիրավորանքին պատասխանում է հանգիստ ու դատապարտող հայացքով կամ դիպուկ սրախոսություններ:

Սովորաբար կենցաղում «զսպվածություն» տերմինի բովանդակությունը որոշ շափով նեղացվում է: Մենք այն օգտագործում ենք սոսկ հոգեկանի հուզական կողմի վերաբերյալ, երբ ուղում ենք ընդգծել իր հուլզերը և դրանց վրա հիմնված խոսքային ու ֆիզիկական ռեակցիաները զսպելու մարդու ընդունակությունը: «Զսպվածություն» տերմինի այդպիսի նեղացումը բացատրվում է նրանով, որ ապրումները կարգավորելու բնագավառում այդ կամային հատկությունը դրսևորվում է ավելի վառ, առավել նկատելի, ուստի և ասես կլանում է մնացած բոլորը:

ԻՆՖԵՆՈՒՐՈՅՈՒՄՈՒՄ Անձի կամային այն հատկությունը, որ արտահայտվում է սևիական նախաձեռնությամբ նպատակի առաջ քաշման, նպատակին հասնելու ուղիների և ընդունված որոշման գործնական իրագործման կարողությամբ կոչվում է ինֆեուրոյնություն:

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 հռանդուն 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 նախածեռնություններ 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 մտքերըն 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:

Կամային6 ալլ հաս- Մարդու կամքը բնութագրվում է նաև այլ
կուքյունեցեք հատկություններով, ինչպիսիք են՝ համարձակությունը, խիզախությունը, տոկունությունը, կարգապահությունը: Սակայն դրանք զգալի չափով վերը նշված հատկությունների անհատական զուգակցումների են:

Եթե կամային հատկությունները ձևոր 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 չկանրանք 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 ռմեղ կամֆի տեք: 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 կամագուրկ:

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:

§ 4. ԵՐԵՅԱՆՆԵՐԻ ԿԱՄՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ ՈՒ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒՄԸ

**Վաղ և ճախողալու-
ցական հարիւրի
երեխայի կամքը**

Վարքը կառավարելու կարողութիւնը երկա-
րատե զարգացման ու դաստիարակութեան
արդիւնք է: Արդեան կյանքի առաջին տարվա
ընթացքում երեխայի գլխուղեղի կեղեւում
ձեւավորվում են նյարդային կապեր, որոնք զանազան անալիզա-
տորների միջոցով շրջապատի միջավայրից ստացվող տեղեկու-
թիւնների 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 որպէս գործողութիւն
կատարելու յուրօրինակ ազդարար, այն կատարում է նաև արգելա-
կող ֆունկցիա: Այսպէս, «չի կարելի» բառը փոքրիկին ետ է պա-
հում դեպի մայրիկի սեղանի վրա դրված գեղեցիկ տուփերն ու սըր-
վակները հրապուրիչ «ճանապարհորդութիւնից»: Այլ խոսքով ա-
սած, փոքրիկ երեխայի զարգացող խոսքը ներգրավվում է վարքը
կառավարելու բարդ սխտեմի մեջ:

Նպատակասլաց գործողութեան իրականացման համար կա-
րեւոր դեր է խաղում նմանվելու հակումը: Երեխան ասես «պատ-
ճենում է» մեծերի գործողութիւնները: Նմանվելը երեխայի յուր-
օրինակ կողմնորոշվելու ռեակցիան է: Այդ ձեւով կատարված շար-
ժումները սկզբում կարող են մինչև վերջ չգիտակցվել, սակայն կըր-
կընութիւնների շնորհիվ դրանք ամրապնդվում են և կատարվում
կանխամտածված:

Երեքամյա երեխաների մոտ նկատվում են բավական բարդ
նպատակասլաց գործողութիւններ: Օրինակ, փոքրիկ տղան հագ-
նում ու կապում է կոշիկի թելը, բարձրանում է աթոռին, սեղանից
վերցնում է թասը, իջնում աթոռից և գնում դեպի խոհանոց, ուր
մայրը իր համար կաթ է լցնում թասը: Տվյալ գործողութիւնների
նպատակասլացութիւնը ակնհայտ է, սակայն իրագործվում է
նախօրոք սովորած շարժումներով:

Այդ գործողութիւնները կատարելով, երեխան դժվարութիւն-
ներ չի կրում, գիտակցաբար չի հաղթահարում դրանք: Հետեաբար,

այդ գործողութիւնները չի կարելի կամային համարել: Այն դեպքում, երբ հանդիպում են խոչընդոտներ, երեխան կամ դադարեցնում է շարժումը դեպի նպատակը, կամ մեծերից օգնութիւն է խնդրում:

Դիտողութիւններն ու գիտական փորձերը ցույց են տալիս, որ 3—4 տարեկան, երբեմն նաև ավելի մեծ երեխաների նպատակադրումը կայուն չէ: Ա. Վ. Սուրովցևան նկարագրում է Դիմայի (5 տարեկան) վարքը: Դիման ուզում է նկարել: Վերցնելով թուղթ ու մատիտ, նա նախ ասում է. «Ես նկարելու եմ տուն», մեկ րոպե հետո դառնում է դեպի դաստիարակը և զեկուցում. «Տ. Մ., ես նալ եմ նկարում», և նույն պահին նայելով կողքի երեխային ասում է. «Թու նկարել ես դրոշակ, իսկ ես նկարելու եմ բազմոց»:

Նպատակը փոքրիկի գիտակցության մեջ քիչ թե շատ կայուն է մնում այն դեպքում, երբ երեխային մեծ հետաքրքրութիւն է պատճառում, հուզական տեսակետից հրապուրիչ է կամ կապված է արգանական պահանջների հետ:

3-ից 7 տարեկան հասակում երեխայի կամային զարգացման մեջ տեղի են ունենում զգալի տեղաշարժեր: 6—7 տարեկան երեխաները ընդունակ են ինքնուրույն նկարելու պրոբլեմային իրադրութիւն, ելնելով դրանից խնդիր դնել և լուծել այն: Օրինակ, 6-ամյա աղջիկը խաղում է տիկնիկի հետ: Նա նկատում է, որ տիկնիկի վրայի զգեստը հին է: Աղջիկը մտադրվում է փոխել այն, կարել նոր զգեստ (դա նպատակ է): Անմիջապէս նա բացում է արկղը, այնտեղից ընտրում ու վերցնում է շորի կտոր, չափում նրա լայնքն ու երկայնքը, վերցնում է մկրատն ու սկսում ձևել: Այնուհետև վերցնում է թել ու ասեղ: Որոշ ժամանակ անց զգեստը պատրաստ է:

Ինչպէս տեսնում ենք, աղջիկը ինքնուրույն կերպով կատարում է բավական բարդ գործողութիւն: Նրա առաջ կանգնում է իրադրութեան պրոբլեմը, նա իր առաջ դնում է նպատակ, ստեղծում անհրաժեշտ պայմաններ և իրագործում մտադրութիւնը, պլանը, ստանալով այնպիսի արդյունք, որը նախօրոք նա պլանավորել էր:

4—6 տարեկան երեխան օգտագործելով իր կարողութիւններն ու հմտութիւնները, հաջողութեամբ կատարում է այնպիսի գործողութիւններ, որոնք սահմանափակված են կարճ ժամանակով: Երկար ժամանակ և նոր հմտութիւններն ու կարողութիւններն պահանջող գործողութիւնները այդ տարիքի երեխայի համար երբեմն ուժից վեր են: Առանց մեծերի օգնության այդպիսի գործողութիւններ

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 գիտելիքները 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 շահով պայմանավորված են սխալ դաստիարակությամբ, ինչպես նաև երեխայի նյարդային համակարգի տիպի առանձնահատկություններով:

Այդ տարիքի երեխաների մոտ կարելի է նկատել կամակորուսյուն, նեգատիվիզմ:

Կամակորությունը կամֆի թերությունն է, որ արտահայտվում է ինչ-որ բան իր ասածով անելու երեխայի ցանկությամբ, ճաշվի շառնելով 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 շլիները: Նրա մոտ թույլ է մտավոր գործողության քննադատականությունն 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 ուզածդ 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 և սարիֆի 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 դրվարությունների 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 ուսանավորը մտապահում է բազմաթիվ ընթերցումների շնորհիվ։ Նա հույս ունի, որ «ինքը» ուսանավորը «կմտնի» 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-

խայլ մեջ մտավոր զործունեության կանխամտածված տեսակների թույլ դարգացածությունը:

Ուսումնական նյութի յուրացման, ուսումնական գործերի կատարման ժամանակ առաջին դասարանցին կարող է դրսևորել կամային ջանք: Սակայն այդ ջանքը կարճատև է, իմպուլսային: Հարվածությունը արագ ծաղում է և արագ էլ իջնում: Տարրական դրույթի հաշտող դասարաններում ուսման ժամանակ այդ ուղղությունը նկատվում է զգալի առաջադիմություն: Զորքորդ դասարանցու մասմտավոր գործունեության լարվածությունն ավելի երկարատև է:

Կրտսեր դպրոցականի մեջ աստիճանաբար ձևավորվում է զսպվածությունը: Օրինակ, արդեն առաջին դասարանցին իրեն զսպում է դասի ժամանակ վեր կենալ իր տեղից և գնալ դասարանի հեռավոր անկյունում նստած ընկերոջ մոտ, ցածր հնահատական ստանալուց զսպում է արցունքները: Սակայն դեռևս ոչ բոլոր զսպբերում է կարողանում տիրապետել իր շարժումներին, ապրումներին: Նա կարող է աշակերտական նստարանից վեր ցատկել: Կանգնած վիճակում ձեռքը մեկնել՝ ցանկանալով պատասխանել ուսուցչի հարցին:

Զսպվածության անկալությունը կախված է շարժունիթի ուժից և երեխայի համար նրա նշանակությունից, ինչպես և այն պայմանների շատ ու քիչ դիտակցումից, որոնց մեջ նա գտնվում է: Թույլ և երեխայի համար քիչ նշանակություն ունեցող դրդապատճանները հեշտությամբ արգելակվում են: Կրտսեր դպրոցականը երբևից չի կարողանում զսպել ուժեղ և նշանակալից շարժառիթների 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 հանդիսա ձևով՝ երեխան ձեռք կբարձրացնի:

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցականի զսպվածությունը կախված է ոչ միայն դրդապատճառի, դրդառիչի ուժից, այլև այն պայմաններից, ուր գտնվում է երեխան, այդ պայմանները միշտ հասկանալուց:

Միջին և ավագ դպրոցական տարիքում ինտենսիվ դիտելիքներ են ձեռք բերվում, կատարելագործվում են ճանաչողական հնարավորությունները, հրեան է գալիս մարդկանց հետ շփվելու փորձ

և, որ գլխավորն է, երևան է գալիս ինքնագլտակցումը, ինքն իրեն հասկանալը, կոլեկտիվում, հասարակության մեջ լրի տեղը գտնելը: Այդ բոլորը, առանձնապես վերջինը, վճռական ներգործություն են ունենում կամքի զարգացման և անձի կամային հատկությունների ձևավորման վրա:

Դեռահասի և պատանու վարքի կանոնավորման գործում մեծերի դերը լիջնում է առանձնապես այն գործերում, որոնք կատարվում են ձևավորված կարողությունների ու հմտությունների օգնությամբ: Դեռահասներն ու պատանիները ցանկանում են իրենց առաջ դնել այնպիսի նպատակ, որի անհրաժեշտությունը նրանք ինքնուրույն կերպով գիտակցում են, ըստ որում նրանք ձգտում են, որ նպատակալաց գործունեությունը նշանակություն ունենա ոչ միայն իրենց և հասակակիցների, այլև մեծերի համար: Նրանք ըսկըսում են հասկանալ իրենց ուժերն ու հնարավորությունները: Սակայն դեռահասները միաժամանակ իրենց վրա են վերցնում այնքան պարտականություններ, որ չեն կարող կատարել: Հիշենք Ա. Մ. Գորկու ասածը իր «Մարդկանց շրջանում» գործում: Նա գրում է. «Երբեմն դեռահասները, 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 չջարդվեցի մահացու, չայլանդակեցի ինձ ամբողջ կյանքում»:

Դեռահասների մոտ նկատվում է քննադատական մտածողության դարգացում: Նրանք մեծերի ասածների անվերապահ կատարողներ չեն: Մեծերի կարգադրությունները կատարելուց առաջ, նրանք փորձում են որոշել դրանց անհրաժեշտությունն ու նպատակալացությունը:

Այսպիսով, դեռահասները մի կողմից ունեն քննադատական կողմ, շատ բան են դնում կասկածի տակ, իսկ մյուս կողմից մեծահասակներից շատ գործողություններ ու արարքներ են ընդգրկելով և առանց քննադատական մոտեցման:

Դեռահասների 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 շափուվ, քան կրտսեր դպրոցականի մոտ, բարոյական զգացմունքները հանդես են գալիս որպես վարքի գնահատման միջոցներ: Նրանք ևս դառնում են գործողությունների և արարքների դրդապատճառներ: 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: Ընդամենն 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 ճեղքող 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 խնդիրների լուծումը ամրապնդում է կամքի դրսևորումը սովորությունների ձևով, որոնք իրենց հերթին վերաճում են, դառնում անձի կայուն հատկություններ:

Կամքի Կամքի ու կամային որակների դաստիարակ-
զաստիարակումը ման հիմնական պայմանը գործունեության մեջ մարդու ակտիվ մասնակցությունն է: Դասողություններով չի կարելի դաստիարակել կամքը, կամքի զարգացումը ենթադրում է կամային առաքնություն վառեցում: Սովետական մարդու բարոյապես 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 դրդապատճառներով, ինչպես և այնպիսի գործողությունները, որոնց հիմքում ընկած են մեծերի հանձնարարությունները:

Հանձնարարության կատարումը երեխայի համար աստիճանաբար վերածվում 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) պահանջման ընթացքում։ Այս դեպքում երեխան ոչ միայն մտապահում է ինչ 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 ափսոսանքով 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

«արի եղրին 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 սլահանջի 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 գնահատականը: Այն կարող է արտահայտվել բառերով, շարժումով և դեմքի արտահայտությամբ: Երեխայի որոշակի գործողությունները դրական գնահատելով, դաստիարակը խթանում է, որ նա կրկնի այդ գործողությունները: Այդպիսի խրախուսանքի նպատակն է՝ ամրապնդել ձեռք բերած հաջողությունը և նպաստել խոշոր դրամների 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 ինֆեռադաստիարակությունը: 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 բաղմամբով հնարանքներ, որոնք քաղում են իրենց կարգացած գրքերից, իրենց հասակակիցներից կամ մշակում են ինքնուրույնաբար:

Ինքնադաստիարակման ժամանակ օգտագործվող հիմնական մեթոդները դուրս չեն գալիս դաստիարակության մեթոդների սահմաններից: Սակայն 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 գործոն 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»
ԳՆԻ 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.
Суровцева А. В., Воспитание воли детей, М., Учпедгиз, 1952.
Щербаков А. И., Волевые процессы и свойства личности, Л., 1953.
Մազմանյան Մ., *Դաստիարակություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959:*

Բ Ա Ժ Ի Ն Ե Ր Ր Ո Ր Դ

ԱՆՁԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲԱՐԴ ԳՈՅԱՑՈՒՄՆԵՐԸ

Գ Լ Ո Ւ Խ 13: ԱՆՁԸ ԵՎ ՆՐԱ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՁԻ ՄԱՍԻՆ

**Անձի հասարակա-
կան էությունը** Անձը հասարակության անդամ է, որն ունի որոշակի 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, զրամի առկայությամբ:

Կ. Մարքսն ու Ֆ. Էնգելսը «Գերմանական գաղափարախոսության» մեջ չափաիշ 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, կիսն 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 գերիշխում է մեր անձը նսեմացնող զգացումը, որ մեզ վեբաժում 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

երջանկութիւն չգիտի, քան փող կուտակելը և ոչ էլ այլ դժբախտութիւն, քան փողի կորուստը: Նրան մատչելի չէ, ինչպես գրել է Վ. Գ. Բելինսկին, ոչ մի մարդկային իսկական զգացմունք:

Բուրժուայի ժայռահեղ ինդիվիդուալիզմը և եսասիրութիւնը դարձել են բուրժուական բարոյախոսութեան պաշտամունքը: Ոչ միայն կինոն, ռադիոն, գրականութիւնն է խոնարհւում ինդիվիդուալիստի՝ որպես անձի իդեալական նմուշի առջեւ, ինչպես տեսանք, բուրժուական գիտութիւնն է երկինք բարձրացնում սեփականատիրոջը:

Վերջին ժամանակներս ինդիվիդուալիզմի շատագոյման հետ միասին ալտիմորեն պրոպագանդուում է բուրժուական «բարեգործին հարմարվելու» զաղափարը: ԱՄՆ-ում դառնում է մոդայիկ անձի «սոցիալիզացիայի» և «խմբակցութեան» տեսութիւնը: Այդ տեսութեան համաձայն անձը զարգանալով, ավելի ու ավելի է ենթարկւում խմբի պահանջներին: Յուրաքանչյուր անհատ պարտավոր է ոչ միայն հարգել «համայնական արժեքները», այլև հարմարվել սոցիալական խմբի պահանջներին: Բուրժուական «խմբակցութեան» պրոպագանդան ծառայում է որպես մասսաների հոգեկան և տնտեսական շահագործման նոր միջոց:

Ժամանակակից բուրժուական հոգեբանութեան մեջ տարածված են նաև անձի մասին ֆրեյդիստական հայացքներ, ըստ որոնց անձը որպես կենսաբանական էակ հսկադրվում է հասարակական զարգացմանը: Ֆրեյդի և նրա հետևորդների կարծիքով հասարակութիւնը արգելքներ ստեղծելով անձի բնական հակամտերի համար, դրանով իսկ նպաստում է նյարդային մարդկանց զարգացմանը: Անձը ծվատվում է ներքին հակասութիւններից, նա ապրում է գիտակցութեան և ենթագիտակցութեան մշտական կոնֆլիկտի աշխարհում: Ընդ որում ֆրեյդիզմը վրձնական դերը տալիս է անգիտակցականին, սեքսուալիտական հակամտին և դեպի մահը հակամանը՝ որպես անձի վարքի անհաղթահարելի դրդապատճառներին:

Մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները անձը դիտում են որպես կոնկրետ մարդ, հասարակութեան անդամ, հասարակական զարգացման գործիչ: Անձի լիակատարութիւնը, նրա զարգացման մակարդակը և նրա սոցիալական արժեքը որոշվում է կյանքի ու աշխատանքի հասարակական պայմաններով: Կ. Մարքսը անձի էութիւնը բնորոշում է որպես հասարակական հարաբերութիւնների ամբողջութիւն: Մարդը, որպես անձնավորութիւն, գտնվում է զանազան հարաբերութիւնների ազդեցութեան ոլորտում և ամենից առաջ նյութական կարիքների արտադրութեան ու սպառման պրոցեսում առաջացած հարաբերութիւնների մեջ: Այդ հարաբերութիւնները, լինելով հիմնական և որոշիչ, իրենց կնիքն են դնում մարդու գիտակցութեան վրա:

Մարդը հասարակութեան մյուս անդամների հետ միասին կիսում է նյութական որոշակի պայմանները, և միանգամայն բնական է, որ այդ ընդհանուր պայմանները ձևավորում են ոչ միայն առանձին մարդու հոգեբանութիւնը, այլև սոցիալական խմբի հոգեբանութիւնն ու բարոյականութիւնը: Որոշակի պայմաններում ձևավորված այս կամ այն սոցիալական խմբի հասարակական հո-

պերանությունը 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 ներառված և ոլորտում:

Գաղափարախոսությունը ձևավորում է անձի հոգեբանությունը, համոզմունքը, որ որոշում է նրա վերաբերմունքը կյանքի տարբեր կողմերի նկատմամբ, նրա կամքի ուղղվածությունը: Դասակարգային հասարակության մեջ դաժան պայքար է զինում մարդկանց «հողին» զրավելու 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:

Կավագույն կյանքի համար մղվող պայքարում ձևավորվում են անձի հոգեկան հատկությունները, ամրապնդվում է կամքը, ըստեղծվում բնավորությունը: Պայքարի մեջ անձը սկսում է տեսնել իր ապագան, պայքարում և աշխատանքում անձը փոխելով պայմանները, փոխում է նաև ինքն իրեն:

Միևնույն ժամանակահատվածում հասարակական գիտությունների պատմության մեջ անձի տեղն ու դերը հասարակական կյանքում ներկայացվում են ինդաթյուրված 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 քմահաճույթով գործող մի էակ. մնացած մարդիկ, հասարակության շարքային անգամները, այդ պատկերացման համաձայն,

անձեր չէին: Այդպիսի ըմբռնումը չէր կարող հիմք ծառայել ինչպիսի հասարակական զարգացման գիտական ամբողջական տեսություն, այնպես էլ անձի տեսություն մշակելու: Միայն մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները, այդ հարցը «զլխիվայր» շուռ տալով, կարողացան տալ հասարակության առաջացման բնագիտական բացատրությունը, բացահայտել հասարակական զարգացման օրինաչափությունները, պարզաբանել սպատմության մեջ անձի իսկական դերը:

ԱՆՃԻ ԿԼԱՏԻՎՈՒԹՅՈՒՆ Մարքսիզմ-լենինիզմի կլասիկները ցույց տրվեցին, որ անձը մասսայի, դասակարգի անբաժանելի մասնիկն է և, մասսայի կազմում գործելով, սպատմություն 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 լիերտում հի ոչ թե իրենց քմահաճությամբ, այլ որպես անհրաժեշտություն, հասարակական օրինաչափությունների ներգործությամբ:

Սակայն «Դետերմինիզմի իդեան,—գրում է Վ. Ի. Լենինը,—մարդկային արարքների անհրաժեշտությունը սահմանելով, ժըխտելով կամքի ազատության անմիտ հեքիաթը՝ ամենևին չի ուղնալացնում մարդու ո՛չ բանականությունը, ո՛չ խիղճը, ո՛չ էլ նրա գործողությունների գնահատությունը: Բոլորովին հակառակը, միայն դետերմինիստական հայացքի ժամանակ է հնարավոր խիստ ու ճիշտ գնահատությունը և ոչ թե ամեն ինչի բարդումն ազատ կամքի վրա: Պատմական անհրաժեշտության իդեան էլ ճիշտ նույնպես բնավ չի նսեմացնում անհատի դերը սպատմության մեջ. սպատմությունն 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 սլաքարել 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 սլահանջներից: Պատմություն կերտողը միշտ էլ հղել 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 արգելակում է առաջադիմական շարժումը:

Դասակարգային հասարակության մեջ հասարակ-աշխատավոր մարդկանց ակտիվությունը ամեն կերպ ճնշվում էր, շնայած 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 սլոցեսը, մարդկային իրավունքների համար մասսաների պայքարը զրավել 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, փոխպայմանավորվածություն: 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 հոգեկոր պահանջմունքների բավարարումը: Իր հերթին յուրաքանչյուր անձ աշխատում է հասարակության համար և աշխատում է այնքան ավելի մեծ եռանդով ու նախաձեռնությամբ, որքան լրիվ են բավարարվում նրա հոգեկոր 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 կդառնա մարդու կենսական պահանջը:

ԱՆՃԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ

Անձը գիտակցությամբ օժտված մարդ է: Անձի գիտակցությունը ամենից առաջ արտացոլում է հասարակական հարաբերությունները:

Դստ 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: Դրանից 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 չափանիշ 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 քիչ 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 իրադրութեան պահանջով, այլ ներքին համոզմունքներով, անձի ձեւաւորված բարոյական իդեալով:

Ըստ ակտիվութեան աստիճանի տարբերակում են անձի պահանջները, անտարբեր և բացասական վերաբերմունքներ: Դրական վերաբերմունքի դեպքում մարդ հոգարութեամբ ու կամավոր պատրաստ է կատարելու աշխատանքը, քանի որ այն հաճույք է պատճառում իրեն: Անտարբերութեան դեպքում անձը պարտականութեան թշուառութեամբ, հանձնարարութեան նկատմամբ ցուցաբերում է ձեւական, անհոգի վերաբերմունք: Բացասական վերաբերմունքի դեպքում անհատը ձգտում է խուսափել իր համար տհաճ հանդիպումներից, պարտականութեան թշուառութեամբ կամ հանձնարարութեան ներքից:

Անձը բացահայտվում է ոչ միայն վերաբերմունքների մեջ և բնութագրվում ոչ միայն դրանցով, այլև հասարակական-աշխատանքային ակտիվութեամբ ու արդյունավետութեամբ: Այն, թե ինչպիսի եռանդով է մարդ աշխատում, աշխատանքը որքանով է արտադրողական, էական նշանակութեւն ունի անձի բնութագրման համար: Արդյոք մարդ միայն հասարակական բարիքներ սպառող է, ձրիակեր, թե՞ նյութական ու հոգեկոր արժեքներ արտադրող. այս հարցը նշանակութեւն ունի թե՞ հասարակութեան և թե՞ անձի հոգեկոր կերպարի զարգացման համար: Վ. Ի. Լենինը նշել է, որ մարդու մասին պետք է դատել ոչ թե նրա ասածներով, այլ նրա գործերով:

Մարդու ակտիվութեան մակարդակի վրա ներգործում է գործունեութեան նկատմամբ նրա վերաբերմունքը: Իսկ գործունեութեան արգասավորութեւնը կախված է շատ պատճառներից. մարդու ստեղծագործական ուժերից, այսինքն՝ նրա ընդունակութեւններից, գիտելիքներից և կարողութեւններից: Եթե գիտելիքները, կարողութեւնները և հմտութեւնները կազմում են մարդու պատրաստվածութեան հիմքը, ապա ընդունակութեւնները՝ կարեւորագույն կառուցվածքային գոյացումներ են, որ համանման պայմանների դեպքում, ապահովում են գործունեութեան մեջ ձեռքբերելու ամենաբարձր արդյունքներ:

Մարդուն բնութագրում է ոչ միայն գործը, այլև հասարակութեան մեջ նրա վարքը: Անձի վարքը բխում է նրա վերաբերմունքներից, սակայն չի հանգեցվում դրանց: Վարքի վրա ներգործում են մարդու տիպաբանական առանձնահատկութեւնները, անձի հուզական-կամային և ինտելեկտուալ հատկանիշները, սովորութեւնները և շարժումները:

Վարքը բնորոշվում է ինչպես խառնվածքով, որ ազդում է ան-
ձի դինամիկ առանձնահատկությունների վրա, այնպես էլ բնա-
վորությունը, որի մեջ միավորված են բուլանդակալից վերաբեր-
մունքները կայունացած սովորական շարժումների կամ վարքի ձե-
վի ուժի հետ:

Անձի հոգեբանական կառուցվածքը դինամիկ է: Անձի զար-
գացման տարբեր էտապներում այն հեղհեղուկ է, փոփոխական և
անկայուն: Երբ անձը բարոյա-քաղաքական և հոգեբանական տե-
սակետից ձևավորվում է, նրա կառուցվածքը դառնում է կայուն:

Արդեն ձևավորված 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 ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ

**ԱՆՁԻ զարգացման
մեջ բնականի և
պատմականի հարա-
բերակցությունը**

Անձը կյանքի հասարակական-սյատմական
պայմանների արդյունք է: Անձի բոլոր հատ-
կությունները որոշում են հասարակական
այն հարաբերությունների բնույթով, որոն-
ցում մարդն ընդգրկված է որպես հասարա-
կության, որոշակի դասակարգի, սոցիալական խմբի և, վերջա-
պես, կոնկրետ կոլեկտիվի անդամ:

Մարդը միաժամանակ բնական, բնության էակ է, որը բնու-
թյան բարձրագույն զարգացման արդյունք է:

Մինչև մարդու առաջացումը կենդանի էակները զարգանում
էին կենսաբանության օրենքներով: Մարդու կյանքը ստեղծել է
զարգացման նոր, հասարակական-պատմական օրենքներ, որոնք
շեկավարում են ինչպես ամբողջ հասարակության, այնպես էլ ա-
ռանձին անձի զարգացումը:

Ընդ որում պետք է նկատի ունենալ, որ պատմական զարգա-
ցումը հենվում է բնականի վրա, և դրա հետ միասին պատմու-
թյունը մարդու բնական կազմակերպման զարգացման մեջ բացա-
հայտում է նոր էտապ:

Այսպիսով, մարքսիզմը չի բացառում մարդու մեջ բնականը և
պատմականը չի հակադրում բնականին: Հասարակական-պատ-
մական 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:

Յ. Էնգելսը իր «Աշխատանքի դերը կապի մարդկայնացման պրոցեսում» աշխատության 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 փոխալայմանալորված 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 ֆոկուսում, 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: Մնված 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 փոխպայմանավորվածությունը 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 ներազդող
գործոնները**

Անձի զարգացման պրոցեսը որոշվում է կյանքի պայմանների հետ նրա փոխգործունեությամբ: Անձի զարգացումը իրենից ներկայացնում է օբյեկտիվ իրականությունը ավելի ու ավելի խոր արտացոլող պրոցես, որն ապահովում է մարդուն իր ժամանակին 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 գաղափարական հարաբերությունները, ընտանիքում ծնողների ու երեխաների միջև եղած հարաբերությունները: Այդ հարաբերություններն արտահայտում են մարդկանց և նյութական շահերը և նրանց գաղափարական դիրքորոշումը, բարոյական նորմաներն ու վարքի կանոնները, հասարակության որոշակի դասակարգի կամ սոցիալական խմբի հոգեբանությունը:

Իրավական, գաղափարական և ընտանեկան հարաբերությունները առաջին հերթին ձևավորում են անձին, քանի որ նա մշտապես գտնվում է նրանց ազդեցության ոլորտում: Ավելին, անձը այդ հարաբերությունների մեջ է ընդգրկվում շփման ու գործունեության ընթացքում և այդ պատճառով էլ անխուսափելիորեն արտացոլում է դրանք, հարմարվում է դրանց՝ սկզբում անդիտակցաբար, իսկ

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 3, стр. 37.

հետո նաև գիտակցաբար Լանգամանքները կամ, ինչպես այն անվանում են, միջավայրը, որի մեջ ապրում է անձը, պասսիվ չեն. նրանք ակտիվ են, չնայած 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 նպատակասլաց ներգործությունը՝ հաշվի առնելով կյանքի պայմաններն ու երեխայի հոգեկան կերտվածքը, կարող է ճշտել, փոխել վաղօրոք ստեղծված հարաբերություններ և ձևավորել նոր հարաբերություններ: Հետևապես, դաստիարակությունը վերանայական 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: Լանգամանքների 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 դպրոցական դաստիարակության ասպականող 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 կրասիկները ընդգծում էին կոնկրետ, կենդանի մարդու զարգացման ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը՝ նրա պրակտիկ գործունեության մեջ, գործունեություն, որը ձևավորում է նրա մտածողությունը 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

ակտիվ գործունեությունը ներքին նախադրյալներ են ստեղծում ինքնադաստիարակման համար: Ինքը մարդը, ինչպես ասում է Կ. Մարքսը, սկսում է իր մեջ դաստիարակել մարդկային հատկություններ: Ինֆնադաստիարակումը 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 քաոսային 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. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՁԻ ՈՒՂՎԱԾՈՒԹՅԱՆ 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 գտնում էին, թե բավականության ձգտումը անհատի գործունեության ու վարքի հիմնական դրդապատճառն է (գեդոնիզմ): Ոմանք էլ գտնում էին, թե պարտքի կատարումը կաղմում է մարդու դրը-

դապատճառների և կյանքի իմաստը (Ի. Կանտ)։ Ընդ որում պարտքը դիտվում էր վերացական, ոեալ հասարակական պահանջներից դուրս։

Ժամանակակից բուրժուական հոգեբանության մեջ ոմանք փորձում են անձի վարքը բացատրել կենսաբանական, օրինակ՝ յեթսուալ հակումներով (Ֆրեյդ), իսկ ոմանք էլ՝ իշխելու կամ հպատակեցնելու «սոցիալական» ձգտումով (Ագլեր)։

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։

Հատինական աֆորիզմն ասում է. «Ես մարդ եմ, և մարդկային ոչ մի բան ինձ խորթ չէ»։ Այդ աֆորիզմով է պատասխանում Կ. Մարքսը, երբ նրան հարցնում են իր հետաքրքրությունների մասին։ Իվ 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 դեկավարվում 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։

Պրա 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 մարդիկ 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 ինդիվիդուալ իստական 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 հրանգ է տալիս պահանջմունքներին ու հետաքրքրություններին, զգացմունքներին ու մտադրություններին, այլև կարգավորում է նրանց բավարարման կամ իրագործման պրոցեսը:

Անձի կյանքի դիրքորոշման մեջ որոշակի դեր են խաղում պաշտօնական դիրքորոշումները, որոնց մեջ խտացվում ու արտահայտվում են նրա համոզմունքները:

Օրինաչափ է անձի զարգացման զուգընթաց գաղափարական դրդապատճառների գերի բարձրացումը: Մինչնախադպրոցական երեխայի մեջ գերիշխում են օրգանական պահանջմունքները, երեխայի զարգացման հետ միասին ձևավորվում են նոր պահանջմունքներ ու հետաքրքրություններ: Արդեն նախադպրոցականի մեջ շատ պարզորոշ դրսևորվում է խաղի նկատմամբ հետաքրքրություն և հարցասիրություն: Դպրոցականի մոտ որոշվում են հատուկ հագեկան և հասարակական ընդհանուր պահանջմունքները, ձևավորվում են գաղափարական դիրքորոշումները: Ավագ դպրոցականն արդեն հանդես է գալիս որպես քաղաքացի, հասուն մարդ, գիտակից անձնավորություն, որը կարողանում է որոշակի դիրքերից գնահատել անցյալն ու ներկան և պլաններ կազմել ապագայի համար, կարգավորել վարքը որոշակի բարոյա-քաղաքական էություններից ելնելով:

Նվայսպես, որպես դրդապատճառներ են հանդես գալիս տարբեր իմանիչներ. մարդու գիտակցված պահանջմունքներն ու հետաքրքրությունները, նրա որոշակի բարոյա-քաղաքական դիրքորոշումներն ու իդեալները՝ որպես աշխարհայացքի ու համոզմունքների բաղադրամասեր, զգացմունքներն ու մտադրությունները:

Մարդու դրդապատճառների 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:

**Հասկացողություն
պահանջմունքների
մասին**

Ասյրելու համար մարդիկ պետք է բավարարեն բազմապիսի՝ ուտելու, բնակարանի, հագուստի և շատ այլ պահանջմունքներ: Պահանջմունքը 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 դրդապատճառների ձևով:

Պահանջմունքները մարդուն մղում են ակտիվության: Ասյրելու 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 վերարտադրում 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: Ֆ. էնգելսը այդ կապակցությամբ գրել է, որ պահանջմունքները անցնում են մարդու գլխով, այսինքն՝ գիտակցվում և դրսևորվում են կամքի ձևով: Կամային ջանքերի, համատության շնորհիվ մարդ հաղթահարում է նպատակը տանող ճանապարհի դժվարությունները և հաղթում 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 զուտ է իր պահանջմունքներում, այլև նա, ով խելացի կերպով դրանք բավարարում է՝ հաշվի առնելով հասարակության պահանջմունքներն ու շահերը, ուրիշ մարդկանց պահանջմունքներն ու շահերը:

Պահանջմունքներին հետևակները

Մարդու պահանջմունքները բաղմամբ են: Դրանք կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝ նյութական, հոգևոր և հասարակական հատուկ պահանջմունքներ: Նյութական պահանջմունքները առաջնային են, նրանք ընկած են մարդու կենսական գործունեության հիմքում (դրանք սննդի, հագուստի, բնակարանի պահանջմունքներն են): Նյութական պահանջմունքները ձևավորվել են ֆիզիկական տիկ, մարդու հասարակական-պատմական զարգացման ընթացքում և կաղմում են նրա ցեղային հատկությունը: Բնության դեմ մարդկության պայքարի, հասարակական պայքարի ողջ պատմությունը առաջին հերթին նյութական պահանջմունքների բավարարման համար մղվող պայքարի պատմություն է:

Հասարակական արտադրության զարգացման հետ միասին, շահագործումից ազատագրված աշխատանքի պայմաններում նյութական պահանջմունքների բավարարման պայքարի սրույնը 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-

ըումը նպաստում է ազատագրվելու արատներին՝ 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 առնու 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 բախվում է մի ուրիշի պահանջարկի հետ, որտեղ ուրախությունը կամ բավարարվածությունը պետք է խլել հարևանից ուժով կամ գողությամբ»:

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 կասիտալիստական շրջապատի (կինո, ռադիո, գրականություն) և անցյալի մնացուկների ներգործության հետևանք: Հին հասարակության մեջ վաղվա օրվա նկատմամբ վախճանում էին 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 ալյանդակ սպառում, երբ մարդն ապրում է հանուն իրերի, երբ փողը դադարում է միջոց լինելուց և տվյալ մարդու համար վերածվում է կյանքի նպատակի: Ահա այդպիսի «պահանջարկը», որպես անցյալի մնացուկ, տանում է դեպի շտեմնված ազահուծություն:

Նյութական պահանջմունքների ալյանդակ ձևերը գերիշխում են հոգեկան տեսակետից աղքատ ու միակողմանի մարդկանց մոտ, նրանց մոտ, ովքեր չունեն վեճ ու ազնիվ դրդապատճառներ, ով չի մտածում հասարակության շահերի մասին, ում ուշադրության 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. 1, М., изд-во АНН РСФСР, 1957, стр. 144.

Հոգևոր պահանջմունքները առանձնահատուկ մարդկային պահանջմունքներ են: Նրանք բնութագրում են անձի զարգացման բարձր մակարդակը: Դրանց թվին են պատկանում ճանաչողական և գեղագիտական բավականության պահանջմունքները:

Բնության և սոցիալական իրականության ճանաչումը այլ հավասար պայմանների դեպքում (սոստեսական, քաղաքական) մարդուն տալիս են մեծ աղատություն և ճանապարհ են քացում դեպի ստեղծագործական աշխատանքը: Ֆ. Էնգելսը գրել է, որ աղատությունը հանաչված 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 չափով որպես պատմություն կերտող, գործում ու վարվում է գործիմացությամբ:

Ճանաչելու պահանջմունքները հանդես են գալիս և որպես ընդհանուր՝ կողմնորոշող (աշխարհը որպես ընդհանուրի ճանաչում), և որպես մասնավոր՝ իրականության առանձնահատուկ երևույթների ճանաչման կիրքը (այս դեպքում այն հանդես է գալիս որպես պրոֆեսիոնալ պահանջմունք): Ճանաչողական պահանջմունքի հիման վրա առաջանում է գիտական ստեղծագործության պահանջմունք՝ որպես ինքնուրույն պահանջմունք: Այս դեպքում ճանաչումը դառնում է ոչ թե նպատակ, այլ ստեղծագործելու նրկատմամբ պահանջմունքի բավարարման միջոց:

Մարդու կյանքում մեծ տեղ է գրավում գեղագիտական բավականությունից պահանջմունքը: 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 պահանջմունքի. այն ժամանակ մարդ ոչ միայն կտիրապետի գեղագիտական արժեքներին, այլև արվեստի օրենքներով ինքն էլ կստեղծի:

Բացի նշված պահանջմունքներից, մարդու կենսագործունեության մեջ կարևոր նշանակություն ունեն աշխատանքի, մարդկանց հետ շփման, հասարակական գործունեության համար պահանջմունքները, 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 պահանջմունքը: Դարերի ընթացքում աշխատանքը մասսաների համար եղել է միայն կյանքի միջոց և չէր կարող լինել պահանջմունք, 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 ազատություն է ստանում աշխատանքը, այն մարդու համար աստիճանաբար դառնում է առաջին անհրաժեշտության պահանջմունք:

Սոցիալիզմի ժամանակ արմատապես փոխվում է մարդու վերաբերմունքը աշխատանքի նկատմամբ: Թեկուզ նյութական շահագրգռվածությունը աշխատանքում պահպանվում է, սակայն իրաժամանակ այն դառնում է պատվի դրոժ, հասարակության հարստության նկատմամբ մարդու հոգատարության արտահայտություն:

Սովետական հասարակարգում աշխատանքը դարձել է մարդու քարոյական արժանիքների չափանիշ: Այն անձի դարգացման աղբյուր է:

Աշխատանքի նկատմամբ պահանջմունքը դրսևորվում 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 ասելով է լարվածության ու անբավականության այնպիսի վիճակ, ինչպիսին նա կապրի, ասենք, սննդի նկատմամբ պահանջմունքը չբավարարելու դեպքում: Կյանքի առաջին անհրաժեշտություն դառնալով, աշխատանքը անձին պատճառում է շատ ուրախություններ և նույնիսկ երջանկություն:

Աշխատանքի նկատմամբ պահանջմունքը մոտ ապագայում կդառնա յուրաքանչյուր մարդու պահանջմունքը, քանի որ հասարակական արտադրության զարգացումը ավելի լրիվ չափով կբավարարի մարդկանց նյութական պահանջմունքները: 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 էությանմբ համագործակցող էակ է: Մարդը մարդով ուրախանում է և տխրում:

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 փոխհարաբերության ֆոնի վրա՝ բարեկամության պահանջմունքի ձևով: Բարեկամության պահանջմունքը որպես ընտրողական շփում դառնում է միասին ստեղծագործելու պահանջմունք:

Հասարակական գործունեությանն նկատմամբ սովետական մարդու պահանջմունքը բխում է սոցիալիստական հասարակարգի մարդկանց կյանքի բնույթից: Հասարակության զարգացման գործին ծառայելը իրենց առաջնակարգ պարտքն էին համարում անցյալի բոլոր ազնիվ մարդիկ, սակայն նրանց գործունեությունը բախվում էր տիրապետող դասակարգի դիմադրության 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 շտեպսված թափ, որը հետագայում կհանգեցնի նրան, որ յուրաքանչյուր մարդ ոչ միայն կունենա պարտքի զգացում, պարտականություններ կատարելու

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 30, էջ 356:

ձգտում, այլև պահանջմունքով թելադրված ցանկություն՝ կամա-
վոր և գործիմացությամբ կատարելու հասարակական որոշակի
ֆունկցիաներ:

Բազմակողմանիորեն զարգացած մարդու մեջ առկա են մարդ-
կային բոլոր պահանջմունքները՝ սոցիալականի գերիշխանությամբ:

Միակողմանի զարգացման դեպքում, պահանջմունքների մի
մասը ճնշվում է մյուսների հաշվին: Այդպիսի մարդը կարող է վատ-
նել շատ էներգիա մի ուղղությամբ և անտարբերություն ցուցաբերել
մնացած բոլորի նկատմամբ:

Պատմաբանություն

պատմական

զարգացումը

Պատմության, մարդու արտադրողական գոր-
ծունեության ընթացքում առաջ են եկել տար-
բեր տեսակի պահանջմունքներ: Մարդու կեն-
դանական նախահայրը ուներ հիմնական
կենսական պահանջմունքներ՝ սեռական, սննդի, պաշտպանական,
պրոնք որոշել են նրա վերաբերմունքը բնության մյուս երևույթների
սկստմամբ: Կենդանական նախահոր զարգացումը հանգեցրեց նը-
րան, որ հին պահանջմունքները սկսեց բավարարել նոր եղանակ-
ներով՝ աշխատանքի միջոցով: Դա հեղափոխական քայլ էր հասա-
րակական արտադրության ստեղծման ճանապարհին, իսկ հասա-
րակական արտադրությունը օբյեկտիվ պայմաններ էր ստեղծում
ձարդու նոր պահանջմունքների զարգացման համար:

Աշխատանքը միմյանց հետ շփվելու, իսկ այնուհետև հասա-
րակական գործունեության պահանջ է ծնում: Աշխատանքը զար-
գացրեց նաև իմացության պահանջմունք և գեղագիտական հաճույք
ստանալու ընդունակություն: Հասարակական արտադրության զար-
գացումը հնարավորություն ստեղծեց մարդու համար շոգ կլիմա-
յական պայմաններ ունեցող երկրներից գաղթել նախ դեպի բարե-
խառն, իսկ այնուհետև ցուրտ երկրներ: Այդ կապակցությամբ
առաջ եկան նոր պահանջմունքներ հագուստի և բնակարանի նկատ-
մամբ: Դրա հետ միասին փոփոխության ենթարկվեցին նաև հին
պահանջմունքները: Մարդուն հատուկ է սննդի կարիքը: Սակայն
մարդու կենդանական նախահայրը եղունգների ու ատամների օգ-
նությամբ էր ուտում հում միս, իսկ ժամանակակից մարդը միսը
ուտում է եփելուց հետո և ուտելիս օգտագործում է դանակ ու պա-
տառաքաղ: Մարդու կենդանական նախահայրը բավարարվում էր
աղբառ ու միատեսակ սննդով, ժամանակակից մարդն իր ուտե-
լու պահանջմունքը բավարարում է տարբեր սննդամթերքներով:

Մարդու ճոզեկան պատմաբանությունը ձևավորվել են նյութա-
կան պահանջմունքների հիման վրա և նրանց բավարարման ըն-

թացքում: Այսպես, իմացության սլահանջմունքը առաջացել է սր-
նընդի, հագուստի, բնակարանի պահանջմունքից: Բնության երե-
վույթների իմացությունը թելադրվել է նյութական սլահանջմունք-
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:
Դա 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 տկ-
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: Մտող 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: Դրա 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 բնթացքում: Աշխատանքի դործիքները պետք է լինեն տ-
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-

«ԼՐՔՐՈՒԹՅՈՒՆՆԸ ՂԵԱԿԻ ԺԷՐ՝ ՈՐԱԿԵՍ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՆԿԱՏՄԱՄԻՐ ԳԵ-
ՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆԶԻ ԿԱՐԷՈՐԱԳՈՒՅՆ ԿՈՂՄԵՐԻՑ ՄԵԿԼՐ:

Իրենը 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 դար-
գացման հետ դարձել են ինքնուրույն պահանջմունքներ:

Սպառման առարկաների (ուտելիք, հագուստ, բնակարան) գե-
ղագիտական կողմը մեծ չափով գրավում է մարդու ուշադրությու-
նը, իսկ որոշ մարդիկ նույնիսկ գերազնահատում 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՝ պատրաս-
տելու նկարիչ-կոնստրուկտորների կադրեր:

Նկարչությանն ու երաժշտությանը զարգացել են մարդու աշ-
խատանքում, իսկ աշխատանքով են ստեղծվել կենսամիջոցները:
Աշխատանքի գործիքները, կենցաղային առարկաների կատարելա-
գործումը ծնեց կերպարվեստը, իսկ աշխատանքի դիմել՝ 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 արտադրության
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 արտադրության 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:

**Պատկանում են Երիտասարդության
ձևավորումը ու
զարգացումը օճո-
գենքով**

Պահանջմունքների զարգացումը օնտոգենեզում սկսվում է երեխայի բնական պահանջմունքների բավարարումով: Օնտոգենեզում նոր պահանջմունքների զարգացման ու ձևավորման մեջ վճռական նշանակություն ունեն

արտադրության և սպառման սլայմանականորեն 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 տիրապեսում 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, իմացության և գեղագիտական հաճույքի, հասարակական աշխատանքի նկատմամբ պահանջմունքները:

Երեխայի մեջ շատ վաղ հասակից է դրսևորվում կողմնորոշող-հետազոտական գործունեություն, որն արտահայտվում է շրջապատը ճանաչելու պահանջմունքով: 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 ռիթմին, գույների բազմազանությանն ու պայծառությանը, հետո առարկաների ձևին:

Անհատիվության 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: Բուրբոնը նոր պահանջմունքները ձևավորվում են ըստ սովորությունների տիպի. միանման է նաև նրանց դրսևորման մեխանիզմը:

2. Պահանջմունքը զարգանում է նրա բավարարման միջոցների բազմազանության դեպքում: Միջոցների միօրինակությունը բխանում 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 տվյալ գործունեությունը՝ որպես անձի հիմնական կոչում գիտակցելուն:

5. Պահանջմունքը ամրապնդվում է նրա անձնական ու հասարակական նշանակությունը գիտակցելու դեպքում. դրան նպաստում են դաստիարակությունը, կոլեկտիվի 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 հուղական վիճակում: Մենք գիտենք,
որ սկզբնական շրջանում աշխատանքը կամ հասարակական գոր-
ծունեությունը իրագործվում է որոշակի լարվածությամբ, սակայն
ուրախությամբ: Եթե սլայմանները 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 չգործել: Եվ վերջապես, անձի
հուղական վիճակը ընդհանրացվում է, խորապես գիտակցվում և
դառնում բարոյապես պատճառաբանված վերաբերմունք:

§ 5. ՀԵՏԱՔՐԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հասկացողություն հետաքրքրությամբ մասին

Հետաքրքրությունը կարելի է բնութագրել որ-
պես օբյեկտի նկատմամբ անձի առանձնա-
հատուկ վերաբերմունք, որ առաջանում է
նրա կենսական նշանակությունն ու հուղա-
կան գրավչությունը գիտակցելով:

Հետաքրքրությունները առաջանում են պահանջմունքների հի-
ման վրա, սակայն չեն նույնանում նրանց հետ: Պահանջմունքը
արտահայտում է անհրաժեշտություն, իսկ հետաքրքրությունը՝
որևէ 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, կոշման կամ հասարակական
պարտքի գիտակցումից: Հետաքրքրությունը կարող է ձևավորվել
տարերայնորեն և անգիտակցաբար, օբյեկտի հուղական 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 հուղական 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 ուշադրություն զրավում, ուրախություն, հաճույք պատճառում: Որովհետև օբյեկտը իր հատկություններով ինչ-որ շահով 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 համասլատասխանում է մարդու համամարդկային բնույթին, իսկ մյուսները՝ նրա տարիքային առանձնահատկություններին, երրորդները՝ սոցիալական խմբային առանձնահատկություններին, և չորրորդը՝ նրա անհատական կերտվածքին, յուրահատուկ հակումներին, հայացքներին ու ճաշակին: Օրինակ, բոլոր երեխաների մեջ վառ, գունային օբյեկտը, ձայնային ուրիշը, մեղեդին առաջ են բերում հաճույք: այլ բան է տեղի ունենում մեծերի մեջ՝ կան մարդիկ, որոնք անտարբեր են գույների և երաժշտության նկատմամբ:

Վերաբերմունքների տարբերությունները կախված են անձնական փորձի հարուստ կամ աղքատ լինելուց, մարդու կրթված և դաստիարակված լինելու բնույթից, անձի հոգեկան կերտվածքի ինքնատիպությունից, որ արտացոլում է նրա կյանքի և գործունեության պատմությունը:

Սուբյեկտի վերաբերմունքներին ոչ միայն ուղղություն է տրվում, ճշտվում, այլև ուրիշ մարդկանց կողմից դաստիարակվում: Օրինակ, օբյեկտի որակի և նրա կենսական նշանակության վերաբերյալ կողեկտիվ կարծիքը, հեղինակավոր մարդկանց վերաբերմունքը ազդում են օբյեկտի նկատմամբ տվյալ անձի վերաբերմունքի վրա: Ավիացիայի ծաղկման շրջանում երիտասարդությունը ձգտում էր դեպի ավիացիան, տիեզերագնացության մեր ժամանակներում հետաքրքրությունը տիեզերական թռիչքների նկատմամբ դառել է մասսայական:

Այսպիսով, անհատի հետաքրքրությունները շնայած կախված են սուբյեկտի առանձնահատկություններից և հենց անհատի հոգեկան հատկություններից (նրա կուլտուրայից, դաստիարակվածությունից, ընդունակություններից և բնավորությունից), վերջին հաշվով ձևավորվում են ուրիշ մարդկանց, կողեկտիվի, հասարակության, հասարակական հոգեբանության միջոցով: Հետևապես, մարդկանց հետաքրքրությունները իրենց ծագումով հասարակական-պատմական են: Նրանք կախված են հասարակության արտադրության և հոգեոր կուլտուրայի մակարդակից, սոցիալական հարաբերությունների զարգացումից և այլն:

Հասարակության զարգացման յուրաքանչյուր պատմական

աստիճանում համամարդկայինի 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, Նթե 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:

Հետաքրքրության սեսուկները

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 կլրում 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 ալանդակ ձևեր, ցոփության ձգտումը, ունեցվածքի կուտակման տենչը հանուն ունեցվածքի: Բնութագրելով ամերիկյան պլանտատորներից մեկին, Իլյա էրենբուրգը գրել է. «Սա 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 անեկդոտներից...»:

Հոգեկան հետաքրքրությունները բնութագրում են անձի զարգացման բարձր մակարդակը: Դրանք ամենից առաջ ճանաչողական հետաքրքրություններն են բառի ամենալայն իմաստով, որոնք հանդես են գալիս ուսումնական և մասթեմատիկայի, ֆիզիկայի, քիմիայի, կենսաբանության, իրիլիսոփայության, 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 դիրքի, գիտական կոչման կամ, վերջապես, աշխատանքի նյութական արտունքի 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 մակարդակի հետաքրքրությունները լինում են պասսիվ և ակտիվ:

Պասսիվ հետաքրքրությունները հայեցողականներն են, երբ մարդը սահմանափակվում է սոսկ հետաքրքրող օբյեկտն ընկալելով, օրինակ, սիրում է լսել օպերա, երաժշտություն, հաճույք է ստանում նկարներ դիտելիս, սակայն հանդես չի բերում ակտիվություն՝ օբյեկտը խորապես 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, Շատ գիտնականներ ու գրողներ աչքի են ընկել իրենց հետաքրքրությունների բազմազանությամբ (Մ. Վ. Լոմոնոսով, Դ. 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:

Հետաքրքրություններ

**ձևավորումն ու
զարգացումը**

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 հետևում է այդ գրգիռներին 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 նախադրու:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների մեջ սկսում է հետաքրքրություն զարգանալ՝ որպես համեմատաբար կայուն վերաբերմունք, հուզականորեն գրավիչ գործունեության նկատմամբ, որ կարգավորվում է մտապատկերներով: Այդպիսին է խաղի նկատմամբ եղած հետաքրքրությունը: Դրա հետ միասին ընդգծված ձևով արտահայտվում է ճանաչողական հետաքրքրությունը, որ դրսևորվում 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 հասկանալ, այլև տիրապետել ռադիոընդունիչի, հեռուստացույցի, մագնիտաֆոնի, լուսանկարչական ապարատի կարգավորման մեխանիզմներին:

Նախադպրոցական տարիքի վերջում երեխայի մեջ՝ մեծերի ազդեցությամբ պարզորոշ դրսևորվում է հետաքրքրություն դպրոցում սովորելու նկատմամբ: Նա ոչ միայն դպրոց է խաղում, այլ փորձում է կարդալ, գրել, հաշվել և այլն:

Դպրոց 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: Զևավորվում 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 կոլեկտիվում: Հաճախ կարելի է տեսնել, թե ինչպես կրտսեր դպրոցականը մեծ ոգևորությամբ կատարում է մայրիկի հանձնարարությունը՝ վազում է խանութ, օգնում է սեղան գցելու: Ավելի մեծ ակտիվություն է դրսևորում հասարակականորեն օգտակար աշխատանքում (մակուկատուրայի հավաքում, թոշակառուներին օգնել, դասարանի մաքրում և այլն):

Տարրականից միջնակարգ դպրոց փոխադրվելու հետ միասին խորանում ու լայնանում են նրա հետաքրքրությունները, առաջ են դալիս նոր հետաքրքրություններ: Ընթերցանության հետաքրքրությունները դառնում են ավելի կայուն և ընտրական: Դեռահասաներին առաջին հերթին գրավում է արկածային գրականությունը, ռազմական կամ հեղափոխական հերոսիկային նվիրված գրքերը, ճանապարհորդական գրականությունը: Գործնական հետաքրքրություն է ձևավորվում տեխնիկայի, կոնստրուկտորային գործի նրկատմամբ: Դեռահասը կլանված կերպով նախագծում է ռադիոընդունիչներ, օդանավեր, հրթիռներ, շարժիչներ: Պարզ կերպով հանդես են գալիս սպորտային հետաքրքրությունները: Դեռահաս տարիքի 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:

Դեռահասի մեջ ձևավորվում են հասարակական-քաղաքական հետաքրքրություններ: Նա լարված կերպով հետևում է հասարակական կյանքի ընթացքին, միջազգային դրուժյանը, կարգում 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 դիրք 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 փոփոխություն են ենթարկվում ընթերցանության հետաքրքրությունները. այժմ արդեն պատանուն հետաքրքրում են այն գրքերը, որոնց մեջ թացահայտվում 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 համալսում 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 հրեխայի 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 վճռական նշանակություն ունի սոցիալական միջավայրը: Հասարակական իրադարձությունների սուբիվ մեծերի դատողությունները, դրանց նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը, տարբեր մասնագիտությունների և իրենց սեփական մասնագիտության մասին ճնշողների և այն մարդկանց կողմից տրված գնահատականը, որոնց հետ դպրոցականը շփվում է, վճռական նշանակություն ունեն երեխաների հետաքրքրությունների ձևավորման գործում: Այդ տարերայային 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 բացահայտվում է գործունեության տարբեր տեսակների իմաստն ու հասարակական նշանակությունը: Բացի դրանից, դաստիարակչի 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 խրթանում է դպրոցականների ակտիվությունը և նպաստում նրանց ճանաչողական ու աշխատանքային հետաքրքրությունների ձևավորմանը:

Հետաքրքրությունը առաջանում ու զարգանում է միայն այն ժամանակ, երբ գործունեությունը երեխայի կողմից իրագործվում է առանց մեծ լարվածության ու դժվարության, հեշտությամբ և արդյունավետ է լինում: Դա առանձնապես կարևոր է հետաքրքրությունների ձևավորման առաջին 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 շարադրելու 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 խոշ հետաքրքրություն, որ դպրոցն սովարտելուց 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 ձեվավորել կայուն հետաքրքրություններ: Երբ աշակերտը ճանաչում է իրականության՝ իր համար նորանոր կողմերը, տեսնում գիտության զարգացման հեռանկարն ու պրակտիկայում դրա կիրառումը, երբ նրա ուսումնի ու աշխատանքը կրում են ստեղծագործական բընույթ, նա ինքը առաջ է քաշում որոշ հարցեր կամ աշխատանքային խնդիրներ և ինքն էլ լուծում դրանք: Դա կարևոր նախապայման է, նախ 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 ԽԵՍԱՆՆԵՐԸ

Հասկացողությունը աշխարհայացքի մասին

Աշխարհայացք ասելով հասկանում ենք բընության, 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 կեցութիւնը արտացոլող բարոյա-քաղաքական հայացքների համակարգ:

Անհրաժեշտ է տարբերել դասակարգի, ամբողջութեամբ վերցրած հասարակութեան և առանձին անձի աշխարհայացքները: Դասակարգի աշխարհայացքը արտացոլվում է գաղափարախոսութիւնում կամ համակարգված, ընդհանրացված հասարակական գիտակցութեան մեջ: Անձի աշխարհայացքը կազմում է նրա ուղղվածութեան, հասարակական կյանքի տարբեր կողմերի նկատմամբ նրա վերաբերմունքի միջուկը: Դասակարգի և անձի հասարակական գիտակցութիւններն իրենց էութեամբ համընկնում են, սակայն կարող են նաև տարբերվել իրենց ծավալով, խորութեամբ և գործունեութեան աստիճանով:

Անձի աշխարհայացքը արտացոլում է ոչ միայն անձնական, այլև ամբողջ դասակարգի կեցութիւնը, արտացոլում է նաև այդ դասակարգի, սոցիալական խմբի, ազգի, ամբողջութեամբ վերցրած հասարակութեան հոգեբանութիւնը: Անձի աշխարհայացքը ձևավորվում է որոշակի գաղափարախոսութեան ազդեցութեամբ: Հասարակութեան զարգացման ընթացքի հետ միասին մասսաների գիտակցութեան ձևավորման գործում գաղափարախոսութեան դերն ավելի ու ավելի է մեծանում: Ուստի, քննարկելով անձի աշխարհայացքը, հնարավոր չի հաշիւ չառնել մարդու հայացքների ձևավորման վրա գաղափարականի ազդեցութեան դերը:

Անձի աշխարհայացքը առաջին հերթին արտացոլում է հասարակական կեցութիւնը: Այդ արտացոլումը իրագործվում է կյանքի ընթացքում, մարդկանց ռեալ հարաբերութիւններում, նրանց գործունեութեան մեջ:

Բացի հասարակական կեցութեան անմիջական, ուղղակի արտացոլումից, այն կատարվում է նաև միջնորդավորված ձևով. որոշակի դասակարգի կողմից մշակած հասարակական գաղափարների՝ ուսմանը և դաստիարակութեանը տիրապետելու ճանապարհով: Անձի գիտակցութեան ձևավորման այս երկրորդ ճանապարհը առաջինից ավելի քիչ կարևոր չէ: Հասարակական առաջադիմական գաղափարները կարող են առաջ ընկնել հասարակական կեցութիւնից և անձին առաջ տանել կեցութեան վերափոխման նրա պայքարում: Բացի այդ, միայն կեցութեան միջնորդավորված արտացոլման առկայութեան դեպքում կարող է ճիշտ կատարելագործվել նաև նրա անմիջական արտացոլումը: Առանց հասարակական առաջադիմական գաղափարների գիտակցական յուրացման անձը «կիսախափի խավարում»: Նա չի կարողանա խորապես հասկանալ իր

ժամանակի հասարակական իրադարձությունները, կողմնորոշվել զրանց 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 չորդետարի աշխարհայացքները տրամագծորեն հակադիր են, չնայած թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը պատկանում են միևնույն հասարակական ֆորմացիային: «Բուրժուազիան աշխարհի մյուս բոլոր ազգերի հետ ավելի շատ ազգակցական բան ունի, քան իր կողքին ապող բանվոր դասակարգի հետ: Բանվորները խոսում են այլ բարձրագույն, ունեն այլ իդեաններ ու պատկերացումներ, այլ բարքեր ու քարոյական սկզբունքներ, այլ կրոն ու քաղաքականություն, քան բուրժուազիան: Դրանք երկու միանգամայն տարբեր ժողովուրդներ են, որոնք իրարից տարբերվում են նույնպես, ինչպես եթե նրանք բարքեր 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 մտքերին տիրապետում է մարքսիստական-լենինյան աշխարհայացքը: Սակայն երբեմն այստեղ էլ կարելի է նկատել առանձին մարդկանց աշխարհայացքների հակասություն, երբ կոմունիստական աշխարհայացքի տարրերը հաշտվում, իսկ երբեմն բախվում են բուրժուական գաղափարախոսության մնացուկների հետ:

Դրա պատճառները անհրաժեշտ է որոնել ոչ միայն մարդկանց դին, նախահեղափոխական հոգեբանության (որ պահպանվել է նվազ սերնդի առանձին ներկայացուցիչների մեջ) մնացուկների ու ժողովրդության մեջ, այլև կապիտալիստական շրջապատի ազդեցության մեջ, որ իրագործվում է ռադիոյի, կինոյի, գրականության,

¹ Կ. Մարքս և Ֆ. Էնգելս, Անգլիայի մասին, Հայպետհրատ, Երևան, 1953, էջ 386,

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»:

Ձի կարելի ձրիակերի դիրքորոշումն ու կարծիքը շփոթել ուղեւտական 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 ձրգտում 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 ԱՇԽԱՐՀԱ- ՅԱՅՔԻ ՈՐԱԿԱՆԵՐԸ

Անձի յուրակերպությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է վերլուծել նրա աշխարհայացքի որակական առանձնահատկությունները:

Անձի աշխարհայացքի որակական բնութագիրը որոշվում է հետևյալ հատկանիշներով. 1) աշխարհայացքի բովանդակալիության մեջ ու գիտականությամբ, 2) նրա սիստեմատիկությամբ ու պատկասլացությամբ, 3) տրամաբանական հաջորդականությամբ ու ապացուցելիությամբ, 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-

ցության, 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 ընդհանրապես, 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 համար, պաշտպանել դրանք և իր վարքում ու գործունեությունում հաստատորեն հետևել դրանց:

Խոր գիտակցված աշխարհայացքին հակադիր է տիրացուի աշխարհայացքը, այն մարդու, որը գաղափարները մեխանիկորեն գրքերից է սերտում, առանց խորանալու դրանց էություն 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 հետևվոր հետևանքները: 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 շտեպնի կոնկրետ կյանքը, և այդ պատճառով էլ չկարողանա գործադրել իր սկզբունքները կոնկրետ երևույթների նկատմամբ՝ դրանք գնահատելու նպատակով: Կան մարդիկ, 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 չափանիշ: Անհրաժեշտ չափը 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-

պէս 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 առաջմղիչները:

ԱՃՃԻ ԻՂԵԱԼՆԵՐ

Աշխարհայացքի, բարոյա-քաղաքական հայացքների հիման վրա ձևավորվում է մարդու իղեալը, որ անձի ինքնադաստիարակման համար հիմնական պլանն ու դրդապատճառ 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 դրդապատճառ, 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

լրաբերմունք էր ներշնչում պրակտիկայի նկատմամբ, հաճախ ծնում հոռետեսություն, իդեալը իրականության վերածման հնարավորության նկատմամբ թերահավատություն. «Իդեալը իդեալ է, իսկ կյանքը՝ կյանք»:

Եթե դասական իդեալիզմում և կրոնում իդեալի մասին պատկերացումը դեռևս ծածկված էր խորհրդավորությամբ ու ումանտիկայով, ապա արդի կապիտալիզմի ժամանակաշրջանում իդեալը պսակազերծ է արված բուրժուազիայի կողմից, և իդեալը հանգեցվում է կատարյալ բիզնեսմենին, որը կարողանում է ստեղծել փող, հասնել իշխանության և ասլոն ուրախ:

Մարքսիզմ-լենինիզմը սովորեցնում է, որ իդեալականը իրականի, նյութականի կերպարն է, իրականության արտացոլումը: Իդեալականը իր զարգացած ձևով հատուկ է միայն մարդուն, որը, Կ. Մարքսի արտահայտությամբ, ընդունակ է ոեալ գործունեությամբ առաջ ընկնել իդեալականից. պատկերացնել աշխատանքի արդյունքները մինչև այն սկսվելը:

Հետևապես, իդեալականը բառի լայն իմաստով համընկնում է մարդու գործունեության դրդասլատճառի և նսլատակի հետ: Սակայն «իդեալական» տերմինը, բացի ընդհանրապես կերպարից, ունի նաև մի այլ իմաստ և բնորոշվում է որպես պատկերացում կատարյալ մարդու մասին, որի օրինակով անհատը ձգտում է կատարելագործել իրեն կամ ուրիշներին: Մարդու հասուն իդեալը կատարյալ անձի հավաքական կերպարն է, որը օրինակելի է ուրիշների համար (բարոյապես դաստիարակվածի, գիտնականի, վարպետության իդեալը և այլն):

Ինչպես իդեալականն ընդհանրապես, այնպես էլ իդեալը արտացոլում են կյանքը: Զի կարելի պատկերացնել, երևակայել որևէ բան, որի տարրերը իրականության մեջ չլինեն: Դրական իդեալն առաջանում է իրականության մեջ գոյություն ունեցող բոլոր լավագույնների ընդհանրացման շնորհիվ: Ավելին, իդեալ 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 իդեալական 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, իդեալը այն կերպարն է, որի նմուշը կապված է ա-

պագայի հետ և ինչ-որ շափով առաջ է ընկնում կյանքից, արտահայտելով նրա զարգացման տենդենցը:

Իդեալի մեջ միշտ էլ կա երեակայության մասնիկ, այսինքն՝ իրականության վերակառուցում, երբ դին են նետվում ոչ էականը և ոչ կատարյալի տարրերը, ընդգծվում և նույնիսկ շափազանցվում գեղեցիկը, կատարյալը: Այդպես է ստեղծվում իդեալը, որի մեջ ներկայի ու ապագայի լավագույնը միաձուլված են:

Կոմունիզմ կառուցողի բարոյական կոդեքսում (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 երեակայության թոփշը ապահովում է ստեղծելու հասարակության ու անձի այնպիսի իդեալական սլատ-կեր, որը՝ որպես այդպիսին, գոյություն չունի իրականության մեջ (կան միայն տարրեր, առանձին հատկանիշներ), որը սակայն, ոչ միայն հնարավոր է, այլև անպայման կդառնա իրականություն:

Մարդուն յուրահատուկ 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 ինքնախարազանելով: Իդեալականը համարելով իր համար անհասանելի, նա կյանքում ղեկավարվում է այսպես կոչված առողջ բանականությամբ. «Ապրիր ինչպես ստացվում է», «Ապրիր, ինչպես կողքիդ ապրում են ուրիշները»: Երկրորդ դեպքում իդեալով հիանալը ծընում 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: Զժխտելով 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:

**Աճծի Խճխարհապահ-
բի 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 ըմբռեն համաշխարհային զարգացման ընթացքն ու հեռանկարները, ճիշտ 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 «ՍՄԿԿ ծրագիրը և կանոնադրությունը», Երևան, «Հայաստան» հրատ., 1964 թ. 144:

րացումներից դեպի իրականության ընդհանրացված շանաչումը ձգված ուղին:

Աշխարհայացքի ձևավորման համար, առանձնապես անձի զարգացման վաղ շրջանում, վճռական նշանակություն ունի շրջապատի մարդկանց ազդեցությունը, նրանց հարաբերությունները, արտահայտությունները, վարքն ու գործունեությունը: Դեռևս զրպրոցականը 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 հետաքրքրույի ու տպավորվող է, ամեն ինչ գրավում է նրա ուշադրությունը, և նա պահանջում է դրանք բացատրել: Կարևոր է, որ մեծերը դառնան պարզ և միաժամանակ ճիշտ սլատասխաններ փոքրիկների հարցերի համար: Երբ մեծերի պատասխանները բնության երևույթներին տալիս են խորհրդավորություն ու գերբնականություն, դրանով դրվում է ամեն տեսակ նախապաշարմունքների հիմքը:

Երեխաների զգայական փորձի ճիշտ կաղմակերպումը աշխարհի մասին նրանց պատկերացումների ձևավորման հիմքն է: Առանձնապես կարևոր է երեխայի սրակտիկայի 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: Ձեռնարկություններում, կոլտնտեսություններում, դպրոցական արհեստանոցներում աշխատանքը նպաստում է այն բանին, որ երեխաների հայացքները սկսում են համապատասխանել դործերին: Աշխատանքում դպրոցականը անմիջականորեն զգում է իր օգտակարությունը և հասարակությանը ծառայելու իր ընդունակությունը: Դրա հետ միասին համոզմունքների դարգացման 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 պետք է օրինակելի լինի աշակերտների համար: Սիրելի ուսուցիչը շատ դպրոցականների համար դառնում է իղևալ, որով ղեկավարվելով նրանք կուղենային կառուցել իրենց կյանքը:

Անձի ձևավորման վրա հսկայական է դասարանական և դպրոցական կոլեկտիվների ազդեցությունը: Կյանքն ու աշխատանքը կոլեկտիվում կոմունիստական դիտակցության ու վարքի ձևավորման դպրոց են: Կոլեկտիվում դպրոցականը սովորում է ապրել և աշխատել կոլեկտիվաբար և կոլեկտիվի, ամբողջ հասարակության համար: Հասարակական կարծիքը և կոլեկտիվի գնահատականները կարևորագույն նշանակություն ունեն դպրոցականի, հատկապես դեռահաս տարիքում, իդեալների ձևավորման համար: Այդ տարիքում ամենից հաճախ իդեալ է դառնում զրական 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

իդեալին համապատասխան, որը հիմնականում ձևավորվում է այդ ժամանակաշրջանում:

Ավագ դպրոցականների մեծ իդեալը հանդես է գալիս արդեն ընդհանրացված ձևով:

Այսպիսով, անձի աշխարհայացքի ձևավորման պրոցեսը հանգեցնում է անձի արժատական 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. М. Пиганьева, М., Учпедгиз, 1960.

«Вопросы психологии личности и общественной психологии», под редакцией А. Г. Ковалева. «Ученые записки Ленинградского гос. 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., Мясищев В. Н., Психология личности и социальная практика, М., «Вопросы психологии», 1963, № 6.

Мясищев В. Н., Личность и неврозы, Л., изд. ЛГУ, 1960.

Щукина Г. И., Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения, М., Учпедгиз, 1962.

**Գ Լ Ո Ւ խ 11. ԲԱՐՁՐԱԴՈՒՅՆ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ՏԻՊԵՐԸ ԵՎ ԽԱՌՆՎԱԾՔՆԵՐԸ**

**§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԲԱՐՁՐԱԴՈՒՅՆ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԻՊԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**

**Վարդի 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 ոեակցիոն, 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 աչիք ընկնող հոնքավերեքի 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 տենդենցիոզության, իսկ մյուս կողմից՝ օրգանիզմի, որպես օրգանների և հյուսվածքների գումարի կեղծ պատկերացման հետ: Հետադոտադներկայորաքանչյուրը 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 բաղադրականությունը միավորում է մի համակարգում:

Երբորդ՝ իր վրա է կրում բոլոր օրգանների գործունեությունը և նրանց ուղարկած իմպուլսների ազդեցությամբ վերակառուցվում է ֆունկցիոնալ կերպով՝ ապահովելով կյանքի պահպանումը օրգանների և հյուսվածքների հատուկ վիճակներում:

Շորրորդ՝ հանդիսանում է, բառի իսկական իմաստով, կյանքի արտաքին պայմանների հետ օրգանիզմի կապի օրդան, ապահովելով այդ պայմանների արտացոլումը, որպես դրանց ակտիվորեն հարմարվելու անհրաժեշտ գործոն, դրանով իսկ հնարավորություն առնելով օրգանիզմին ապրելու ու զարգանալու:

Ի. Պ. Պավլովը ուղիղի 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 սեփականների սկզբունքով, իսկ «ժամանակավոր նյարդային կապը»

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:

ունիվերսալ ֆիզիոլոգիական երևույթ է կենդանական աշխարհում և հենց մեզ մոտ: Իսկ դրա հետ միասին այն հոգեկան է»¹:

Պայմանական ռեֆլեքսի մեթոդի օգնությամբ Ի. Պ. Պավլովը բացահայտեց բարձրագույն նյարդային գործունեության օրինաշարավորվածությունները և նյարդային պրոցեսների հիմնական հատկությունները:

Հիմնական նյարդային պրոցեսների հատկությունների մասին ուսմունքը 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:

**Նյարդային
պրոցեսների
հատկությունները
և նյարդային
գործունեության
հիմնական տիպերը**

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՝ տառապելով:

Շարժունակությունը մեկ պրոցեսը մյուսին փոխարինելու արագությունը և թեթևությունն է, նոր ներգործություններին հարադրվածությունը 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 Ի. Պ. 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 (լարելներ) 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. Դ. Նեբելցինը 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, հուշակամ գրասերությունների ընթացքի տոնուսը, գինամիկան (շարժունակություն) և վարքի բնական հավասարակշռվածության աստիճանը։

Բարձրագույն նյարդային գործունեության այս տիպերն ընդհանուր են ինչպես կենդանիների, այնպես էլ մարդու համար։

Նյարդային համակարգի տիպը խառնվածքի, 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, գետնորմինացվում են կյանքի տպավորություններով, դաստիարակությամբ:

Այսպիսով, վերլուծելով խառնվածքը՝ որպես նյարդային գործունեության տիպի գրսեկորում մարդու վարքի գինամիկայում և տոնուսում, մենք մոտենում ենք անձի բնավորության գրսեկորման 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 գրսեկորման անհատական ձևերի ամբողջ բազմազանությունը: Այդ «ավելի հաճախակի հանդիպող և ցայտուն» տիպերը, որոնք «իրականությունը հստակորեն առաջ են քաշում»¹, հիմնականն են: Նրանց միջև գրտնըվում 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՝ հարկավոր է գլխում պահել այդ՝ իրականում հնարավոր և գոյություն ունեցող մեծաթիվ անցողիկ տիպերը: Նշանակում է, գլխում՝ հարկավոր է պահել բոլոր հնարավոր միջանկյալ տիպերը և դրանց ետ հաշվի նստել, այլապես շատ գեպքերում փակուղու առջև կանդենս և չես հասկանա, թե ի՞նչ է դա»², եվ այնուհետև. «Ահա այժմ մեր առջև է միջանկյալ տիպերի մեծ բազմազանություն: հարկե, հարկավոր է դրանք գիտենալ, որպեսզի հետագա իմացությանը ընդգրկել մարդկային զանգվածի 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 նախադրյալների հետևանքը լինել կամ առաջանալ հիմնական տիպերից, մարդու կյանքի ընթացքում՝ արտաքին ներգործության, որոշակի ապրելակերպի ազդեցությամբ: Ի. Պ. Պավլովը գրել է, որ «Եթե դործը վերաբերում է նյարդային համակարգի բնական տիպին, ապա հարկավոր է հաշվի առնել այն բուրր ազդեցությունները, որոնց տակ է գտնվում օրգանիզմը ծննդյան օրից մինչև այժմ»¹:

Ի. Պ. Պավլովի լաբորատորիաներում փորձի 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 հասցնելու գրգռման պրոցեսի հետ հավասարակշռման: «Ուժեղ գրգռվող տիպի մոտ իվան Պետրովիչը հնարավոր է համարում վարժության միջոցով հասնելու ուժեղ արգելակման, որը բավական է դրդման պրոցեսների հավասարակշռման համար»²:

Հետևաբար, կարելի է ասել, որ նյարդային դործունեության տիպի սկզբնական հատկությունները կենսական ներգործության ազդեցությամբ որոշ չափով փոփոխվել են, և եթե տիպը տվյալ ղեպում չի էլ դարձել բոլորովին ուրիշ, նա, համենայն դեպս, նախկինը չէ, այսինքն՝ այժմ նրան կարելի է հիմնավորապես համարել միջանկյալ տիպ:

Դրա հետ միասին, իհարկե, փոփոխվում են և՛ խառնվածքը և՛ անձի վարքի ընդհանուր առանձնահատկությունները: Դա 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-ստիմուլրական): Եվ, վերջապես, երրորդ տարբերակը, երբ դրս-

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.

զըռման և արգելակման պրոցեսների ուժերը հասնում են համար-
յա միևնույն մակարդակին, այսինքն՝ հավասարակշռվում են:

Այսպիսով, ինչպես ասում է Ի. Պ. Պավլովը, «Մենք ունենք
բավականին ցայտուն և շատ օրինակներ, երբ սկզբնական անհա-
վասարակշռվածությունը ժամանակի ընթացքում դանդաղ և կըր-
կընվող վարժությունների միջոցով կարող է նշանակալի չափով
հավասարվել»¹:

Այժմ քննենք նյարդային գործունեության թույլ տիպի ամրա-
պընդման հնարավորությունները: Թույլ տիպը, որը թվում էր, թե ի
վիճակի է ապրել միայն ջերմոցային պայմաններում, ինչպես այդ
մասին մտածում էր Ի. Պ. Պավլովը, կարող է փոխվել դեպի լավ և
նույնիսկ ամբողջությամբ իր որակով մոտենալ նյարդային համա-
կարգի ուժեղ տիպին:

Ի. Պ. Պավլովի լաբորատորիաներում, օրինակ, կենդանու
նյարդային պրոցեսների երկարատև վարժությունների վրա կա-
տարված փորձերի միջոցով ձեռք բերվեց թույլ տիպի կենդանու
նյարդային համակարգի նշանակալի ամրապնդում:

Հետևապես, թույլ տիպը ևս կենսունակ է և պասսիվության ջի-
դատապարտված: Մարդ, որը սկզբում նյարդային գործունեության
թույլ տիպի հատկանիշների արտահայտիչն է, հետագայում, կյան-
քի և դաստիարակության նպաստավոր պայմաններում, դառնում է
լիարժեք անհատ և հաջողությամբ է վճռում կենսական ամեն մի
խնդիր:

§ 2. ԽԱՌՆՎԱԾՔԸ ԵՎ ՄԱՐԳՈՒ ՎԱՐՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՆԿԱՐԱԳԻՐԸ

**Խառնվածքի
հիմնական սիպերի
բնութագիրը**

Խառնվածքի մասին պատկերացումն առա-
ջացել է դեռևս խոր հնաշարում: Այն ընդար-
ձակվեց և խորացավ ըստ մարդը մարդուն
նշանաչելու շափի: Պավլովյան ուսմունքը գի-
տական հիմքի վրա դրեց խառնվածքների էմպիրիկ կամ էյանքի
փորձով կազմավորված դասակարգումը:

Ըստ ժամանակակից պատկերացումների, խառնվածքը բնո-
րոշվում է իբրև մարդու հարաբերականորեն կայուն բնութագիր՝
վարքի դիմամիկայի, տոնուսի և հավասարակշռվածության տեսան-
կյունից:

Խառնվածքը բնութագրում է, թե մարդ հավասարակշռված է

¹ И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, стр. 520.

վարքում, թե անհավասարակշռված, ուժեղ է արձագանքում ներգործություններին, թե թույլ, շարժուն է գործունեության մեջ, թե իներտ, հեշտությամբ է մարդկանց հետ կապի մեջ մտնում, թե ոչ, ինքնամփոփ է, թե շփվող:

Խառնվածք, պալլուլյան հասկացողությամբ՝ մարդու վարքի ամենաընդհանուր բնութագրությունն է, որ արտահայտում է նրա նյարդային գործունեության հատկությունները:

Պատմականորեն սահմանվել են խառնվածքի չորս տիպեր:

Խ ու լ ե ռ ի կ խ ա ու ն վ ա ծ ք

Խուլերիկ 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 կրքոտությամբ նվիրվել գործի, հրապուրվել նրանով, զգալով ուժերի հորդում, պատրաստ է հաղթահարել և իրականում հաղթահարում է նպատակին հասնելու ճանապարհին 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, «փսլնքոտ տրամադրությունը»: Վարքի նման ցիկլայնությունը նյարդային գործունեության անհավասարակշռվածության հետևանքներից մեկն է: Ի. Պ. Պավլովը դա բացատրում է այսպես. «Երբ ուժեղ մարդը շունի ալգայիսի հավասարակշռվածություն, ապա նա տարվելով որևէ գործով, չափից ավելի է հենվում իր միջոցների և ուժի վրա և, ի վերջո, սաստիկ հյուծվում, ուժասույառ է լինում ավելի, քան հարկավոր է, հասնում է այն աստիճանի, որ նրա համար ամեն ինչ ուժից վեր է»¹: Խուլերիկ տիպի անհատի կամքը պոռթկուն է, նա ընդունակ է գործը հասցնել մինչև մեծ լարվածության: Մարդկանց հետ հարաբերություններում նա կտրուկ է և ուղղակի: Անբավարար զսպվածությունը խուլերիկի հիմնական թերությունն է:

Ս ա ն գ Վ ի ն ի կ խ ա ու ն վ ա ծ ք

Սանգվինիկ խառնվածքով մարդն աշխույժ և գործունյա է, հատկապես, երբ ունի շատ հետաքրքիր գործեր: Իսկ երբ ալգայիսիք չկան, նա դառնում է ձանձրացած, ալարկոտ²: Սանգվինիկի համար բնորոշ է կյանքի փոփոխվող պայմաններին հեշտ հարմարվելը, նա արագորեն է կապ գտնում շրջապատի հետ, շփվող է:

¹ «Павловские среды», т. II, М.-Л., изд-во, АН СССР, 1949, стр. 533.

² См. И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, кн. 2, М.-Л., изд-во АН СССР, 1949, гл. 86:

անծանոթ մարդկանց հետ կաշկանդված չի դրում, որոշ շտաբով, նստակյաց չէ, նոր տպավորությունների կարիք է զգում, որոնք նրան հետաքրքրելով, լիցքավորում են ակտիվությունը: Սանգվինիկը կոլեկտիվում աշխույժ է, կենսուրախ, հաճույքով, ոգևորությամբ ձեռք է դարկում ամեն մի նոր գործի, հրապուրվող է: Սակայն եռուն գործունեություն ծավալելով, նա կարող է նաև սրագործն 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: Դա այն պայմաններից մեկն է, որի շնորհիվ նա արագորեն կարող է ազատվել ճնշող տրամադրությունից, եթե այն առաջանում է, և մնալ մշտական լավատեսական վիճակում, եթե, իհարկե, հանգամանքները 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:

Ֆլեգմատիկ խառնվածք

«Ֆլեգմատիկը կյանքի հանգիստ, միշտ հավասարակշռված, հաստատակամ և համառ աշխատավոր է»¹: Նյարդային պրոցեսների հավասարակշռվածության, նրանց որոշ իներտության հետեւվանքով, ֆլեգմատիկին հեշտ է հանգիստ մնալ կյանքի նույնիսկ դժվարին հանգամանքներում: Ուժեղ արգելակման առկայության դեպքում, որը հավասարակշռում է գրգռման պրոցեսը, նրա համար հեշտ է զսպել իր մղումները, պոթիկումները, խստորեն պահպանել կյանքի մշակած կարգը, համակարգը՝ աշխատանքում, շտաբվել մանր առիթներով:

Այդ հատկությունների շնորհիվ ֆլեգմատիկ խառնվածքի գծերով օժտված մարդը հաջողությամբ կարող է ուժերի հավասար ծախսում, երկարատև և մեթոդիկ լարվածություն (այսինքն՝ նրատաջանություն, կայուն ուշադրություն և համբերատարություն) պահանջող աշխատանք² կատարել: «Հասկանալի է, — ասում է Պալ-

¹ 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:

Ֆելզմատիկը 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: Ֆելզմատիկին,
ինչպես ասում է Ի. Պ. Պավլովը, հայտնի չափով հատուկ է աու-
տիզմը, բայց դա մեկանխուիկի աուտիզմը չէ: Աուտիզմն այստեղ՝
ուժերը խնայելու, դրանք դատարկ տեղը չծախսելու ցանկությունն
է²:

Ֆելզմատիկի պակասավոր կողմը նրա իներտությունն է, քիչ
շարժունակությունը: Նրան սովորաբար ժամանակ է պետք աշխու-
ժանալու, ուշադրությունը կենտրոնացնելու, այն այլ օբյեկտի վրա
փոխադրելու և այլնի համար: Իներտությունը դրսևորվում է նրա
ստերեոտիպի քարացածության, բնավորության անբավարար ճկու-
նության մեջ: Սակայն այդ հատկությունը միաժամանակ ունի և
դրական նշանակություն. այն ապահովում է չշտապել, գործիչ
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

Մեկանխուիկ 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:

Մեկանխուիկի համար տիպիկ է նրա անձը շոշափող նաև ան-
նշան իրադարձության նկատմամբ հուզական հակազդեցությունը
(ռեակցիան): Դրա համար էլ մեկանխուիկն ամեն մի աննշան ներ-
գործության դեպքում ուժեղ վերապրելու հակում ունի:

Մեկանխուիկը 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 մեկանխուիկը
կարող է լավ աշխատավոր լինել, հաջողությամբ լուծել կինսական
խնդիրները, աչքի ընկնել մեծ տակտով:♥

Բերենք խառնվածքի այդ տիպերի պատկերավոր բնութագիրը:

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.

խառնվածքի վառ արտահայտված տիպերով շորս ընկերներ ուշացել են թատերական ներկայացումից:

Ինչպե՞ս են նրանք այդ իրադրություն մեջ իրենց պահում:

Խոլերիկը վեճի է բռնվում մուտքի տոմսերն ստուգողի հետ, փորձելով նեղս խուժել 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 աեղը:

Սանգվինիկը անմիջապես հասկանում է, որ պարտեր չեն թողնի, սակայն վերի յարուսներով դահլիճ մտնելն ավելի հեշտ է և աստիճաններով վերե է վազում:

Ֆլեգմատիկը տեսնելով, որ դահլիճ չեն թողնում, մտածում է. «առաջին պատկերը միշտ անհետաքրքիր է: Առայժմ մտնեմ բուֆետ և սպասե՛մ ընդմիջմանը»:

Մեղանխուրդկն ասում է, «միշտ բախտս չի բանում: Հազարից մեկ թատրոն եկա, այն էլ անհաջող»: Եվ առն է գնում (Ա. Ն. Կավիրովայի դասախոսությունից):

Հոգեբանական լեզվով ասած, խառնվածքները տարբերվում են հետևյալ հատկանիշներով. 1) մարդու ակտիվության և աշխատունակության մակարդակով, 2) հաղորդակցման կամ սոցիալական կապի առանձնահատկություններով, 3) փոփոխվող պայմաններին հարմարվելու տարբեր աստիճանի շարժունակությամբ կամ թեթևությունով, 4) հուզական տոնուսի և շարժունակության մակարդակով:

**Վարդի կախվածու-
թյունն աճնի
վիճակից և ցրա
հարաբերությունից**

Սակայն հարկավոր է հիշել, որ մարդու վարքի նկարագիրը կախված է ոչ միայն նրա նյարդային գործունեության տիպի առանձնահատկություններից, այլև նյարդային գործունեության վիճակից, որն իր հերթին կախված է անմիջականորեն ստեղծված իրադրություններից կամ ներգործություններից: Կյանքում կարելի է դիտել այնպիսի երեւոյթ, 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 մեղանխուրդկ 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 առնել մարդու նյարդային գործունեության տիպաբանական առանձնահատկությունները:

Իրադրությունների ազդեցությամբ առաջացող հոգեկան վի-

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 դեպքում, որը նույնպես կախված է մարդու տիպաբանական առանձնահատկություններից: Օրինակ, խոլերիկի մոտ հուզական բռնկումը և դայրուլթի 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 զայրուլթից, հենց որ նրան խիստ դիտողություն են անում, հատկապես, երբ այն կաշտ 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 թեկ, ապա վրա է հասնում այն պահը, երբ այն առաջ է բերում զայրուլթի բռնկում, որը հավասար է խոլերիկ Զ-ի բռնկմանը:

Այսպիսով, խոլերիկը աչքի է ընկնում նյարդային էներգիայի արագ, անմիջական պարպումով, այն դեպքում, 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 «չափից ալիլի 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 դեպքում կամ էլ կյանքի հանգամանքների կամ շրջման արմատական փոփոխման պայմաններում:

Զի կարևոր մոռանալ նաև այն, որ վարքի տոնուսի և դինամի-
կայի վրա ազդեցություն է թողնում գործի, խնդիրների, իրադար-
ձությունների նկատմամբ մարդու վերաբերմունքը. ինչ-որ բանի
նկատմամբ հետաքրքրությունը ինտենսիվացնում է գործունեու-
թյունը 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, հետաքրքրություն-
ները, ո՛չ նրա իդեալները, այսինքն՝ հոգեկան կյանքի բովանդա-
կության ամբողջ հարստությունը, չնայած որոշ բաներում արտա-
հայտվում են նաև անձի այդ հատկությունների դրսևորումները:

Սակայն իմպուլսային դինամիկ կողմից մարդու այդ բնու-
թյանը ևս էական նշանակություն ունի անձի վարքի կամ բնա-
վորության բարդ կերպարը հասկանալու համար:

Որքան է մարդն ի ծնե էներգիա և անխոնջություն դրսևորում,
ունի կրքոտ կերպով հրապուրվելու կարողություն, հավասարա-
կշռվածություն կամ անհավասարակշռվածություն՝ վարքում, ճը-
կունություն և շարժունություն՝ հարաբերություններում, շփման
թեթևություն՝ շրջապատողների հետ—այս բոլորը անձին բնորո-
շում է նաև որակապես, նրա հնարավորությունները, որոնք որո-
շակիորեն դրսևորվում են անհատի աշխատանքային գործունեու-
թյան, հասարակական ակտիվության մեջ:

Այսպիսով, խառնվածքը մարդու բնավորության մեջ արտա-
րին ինչ-որ բան չէ, այլ օրգանապես միահյուսվում է նրա կա-
ռուցվածքին, ապահովելով անձի՝ արտաքին միջավայրի հետ
հավասարակշռվելու ամենալավագույն միջոցը:

§ 3. ԽԱՌՆՎԱԾՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

**Խառնվածքի փոփո-
խականությունը** Լինելով օբյեկտի նկատմամբ սուբյեկտի
հարաբերության սկզբնական ձև, խառ-
նվածքն 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 հատկություններին հետապա դրա հետևանքով բնական առանձնահատկություններն ինչ-որ չափով 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 ռեալ 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 խառնըվածքում 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 գինամիկայում 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 դիսպոզիցիոնում, համակարգ, որի ֆունկցիաները փոփոխվում և զարգանում են կախված նրա վրա թողած օբյեկտիվ ռեալականության 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 են 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 ձևը բերած ռիթմին: Ամրապնդված նոր որակական առանձնահատկություններն ամուր կերպով «դիմանում են», և նրանց նոր փոփոխությունները պահանջում են նոր ջանքեր: Նյարդային համակարգի նման պլաստիկությունը հույժ դրական է. հնարավորություն տալով նորագոյացության զարգացմանը, նա դրանք պահպանում է կործանարար պատահական, վաղանցիկ ազդեցություններից:

Խառնվածքի ամենասլարզ, 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, Ե. 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, խուրիխիկներ՝ 10, ֆլեգմատիկներ՝ 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. 55.

վաղ մանկական տարիքում: Կյանքի այդ շրջանի խառնվածքն իրենից ներկայացնում է անձի ռեակցիաների գերակշռող ձևը: Չե-տաբերբասիրության գերակշռությունը որպես հոգեկան պահանջ-մունքի, օրգանական պահանջմունքների նախնական ձև և որպես դրանց դրսևորման իմպուլսով ձև կենսագործունեության ընթաց-քը փոխարինվում է անձի նոր ուղղվածությամբ և դրա հետ միա-սին՝ նրա ակտիվության նոր ձևով: Անձի կառուցվածքի այդ որակական վերափոխումը որոշվում է կեցության արտացոլման լարգացմամբ և իրականության բարդացող պահանջներով, որ ներ-կայացվում է անձին: Դրա հետևանքով խառնվածքների զարգաց-ման որոշ գծեր թուլանում են, մյուսները՝ ուժեղանում, որը հասցը-նում է վարքի փոփոխության ամբողջությամբ վերջրած: Զար-գացման ամբողջ բարդ պրոցեսը վերջին հաշիվով կախված է անձի ապրելակերպից, որը բնորոշվում է կյանքի իրադրույթուն-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 վի-րաբրվում 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 ընթացքի ուժի և արագության, տպավոր-վածության ու հուզական գրգռականության զարգացմանը, մյուս-

ները, ընդհակառակը, գործում են արգելական ձևով, ճնշում են անտիվոլոթյունը և նախատում հոգեկան դանդաղ տեմպի՝ զարգացմանը:

Ձրինակ, երեխաների մոտ, որոնք դաստիարակվում են այն ընտանիքներում, ուր իշխում է մերկ անառարկելի հեղինակությունը և ճնշվում են երեխաների ակտիվությունն ու նախաձեռնությունը, սովորաբար զարգանում են ֆլեգմատիկ կամ մեղանդիկ խառնվածքների բացասական գծերը: Սանգվինիկ և խոլերիկ խառնվածքները, ընդհակառակը, զարգանում են աչնաեղ, ուր իշխում է կայտառ, կենսուրախ, գրգռիչ իրադրություն, ուր խրախուսվում են երեխայի ակտիվությունն ու նախաձեռնությունը (այդ խառնվածքների բացասական գծերը զարգանում են փաղաքըշանքի, կամակորուստյան ակամա խրախուսման, տպալորությունների խառնաշփոթ, արագորեն փոփոխման և այլ պայմաններում):

Ն. Գ. Չերնիշևսկին հանդես գալով խառնվածքի բնածինության և անփոփոխության մետաֆիզիկական ուսմունքի դեմ, հիսունալի կերպով ցույց տվեց խառնվածքի գծերի կախվածությունը կյանքի և դաստիարակության այս կամ այն հանգամանքներից: Նա գրել է. «Առանձին ուշադրության է արժանի այն հանգամանքը, որ շարժումների և խոսելու արագությունը, արագ շարժուձեվներն ու այլ հատկությունները, որ համարվում են այսպես կոչված սանգվինիկ խառնվածքի բնական հակման նշան, և հակադիր հատկությունները, որ ֆլեգմատիկ խառնվածքի նշան են համարվում, ամբողջ դասերի ու ամբողջ ժողովուրդների մոտ լինում են միայն սովորության արդյունք: Այն մարդիկ, որոնց ավագ հարազատներն ու ծանոթները ներշնչում են արժանապատվությամբ իրենց պահելու սովորություն, համարյա բոլորը շատ վաղ հասակից վարժվում են սահուն շարժումների և խոսվածքի: Ընդհակառակը, այն դասերում, որտեղ հարկավոր է համարվում ունենալ կտրուկ շարժումներ ու խոսակցություն, գրեթե բոլորը չափելի հասակից վարժվում են ուժեղ և արագ շարժուձեղների, զիլ և արագ տոնով խոսելու»¹:

Հետևապես, «Բնական խառնվածքն առհասարակ սքողվում է կյանքի լավեցություն, այնպես որ դա տարբերելն անհամեմատ ավելի դժվար է, քան սովորաբար ենթադրում են: Ուշադիր քնն-

¹ Ն. Գ. Չերնիշևսկի, Փիսիոսոփայական ընտիր երկեր, Հայպետհրատ, Երևան, 1949, էջ 311:

նարկելով փաստերը, մենք պետք է դանք այն կարծիքին, որ շարժումներն և խոսվածքի արագության կամ դանդաղության բնածին հակումները թույլ են և ճկուն, որ գլխավորը դրանք չեն «այլ այն ազդեցությունը, որ գործում են կյանքի հանգամանքները ժողովուրդների, ժողովրդի ցեղի կամ դասի վրա»¹:

ԽԱՌՈՒՄԱԾԻ ԴԱՍ- ՏԽԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Դաստիարակությունն իբրև խառնվածքի զարգացման և փոփոխման գործոն, հսկայական նշանակություն ունի՝ նա պլանաչափորեն և սխտեմատիկաբար ներգործում է անձի դիտակցության վրա, կազմակերպում երեխայի ապրելակերպը, դրանով իսկ ձևավորում այնպիսի հատկություններ, որոնք համապատասխանում են ավագ, դաստիարակող սերնդի, ամբողջությանը վերցրած՝ հասարակության շահերին: Ներգործության և հսկողության սխտեմի, վարքի պրակտիկայի ճանապարհով մշակվում է վարմունքի և գործողությունների որոշակի ոճ, մտքերի և զգացմունքների աճ, դրանց և մյուսների որոշակի դինամիկա, որը դառնում է սովորական, բնական:

Ճանաչելով արտաքին աշխարհի և իր իսկ օրգանիզմի օբյեկտիվ օրենքները, մարդն ինքը կարող է իր մոտ ձևավորել որոշակի հարաբերություններ, դործունեության մեջ վարժեցնել նյարդային պրոցեսները, դրանով իսկ տիրասլետել 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 դրսևորումներ և արգելակել մյուսները:

Վարվելակերպի ձևավորման գործում վճռական նշանակություն ունի անձի դործունեությունը: Գործունեության մեջ դրսևորվում և ձևավորվում են մարդու հոգեկան պրոցեսների որոշակի տոնուսը, դինամիկան և տեմպը: Գործունեության խնդիրներին և նպատակներին համապատասխան սլահանջվում են վարքի տարբեր տոնուս, տեմպ և դինամիկա: Գործունեության որոշ տեսակների համար անհրաժեշտ են մարդու ուժեղ և արագ հակաազդումներ (ոեակցիաներ) մյուսների համար՝ սահուն և դանդաղ գործողություններ: Գործողության յուրաքանչյուր տեսակ ունի իր տեմպն ու դինամիկան, և մարդը ձեռնարկելով այս կամ այն գոր-

¹ Նույն տեղում, էջ 314:

ձունեությանը, անխուսափելիորեն իր մեջ զարգացնուա է բնական հարաժեշտ հատկություններ:

Ինչպես ապացուցված է հետազոտություններով, գործունեության սկզբում անձի բնական հատկությունները, նյաժծ նրանց որակին, նպաստում են հաջողությանը կամ, հակառակը, արգելակում գործունեությանը: Սակայն հետագայում, երբ գործունեության տվյալ տեսակով անհատն զբաղվում է երկար ժամանակ, նրա բնական առանձնահատկությունները փոփոխվում են, համապատասխանելով գործունեության բնույթին: Օրինակ, խորերիկի համար շատ դժվար է սկզբում այնպիսի գործունեություն կատարել, որը պահանջում է սահուն շարժումներ. դանդաղ և հանգիստ տեմպ, քանի որ նրա բնական առանձնահատկությունները հակադիր են պահանջվող հատկանիշներին: Խոլերիկը հանդես է բերում անհամբերություն, շարժումների կտրականություն, բռնկվածություն և այլն: Դրա հետևանքով գործունեությունը լինում է անհաջող, մարդը կատարում է շատ սխալներ (խտտան, եթե դա կատարվում է արտադրության մեջ) և այլն: Սակայն, ըստ կատարված սխալների հաշվառման, իր պակասությունների գիտակցման, գործունեության մեջ վարժությունների շափի նրա մեջ զարգանում է ամրապնդվում է հոդեկան սրոցեսների նոր տեմպ և դինամիկա, հետեակպես, 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 վերականգնվում, որ դժվար կլինի դրանց տիրապետող մարդուն դասել 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: Զեավորելով վարքի կամային հատկություններ, որոշակի հատկություններ և սովորություններ, դաստիարակը դրանով իսկ անհարաժեշտ ներքին նախադրյալներ է ստեղծում տիրապետելու իր խառնվածքին, նրա դրսևորումները կառավարելու համար:

Խառնվածքի զարգացումը և նրա հիման վրա բնավորության ստեղծումը չի կարելի հասկանալ բնավորության հիմնական ձևավորող միջուկի՝ ուղղվածության, զարգացումից և փոփոխություն-

ից կտրված, ուղղվածություն, որ որոշում է անձի արարքների ու դործողությունների 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 ձանաչման պահանջմունքները, ինչպես նաև ձևավորված սոցիալական դիրքորոշումը և իդեալները նոր պահանջներ են ներկայացնում նաև անձի այն դժերին, որոնք որոշվում են խառնվածքով:

Հասկանալի է, որ անձի նոր պահանջմունքները, դիրքորոշումը և իդեալները չեն կարող բավարարվել ակտիվության հին ձևի շրջանակներում, որ անձին հատուկ էր նրա զարգացման ուտրոֆն մակարդակի ժամանակ: Եվ իսկապես, օրինակ, իմպուլսականությունը կամ դիտակցաբար չպատճառաբանված ձգտումը, իբրև նախադրոցական երեխայի ակտիվության գերակշռող տիպ, որ կապված է նրա օրգանական պահանջմունքների և հետաքրքրասիրությունների դրսևորման հետ, չի կարող պատասխանել դպրոցականի նոր պահանջմունքներին և հետաքրքրություններին: Գեռ ավելին, նա արգելակ է դառնում հոգեկան և հասարակական պահանջմունքների բավարարման ձանապարհին:

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:

Տեկուն կամքի շնորհիվ մարդ զսպում է և նույնիսկ «վերացնում» իմպուլսականությունը, տիրապետում իր զգացմունքներին և շահավորում է դրանք կամ, հակառակը, մշակում ավելի արդյունավետ 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 ընթանում է սահուն, ուղիղ: Որոշ դեպքերում, երբ կյանքի հանգամանքներն ու դաստիարակությունը բարենպաստ կերպով են ազդում խառն-

500

լածքի 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 որոշակի պայմաններում: Խրվելով և ն բնավորության կամային հատկությունների առաջացումը: Նկատվում են խղումներ: Հաճախ կամքի զարգացման առաջին փուլերում իմաստասերությունը 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 սևիական դինամիկային տիրապետելն ավարտված է համարվում այն ժամանակ, երբ հոգեկան գործունեության նոր ռեժիմը դառնում է սովորական:

Վերջին հաշվով բնական դինամիկական ձուլվում է վարքի կամային դիմի հետ: Այսպես է ձևավորվում որոշակի ուղղվածությամբ ամբողջական, միասնական բնավորությունը:

Խառնվածքի իմաստասերությունը և երեխաների ցնցումաբանական 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 քիչ հարմարվածություն գործունեության տարբեր տեսակների և կոնկրետ աշխատանքների նկատմամբ, որ պետք է հաշվի առնել ուսուցումը կազմակերպելիս:

Սկզբում բերված երեխաների խառնվածքի բնութագրերից ելնելով է, թե ինչ աստիճանի տարբեր կարող է լինել նրանց վարքը, որը չի կարելի հաշվի չառնել դաստիարակությունը կազմակերպելիս: Որոշ սովորողների պետք է գտնել, մշտնդիմուն՝ ակտիվացնել, երրորդների մեջ ձևավորել ինքնավստահություն, համարձակություն և այլն: Անհրաժեշտ է մշակել տարբեր դպրոցականների նկատմամբ կիրառելիք 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:

ՀԱՐԱԶԱՐԱԳՈՒՅՆ ՆՅԱՐԴԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏՊԵՐԸ
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 Ե Խ 15: ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ

§ 1. ՀԱՍԿԱՅՈՂՈՒԹՅՈՒՆ 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», «կռպիտ», «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 ըստանում, ակտիվորեն մասնակցում են հասարակական խնդիրների լուծմանը, ապրում են լիարյուն կյանքով, ձևավորվում է ուժեղ և ամբողջական բնավորություն: «Անհատի մոտ, օրինակ, որի կյանքն 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: Սոցալիստական 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 դիտերմինանացնում են անձի բնավորության որոշակի գծերը:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, стр. 253.

² Նույն տեղում:

**ԲՆԱԾԻՆՆԵՐ ԵՎ ԶԵՆՈՒ
ՔԵՆՈՎԻՏԵ
ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԱՆԵՋ**

Չնայած բնավորությունը 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 համուլմունքներ, բայց մեկը՝ տաքարյուն, բռնկվող և կրքոտ գործիչ է, մյուսը հանգիստ, խոհեմ, իր հասարակական պարտքը և անձնական կոշումը գիտակցող աշխատող է:

Բացի նյարդային համակարգի տիպից, բնավորության վրա ազդում են նաև օրգանիզմի այլ առանձնահատկություններ սրբությանովային, 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, դիսպոր 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 փոփոկություն և այլն:

Մարդու բնավորության մեջ նկատելի փոփոխությունները պայմանավորվում են նաև հոգեկանի ժամանակավոր վիճակներով: Ուրախ մարդը կարող է դառնալ մուսայլ և փնթփնթացող,

Հանգիստը՝ 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 երբեք ստեղծված և ամրապնդված կենսական տպավորությունների կամ փորձի դրսևորում:

Բնավորությունը, հանգիստանալով 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 նշանակությունը

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

քնավորության որակով: Պատահում է այնպես, որ ծանր բնավորությամբ մեկը խանգարում է ամբողջ արտադրական կոլեկտիվի համերաշխ գործունեությանը: Նման մարդու սլաֆառով հաճախ կոլեկտիվում առաջանում են ընդհարումներ, խառնակչություն, որոնք անդրադառնում են աշխատանքի, բոլոր մարդկանց կենսազգացության 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 և՛ վերաբերվում մեկը մյուսին, բարենպաստ պայմաններ ստեղծում յուրաքանչյուր մարդու աշխատանքի և հանգստի համար:

§ 2. ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑԱԾՔԸ

Բնավորությունը որպես հասկություն-ների 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, հաճրիստ, կուլարար, շատ նուրբ և այլն: Այսպիսով, առանց մասերի իմացության ոչինչ չես հասկանա: Շնույնն 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 чтения», т. II, М., изд-во АН СССР, 1949, стр. 564.

բնորոշել՝ նշանակում է բնավորության մեջ առանձնացնել հիմնական բաղադրիչները կամ հատկությունները, և սահմանել նրանցով սլայմանավորված յուրահատուկ գծերը՝ դրանց բարդ հարաբերություններում ու փոխադրեցություններում:

Բնավորության մեջ, իբրև հոգեկան կերտվածքի հատկությունների ամբողջական համակարգի, հատկություններ, որոնք արտացոլում են կյանքի սլայմանների հետ անձի փոխադրեցության պատմությունը, միշտ կարելի է առանձնացնել համակարգի հիմնական օղակները կամ դինամիկ ստերեոտիպերը, որոնք ամրապնդվում են արտաքին ներգործություններով, և որոնք բնորոշում են մարդու վարքի կյանքի տվյալ սլայմաններում:

Բնավորության զարգացման ընթացքը կախված է արտաքին իրականության զարգացման ընթացքից: Այս կամ այն գծերի զրուսկորումը կախված է ոչ միայն անցյալի փորձից, այլև այն պահանջներից, որոնք ներկայացվում են մարդուն տվյալ պահին, այն իրադրությունից, որում նա գտնվում է: Դրա համար էլ բնավորության կառուցվածքը հարկավոր է քննարկել բազմակողմանիորեն, վարքը վերլուծել կայնքի տարբեր իրադրություններում ոչ թե ընդհանրապես, այլ զարգացման մեջ, կապված կյանքի ու դաստիարակության ստեղծված սլայմանների, 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 հոգեոր 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 չափով արհեստական է և թեև զորվում է միայն վերլուծման հարմարությամբ:

Բնավորության բովանդակությունը դրսևորվում է բրոշակի անհատական-առանձնահատուկ հարաբերությունների ձևի մեջ, հարաբերություններ, որոնք խոսում են մարդու ընտրովի ակտիվության մասին:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ մարդու բնավորության մեջ կարող է, կյանքի կացության, դաստիարակչական ներգործությունից և շրջապատող իրականության պահանջներից կախված, առաջին պլան մղվել մեկ այս, մեկ այն բաղադրիչը: Այսպես, մի մարդու մեջ առաջին պլանում են նյութական սպահանջմունքները, անձնական բարեկեցության ասպահովման ձգտումը. նրա մեջ բոլոր մյուս դրդապատճառները մղվում են հետին պլան: Մյուսի մեջ, լնդհակառակը, գերակշռում են էսթետիկական սպահանջմունքները, 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, չնայած 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 ասպահովում են բոլոր մարդկանց, ամբողջ հասարակության բազմատեսակ սպահանջմունքների բավարարումը, յուրաքանչյուր մարդու բազմակողմանի զարգացումը՝ առանձին վերցրած: Հասկանալի է, որ նման ուղղվածությամբ աչքի է ընկնում կոլեկտիվիստ մարդու բնավորությունը:

Բնավորության տարբեր ձևերի մեջ արտահայտվում են հարաբերությունների դրսևորման միջոցները, որոնք ամրապնդված են վարքի, խառնվածքի հուղական-կամային առանձնահատկություններում: Մարդիկ մեկը մյուսից տարբերվում են սովորություններով, վարմունքի ձևերով (մաներաներով):

**Համոզմունքները
բնավորության
կառուցվածքի մեջ**

Մարդու կազմավորված և բարոյասկս որոշակի դարձած բնավորության առաջատար բաղադրիչ է համոզմունքների համակարգը:

Համոզվածությունը որոշում է մարդու վարքի սկզբունքայնությունը, սյուքարում նրա անդրվելիությունը, այն գործի արդարացիության 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, տողորվելու սոցիալիստական հասարակարգի նպատակներով, ճիշտ հարաբերակցել անձնականը և հասարակականը, որոշել իր վարվելակերպը:

Համոզվածությունը, որ հատուկ է առաջավոր սովետական մարդկանց, զրսևորվում է բնավորության ալնպիսի գծերում, ինչպիսիք են նպատակասլացությունը, սկզբունքայնությունը, լավատեսությունը, իր և մյուսների նկատմամբ պահանջկոտությունը: Համոզմունքի տեր մարդն ունակ է փորձությունների ամենազրծվարին պահերին հանդես բերել առավելագույն ուժեր՝ հասարակական նշանակություն ունեցող նպատակներին հասնելու համար, իսկ եթե անհրաժեշտ է, նաև ղոհել իրեն հանուն հասարակական գործի:

Անսկզբունք, անհատասպաշտ 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 դաբնում են իրերի ստրուկները, ապրում են նրա համար, որպեսզի իբրև 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 աշխատավոր, ամբողջական և ակտիվ բնավորությունը:

Ինքնելակց (մտավոր) բնավորության կառուցվածքում

Երբ խոսում են բնավորության մասին, ապա ամենից առաջ նկատի ունեն անձի բարոյական և հոգական-կամային հատկությունները: Սակայն մարդու մտավոր առանձնահատկությունները ևս բնավորության վրա իրենց որոշակի դրոշմ են դնում և նրան յուրահատկություն են տալիս:

Արդյոք մարդն ունի նուրբ դիտողականություն, թե՞ ոչ, ձկուն միտք, որի շնորհիվ նա արագորեն կողմնորոշվում է փոփոխվող պայմաններում, թե՞ հակառակը՝ նրան հատուկ են քարացածությունը և ինքրատվությունը, արդյոք նա խո՞րն է վերլուծում երեվույթները, թե՞ հարցին մոտենում է մակերեսորեն՝ այս բոլորը անձին բնորոշում են որակական կոյմից:

Մտավոր աշխատանքի սովորություններն (աշխատանքում նստաշանությունը, պլանաչափությունը, թափօրինակությունը, մակերեսայնությունը) ամրապնդվելով, նույնպես դառնում են անձի բնութագրական գծեր:

Կամքը բնավորության կառուցվածքում

Կազմավորվող դրական բնավորության առանցքն են կազմում անձի բարոյա-կամային հատկությունները: Ուժեղ կամքի տեր մարդն աչքի է ընկնում մտադրությամբների և վարմունքների որոշակիությամբ և մեծ ինֆուրույնությամբ: Նա վճռական և կայուն է առաջադրված նպատակներին հետամուտ լինելու գործում: Ընդհակառակը, մարդու կամադրկությունը սովորաբար նույնանում 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 ներքին աշխարհում:

Կամքի զարգացման հետ միասին ամրապնդվում է նաև մարդու բնավորությունը. նա սկսում է ալելի համապատասխանորեն վերաբերվել արտաքին պայմաններին և սեփական կենսական դիրքորոշումներին:

Եթե երեսան 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 հետևանքները:

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 դրսևորում 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՝ ունենք, ձգտումների, պատկերացումների ու հասկացությունների լրվածությունների 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 զրուսկորած զգացմունքների բնույթը: Հասկանալի է, որ կապիտալիստի զգացմունքներն, օրինակ, կապված են միայն էգոիստական ձգտումների, բարեհաջողության կամ անբարեհաջողության, բուժնետոմսերի 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 գոմարվում են կյանքի պայմաններում, մարդ կարող է իրականության երևույթների նկատմամբ հանդես բերել կրքոտ կամ սառը դատողություն, ունենալ բարոյա-քաղաքական, ևսիքսիկական և մտավոր զգացմունքների զարգացման բարձր

մակարդակ կամ հակառակը՝ զգացմունքների աղքատ շրջան և հանդես բերել անզսպվածություն, կոպտություն, զրգովածություն:

Զգացմունքների դրսևորման բնույթը կախված է սոցիալ-էթիկական արգելքների զարգացման աստիճանից, մարդու կամային ինքնակարգավորման զարգացման աստիճանից: Մեկը կարող է բնականից լինել արտակարգ դյուրագրգիս, 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. «Դու գրում ես, թե նախանձում ես իմ բնավորությանը: Քեզ 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 դիտե, թե ինչ կանեի ես»:

**Խառնվածքը բնավորության կառուցված-
բույն**
ձգտում.

Բնավորության զինամիկ կողմը խառնվածքն է, որը արտահայտում է բարձրագույն նյարդային գործունեության տիպը: Խառնվածքը բնավորության մեջ որոշում է այն-ծունեություն, ինչպիսիք են՝ վարժի հավասարակշռվածությունը կամ ընկճող արակշռվածությունը, մեծ շարժունակությունը կամ ինքնաշարժությունը, դրսևորվող 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 արտահայտականության, խոսքի վրա: Նա արտահայտվում է կամային դրսևորումներում. որոշ դեպքերում կամքը կարող է հանդես գալ պոռթկումների ձևով, իսկ մի այլ դեպքում՝ հավասարաչափ, 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 դրսևորումները, 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: Ի. Պ. Պավլովը, հավանաբար, այդ նկատի ուներ, երբ դործունյա ֆիզիոմատիկներին առանձնացնում էր ծուլ ֆլեգմատիկներից: 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 դանադանել մեկը մյուսից: Յուրաքանչյուր անհատի խառնվածքում դերիշխում են որոշակի ձգտումներ և հետաքրքրություններ, որոնք բնութագրում են մարդու հիմնական կենսական ուղղվածությունը: 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 զգացմունքները, զսպելու օրգանական պահանջմունքների իմպուլսները և մնալու հասարակության կողմից նրան ներկայացվող բարոյական պահանջների մակարդակին:

**Կազմավորված
բնավորություն
և հատկություններ**

Ըստ բնավորության այս կամ այն կառուցվածքի, մարդը հանդես է բերում վարքի այս կամ այն գծերը: Բնավորության այդ տարբեր գծերի քանակը դժվար է որոշել:

Բնավորության գծերի ցուցակը կազմելու փորձերը (Բաումգարտեն) հաջողությամբ չպսակվեցին, քանի որ ուսանող բնավորությունը մեկնաբանում են ընդլայնված կերպով և նրան են վերագրում անձին հատուկ բոլոր գծերը, մյուսները չափից 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) բարոյականը՝ նրբազգացությունը, ուշադիր լինելը, նրբավարությունը և այլն.

2) կամայինը՝ վճռականությունը, հաստատակամությունը, կայունությունը և այլն.

3) հուզականը՝ դյուրագրգռությունը, կրքոտությունը, քրնքըշությունը և այլն:

Ավելի հստակորեն կարելի է սահմանել բնավորության սինթետիկ (համադրական) հատկությունները: Կազմավորված բնավորության հիմնական հատկությունները հետևյալներն են.

Բնավորության բարոյական զաստիարակվածությունը, 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: Առաջագիծ մարդիկ աչքի են ընկնում ներքին հարստությամբ և դրսևորում 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 ուղղակիությունն 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 ուղյակներում:

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 կրթութ 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 ամենից ավելի բարենպաստ հարաբերակցությունն է: Պա վարքի ավարտուն հավասարաշափությունն 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, ղուգակցված բնավորության մեծ ուժի կամ լիակատարության հետ, առանց նրա բավարար որոշակիության, այսինքն՝ կյանքում հիմնական հետաքրքրության տարրորոշման: Այս դեպքում նկատվում է մակերեսայնության և ցրվածության ղուգակցման բազմակողմանիություն:

Բնավորության լիակատարությունը, ամբողջականությունը, որոշակիությունը և ուժը, ինչպես և նրա մյուս հատկությունները բնության պարզևը չեն, այլ կենսական ազդեցությունների և դաստիարակության արդյունք:

**Միջավայրի և
դաստիարակության
ազդեցությունը
բնավորության
առանձնահատկու-
թյուններին 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 ուսումնասիրելիս, 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 ներկայացվել և ներկայացվում են, նա կարող է հաստատակամ լինել մեկում 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 դբաղվելով հասարակական աշխատանքներով, եռանդով կաշում են դրանց կատարելուն, այդ գործում հանգես 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 նրանց դիտողություններին: 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 յուրացվում 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 յուրացվել և դառնալ որոշակի վերաբերմունք, բայց դրա համար հարկավոր է հմտորեն կազմակերպել դաստիարակությունը: Զգուշով մարդու որևէ, նշված, բայց դեռևս չզարգացած և չամրապնդված, 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 չին, 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. ԱՆՇԱՏԱԿԱՆԸ ԵՎ ՏԻՊԱԿԱՆԸ ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

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 ըսչը դեբանե մարդուն արված և կյանքում ծավալված հոգեկան ուժերի դրսևորում: Ընդ որում, իդեալիստական հոգեբանության սրուշ ներկայացուցիչներ փորձում են մարդկային ամբողջ ջնդը տեղավորել սահմանափակ թվով, ըստ իրենց կարծիքի, տերերի և ոտրուկների 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 կամածին ստեղծված ձևերը: Այդ տիպիկ մետաֆիզիկական տեսակետը անկարող է ըմբռնել մարդկանց կյանքի պայմաններն աբտացուղ ընդհանուրի ու սոսանձնահատուկի, մարդու բնավորության մեջ անհատականի ու տիպականի միասնությունը:

**Տիպականը որպես
ընդհանուրի արացու-
լում կլանքի պայ-
մաններում և մարդու
էություն մեջ**

Բնավորությունը հասարակական-պատմա-
կան երևույթ է: Հետևապես, ժամանակից և
տարածությունից դուրս չեն կարող լինել
ինչ-որ համընդհանուր բնավորություններ:
Կան որոշակի պատմական դարաշրջանների
որոշակի բնավորություններ, կոնկրետ ան-

ձերի բնավորություններ:

Անձը, որպես բնավորություն կրող, հասարակության անդամ
է և նրա հետ կապված է տարբեր հարաբերություններով: Հանդի-
սանալով հասարակության անդամ, իսկ դասակարգային հասա-
րակությունում՝ դասակարգի անդամ, անհատը գտնում է որոշա-
կի տնտեսական, քաղաքական, կուլտուրական պայմաններ, ո-
րոնք ընդհանուր են ինչպես իր, այնպես էլ ուրիշ շատ մարդկանց՝
այդ հասարակության անդամների, դասակարգերի համար: Այդ
պայմանները ձևավորում են բնավորության՝ նրանց բոլորի հա-
մար ընդհանուր, տիպական գծերը:

Կ. Մարքսը և Ֆ. էնգելսը «Գերմանական գաղափարախոսու-
թյուն» աշխատությունում նշել են, որ միևնույն պայմանները,
միևնույն հակադրությունները, միևնույն շահերն ամեն տեղ ըս-
տեղծում են միևնույն բարքերը կամ բնավորությունները¹:

Մարդկանց և կոնկրետ մարդու բնավորությունում տիպա-
կանը, որ բաժանում է կյանքի և դաստիարակության ընդհանուր
պայմանները, արտացոլում է դարաշրջանի, դասակարգի սոցիա-
լական կյանքում եղած էականը:

Տիպականի նման ըմբռնումը հնարավորություն է տալիս հա-
կանալու էականը, օրինաչափորեն ձևավորվածը, այլ ոչ թե կողմ-
նակին ու պատահականը, և բացի այդ, հասկանալու հեռանկա-
րայինը, զարգացողը՝ այն, ինչը կազմում է վաղվա օրվա համար
բնորոշը:

Հետևապես, բնավորության մեջ տիպականի վերաբերյալ կա-
րելի է խոսել իբրև էական գծերի մասին, որոնք ընդհանուր են
մարդկանց որոշ խմբի համար, արտացոլում են նրանց կյանքի
ընդհանուր պայմանները և քիչ թե շատ դրսևորվում են մարդկանց
այդ խմբի յուրաքանչյուր ներկայացուցիչի մոտ: Այսպիսով, տի-
պականը միաժամանակ բնութագրում է և՛ տվյալ կոնկրետ ան-
հատին, և՛ մյուս մարդկանց, որոնց հետ տվյալ անհատը բաժա-
նում է կյանքի ընդհանուր տնտեսական, քաղաքական և կուլտու-
րական պայմանները:

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, стр. 53.

Այսպես, նույն ազգին պատկանող մարդիկ որոշ շափով բաժանում են սերունդների կյանքի ընթացքում առաջացած աղգային, պայմանները, կրում աղգային կենցաղի յուրահատուկ առանձնահատկությունները, վարզանում ստեղծված աղգային մշակույթի, լիվլի ազդեցության տակ, նվ 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 հեղափոխության 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 արդեն այն չէ: Բայց ազգն ըստ իր կազմի, ինչպես և ազդը 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: Էնգելսը նշել է, որ բուրժուազիան ավելի շատ հարավատություն 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 ամենաընդհանուրը, որ կա մարդկանց հենց գործունեությունում,

և որն իր դրոշմն է դնում մարդու վարքի վրա: Եւ՛ վերջապես, ինչ-որ ընդհանուր բան կա մարդու բնական կազմվածքի մեջ: Օրինակ, տիպական է մարդկանց բարձրագույն նյարդային գործունեությունը, որը նույնպես չի կարող չարտահայտվել մարդու բնավորության տիպականացման մեջ:

Անհատականը բնավորություն 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 չարտացոլվել 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, զգացմունքների, հոգեկան կերտվածքի և, ամբողջությամբ՝ մարդու բնավորության մեջ:

Կենցաղում եղած տարբերությունները, դրանով իսկ պահանջմունքների, ճաշակների տարբերություններն արտահայտվում են բնավորության մեջ, որոշելով նրա անհատական առանձնահատկությունները միևնույն հասարակության, բնակչության միևնույն խավի մարդկանց մեջ:

Ֆիզիկական և անհատական 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 (մասնիկը կամ կողմը, կամ էությունը) է: Ամեն մի ընդհանուր միայն մոտավորապես է ընդգրկում բոլոր առանձին առարկաները... Ամեն մի առանձին հազարավոր փոխանցումներով

շաղկապված է այլ սեռի առանձինների (իրերի, երեւոյթների, պրո-
ցեսների) հետ և այլն»¹։

Այսպիսով, կոնկրետ մարդու բնավորութեան մեջ կարելի է ա-
ռանձնացնել համամարդկային, ազգային, դասակարգային և ան-
հատական յուրահատուկ գծեր, որոնք փոխներթափանցելով մեկը
մյուսի մեջ, կազմում են անձի ամբողջական հոգեկան կերտված-
քը, մարդու վարքի կերպարը։

**Ֆիզիկական և
բնավորութեան
օրինակ**

Հական տարբերիչ տիպական գծերի ամբող-
ջությունը կազմում է բնավորութեան տիպը։
Բնավորութեան տիպն արտացոլում է մարդ-
կանց կյանքի տիպական պայմանները։ Ահա
թե ինչու Ֆ. Էնգելսը ռեալիստական գրականությունից պահան-
ջում էր «ճշմարտացիորեն պատկերել տիպական բնավորություն-
ները տիպական հանգամանքներում»։

Յուրաքանչյուր սոցիալական դարաշրջան հասարակական
գործունեության ասպարեզ է առաջ քաշում որոշակի տիպական
բնավորություն։ Ֆեոդալիզմը, օրինակ, առաջ է քաշում ասպետի,
առևտրականի, գյուղացու բնավորության տիպը, կապիտալիզմը՝
բուրժուայի և բանվորի տիպական բնավորությունները, սոցիա-
լիստական հասարակարգը՝ սովետական մարդու բնավորության
նոր տիպը։

Բնավորության տիպերից յուրաքանչյուրը փոփոխվում է
կապված հասարակական հարաբերությունների պատմական զար-
գացման հետ։ Օրինակ, ասպետի տիպական բնավորությունն ի
վերջո վերածվեց կալվածատերերի տիպական օբլումովյան բնա-
վորության, արկածախնդիր բուրժուայի բնավորության տիպը ժա-
մանակին փոխարկվեց հեշտ վաստակի հետևից ընկնող, բարոյա-
պես անազնիվ մարդու տիպի։ Մեքենաները ջարդող և իր տիրոջը
խեղանդամ դարձնող բանվոր-խռովարարի բնավորության տի-
պը վերածվեց իր ապագան պարզ տեսնող հեղափոխականի տի-
պի։ Վերջապես, ձևավորվեց և զարգանում է բնավորության բոլո-
րովին նոր տիպ՝ սովետական մարդու բնավորությունը։

Դասաշրջանի, դասակարգի տիպական բնավորությունը չի
կարող սպառել մարդկանց գոյություն ունեցող բնավորությունե-
րի ամբողջ բազմազանությունը։ Ուստի բնավորության ամենա-
ընդհանուր տիպի՝ հասարակության, դասակարգի ներկայացուցի-
չի, հետ միասին անհրաժեշտ է ուսումնասիրել նաև կոնկրետ խմ-
բերի մարդկանց բնավորության տիպերը, որոնք ավելի կամ պա-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հատ. 38, էջ 458։

կաս շափով տարբերվում են կյանքի ու գործունեության ընդհանուր պայմաններով: Օրինակ, սովետական մարդու (որի ներկայացուցիչը կարող է լինել բանվորը, գյուղացին, մտավորականը) ընդհանուր տիպական բնավորության հետ միասին, անհրաժեշտ է սահմանել բնավորության կոնկրետ տիպերը՝ և՛ սովետական բանվորի բնավորությունը, և՛ կոլտնտեսականի բնավորությունը, և՛ դեռ ավելին, ծառայողի, բարձր դասարանի աշակերտի, ուսանողի բնավորության տիպերը և այլն:

Նման մոտեցումը հետազոտողին մերձեցնում է կոնկրետ անհատականությանը, որը հսկայական մանկավարժական նշանակություն ունի:

Այսպիսով, բնավորության տիպն ավելի բարդ գոյացում է, քան տիպական գիծը: Սակայն բնավորության տիպը որոշվում է որոշ խմբերի մարդկանց համար էական, մոտիկ տիպական զծերի հաշվառման հիման վրա:

Չնայած բնավորության տիպը հարաբերականորեն կայուն գոյացում է, նա միաժամանակ և պլաստիկ է: Կյանքի հանգամանքների, դաստիարակության, հասարակության, մարդու՝ իր իսկ նկատմամբ ունեցած պահանջների ազդեցությամբ բնավորության տիպը զարգանում և փոփոխվում է:

Բնավորության տիպերի ուսումնասիրությունները պետք է հանգեցնեն նրանց դասակարգման որոշակի կառուցվածքին: Դասակարգել բնավորության տիպերը՝ նշանակում է գտնել սխառնում, գտնել նրանց առաջացման և դրսևորման ինչ-որ օրինաչափ կապ: Առանց դասակարգման, բնավորության առանձին տիպերի նկարագրությունը կարող է պատահական լինել և չունենալ էական ըստեղծագործական ու գործնական նշանակություն:

Բնավորության մեջ անհատականի և տիպականի վերաբերյալ հարցի ճիշտ լուծումը հսկայական մանկավարժական նշանակություն ունի: Դպրոցը պետք է դաստիարակի ոչ թե ընդհանրապես անհատականություն, այլ, ինչպես նշել է Ա. Ս. Մակարենկոն, «Քաղաքացու որոշակի տիպ, մարտական, ակտիվ, կենսունակ բնավորություն»¹, նա պետք է դաստիարակի սովետական մարդու տիպական բնավորություն:

Սովետական դպրոցը սովորողների բնավորության որոշակի տիպ կարող է դաստիարակել միայն այն ժամանակ, երբ նա կուլեկտիվում ստեղծի երեխաների կյանքի համապատասխան տի-

¹ А. С. Макаренко, Сочинения, т. V, М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 175.

պական հանգամանքներ, երբ բոլոր ուսուցիչները նրանց նկատմամբ ներկայացնեն միասնական պահանջներ:

Դաստիարակելով 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 դաստիարակելով բնավորության էական տիպական գծերը, ձևավորի բաղմակողմանիորեն զարգացած, առանձնահատուկ գիտական և արտադրական հետաքրքրություններով, յուրահատուկ հակումներով ու ճաշակով օժտված անհատականություն և ոչ թե նույն շաբլոնով պատրաստված մանեկներ:

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 ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ

Բնավորությամբ և նախնական օրինակապետությամբ Բնավորությունն անձի բարդ գոյացումն է: Նա ձևավորվում է աստիճանաբար, կյանքի արտացոլման հետևանքով, դաստիարակության 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-

¹ А. С. Макаренко, Соч., т. VII, М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр.

սլարի կամ կուպիտ, 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 պրակտիկայում ամրապնդվելու հետեանքով, արտացոլելով ընտանիքի և մանկապարտեզի կյանքի ոճը, դաստիարակչական ներգործությունները:

Դպրոցական հասակում տեղի է ունենում հարաբերությունների և վարքի սովորական եզանակի դիտակցում, իսկ դրա հետ միասին նաև նոր սովորությունների առաջացում: Կուլեկտիվում իր դերի և տեղի, հասարակական պարտականությունների 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 ընտրությունները և արգելափակում, իրեն է ենթարկում բնավորության այն հատկությունների դրսևորումը, որոնք չեն համապատասխանում անձի կենսական դիրքորոշմանը:

**Բնավորության
սարիքային առանձնահատկությունները**

Բնավորությունը զարգանում և որակապես փոփոխվում է մարդու տարիքի հետ կապված: Տարիքը՝ կյանքի ժամանակն է, անձի կրթվածության, դաստիարակության, փորձվածության ձևավորման ժամանակը: Դիտողությունների տվյալների 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 դրդումներին կամ արտաքին ներգործություններին: Մոտիկների հետ քնքշությունը, լիակատար անկեղծությունը, ընդօրինակումը, ակտիվությունը՝ նախադպրոցականի բնավորության տիպիկ գծերն են:

Կրտսեր դպրոցականն աչքի է ընկնում զսպված իմպուլսականությամբ: Նա հատկապես անկեղծ է, չափավոր շփվող, ճշտապահ, ակտիվ: Անշափահասի բնավորությունը անհավասարակշռված է, համառ: Ամեն ինչում մեծ երևալու հավակնությունը, անձ-

նական արժանապատվության սուր զգացումը, վարժունքի հակասականությունը, լիզեալների և հերոսական գործերի որոնումը նրա բնորոշ գծերն են: Անշափահասն անկեղծ է վարվեցողության մեջ, ընտրող է շփման ժամանակ:

Ավագ դպրոցականը ումանտիկ է: Հավատով լի է պայծառ ապագայի նկատմամբ: Կյանքի իմաստը գտնելու կրքոտ սրտնոց: 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 անհասարական գծերն այն հաշվով, որպեսզի ճիշտ կերպով որոշի սովորողներին ներկայացվող ընդհանուր և անհատական պահանջները:

Բնավորության դաստիարակությունը

Մանկավարժի ուշադրության կենտրոնում պետք է լինի անձի բարոյական հատկությունների ձևավորումը, որ հատուկ է առաջավոր սովետական մարդուն: Դրանք են՝ հայրենիքին նվիրվածությունը, ինտերնացիոնալիզմը և կոլեկտիվիզմը, մարդասիրությունը և իր ու մյուս մարդկանց նկատմամբ պահանջկոտությունը, նրբազգացողությունը, համեստությունը, սերը աշխատանքի նկատմամբ:

Սովետական մարդու բարոյական հատկությունների ձևավորման ծրագիրը, որ արտահայտված է կոմունիզմ կառուցողների բարոյական կոդեքսում, պետք է կոնկրետացված և մանրամասնացված կիրառելի լինի աշխատավորների տարիքի ու զարգացման մակարդակի համար:

Կրտսեր դպրոցականի մոտ ձևավորելով բարոյական պատկերացումներ և առաջացնելով դրանց համապատասխան ապրումներ, 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 դժբերը, ձևավորվում են ամբողջական շնավորության հիմքերը:

Դպրոցական միջին տարիքում ձևավորվում և դպրոցական ավագ հասակում ընդարձակվում ու խորանում են բարոյական հասցողությունները, որոնք ասպահովում են մարդու վարքի սկզբուն-

քայնությունը: Առաջանում և ընդհանրանում է խղճի զգացումը, որի շնորհիվ մարդը ոչ միայն դատապարտում է այն վարմունքները, բրոնք հակասում են հասարակության բարոյական պահանջներին ու անհատի բարոյական դիտակցությանը, այլև նախազգուշացնում է դրանք կատարելուց:

Համաման պրոցես է կատարվում նաև բնավորության ձևերի առաջացման ժամանակ: Նյարդային գործունեության տիպաբանական առանձնահատկությունները բրոշում են մարդու վարքի ոճը, էլ ավելի մեծ չափով, 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 տենդենցների պայքար կամ այդ տենդենցները 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 ուղղությունը 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 բրոշվի 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 սլայմանները, որոնք աստիճանաբար ասիմիլացվելով լե-
րածվում են նրա ապրելակերպի բաղադրիչ մասերի: Միայն այդ
սլայմաններում է մարդն սկսում պահանջներ ներկայացնել իրեն և
պահանջել ուրիշներից ձեռք բերել առաջ նայելու կարողություն և
չի սահմանափակվում ձեռք բերածով, սովորում է հաղթահարել
գործունեության ճանապարհին եղած խոչընդոտները, ուրախու-
թյուն է զգում առաջընթացի ժամանակ, մշակում է կյանքի ու դոր-
ծունեության սովորական ոճ, որն աչքի է ընկնում մեթոդականու-
թյամբ, հետևողականությամբ և առավելագույն կաղմակերպվա-
ծությամբ:

Բնավորության ձևավորման գործում հատուկ նշանակություն
ունի աշխատանքը: Այն բնավորության որոշակիության ամբողջա-
կանության աղբյուրն է: Աշխատանքում են ձևավորվում բնավորու-
թյան կամային հատկությունները՝ հաստատակամությունը, կազ-
մակերպվածությունը, ինքնուրույնությունը, անձի բարոյական
արժանիքները՝ աշխատասիրությունը, ազնվությունը, կոլեկտի-
վիզմը և հումանիզմը:

Վ. Ի. Լենինը ցայտունորեն բացահայտել է բնավորության
այնպիսի թերությունները, որոնք ֆիզիկական աշխատանքից մտա-
վորի բաժանվածության հետևանք են: Նա գրել է. «Այդ անփութու-
թյունը, թափփվածությունը, փնթիությունը, անճշտապահույնու-
նը, ջղային շտապողականությունը, գործը վիճաբանությամբ, աշ-
խատանքը խոսակցություններով փոխարինելու, ամեն ինչ սկսե-
լու և ուշին շվերջացնելու հակումը «կրթված մարդկանց» այն հատ-
կություններից մեկն է, որն ամենեին չի բխում նրանց վատ բնու-
թյունից, ավելի պակաս՝ նրանց չարամտությունից, այլ բխում է
կյանքի բոլոր սովորություններից, նրանց աշխատանքի սլայման-
ներից, գերհոգնածությունից, մտավոր ու ֆիզիկական աշխատան-
քի աննորմալ անջատումից և այլն, և այլն»¹:

Երեխային պահանջներ ներկայացնելիս, կյանքն ու գործու-
նեությունը կազմակերպելու ժամանակ կարևոր է երեխայի մոտ ա-
ռաջացնել ինքնակատարելագործման ցանկություն, հակառակ
դեպքում պահանջները կարող են աճող անհատի վրա անհրաժեշտ
ազդեցություն չգործել: Դրա համար կարևոր է, որպեսզի երեխան
հստականա պահանջների անհրաժեշտությունը և վարքի ու գործու-
նեության մեջ դրանք իրականացնելիս ուրախություն զգա:

Բնավորության ձևավորման ժամանակ, հատկապես նրա լար-
գացման վաղ շրջանում, մեծ նշանակություն ունի վարքի դրա-

¹ Վ. Ի. Լենին, Երկեր, հ. 26, էջ 501—502:

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 կկարգավորվի 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, ուղած 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 ձեռք ենք բերում բնավորություն»: Կազմակերպելով սովորողների կյանքը կոլեկտիվում, ձևավորելով համակեցությանն անհրաժեշտ վարքի բարոյական և կուլտուրական սովորություններ, ուսուցիչը պարտավոր է ձևավորել նաև գործունեության օգտակար սովորությունները՝ գործիմացություն, ճշտապահություն, կազմակերպվածություն և այլն:

Բնավորությունը մարդու հոգեկան աշխարհի միասնության արտահայտությունն է, և դրա համար էլ բնավորության առաջացումը ենթակա է անձի դարգացման ընդհանուր օրինաչափություններին:

«ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ» ԳԸԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Ковалев А. Г. и Мясищев 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, ճրկան*, 1969:

Գ Լ ու խ 16: ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

§ 1. ՀԱՍԿԱՑՈՂՈՒԹՅՈՒՆ ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ- ՆԵՐԻ ԲՈՐՈՇՈՒՄԸ

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, ժախսված 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 սիստեմը 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 հանգեցնել մեկ որևէ հատկության (գույները լավ տարբերելը, համամասնության զգացողությունը, երաժշտական լսողությունը և այլն): Նա միշտ մարդկային անձի հատկությունների միագումարը կամ, լավ է ասել՝ համադրությունն է:

Այստեղից էլ ընդունակությունը կարելի է բնորոշել իբրև մարդկային անձի հատկությունների համադրություն, որը պա-

տասխիսնում 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 արադացված զարգացումը, ստեղծագործական նվաճումներն աշխատանքում, որոնք մարդուն նյութական և հոգևոր բավարարություն են տալիս:

Ընդունակությունների կառուցվածքը Անձի հատկությունները որոշակի սխեմում 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 հենաբանային հատկությունն է տեսողական անալիզատորի բարձր բնական զդայունակությունը, որը զարգանում է գործունեության ընթացքում, այսինքն՝ գծի զգացողությունը, հարաբերակցությունների զգացողությունը, ձևերի զգացողությունը, լուսաստվերի զգացողությունը, հրանգի զգացողությունը, ռիթմի զգացողությունը: Հենարանային հատկություններին են պատկանում նաև նկարչի ձեռքի 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 որսվը, ընդհանրացումը կամ տիպականացումը, ինքնատիպ կոմպոզիցիայի ստեղծումը: Այդ ընդունակության անհրաժեշտ ֆոն են հանդիսանում որոշակի հուզական հոգեվիճակը և ըմբռնողության և պատկերման երևույթի նկատմամբ հուզական վերաբերմունքը:

Կադմակերպչական գործունեության նկատմամբ ընդունակությունը, օրինակ, ընդգրկում է ինչպես որոշակի մտավոր, այնպես

էլ անհրաժեշտ բնութագրական հատկանիշներ: Տաղանդավոր կազմակերպիչն աչքի է ընկնում սուր դիտողականությամբ, որի շնորհիվ նա արագ և ճշտորեն կողմնորոշվում է իրադրության մեջ, մարդկանց նկատմամբ, որը և կազմում է ընդունակության հենարանային հատկությունը: Մարդկանց ճանաչելն 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 հաստատակամությունը: 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 կողմնորոշվիլ դասարանի կոլեկտիվի կշանքում: 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 ԿԱՌՈՎԱԾՔԸ
ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՌՈՎԱԾ Է ՆՐԱ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻՅ:
Գիտական աբստրակցիան հնարավորու-

թյուն է տալիս առանձնացնել ընդունակությունների զարգացման երկու մակարդակ՝ վերարտադրական (ոեպրոդուկտիվ) 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:

Ձի 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 ներառնում է նաև վերարտադրականը, առանց որի նա ընդհանրապես անիմաստ է: Նրկբորդ, 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 չսփռվ, ստեղծագործություն են հանդես բերել:

Ընդունակությունների զարգացման և դրսևորման ամենաբարձր մակարդակը նշանակում են «տաղանդ» և «հանճար» տերմիններով: Տաղանդավոր և հանճարեղ մարդիկ պրակտիկայում, արվեստում, գիտության մեջ հասնում են մեծ, նոր արդյունքների, որոնք հասարակական լուրջ նշանակություն ունեն: Հանճարեղ մարդը ստեղծում է ինքնատիպը, որը գիտական հետազոտությունների, արտադրության, արվեստի, գրականության բնագավառներում նոր ուղի է բացում:

Տաղանդավոր մարդը նույնպես ստեղծագործում է, ներդնում իր սեփականը, բայց արդեն սահմանված գաղափարների, ուղղությունների, հետազոտությունների միջոցների սահմաններում:

Տաղանդավորության և հանճարեղության ձևավորման ամենաբարենպաստ պայմանը անձի բաղմակողմանի զարգացումն է: Այսպես, Լեոնարդո դա Վինչին, Գյոթեն, Լոմոնոսովը բաղմակողմանի զարգացածության և ստեղծագործական գործունեության մեջ հանճարեղության օրինակ են:

ԸՆԳՈՒՆԱԿՈՒՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

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 հավասարադրո 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 գործունեությանը 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:

Բուրժուական 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 դիտում են ընդունակությունների ինչ-որ ցածր տեսակ, այն դեպքում, երբ մտավոր ընդունակությունները գնահատում են իբր բարձր տեսակ: Պրանում դրսևորվում է շահագործող գասակարգի ներկայացուցիչների: 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 սլայմաններ են ստեղծվում հատուկ ընդունակությունների զարգացման համար:

Իր հերթին հատուկ ընդունակությունների զարգացումը, որոշ սլայմաններում, 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 հակադրող կոնցեպցիաների սխալականությունը:

Երրորդ, սլրակտիկ 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, Ցիոլկովսկի, 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 ասլահոմում 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 ունալ հիմնավորում ընդունակությունների կոնկրետ տեսակը վերլուծելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել ընդհանուր և հատուկ բաղադրիչները՝ ընդունակության յուրաքանչյուր կոնկրետ կառուցվածքում:

**Սկզբնական հասկում-
բյուռներ և բնական
նախադրյալներ**

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, հրաժիշտ և այլն: Սովետական հոգեբանական գիտությունը ցույց է տալիս, որ ընդունակությունները ձևավորվում և զարգանում են դաստիարակության, գործունեության պրոցեսում:

Միաժամանակ սովետական հոգեբանությունը և ֆանկալար ժողովրդները չեն ժխտում որոշակի սկզբնական հատկությունների առկայությունը, որոնք անհրաժեշտ են ընդունակությունների դրսևորման և ձևավորման համար: Այդ սկզբնական հատկությունները, որ ամփոփված են մաքուր 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 ամենալավ շրջանում, իսկ երբեմն էլ դեռևս որոշակի սիստեմատիկ գործունեությամբ չբաղվող չափահասների մոտ (Գ. Ս. Կոստյուկ, Ա. Գ. Կուլալեի, Վ. Ն. Մյասիշչևի ուսումնասիրություններ): Դրանք են, օրինակ, լավ գունատարբերակումը, տեսողական հիշողությունը, երաժշտական լսողությունը և այլն:

Բնական նախադրյալները հայտնաբերվում են, երբ անհատը բախվում է դրանց ինչ-որ չափով համապատասխանող, որոշակի գրգռիչների, օբյեկտների հետ: Երաժշտության, բնականաբար 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 իրեն զգացնել է տալիս մաքուր՝ 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 բնույթում, երբ մարդ բախվում է տարբեր արտաքին ներգործությունների հետ:

Ն. Ս. Պրեոբրաժենսկայայի 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 գործունեությանը և ընդունակությանը

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 հրեխայի 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 պարզիալ 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 Պարզիալ տիպը «մասնակի» տիպ է, որը բնութագրում է առանձին՝ տևողական, լսողական և այլ անալիզատորային համակարգի նեյրոդինամիկան:

Դրանք 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 հրկու տիպերի գծերը:

Ի. Պ. Պավլովը ենթադրում էր, որ բարձրագույն նյարդային գործունեության առաջին հրկու 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:

**Բնականի և
ձեռքբերովի
հարաբերակցությունը** Ընդունակություններն իրենցից ներկայացնում են բնականի և ձեռք բերովի 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 փրենդսերեկ 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 ձեռքբերյալի հատկություններով:

**§ 3. ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՊԸ ԱՆՁԻ ՄՅՈՒՍ
ՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏ**

Ընդունակություններն անձի մեկուսացված դրսևորում չեն, նրանք մարդու հոգեկան կյանքի ամբողջական կերտվածքում օրդանական միասնության մեջ են գտնվում մյուս հոգեկան հատկություններին հետ:

**ԱՆՁԻ ԽԱՐԱԲԵՐՈՒ-
ՔՅՈՒՑՆԵՐԸ և
ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒՅՈՒՑՆԵՐԸ**

Անձի ամբողջական հոգեկան կերտվածքի 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 աճձի ակտիվությունը կազմում է ընդունակությունների ոչ միայն դրսևորման, այլև զարգացման առաջնակարգ պայմանը:

Մարդու զաղափարական ուղղվածությունը, նրա հայացքների խորությունը և անփոփոխությունն ընկած են կյանքի նկատմամբ անձի ակտիվ հարաբերության և իր նկատմամբ պահանջկոտության 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 չափով հավաքված, նյաատակասլաց և ակտիվ, գործնական:

Եվ մարդ իր առջև նպատակ է դնում ծառայիլ 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՝ այդպիսի մարդը մեծ եռանդ է գործադրում առաջադրված հարյուր լուծելու համար:

Նվ ընդհակառակը, այն մարդը, որ զուրկ է գաղափարական ձգտումներից, ապրում է մանր հոգսերով կամ զբաղված է դատարկ զվարճություններով, չի կարող իր մեջ ուժ դնել, 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 շնորհի հասարակական նշանակությունը գնահատելու համար: Բնական է, որ նման մարդիկ ջսնքեր 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):

**Երբեք ուրախվե՞լ գործով
հրապուրվելը և
ընդունակությունները** Ինչպես ցույց է տալիս օժտված մարդկանց գործունեության հետազոտությունների փորձը, նրանց անբաժանելի հատկությունն է գործով կրթոտությամբ տարվելը, որը իրենց կոշտն 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 մտրակով հալածված» էր իրեն ղգում Բլոկը: «Հարկավոր է իր գործի սիրահարը լինել, այն ինչ պատկերում ես, դրանում է հաջողության գաղտնիքը»² — գրել է հայտնի նկարիչ Յու. Նեպրինցևը: Այդ մասին է ասում նաև հռչակավոր բնանկարիչ Վ. Վ. Մեշկովը³: Նա գրում է այն մասին, որ նկարչի համար անհրաժեշտ է անձնագործություն, 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, հուլիշ նկարի համար, քանի որ նկարն ստեղծվում է ոչ միայն մտքով, դիտողականությամբ, այլև սրտով, գործի նկատմամբ ազնիվ վերաբերմունքով:

Է. Բեպրը այնքան բուն էր տարված նկարչությամբ, որ մատիտը ուղիղ չէր լողնում նույնիսկ այն ժամանակ, երբ հանգստանում էր հյուրերի սեղանի վրա: Երբ ազնում էր աչ ձեռքը, նա նկարում էր ձախով:

Հիանալի բանկարիչ Վ. Վ. Կրաչնովը տառապում էր ծանր իրվանդություն: Համարյա չէին գործում ոտերը, և ձեռքերն ուժ չունին վրձնի ծանրությունն անդամ կրելու: Բայց նա աշխատում էր բնականից, զգվարությամբ մատները սեղանի վրձնիս, ձեռքը կապելով, որպեսզի վայր չընկնի:

Հրապուրվելը, գործի նկատմամբ կրքոտ վերաբերմունքը կապված են գործունեության սոցիալական նշանակության, նրա արդյունքների գիտակցմամբ, իսկ դրա հետ միասին տպավորություններն այն ուժով, որպիսին անձի վրա թողնում են բնությունը և հասարակական կյանքի, որպես մարդու ստեղծագործական գործունեության օբյեկտի, երևույթների: Մարդու տպավորությունների ուժը և հույական 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: Դժվար թե շատ մարդկանց աչքերն արցունքոտվեն, երբ տեսնեն Լուսնի դուրս գալը, այն ժամանակ, երբ Կուրնշին՝ իսկական արվեստագետը, նման դեպքում ապրում էր սրախության անսավոր ուժի տեսարան և լաց էր լինում: Ընդունակությունը, որի որոշ բաղադրիչներ տվյալ դեպքում հանգիստանում են տեսողական զգայունակության սրությունն ու տեսողության յուրահատկությունը և արվեստագետի ապրումները, կապված է հուղական զգայնության խորությունից և ուժից, որն է օբյեկտով կամ գործունեությամբ տարվելուց, որ ուղղված է այդ օբյեկտի գեղարվեստական վերարտադրությանը:

**Կամուլիկ
ուսուցիչներ և
բնագիտություն**

Ամեն մի ստեղծագործական գործունեություն պահանջում է ամբողջ ուժերի լարում: Հրավանքի կամ ոգեխնչման ժամանակավոր պոսթկումը չեն կարող ապահովել սխառմատիկ լարված աշխատանքը. պահանջվում է ուժեղ կամք, որը կարող է հաղթահարել զգվարությունները, աշխատանքում ապահովել սխառմատիկությունն ու մեթոդականությունը: Ստեղծատեղ

գործական գործունեությունն ամփոփում է հսկայական սե 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 պարտքի գիտակցումը, քստեղծավործելու պահանջը և դրա հիման վրա ձևավորված սերը գործի նկատմամբ որոշում են օժտված մարդու կամքի հսկայական ուժը:

Նպատակասլացություն, 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 գործողությանը պարտադիր տիրապետելը, որի նկատմամբ մարդ ձգտում ունի, և որի համար նա ունի որոշ նախադրյալներ:

Պործունեություն. Գործունեությամբ եռանդով տարվելու և կամքի ուժի հետ են կապված մարդու աշխատանքայնությունը, խատասիրությունն ու մեծ աշխատունակությունը: Միանգամայն բնական է, որ հաճախված մարդը բոլոր ուժերն ու ժամանակը նվիրում է սիրած գործին: Հակառակ երևույթը կլինի հակաբնական և անտրամաբանական: Դրա համար էլ պատահական չէ, որ մեծ օժտվածություն տեք մարդիկ՝ գնահատելով իրենց նվաճումները, ամենից առաջ ընդգծել են այնպիսի հատկությունների դերը, ինչպիսիք են աշխատասիրությունը և աշխատունակությունը: Սրինակ, Ա. Մ. Գորկիյն նույնիսկ տաղանդավորությունը բնորոշում էր միայն իբրև սեր ցործի, աշխատանքի նկատմամբ: էգիստեր գնահատելով ձիրքը և աշխատանքն իր հաջողություններում, առում էր. որ նրանցում միայն մեկ տոկոսն է հանձարինը, դրա փոխարեն 99 տոկոսն ընկնում է քրտնաջան աշխատաբիրն:

Փրշտակված մարդը բոլոր ուժերն ու ժամանակը նվիրում է սիրած գործին: Հակառակ երևույթը կլինի հակաբնական և անտրամաբանական: Դրա համար էլ պատահական չէ, որ մեծ օժտվածություն տեք մարդիկ՝ գնահատելով իրենց նվաճումները, ամենից առաջ ընդգծել են այնպիսի հատկությունների դերը, ինչպիսիք են աշխատասիրությունը և աշխատունակությունը: Սրինակ, Ա. Մ. Գորկիյն նույնիսկ տաղանդավորությունը բնորոշում էր միայն իբրև սեր ցործի, աշխատանքի նկատմամբ: էգիստեր գնահատելով ձիրքը և աշխատանքն իր հաջողություններում, առում էր. որ նրանցում միայն մեկ տոկոսն է հանձարինը, դրա փոխարեն 99 տոկոսն ընկնում է քրտնաջան աշխատաբիրն:

Համանման մտքեր ունի նաև Բ. Ն. Ռեպինը:

Միանգամայն հասկանալի է, որ բոլոր նշանավոր մարդիկ, ունենալով հսկայական աշխատասիրություն և մեծ աշխատունակություն, անգամ ֆիզիկական և նյութային համակարգի թուլության

զկայրում, սուբյեկտիվորեն զնահատել իրենց գործունեության արդյունքները և ոչ թե ընդունակությունները, ընդգծելով աշխատանքի դերը:

Աշխատասիրությունն ու աշխատունակությունը միշտ սուբյեկտիվորեն են վերապրվում և հեշտությամբ գնահատվում (ըստ աշխատանքի վրա ծախսված ժամանակի քանակի և աշխատանքի սպասելիքների) այն ժամանակ, երբ ընդունակություններն անմիջականորեն չեն վերապրվում և օբյեկտիվորեն նրանց կարելի է գնահատել միայն ըստ գործունեության արդյունքների և վարպետությանը տիրապետելու պայմանների հետ նրանց հարաբերակցության: Կարելի է առել, որ աշխատասիրությունը, այսինքն՝ գործի նկատմամբ սերբը, հանդիսանում է աշխատունակության հիմքը, իսկ աշխատունակությունը՝ ընդունակությունների դրսևորման և դարգացման կարևոր պայմանը:

Աշխատասիրությունը և աշխատունակությունը կազմում են ոչ միայն ընդունակությունների դրսևորման և զարգացման պայմաններ, այլև ընդունակությունների պակասող օղակների փոխհատուցման պայմանը՝ լրացուցիչ նյարդային մեխանիզմների առաջացման հաշվին:

Մեծ աշխատունակությունը հանդիսանում է ոչ միայն աշխատանքի պրոցեսով տարվելու հետեանք և իդեալականորեն ներկայացված նրա արդյունք, այլ նաև՝ անձի կազմակերպվածության, կայուն աշխատանքային սովորությունների առկայության հետեւանք: Մարդու աշխատունակության վրա, իհարկե, ազդում են նաև նրա բնական, օրինակ, տիպոլոգիական, առանձնահատկությունները (մասնավորապես անձի նյարդային համակարգի ուժը կամ դիմացկունությունը):

Ընդունակությունների զարգացման համար անձի առանձնապես կարևոր հատկանիշը և բնավորության գիծը, որ սերտորեն կապված է աշխատունակության հետ, հանդիսանում է իր նկատմամբ բարձր պահանջկոտությունը՝ զուգակցված ինքնաքննադատականության հետ: Օժտված մարդը, որ կարողանում է գնահատել մարդկային մտքի և ձեռքի ստեղծագործությունները, երբեք չի բավարարվում սեփական հաջողություններով: Նա մշտապես իր առջև դնում է նորանոր և ավելի բարդ խնդիրներ:

Ինչպես հայտնի է, նշանավոր հասարակական գործիչները, դիտնականները, գրողները, երաժիշտները երբեք չեն բավարարվել 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 մոբիլիզացնել ներքին հնարավորությունները, փնտրել նոր միջոցներ ու ձևեր, փորձարկել, իր մեջ ձևավորել նման հատկանիշներ և ձեռք հրել այն գիտելիքները, որոնք անհրաժեշտ են բեղմնավոր գործունեության համար:

**Մարդու
բազմակողմանի
գաղափարում և
ընդունակությունները**

Ընդունակությունների դրսևորման և զարգացման համար հսկայական նշանակություն ունի մարդու բազմակողմանի կամ համակողմանի զարգացումը և իբրև նրա արդյունք՝ անձի ամբողջականությունը:

Մեծատաղանդ մարդիկ միշտ աչքի են ընկնում իրենց համակողմանի զարգացմամբ և գործունեության բազմակողմանիությամբ: Այնպիսի անձների ստեղծագործական կենսագրություններն ու բնութագրերը, ինչպիսիք են ընթերցողներին լավ հայտնի Արիստոտելը, Գյոթեն, Լոմոնոսովը, Մենդելևը, Պոլկինը, 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 ապահովվում են անձի բազմակողմանի զարգացմամբ: Շատ խոշոր գրողներ, ինչպես ցույց են տալիս Վ. Լ. Դրանկովի հետազոտությունները, հայտնի էին միայն իբրև պոեթիկոսի գրողներ, բայց միաժամանակ նրանք դիմում էին նկարչությանը, գեղանկարչությանը, երբեմն էլ երաժշտությանը, իբրև ավելի հստակ, կենդանի, գունեղ գեղարվեստական կերպարների ձևավորումն ապահովող միջոցի:

Հայտնի է, օրինակ, որ Ռեպինը խոր հասկանում, կրքոտ կերպով սիրում էր երաժշտությունը, և երաժշտական կերպարները նրան օգնում էին ստեղծելու պայծառ գեղանկարչական կերպարներ, խոր, արտահայտիչ նկարներ:

Բազմակողմանի զարգացածությունը մարդուն հնարավորություն է տալիս ավելի ճիշտ գնահատել իր հնարավորությունները և, համապատասխանաբար, որոշել իր հիմնական գործունեությունը: Բացի այդ, բազմակողմանի զարգացածությունն ապահովում է բոլոր պոտենցիալ ընդունակությունների հանդես գալը, որոնք ամբողջությամբ նույնիսկ մեկ որևէ գործունեության մեջ տալիս են անչափ ավելի բարձր արդյունք, քան այդ գործունեության մեջ դրսևորված մեկ ընդունակության արդյունքը: Եվ եթե

ընդունակութիւնները՝ անձի հատկութիւնների ներգաշնակութիւնն են, ապա օժտւածութիւն բարձրագույն մակարդակները՝ տաղանդավորութիւնն ու հանճարեղութիւնը մարդու բարձր շարժագացած ընդունակութիւնների ներգաշնակութիւնն են:

Հետեւապէս, բազմակողմանի զարգացումը, որոշ բնական տվյալների առկայութեան դեպքում, իսկական տաղանդավորութեան և հանճարեղութեան զարգացման հիմնական պայմանն է Սակայն, նույնիսկ հստակորեն արտահայտւած բնական տվյալների բացակայութեան դեպքում, անձի բազմակողմանի զարգացումն ապահովում է մեկ, ընտրած գործունեութեան համար ընդունակութիւնների զարգացման բարձր մակարդակը և այդ գործունեութեան մեջ բավականին բարձր արդիւնքների հասնելը:

Անձի ապշեցուցիչ լայն ընդգրկման, բազմակողմանիութեան և ամբողջականութեան օրինակ են մարքսիզմ-լենինիզմի մեծ հիմնադիրներ Կ. Մարքսը, Ֆ. էնգելսը և Վ. Ի. Լենինը: Արվեստի բնագավառում անձի զարմանալի ամբողջականութեան նման օրինակ կարելի է համարել Լ. Բեթհովենին կամ Ի. Ս. Ռեպինին: Ի. Ս. Ռեպինը «Դերազանցապէս, այսինքն՝ անվերապահ և մշտապէս ստեղծագործական անձ էր» — գրել է Սերգեյ-Յենսկին: «Ամբողջովին ըզբաղւած լինելով նկարելիք մեկ կտավով, նա անտարբեր չէր շուրջը եղած գեղեցկութեան նկատմամբ, կարող էր կարճ ժամանակով ուշադրութիւնն 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 այսպէս չպետք է անեմ, ո՛չ այն բանի վրա պետք է ամբողջովին բեռնեմ իմ ուշադրութիւնը... Ոչ մի ռեֆլեքսիայով, երկատվածութեամբ և նման այլ հիվանդութիւններով, որ մյուս տաղանդավոր մարդկանց հաճախակի հշուտն են, նա չէր տառապում: Իրեն գտնելով վաղուց, դեռ պատահականութեան շրջանում, նա ոչ մի օր իրեն չկորցրեց նաև ժերութեան այն տարիներին, երբ ես հնարավորութիւն ունեի հետեւել նրան»¹:

Դիլետանտիզմը, ինչպիսի բազմազանութիւնն էլ նա ունենա, գործունեութեան մեջ թափթփւածութիւնը, անձի երկատվածութիւնը՝ ահա ընդունակութիւնների զարգացման հիմնական արգելակները:

¹ С. Н. Сергеев-Ценский, Мое знакомство И. Е. Репиным, Собрание сочинений, т. 3, М., Госполитиздат, 1955, стр. 662.

**գլուհակություններ
ազգեցությունը
անձի վարժի վրա**

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, Կլինկան 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 մաթիկանց, այնպես էլ դիտարկված բարոյականների կյանքում քիչ չեն դեպքերը, երբ որևէ բանով ուժեղ կերպով տարվելը հասցնում է մնացած բոլորի նկատմամբ արհամարհանքի: Սրինսկի, սովոյեդների մոտ՝ ուսման գործում անհաջողությունը, չափահասների մոտ՝ կոնսականորեն կաշնոր հարցերի ներկատմամբ անուշադրությունը:

Այսպես, Դարվինը բոլոր ուժերը և ժամանակը տրամադրելով գիտությանը, իր մեջ ճնշել է, ինչպես ինքն է այդ մասին ասում իր «Ինքնակենսագրականում», հրաժարության, գեղարվեստական գրականության և գեղանկարչության նկատմամբ հետաքրքրությունը: Նյուտոնը դպրոցում հայտնի էր իբրև ծուլ և նույնիսկ բթամիտ, իսկ տանը մշտապես զբաղված էր մեքենաներ պատրաստելով:

Լինեյնի դպրոցում հաշվում էին բթամիտ, և քիչ էր մնացել նա դառնար դոկակարի աշակերտ, բայց այդուհի և անտառում բուրդին զարմացնում էր իր իմացությամբ:

Վալտեր Սկոտը դպրոցում վատ էր սովորում:

Նման օրինակներ կարելի էր աշխարհի շատ բերել: Այդ բոլորը լիկայում են այն մասին, որ մեկ գործով տարվելը հաճախ նեղացնում է մարդու ակտիվության ոլորտը: Ծիշտ է, հետո, գիտակցելով մտածածը իրականացնելու համար գիտելիքների կարևորությունը, շատ դործիչներ իրենք են լրացրել գիտելիքների պակասը և հասել կուլտուրական 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 դաստիար

րակչական ազդեցությամբ 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 պագցումի ձևավորումը:

Հասարակության կոլեկտիվի առջև սլատասխանատվության պագցումը 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, ուժեքը չարելու, որ ամեն ինչ կգա ինքն իրեն: Դրա հետևանքով ձևավորվում են ինքնավստահություն և թեթևամիտ վերաբերմունքը չ 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 **ԸՆԳՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ՝** գործունեության ներքին ռեալ հնարավորու-
Ն ԲՆԱՎՈՐՈՒԹՅԱՆ թյունների միջև լինել անհամապատասխա-
ՄԻՋԸ ԵՂԱԾ նություն: Որոշ դեպքերում նկատվում է
ԽԱԿԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ բնական մեծ կարողությունների առկայու-
թյուն և բնավորության անհրաժեշտ հատկանիշների լրիվ բացակայություն, որակներ, որոնք կապահովեն ընդունակությունների զարգացումն 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, բացառելով մեծ 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 հետևվանքով էլ աններդաշնակություն է առաջանում հնարավորությունների ու անձի ռեալ գործերի, ընդունակությունների ու բնավորության և նույնիսկ սրահանջների 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 ադպիսի 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 համաշափղարգացած, 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. ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՈՒ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ

Ընդունակությունների բուրժուական և սոցիալական հիմունքները

Բուրժուական հոգեբանության մեջ ընդունակությունները հաճախ դիտում են իրեն 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 խնդրականությունը: Այսպես, արևմտագերմանական տեսաբան Հուբերտ Վալտերը «Սոցիալական 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 ներանց չեն ընդունում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ: 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 բնութանկություններ՝ գիտության և կուլտուրայի, հասարակական գործունեության և արտադրական պրակտիկայի տարբեր բնագավառներում:

Քննադատելով նման կարգի «տեսությունները», Վ. Գ. Բե-լինսկին ժամանակին գրել է, որ բնությունը գործում է չբաժանելով 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 պարզեցնելը տալիս ժլատ է նդել ստորին դասակարգերի մարդկանց նկատմամբ:

Մատերիալիստական հոգեբանությունն ընդունակությունները դիտում է որպես հոգեկանի զարգացող և ձևավորվող երևույթ:

Ընդունակությունների ձևավորման ընդհանուր պայմանները Յուրաքանչյուր 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 դպրոցականը:

Հետևապես, ընդունակությունների զարգացումը կապված է մարդու կողմից սերունդների կուտակած նյութական և հոգեկուլտուրայի, գիտելիքների յուրացման հետ: Ինչպես իրավացիորեն

նշում է Ա. Ն. Լեոնտևը, «առարկաների և երևույթների աշխարհի 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 գործոն։

Ն. Կ. Կրուպսկայան նշել է, որ փոքրիկ երեխայի արդեն լատվային 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 հնարագործություններում, այլև նրան ձևավորել բազմակողմանիորեն։

Ընդունակությունների զարգացման և ձևավորման մեջ հատուկ դեր են խաղում ուսուցումն ու դաստիարակությունը։ Ընդունակությունները կարգազմում գործունեությունները կարող են տարբերակներին վարձանալ գործունեության ընթացքում, բայց դրա համար 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 գիտելիքներին երկու տեսակի՝ բնական ու հասարակական ունալ իրադարձությունների և տեսական ու պրակտիկ խնդիրների լուծման միջոցների մասին գիտելիքներին։ Իրականության օրինաչափությունների և ճա-

¹ А. Н. Леонтьев, Биологическое и социальное в психике человека, «Вопросы психологии», 1960, № 6, стр. 37.

նաշոդուկության պատմական փորձի գլխելիքները, որ կուտակել է մարդկութունը, ապահովում են մարդուն՝ նրա գործունեության և ընդունակությունների ձևավորման համար: Ընդունակությունների ձևավորման համար առանձնահատուկ նշանակություն ունի խընդիրների լուծման արդյունավետ միջոցներին տիրապետելը: Այդ միջոցները, լինելով ընդհանրացված և ստերեոտիպացված, դառնում են ընդունակությունների օղակները:

Ըստ դիտելիքների երկու տեսակների բաժանման, հարկավոր է տարբերել սովորողի կրթվածության մակարդակը և ուսյալ լինելու մակարդակը: Առաջին դեպքում խոսքը վերաբերում է իրականության մասին գիտելիքների որոշակի ծավալին և որակին, երկրորդում՝ մտավոր և սրբակտիկ գործունեության այնպիսի հատկությունների, գործողությունների, միջոցների ձևավորվածությանը, որոնք ապահովում են սովորողների հետագա առաջադիմությունն ուսման գործում և աշխատանքում:

Կրթվածության և ուսյալ լինելու համապատասխանությունն ամենաինպատասխան է անձի զարգացման համար:

Իսկ այն դեպքերում, երբ խզում է ռուսացանում նրանց միջև, առաջանում է, ինչպես իրավացիորեն նշում է Ա. Գ. Անանևը, պարզորոշալ երևույթ. դիտելիքների, ունակությունների և հմտությունների յուրացման գումարի հետագա աճի ժամանակ առաջանում է լճացում կամ մտավոր ուժերի, երեսանների ընդունակությունների աճի նույնիսկ հարաբերական դանդաղում հատկապես ընդհանրացման և գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու ուղղությամբ:

Ընդունակությունների զարգացման գիմամիկան

Ընդունակությունները զարգանում են աստիճանաբար, բայց ոչ հավասարաշափ: Ընդունակությունների զարգացման մեջ առաջին գործոնը գործունեության պահանջներին համապատասխանող բնական հատկությունների աստիճանական կառուցվածքայնությունն է: Աչքի դգայունակությունը, օրինակ, դեղանկարչության 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 զգայաշարժողական կառուցվածք, որը կազմում է նրա ընդունակությունների հենարանային հատկությունը: Իր հերթին այդ զգայաշարժողական կառուցվածքն սկսում է հարաբերակցել ան-

հատի մյուս հատկությունների հետ՝ հիշողության յուրահատուկ տեսակների, պատկերավոր, գեղարվեստական կամ վերացական գիտական մտածողության, հուզական զգայունության առանձնահատկությունների և բնույթի հետ Գործունեության ընթացքում դիտելիքներին և ունակություններին տիրապետելը և նրանց աստիճանաբար ընդհանրացումը հասցնում է գործունեության հատուկ և միաժամանակ համընդհանուր մեխանիզմների կամ սխեմաների առաջացմանը, որոնք ապահովում են անընդհատ բարդացող և նոր խնդիրների լուծումը:

Զարգացման առաջին շրջանում ընդունակություններն ունեն վերաբաղուման և ընթերցելիման բնույթ, բայց ինչքան վաղ և հստակորեն են հանդես 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 դասողն էլ երեխային սովորեցնում են ինքնուրույն պարապելուն, նրա մոտ ձևավորում դրան անհրաժեշտ բնօրհանրացված ունակություններ:

Այսպես են ստեղծվում ընդունակությունների ինքնազարգացման և ինքնադաստիարակման ներքին նախադրյալները: Ընդունակությունները զարգանում են ոչ հավասարաչափ. մի մասը՝ վաղ, մյուսները՝ ուշ, ըստ դիտելիքների և փորձի կուտակման չափի: Բոլորից շուտ սկսում են զարգանալ երաժշտական, ապա՝ նկարչական ընդունակությունները (նախադպրոցական տարիք): Բանաստեղծական ձիթը բուռն կերպով զարգանում է պատանեկան տարիքում, գիտությունների նկատմամբ ընդունակություններից ամենից ավելի վաղ զարգանում են մաթեմատիկական ընդունակությունները: Մեծ մաթեմատիկոսների մոտ մաթեմատիկական հասունությունը սկսվում է 20 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

հարավորություններ է ստեղծում աշխատանքի արդյունավետությունը բարձրացնելու, այլև ընդունակությունների ավելի արագ արգացման համար: Ընդհակառակը, որոնումների դադարեցումը, կնքնաբավարարվածությունը կարող են խիստ կերպով իջեցնել ընդունակությունների զարգացման տեմպը:

Ընդունակությունների զարգացման վրա անբարենպաստ է սնդրադառնում մտավոր կամ ֆիզիկական չափից ավելի ծանրաբեռնվածությունը, որը հասցնում է գերհոգնածության և աշխատունակության մակարդակի իջեցման:

**Ուսուցչի՝ ընդունակությունների
զարգացման
մասին**

Ուսուցիչը, որ զարգացնում է սովորողների ընդունակությունները, պետք է հիշի իր գործունեության հաջողությունն ապահովող հետևյալ հիմնական պայմանների մասին:

Առաջին պայման. Երեխային հաջողությամբ կողմնորոշել, 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 կրթվածությամբ և ուսյալ լինելու մակարդակների միջև: Դպրոցի աշխատանքի պրակտիկայում մի ժամանակ գլխավոր ուշադրությունը դարձնում էին այն բանի վրա, թե երեխան ինչ չափով է տիրապետել որոշակի ծավալով գիտելիքների և բոլորովին աչքաթող 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, դարգացնում նրանց հարցասիրությունը և ստեղծագործական երեակայությունը, ձևավորում ուսման, գիտելիքներին տիրապետելու նկատմամբ դրական վերաբերմունք:

Միաժամանակ ուսուցումը պետք է դաստիարակի սովորողների բարոյա-կամային հատկանիշները, որոնք անհրաժեշտ են ստեղծարթական գործունեության համար: Վ. Գ. Բելինսկին նկատել է, որ երբ մարդ կորցնում է բարոյական արժանիքները, նրան լքում են խելքը և տաղանդը: Առաջավոր սովետական մարդու բարոյական իղբալների ձևավորումը էական նշանակություն ունի ընդունակ մարդու որակական առանձնահատկությունների գոյացման գործում:

Չորրորդ պայման. Ուսուցումը զուգակցել պրակտիկայի, աշխատանքի հետ: Միայն այդ պայմաններում են ստեղծվում համընդհանուր կապերը և այն «կարողությունը», որոնք ապահովում են ինչպես տեսական, այնպես էլ պրակտիկ խնդիրների հաջող լուծումը: Արտագրության տարբեր ճյուղերի մասին գիտելիքները, աշխատանքի տարբեր տեսակներում ուժերը փորձելը առաջնակարգ նշանակություն ունեն հակումների դրսևորման 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 պոտենցիալ ուժերի և ընդունակությունների լրիվ սպառումը և գործունեության մեջ դրանց առավելագույն զարգացումը:

Վեցերորդ պայման. Ընդհանուր պահանջները ճիշտ զուգակցել սովորողների նկատմամբ անհատական մոտեցման հետ:

Ընդունակությունները կարող են զարգանալ ոչ հավասարաչափ: Հաճախ նրանց զարգացման ժամանակավոր լճացումը ըմբռնվում 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 դպրոցականների անհրաժեշտ հոգեկան և բարոյական հատկությունների ձևավորումը՝ ներառյալ միասնության մեջ, որը և կազմում է սոցիալիստական հասարակարգի ամբողջական, ակտիվ անհատի կազմավորման ներքին սլաքները, անհատ, որն ունակ է ստեղծագործորեն վճռելու հասարակական նշանակություն ունեցող խնդիրներ:

ՍՄԿԿ ծրագրում, որն ընդունվել է կոմունիստական կուսակցության XXII համագումարում, ասված է. «Կուսակցությունն անգույն կերպով կհոգա... յուրաքանչյուր մարդու անձնական ընդունակությունների առավել լրիվ դրսևորման համար բոլոր պայմանների ստեղծման մասին»¹: Հայն 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 դործունեությանը, աշխա-

¹ «ՍՄԿԿ XXII համագումարի նյութերը», Հայպետհրատ, Երևան, 1962, էջ 554:

**տանքից բաժարարժանություն և երջանկություն ստանալու դժուգ-
մունքների զարգացմանը:**

«ԸՆԴՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ» ԳԼԽ ԿԵՐԱՐԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Павлов И. П., О художественном и мыслительном типе людей. Избранные произведения, под ред. Х. С. Коштойнца, М., Госполитиздат, 1949.
- Ксвалев А. Г., Мясищев 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, 1960.
- Лесенцев А. Н., О формировании способностей. «Вопросы психологии» 1960, № 1.
- «Проблемы способностей» (сб.) под ред. В. Н. Мясничева, М., изд-во АПН РСФСР, 1962.
- «Склонности и интересы способности», по ред. В. Н. Мясничева, Л., изд. ЛГУ 1962.
- «Способности интересы» (сб.) под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого, М., изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Теплов Б. М., Психология музыкальных способностей, М., изд-во АПН РСФСР, 1947.

ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

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, ատենդադործող է: Գործունեության մեջ բացահայտվում են մարդու հոգեկան աշխարհի հարստությունը, մըտքի և ապրումների խորությունը, երևակայության ու կամքի ուժը, ձևավորվող կամ ձևավորված ընդունակությունները և բնավորության գծերը: Մարդու մասին գատում 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 կենսագործունեությունը, 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 մկանա-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 տալիս վաղ տարիքի մանկան հոգեբանական ուսումնասիրությունները, նորածնի ձեռքի մաշկին զրգուխի հպումը առաջ է բերում ստերեոտիպալի: 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 զդայության 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: Դրա 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 տարածության 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 մետապնդոդ 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 գզալով ուտել, ձևերը 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 քառասային շարժումների ժամանակ առարկաների հետ պատահական շփվելուց զարդանում 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 գրգռիչները, երկրորդ ազդանշանային համակարգի գործունեության շնորհիվ, կարգավորվում են: Հստկությունը 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, զանցանք, եթե հակասում է դրանց: Բարոյական նորմաների դասակարգայնությունը որոշում է տարբեր հասարակու-

14) **Экономический механизм** взаимодействия субъектов хозяйствования. Взаимодействие субъектов хозяйствования осуществляется на основе рыночных отношений. Взаимодействие субъектов хозяйствования осуществляется на основе рыночных отношений. Взаимодействие субъектов хозяйствования осуществляется на основе рыночных отношений.

[illegible]

ման տարբեր մակարդակները, իսկ մյուս կողմից՝ անալիզատորների տարբեր համակարգերը, որոնք կարող են, գործունեության օբյեկտիվ պահանջներին համապատասխան, հսկել և ինքնակարգավորել կատարվող գործողությունները:

Ի տարբերություն ավտոմատ սխեմաների, հոգեկան կարգավորումը կապված է մարդու վրա ներգործող աշխատանքային պրոցեսի գործոնների սուբյեկտիվ արտացոլումից և ավարտմանից:

Մարդը գործունեության մեջ հանդես է գալիս իբրև անհատ, որ շարժվում է որոշակի դրդապատճառներով և հետապնդում է որևէ նպատակ:

Հոգեբանորեն դրդապատճառ նշանակում է գործունեության նկատմամբ մարդու հակումները: Դրդապատճառներ կարող են լինել գիտելիքները, զգացմունքները, պահանջմունքները, բայց մարդուն ստիպում են հասնելու նպատակին: Նպատակը՝ օբյեկտն է, որին ուղղված է մարդու գործունեությունը:

Անհատի դրդապատճառային-նպատակային ուղորտում հաստատվում է հանդես է գալիս գործունեության սոցիալ-դասակարգային պայմանավորվածությունը: Կապիտալիստական հասարակարգում մարդուն գործունեության է դրդում կամ կարիքը (առանց աշխատանքի ֆիզիկական գոյությունը պահպանելու անհրճարկությունը), 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 մարդ-լինելի-յան ուսմունքն է: Մարդու մեջ օրդանական պահանջմունքների հետ միասին հանդես են գալիս պահանջմունքներ, որոնք առաջանում են կյանքի հասարակական-պատմական պայմաններից: Շրջապատող աշխարհի փոփոխման ազդեցությամբ կատարվում է և պահանջմունքների փոփոխություն:

Պահանջմունքն ինքն իրեն դեռևս նպատակադրված գիտակցական գործողության դրդապատճառ չէ: Առարկայական դրծու-

նեության առաջացման համար անհրաժեշտ է պահանջմունքի հարաբերակցումը այն առարկայի հետ, որով կարելի է բավարարել պահանջմունքը: Գիտակցված պահանջմունքը դառնում է վարքի պրոպագատման:

Մարդու վարքի համար բնորոշ է շարժունությունը. հանգամանքների փոփոխմամբ կարող են փոփոխվել նաև վարքի դրդապատճառներն ու նպատակին հասնելու միջոցները: Դրդապատճառի 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, պիոներական և կոմերիտական աշխատանքի միջոցով դպրոցը սովորողների մեջ դաստիարակում է ուսման, իբրև պարտքի գիտակցումը, հասարակական օգտակար աշխատանքի՝ հասարակական հարստության աղբյուրի, ձգտումը:

Գործունեության նկատմամբ մարդու հարաբերությունների ձևավորման մեջ դրդապատճառային-նպատակային ոլորտի գոյացման ժամանակ բացառիկ նշանակություն ունեն գործունեության մեջ նաշտոլությունը կամ անհաշտոլությունը, անձի պահանջների մակարդակը և նվաճումների մակարդակը: Հաջողությունը կամ անհաջողությունը ազդում են գործունեության հետագա կատարման վրա, բեկվելով անհատի ստեղծված առանձնահատկությունների մեջ: Բոլոր դեպքերում հաջողությունը թևավորում 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 մարդը 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 ֆնարավորությունների 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:

Ծիշտ 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 դրրսևորվում 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:

Դրդապատճառ-նպատակային ոլորտում բացահայտվում է գործունեության նկատմամբ անհատի վերաբերմունքը: Աշխատանքում հաջողությունը կախված է մի շարք հանգամանքներից: Դրանցից մեկը՝ ստեղծագործության տարրերի զուգակցումն է խնդիրների կատարման ստեղծված ստեբեոտիպերի 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 ապահովում են անհատի կյանքի ամբողջականությունը:

Գործունեությունն առաջացնում է հոգնածություն: Հոգնածությանը գործունեության ընթացքում աշխատող օրգանի կամ ամբողջ օրգանիզմի բնական ուժասպառությունն է: Հոգնելը մարդու կողմից հոգնածության զգացումն է: Նա հոգնածության ուղղակի արտադրումը չէ: Հոգնելու զգացման մեջ մտնում են աշխատանքի ներկատմամբ 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, գծվարին, բաց մարդկանց համար անհրաժեշտ աշխատանքից հետո, կապված է առույզ հուզական տենդ հետ: Հանգիստը, հանգստի ակտիվ հանգիստը, որ կապված է գործունեության տեսակի փոփոխման հետ, վերականգնում է ուժերը, հնարավորություն ըստ սեռի շարունակելու գործունեությունը:

Հոգնածությունն արտահայտվում է ոչ միայն հոգնելու զգացման սուբյեկտիվ ապրումների մեջ, Հոգնածության օբյեկտիվ ցուցանիշը աշխատանքի տևալի դանդաղումը և նրա որակի ընկնելն է: Աշխատունակության հետադոստությունը 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 հոգեբանամանկավարժական կարևոր խնդիրներից մեկն է: Դասերի հերթափոխումը՝ ըստ նյութի բովանդակություն բազմազանության, ըստ գծվարության աստիճանի, ընդմիջումների հանգստի ճիշտ կազմակերպումը նպաստում են հոգնածության կանխմանը և պահպանում սովորողների ուժերը մինչև ուսումնական օրվա վերջը:

Գործունեության շարժառիթները և նպատակները, ստեղծագործությունը, հոգնածությունը գործունեության ընթացքում սեր-

Ներդրաշնակորեն 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 ձիջոդաստիարակությունը, 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 դրսևերվում 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:

Դրդապատճառ-նպատակային ոլորտում բացահայտվում է գործունեության նկատմամբ անհատի վերաբերմունքը: Աշխատանքում հաջողությունը կախված է մի շարք հանգամանքներից: Դրանցից մեկը՝ ստեղծագործության տարրերի զուգակցումն է խնդիրների կատարման ստեղծված ստեբեոտիպերի հետ: Աշխատանքում նորի որոնումը, «կենդանությունը գործում» բնորոշ են ստեղծագործող անհատին: Ստեղծագործությունը գործունեությունը բարձրացնում է բարձր աստիճանի և առաջ է մղում արտագրություն

ու գիտությունը: Հենց իր՝ աշխատավորի համար կարևոր է այն, որ ստեղծագործական աշխատանքում ֆիզիկական, մտավոր և բարոյական ուժերի ձուլում է կատարվում, որոնք ապահովում են անհատի կյանքի ամբողջականությունը:

Գործունեությունն առաջացնում է հոգնածություն: Հոգնածությունը գործունեության ընթացքում աշխատող օրգանի կամ ամբողջ օրգանիզմի բնական ուժասպառությունն է: Հոգնելը մարդու կողմից հոգնածության զգացումն է: Նա հոգնածության ուղղակի արտացոլումը չէ: Հոգնելու զգացման մեջ մտնում են աշխատանքի ներկատմամբ 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, բայց մարդկանց համար անհրաժեշտ աշխատանքից հետո, կապված է առույգ հուզական տենդ հետ: Հանգիստը, հասկացած ակտիվ հանգիստը, ուր կապված է գործունեության տեսակի փոփոխման հետ, վերականգնում է ուժերը, հնարավորություն ըստ սեզոնի շարունակելու գործունեությունը:

Հոգնածությունն արտահայտվում է ոչ միայն հոգնելու զգացման սուբյեկտիվ ապրումների մեջ, Հոգնածության օբյեկտիվ ցուցանիշը աշխատանքի տևալի դանդաղումը և նրա որակի ընկնելն է: Աշխատունակության հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ առաջին երկու ժամում աշխատունակությունը բարձրանում է, հասնելով առավելագույն մակարդակի, իսկ այնուհետև սկսվում է նրա ցածրացումը: Միատեսակ, հետաքրքրություն չառաջացնող աշխատանքը հասնում է նրան, որ հոգնածությունը վրա է հասնում նորմալ ժամանակից շուտ՝ հոգնություն առաջացնող անհրաժեշտություն, որն ունի ֆիզիոլոգիական պատճառներ:

Սովորողների հոգնածության երևույթի վրա սեռը է հրավիրել նաև ուսուցչի ուշադրությունը: Գործունեության ռեժիմի ճիշտ կազմակերպումը դպրոցի հոգեբանամանկավարժական կարևոր խնդիրներից մեկն է: Դասերի հերթափոխումը՝ ըստ նյութի բովանդակություն բազմազանության, ըստ գծավարության աստիճանի, ընդմիջումների հանգստի ճիշտ կազմակերպումը նպաստում են հոգնածության կանխմանը և սպալանում սովորողների ուժերը մինչև ուսումնական օրվա վերջը:

Գործունեության շարժառիթները և նպատակները, ստեղծագործությունը, հոգնածությունը գործունեության ընթացքում սեր-

տորեն կապված են իրար հետ և փոխադարձ 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 իզայությունների և ըմբռնումների ձևով: Գիտակցության մեջ զգայական տվյալների վերամշակումը հասցնում է մտապատկերների և հասկացությունների առաջացման: Գիտելիքներն այս երկու ձևով պահպանվում են հիշողության մեջ: Ինչքան էլ մարդու ստեղծած երևակայության և մտածողության մեջ ընդհանուր լինեն մտապատկերները և վերացական հասկացությունները, բարձրագույն և վերջնական նպատակը պրակտիկ գործունեության կազմակերպումն ու կարգավորումն է:

Գիտելիքները չեն 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՛ շափահասին միաժամանակ գիտելիքներ են տալիս առարկաների հատկությունների ու նրանցով գործելու հնարավոր սխստեմի մասին: Հանդիպելով անծանոթ առարկայի, մենք ամենից առաջ ձգտում ենք գիտելիք ձեռք բերել նրանց հետ վարվելու մասին: Եթե դուք առաջին անգամ ձեր ձեռքն եք 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 մտասլատկերների ձևով:

Սակայն գիտակցված գործողությունների, առավել ևս գործունեության կատարման համար միայն շարժումների և նրանց հետևանքների մասին գիտելիքները քիչ են: Ծնթադրենք, դուք իմացաք, թե ինչպես լիցքավորել կինոնկարահանման կամերան և ինչպես սկսել կամերայի աշխատանքը: Դա բավական է, որպեսզի նկարահանեք: Իհարկե, ո՛չ, նկարահանման, այսինքն՝ գործողության համար տեսական գիտելիքներ են պետք կինոժապավենի ղգայունակության, օբյեկտի լուսավորման, լուսավորվածության հետ ղգայունակության 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 նրկատմամբ մարդու վստահությունը: Առանց գիտելիքների գործունեությունն անհնար է:

**Ունակություններ:
ընդհանուր
բնութագիրը**

Մարդու գործունեության մեջ միշտ ընդգրկված են ունակություններն ու հմտությունները: Հարցը նրանում է, թե գործունեության հմտություններն ու ունակություններն ինչպիսի տեղ են գրավում: Արդյոք հմտություններն են նախորդում ունակություններին, թե՞ վերջիններս ստեղծվում են ավելի առաջ, կան 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: Զափահասը նույնպես ունակ է կարդալու: Եթե հաշվի չառնենք գիտելիքների տարբերությունները, ապա այդ երկու «ունակությունների» միջև ընկած է վարժությունների բազմամյա ուղին, կարդալու հմտությունների մշակումը: Դրանք, անկասկած, ըստ իրենց հոգեբանական կառուցվածքի, տարբեր ունակություններ

են: Հավանաբար պետք է տարբերել տարրական ունակությունները, որոնք տեղ են գրավում գիտելիքներից հետո և այն ունակությունները, որոնք գործունեության ընթացքում արտահայտում են վարպետության այս կամ այն աստիճանը և դրանք են հմտությունների մշակման շրջանից հետո:

Տարրական ունակությունները գործողություններ են, որոնք առաջանում են գիտելիքների հիման վրա կամ ընթերինական հետեանքով: Վարպետության ունակությունը առաջանում է գործունեության ընթացքում՝ արդեն օգտագործված հմտությունների և գիտելիքների հիման վրա:

Երեխան լսողականության գործողություններին տիրապետում է ընթերինական հիման վրա: Գիտելիքները նա կուտակում է մեծերի գործողությունները դիտելու և դրանց կատարումը ցուցադրելու միջոցով: Դրա հիման վրա ստեղծվում են տարրական գործողությունները, օրինակ, ինքնասպասարկումը, որը աստիճանաբար, վարժությունների հետեանքով, վերածվում է հմտության: Ինքնասպասարկման հմտությունների կոմպլեկսը վերածվում է իրեն սպասարկելու ունակության:

Ինչպե՞ս է մարդը տիրապետում որևէ բարդ 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 դրսևորում է որոշ տարրական ունակություններ: Այնուհետև վրա է հասնում գործողությունների կամ հմտությունների բաղադրիչների պրակտիկ օգտագործման շրջանը, օրինակ, սարքերի սանդղակի («ШКАЛА») կարդալը, 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՛ բարդ տեսակներում հանդես է գալիս մարդու ինչ-որ բան կատարելու տարրական 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: Համաձայն պատկեր է նկատվում առաջին դասարաններում: Բոլոր երեխաները ունակ են մատիտ բռնել, մի քանիսը ունակ են գրելու տառերի տարրերը 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 բարդ է գործունեությունը, ինչքան ավելի կատարելագործված են կառավարվելիք մեքենաները, այնքան քիչ են բնորոշությունների և ընկճորինակումների հետեանքով ստեղծված ունակությունների հաջողության հույսերը:

**ՀԱՏԱՔՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ
ԲՆԱՔԱՎՈՐԸ**

Գործունեության որակյալ կատարումը ենթադրում է առանձին գործողությունների կատարման հմտությունների տիրապետում: Հմտությունը գործողության ամրապնդված

միջոց է:

Հմտությունների մեծ մասի հիմքում ընկած է ծավալուն, բիտակցված գործողությունը: Գործունեությանը տիրապետելու ըսկըզբնական 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 ամրապնդված միջոցի, որը ապահովում է ճշտ և արագ կարդալու հնարավորությունը: Հմտությունների ուզած տեսակի հիմքում ընկած է պայմանական ռեֆլեքսային կապերի մշակումը և ամրապնդումը: Գործողությունների մշտական կրկնման հետեանքով ռեֆլեկտոր աղեղի ամրապնդումը որոշակի նյարդային կառուցվածքում հասցնում է գրգռման պրոցեսի ճիշտ տեղայնացման (լոկալիզացիայի): Դիֆերենցված արգելակման հետեանքով գրգռուման 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 դասարանցին 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, սակեի ձիշտ, 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 ստեղծաշարին: Լավ մեքենայություն մի քանակ գրում է «կուլյր» մեթոդով, այսինքն՝ չի նայում գրամեքենայի ստեղծաշարին:

Այս փաստերը վկայում են այն մասին, որ հմտության մշակման ընթացքում կատարվում է անալիզատորների միջև փոխհարգործության համակարգի վերահսկողություն: Տեսողա-շարժողական վերահսկողությունը փոխարինվում է շարժողականով: Տեսողական անալիզատորը ինչպես և գիտակցությունն աղատվում են ուրիշ աղղանշանների 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 հանգես է գալիս հսկման զգայունությունը:

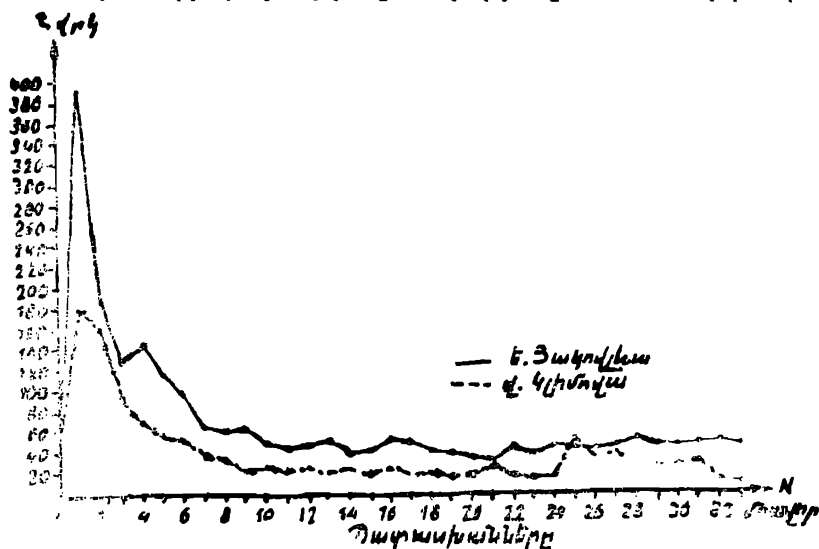
Մշակվում են կառավարման օրգանների տարբեր ձևի համակարգեր, որոնց հետ հսկումը լրացուցիչ աղղանշաններ է ուղարկում: Դրանք հաստատում են առաջացած շարժման ճշտությունը: Պրակտիկան ցույց է տվել, որ լինոտիպի ստեղծաշարը շոշափելի թային տարբերվող նշաններով ավելացնելն արագացնում է մեքենայական շարվածքի հմտության մշակումը 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 գործունեութեան խնդիրներին համասպատասխան:

Հմտութեան ավտոմատիզմը հնարավորութիւն է տալիս հասկանալ, որ գործողութեան վերածվելը հմտութեան հնարախօսութիւն է տալիս գիտակցութիւնն ազատել գործունեութեան ավելի կարեւոր խնդիրների լուծման համար: Այստեղից պարզ է դառնում հմտութիւնների բացառիկ նշանակութիւնը ստեղծագործական,



Նկ. 47

Առաջադրանքների կատարման համար ծախսվող ժամանակի քննարկումը շարժողական հմտութեան մշակման ժամանակ: Գծադրում պատկերացում են երկու հաշվարկվողների կորագծերը, որոնք բնութագրում են հմտութիւններին տիրապետելու ընթացքում նրանց զբաղեցրած տիպոլոգիական առանձնահատկութիւնները (Ն. Գակելի տվյալները):

գործունեութեան մեջ. շտիրապետելով տարրական գործողութիւնների հմտութիւններին, չի կարելի պայմաններ ստեղծել ստեղծագործական աշխատանքի համար: Այն նկարիչը, որ չի տիրապետում հեռանկարչութեան ստեղծման հմտութիւններին, պետք է մտածի ոչ թե այն մասին, թե ինչպիսի պատկերի կերպարները, այլ այն մասին, թե նրանց ինչպես տեղադրի հեռապատկերում: Այն գրողը, որը շունի նախադասութիւնները քերականորեն ճիշտ կ-

ռուցելու հատուկություն, ստիպված է մտածել ոչ թե իր հերոսների հոգեբանական մեկնաբանման, այլ նախադասությունների քերականական կառուցվածքի մասին:

Այսպիսով, գործունեության ուզած տեսակում նրա կատարման ճիշտ ձևերին տիրապետելը և նրա առանձին բաղադրիչների հրամարման վերածելը՝ գործունեության հաջող կատարման առաջնակարգ խնդիրներից է:

Միևնույն գործունեության համակարգում մշակված հատուկությունների ընդլայնում և մակարդակների հարաբերակցությունը կախված է մարդու տիպոլոգիական առանձնահատկություններից: Տարրեր նյարդային համակարգ ունեցող մարդկանց մոտ գործունեության ճանաչողական, կողմնորոշման և կատարողական տարբեր հարաբերակցություն է հստատավում, որը և ապահովում է աշխատանքային առաջադրանքների միատեսակ հաջող կատարումը: Նյարդային գործունեության տիպը մարդկանց մի մասին հնարավորություն է տալիս աշխատանքի ընթացքում զարգացնել գործողությունների ավելի ճիշտ կատարումը, մյուսներին՝ դրանց ավելի արագ կատարումը: Այսպիսով, հատուկությունները մտնելով անձի կառուցվածքի մեջ և ձևավորվելով գործունեության մեջ, նրանում գրեթե չունեն յուրատեսակ կերպով, իբրև անձի անհատական առանձնահատկություններ (նկ. 47):

Հատուկությունների տեսակները

Աշխատանքային գործունեության ուզած տեսակի, ինչպես և ուսման մեջ, խնդիրների հաջող լուծումը հնարավոր է որոշակի հատուկությունների տիրապետելու միջոցով: Տարբերում են հատուկությունների երեք տեսակ՝ շարժողական, մտածողական, զգայական («сенсорные»): Իմենից լավ ուսումնասիրված են շարժողական հմտություններ: Դրանք կարելի է դիտել գործունեության ամենատարբեր տեսակներում: Առանց շարժողական հատուկությունների մշակման հրեշտակավոր չէ աշխատանքային գործողություններ կատարելը, անհնար է դպրոցականին գրել, հաշվումներ սովորեցնելը:

Ոչ պակաս նշանակություն ունեն մտածողական գործունեության հմտությունները: Մտածողական գործունեության հատուկությունները որպես պարտադիր բաղադրիչներ, մտնում են մտավոր աշխատանքի ոճի մեջ: Այդ հատուկություններից կարևորագույնների թվին են պատկանում գծագրեր կարդալու, գրքերի կոնսպեկտավորման, դասախոսությունների գրառումների, անգիր անելու,

դեղսկտիվ և ինդուկտիվ մտահանգումների օգտագործմամբ ապացույցներ կատարելու հմտությունները:

Մտավոր գործունեության մեջ կարևոր գեր է պատկանում ուշադրության բաշխման և համակենտրոնացման, դիտողականության, մենախոսության հմտություններին: Մտավոր դործունեության հմտությունները շատ հաճախ որոշում են անձի աչա կամ այն որակը:

Զգայական հմտությունների մշակումը հասցնում է զգայունակության զարգացմանը, անալիզատորի ներսում և տարբեր անալիզատորների միջև զգայական կապերի նոր համակարգերի դրացմանը: Նա կապված է իրականության զգայական արտացոլման կատարելագործման հետ:

Զգայական հմտությունների կլասիկ օրինակ է Մորգեի այբուբենով հաղորդվող հեռագրերը լսողությամբ ընդունել սովորելը: Տիրապետելով կարճ և երկար ազդանշանների լսողությամբ ընդունելու ձևերին, ռադիոհեռագրիչը սովորում է կարդալ 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 վարքի 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 բարեկեց առաջին անգամ տեսած մարդկանց: Նրան ցույց են տալիս, թե ինչպես պետք է մարդուն

ողջունել 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 հղջունելու սովորությունը:

**Վարժությունների
դերը հմտությունների
առաջնահ գործում**

Հմտությունը ձևավորվում է վարժությունների
բով: Վարժությունը նպատակաուղղված,
բազմիցս կատարվող գործողություն է, որ
իրականացվում է նրա կատարելագործման

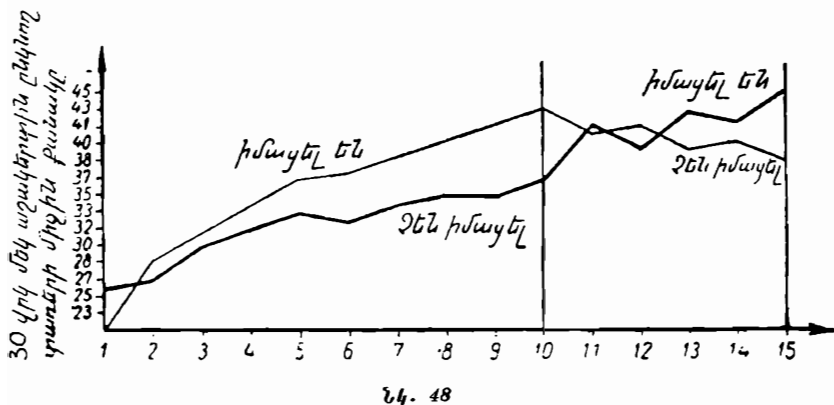
նպատակով:

Վարժությունների ընթացքում որոշակի կերպով կազմակերպվում է գործունեությունը: Գործունեությունը կազմակերպելիս սլետք է նկատի առնել գործողությունների այնպիսի կատարումը, որը հասցնում է ամենակատարելագործված հմտությունների ձևավորմանը, այնպիսիների, ինչպիսիք են, օրինակ, գեղեցիկ ձևադիրք, դաշնամուր նվագելիս ձեռքը ձիշտ դնելը և այլն:

Նոր հմտության մշակելը հեշտ է, քան սխալ մշակվածը վերականգնելը: Կազմակերպելով գործունեությունը, անհրաժեշտ է մարդու մեջ աշխատանքի նկատմամբ առաջացնել դրական վերաբերմունք: Աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունք հաստատելու համար ուղիների 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 թուշատրվում 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 նվաղեցնում 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 ըստեղծման 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. Շարդակովի 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, այսպեւ 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 շահով երկարատև վարժություն, որը բաշխված լինի ըստ ժամանակի, որպեսզի հմտությունը հասնի և մնա կատարելագործման ցանկալի մակարդակի վրա:

Վարժությունը գործողությունների սուսկ 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-

վ ու մ ե ն 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 աղդեցություն է թողնում նոր հմտության ձևավորման վրա:

Մշակված հմտությունների դրական աղդեցությունը 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 հրշեմն 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 համաշափ պատկերներ նկարել միաժամանակ երկու ձեռքով: Զգայական հմտությունը՝ պատկերների դաշտի աչքաշափով որոշելը, փոխանցվում է այլ՝ նման պատկերների վրա: Նրանց դաշտերն, առանց լրացուցիչ վարժությունների, որոշվում են ավելի ճշտորեն: Ձայնի 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 գլխուղեղի կեղևում: Դա բացատրվում է նյարդային համակարգի պլաստիկությամբ, ինչպես նաև գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի աշխատանքի զուգակցությամբ՝ մշակված հմտությունների մեկ օրգանից համաշափին փոխանցվելու դեպքում:

Մշակված հմտությունների բացասական ազդեցությունը նորերի յուրացման վրա կամ ձևավորվողների բացասական ազդեցությունն արդեն եղածների վրա կոչվում է հմտությունների ինտերֆերենցիա: Ինտերֆերենցիան հմտությունների մշակման նույնպիսի ընդհանուր երևույթ է, ինչպես և փոխանցումը: Բ. Ֆ. Լոմովի հետազոտության մեջ¹ ցույց է տրված, որ գծագրության դասերին տառերը ստանդարտ շրիֆտով գրել սովորելու ժամանակ, գծագրական շրիֆտի մի շարք տառեր փոխարինվում են տպագրական և գրավոր շրիֆտներով: Դա կարգալու 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	ВВ	е	р

Նկ. 49

Ինտերֆերենցիան ստանդարտ գծագրական շրիֆտով գրելու հմտության մշակման յաժամանակ՝ վերին շարքը՝ ստանդարտ գրերը, ներքևին՝ սովորական գրերի և ստանդարտ գծագրական շրիֆտով գծագրելու հմտությունների ինտերֆերենցիայի հետևանքով սովորությունների կոդից 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 զգրոցականների 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 խնդիրների լուծման յուրացված հմտությունը սկզբում արգելակում է մյուս տիպի խնդիրների լուծմանը:

Հմտությունների ինտերֆերենցիայի երևույթը կապված է ուղեղի կեղևի գրգռման 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 դիֆերենցված 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 սահմանադատելով 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 դպրոցականների 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:

**Սովորութու ճճճճ
ընդհանուր
ընտրագիւրը**

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, զրոսանքից 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, միևնույն գործողությունները բազմաթիվ անգամ կրկնելը հասցնում են նրան, որ իր համար աննկատելիորեն մարդու մոտ հանդես են դալիս դրական կամ բացասական սովորություններ: Բարոյական տալիքը, 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 ինելացի հանգստին տրամադրելու սովորությունը: Այդ միտքը պատկերավոր կերպով արտահայտել է Կ. Դ. Ուշինսկին. «Ամենից շատ անհրաժեշտ է, որպեսզի սանի համար ամենաբից դառնա ժամանակի այն աղայական անցկացնելը, երբ մարդը մնում է առանց աշխատանքի, գլուխը առանց մտքի, որովհետև հենց այդ րոպեներին փշանում են գլուխը, սիրտը և բարոյականությունը»¹:

Այսպիսով, հմտությունները և սովորություններն իրենցից

¹ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. I, М., Учпедгиз, 1953, стр. 325.

ներկայացնում են անհատի վարքի հիմքը: Հմտությունների և սովորությունների հիման վրա ձևավորվում են բնավորության գծերը: Կավ մշակված հմտությունները և օգտակար սովորությունները մարդուն հնարավորություն են տալիս արագորեն յուրացնելու ուսումնական նյութը, աշխատանքային դործունեությունը:

§ 3. ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

Տարբերում են օնտոգենեզում մեկը մյուսին փոխարինող դործունեության երեք տեսակ՝ խաղ, ուսուցում և աշխատանք: Գործունեության այս տեսակների միջև տարբերություն է դրվում ըստ գործունեության արդյունքների, նրա կազմակերպման, դրդապատճառային առանձնահատկությունների: Մաքուր գործունեության հիմնական տեսակը աշխատանքն է:

Աշխատանքը, որպես ստեղծագործության վերջնական հետևանք, միշտ հասարակական նշանակություն ունեցող գործունեության արդյունք է: Դա կարող է լինել կոլտնտեսային 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, ասլա խաղը դադարում է:

Ուսուցումը և աշխատանքը կապված են ոչ թե մարդուն գործունեության մղող հետաքրքրությամբ, որպես դրդապատճառի, առկայության կամ բացակայության հետ, այլ պարտքի դրսևորման,

հանձնարարված գործի կատարման անհրաժեշտությունը գիտակցելու հետ:

Գործունեության բազմազան տեսակները լրացնում են մեկը մյուսին, փոխգոյակցում, փոխներթափանցում են միմյանց մեջ: Մանկաստանում նախադպրոցականը ոչ միայն խաղում է, այլև սովորում է հաշվել, նկարել: Դպրոցականը պարապմունքներն առարտելուց հետո հաճույքով խաղում է: Խաղային պահերը կարող են մտցվել նաև դասի կադմակերպման մեջ, օրինակ, ցածր դասարաններում՝ 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 ղեկավարում է ինքնակրթությամբ):

Ձնայած գործունեության տեսակները անշատ 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 ղարգաջման այս կամ այն շրջանում:

Մինչև դպրոց ընդունվելը երեխայի գործունեության հիմնական տեսակը խաղն է: Դպրոցականի գործունեության առաջատար տեսակը ուսուցումն է, չափահասինը՝ աշխատանքը:

Խաղ

Վերլուծելով խաղը, որպես գործունեության տեսակ, պետք է ամենից առաջ պարզել խաղի բնույթը: Բուրժուական հոգեբանական գրականության մեջ լայն տարածում ունեն խաղի մասին կենսաբանական տեսությունները: Երեխայի խաղը, պնդում են այդ տեսությունների ներկայացուցիչները, հենվում է ակտիվության նկատմամբ բնածին կենսաբանական սպանալի վրա, որը հատուկ է ինչպես կենդանիներին, այնպես էլ մարդուն: Նրանք փորձում են երեխայի խաղի ղարգաջման մեջ սահմանել այնպիսի փուլեր, որոնք համապատասխանին մարդկային հասարակության ղարգաջման համապատասխան փուլերին:

Խաղային գործունեության գիտական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ խաղը երեխայի կողմից չափանաչների աշխարհի արտացոլումն է. երեխայի կողմից շրջապատող աշխարհի նախաձևեր:

ուղին: Խաղի կենսաբանական տեսությունների անհիմն լինելը ջախ-
ջախող համոզիչ փաստ է բերում Կ. Կ. Պլատոնովը: Գիտնական ազ-
գագրագետները Խաղաղ օվկիանոսի կղզիներից մեկում հայտնա-
բերեցին մի ցեղ, որն ապրում էր մյուս ցեղերից մեկուսացած: Այդ
ցեղի երեխաները զաղափար շունեին տիկնիկով խաղի մասին: Երբ
գիտնականը նրանց ծանոթացրեց այդ խաղին, ապա սկզբում դրա-
նով հետաքրքրվեցին և՛ տղաները, և՛ աղջիկները: Այնուհետև տիկ-
նիկով խաղալու հետաքրքրությունը անհետացավ աղջիկների մոտ,
իսկ տղաները շարունակեցին տիկնիկով խաղալու նորանոր ձևեր
ստեղծել: Դրա պատճառը պարզ էր: Այդ ցեղի կանայք հոգ էին տա-
նում 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
կազմակերպման նախաձեռնությունը անցնում է երեխային: Բայց
այս շրջանում ևս արտակարգ կարևոր է մեծերի կողմից խաղի ղե-
կավարումը:

Երեխայի հասունացման հետ միասին խաղը փոխվում է: Երե-
խան կյանքի առաջին երկու տարում տիրապետում է շարժումնե-
րին, որը հասցնում է ֆունկցիոնալ խաղերին: Երեխան բազմիցս
կրկնում է շարժումները, որոնց միջոցով նա կարող էր նպատակին
հասնել: Այդ շարժումները այնուհետև փոխադրվում են խաղի պլա-
նի մեջ: Ֆունկցիոնալ խաղում երեխայի առջև բացվում են առար-
կաների՝ իբրև անհայտ հատկություններ և նրանց հետ գործելու
միջոցները: Այսպես, առաջին անգամ բանալիով բացելով և փակե-
լով դուռը, երեխան սկսում է բազմաթիվ անգամ կրկնել այդ գոր-
ծողությունը, փորձելով ամեն հարմար առիթով պատել բանալին:
Այդ ունակ գործողությունը փոխադրվում է նաև խաղային իրավիճակ-
ային մեջ: Խաղալով, երեխաները օգտվում շարժումներ են կատա-
րում, որը հիշեցնում է բանալու պտտելը: Այդ շարժումը նբանք
ուղեկցում են բանալին փականի անցքում պտտելու բնորոշ ձայնով՝
«տրիկ-տրալա»:

Այլևի բարդ են կառուցողական խաղերը: Դրանցում երեխան
ինչ-որ բան ստեղծում է. «տուն է կառուցում», «կարկանդակ է թը-
խում»: Այդ խաղերում օգտագործվում են շինանյութեր: Կառուցո-
ղական 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 զնալով դառնում են կոլեկտիվ: Իհարկե, կոլեկտիվ խաղի մեջ երեխայի ներգրավելը կախված է դաստիարակության պայմաններից: 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 ուղեոր, մերթ հիացած դիտող, ու 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 բնորոշ հանգամանքները:

Խաղը լինելով նախադպրոցականի գործունեության հիմնական տեսակը, չի բացառում նաև գործունեության այլ տեսակներ: Երեխան 3—4 տարեկանից ծանոթանում է ինքնասուլասարկման աշխատանքին: Նա պետք է լվացվի, հաղնվի, հալաքի 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» առաքման հանձնարարությունները նպաստում են աշխատանքային հմտությունների ձևավորմանն ու ամրապնդմանը և երեխայի մեջ ներարկվում դրական հոգեկան հատկանիշներ. գործի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք, ընկերների նկատմամբ հոգատարություն, ճշտապահություն: Նախադպրոցականի կյանք են մուտք գործում և ուսուցման տարրերը: Առաջին դիդակտիկ խաղերը, որոնք հնարավորություն են տալիս

586

զարգացնելու երեխաների ճանաչողական կարողությունները: Դրանք լայնորեն տարածված են մանկապարտեզներում: Օրինակ, «Կենդանիներ» լուսոն մի խաղ է, որը երեխային սովորեցնում է դասակարգել առարկաները, որ նկարված են քարտերի վրա: Երկրորդ, մանկապարտեզներում սլարապմունքներ 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 պրոցեսն է: Ուսումնական գործունեությանն անպայման մասնակցում են երկու հոգի՝ ուսուցիչը և սովորողը: Բայց դա գիտելիքները մեկից մյուսին հանձնել չէ: Դա ամենից առաջ ուսուցչի ղեկավարությամբ սովորողների՝ գիտելիքների, ունակություններին, հմտություններին ակտիվորեն տիրապետելու պրոցեսն 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: Հավ կազմակերպված ուսուցումը կրում է դաստիարակիչ բնույթ: Ուսուցման պրոցեսում կատարվում է ասպարհ անձի ձևավորումը՝ նրա ուղղվածությունը, բնավորության կամային գծերը, ընդունակությունները և այլն:

Դպրոց ընդունվելը երեխայի կյանքի պատասխանատու պահն 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 սլարտականությունների շրջանակը: Հավ սովորելու սլար-

տականութիւնը դա ոչ միայն պարտականութիւն է ծնողներին, այլև դասարանական կոլեկտիվի, դպրոցի, ամբողջ երկրի, իր իսկ առջև:

Դպրոցական ուսուցման պրոցեսում ձևավորվում և փոփոխվում են ուսման դրդապատճառները, կրտսեր դպրոցականի ամենատարրական դրդապատճառներից մինչև բարձր դասարանցիների պարտքի միջնորդավորված զգացումը: Ուսման առաջին տարիներին դրպրոցականը սովորում է գնահատական ստանալու համար, որպեսզի տանը չկշտամբեն: Միջնակարգ դպրոցում, առարկաների նկատմամբ շերտավորված հետաքրքրութեան զարգացումով, առաջանում են գիտութեան պրոբլեմների հարցասիրութեան, գիտելիքների ձեռք բերման դրդապատճառներ, որոնք բավարարում են դեռահասի ճանաչողական հետաքրքրութիւնները: Պարտքի, խղճի զգացումների ձևավորումը, որպես վարքի բարձրագույն կարգավորիչներ, ուսուցման դրդապատճառների բնագավառն են ներառնում բարձրագույն բարոյական զգացումները:

Դպրոցական ուսուցման ընթացքում երեխան անցնում է զարուսացման երկարատև ուղի: Ցածր դասարաններում նա տիրապետում է գրագիտութեան հիմունքներին, իրեն մատչելի բնագիտական և պատմական գիտելիքներին, ինչպես նաև աշխատանքի տարրական ձևերին (թղթի, գործվածքի մշակում):

Տարրական դպրոցը աշակերտին նախապատրաստում է, որպիսի նա կրթութիւնը շարունակի բարձր դասարաններում:

Փորձնական ուսուցումը ցույց է տվել, որ երեխաները տարրական դպրոցում ընդունակ են յուրացնել ոչ միայն հասարակ թվաբանական գործողութիւններ, այլև բարդ մաթեմատիկական կապակցութիւններ: Նրանք յուրացնում են ուսաց լեզուն այնպես ամուր կերպով, այնպիսի ծավալով և այնպիսի տեսական ընդհանրացման մակարդակով, որ նշանակալի չափով թեթևացնում է նրա հետագա ուսումնասիրութիւնը միջնակարգ դպրոցում: Հոգեբանութեան տեսակետից մանկավարժական պրոցեսի արդյունավետ կազմակերպման հարցերը ներկայումս գտնվում են մանկավարժական հոգեբանութեան բնագավառում աշխատող հոգեբանների ուշադրութեան կենտրոնում:

Միջնակարգ դպրոցում ուսման գործունեութեան կազմակերպումը սովորողներից պահանջում է մեծ պատասխանատվութիւն և ուսման նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունք: Ամենից առաջ, առարկայական դասավանդման կապակցութեամբ, թուլանում է ուսուցչի վերահսկողութիւնը աշակերտի գործունեութեան հանդեպ: Բարձրանում են պահանջները մտավոր գործունեութեան որա-

լի նկատմամբ: Դպրոցականից պահանջվում է ոչ միայն ուսումնասիրվող նյութը հիշել տեքստին մոտ, այլև հասկանալ, վերահմաստավորել այն: Մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի, քիմիայի և մյուս առարկաների դասընթացը սովորողների մեջ ձևավորում է հասկացությունների, գիտելիքների համակարգը:

Պոլիտեխնիկական խմբի առարկաները ստեղծում են աշխատանքային գործունեության պրակտիկ նախապատրաստման հիմքերը, սովորողների մոտ մշակում աշխատանքային տարրական ունակություններ և հմտություններ: Ավելանում է հասարակականորեն օգտակար աշխատանքին դպրոցականի մասնակցելու բաժինը: Միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարաններում սովորողների մեջ ձևավորվում են մատերիալիստական աշխարհայացք և համոզմունքներ, որոնք որոշում են ուսումնական և աշխատանքային գործունեության զրգապատճառները:

Ա. Ելասաև Աշխատանքը գործունեություն է, որն ուղղված է հասարակականորեն օգտակար արդյունքի ստեղծմանը՝ հասարակության անհատի նյութական կամ հոգեւոր պահանջմունքները բավարարելու համար:

Աշխատանքային գործունեության մեջ բացահայտվում են «մարդկային էական ուժերը»: Մասնակցելով աշխատանքի արդյունքների ստեղծմանը, մարդը հանգես է գալիս գոյություն ունեցող արտադրական հարաբերությունների սխտեմում: Այդ երկու գործոնները ձևավորում են մարդու վերաբերմունքը աշխատանքային գործունեության, աշխատանքի զրգապատճառների նկատմամբ:

Աշխատանքում անհատի ընդունակությունների և որակների լրիվ զրսևորումը հնարավոր է միայն շահագործումից ազատ հասարակության մեջ: Ստրկատիրական, ֆեոդալական և կապիտալիստական արտադրանական կին բնորոշ հարկադրանքը (ֆիզիկապես, իրավաբանորեն, տնտեսապես) խեղդում էր աշխատանքի նկատմամբ 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 պահանջմունքների լրիվ զրսևորմանը:

Գոյություն ունեցող արտակարգ հարաբերություններից ուղղակի կախման մեջ են գտնվում զրգապատճառները, որոնք աշխատանքային գործունեության մեջ մարդուն մղում են հասնելու բարձր ցուցանիշների: Աշխատավորների շահագործման վրա հիմնված

հասարակությունում այդ դրդապատճառները գլխավորապես կապված են անձնական բարեկեցության հասնելու ձգտման հետ: Սովետական մարդկանց աշխատանքային դրդապատճառները 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 հասարակակալն դրդապատճառների դերը գնալով 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 նախապատրաստվածություն: 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 ներառվում 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

դործոններ: Գործատեղի էսթետիկան, աշխատանքի տեղի կազմակերպումը, աշխատանքում լարված պահերի ուժիմը 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 դասկորումը:

Ժամանակակից արտադրության համար բնորոշ են ավտոմատացումը և օպերատորի ստացած տվյալների հիման վրա աշխատանքային պրոցեսի դիստանցիոն կառավարումը: Իբրև կանոն, այդ տվյալները կողավորված են թվերի, պայմանական նշանների ձևով: Օպերատորի խնդիրն է դրա հիման վրա վերակողմվորել 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 բոլոր 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 մարդը 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, սվքեր աշխատում են արտագրության մեջ:

«ԱՆՁԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ» ԳԼԽԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Запарожец 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.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ք ա ժ ի ն ա ս ա չ ի ն Հոգեբանության բնագիտությունը հասարակական գիտությունների ընդհանուր հատկությունները

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 արգելակումը գլխուղեղի մեծ կիսագնդերում	56
§ 7.	Մարդու բարձրագույն նյարդային գործունեության որակական առանձնահատկությունները	65
§ 8.	Գլխուղեղի ֆունկցիաների ժամանակակից հետազոտությունը	74
Գլուխ 3:	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

Ք ա ժ ի ն ե ր կ ո ո Ր Ղ

Հոգեկան պրոցեսները և անձնավորության ճատկությունները

Գլուխ 4:	Զգայություն և զգայունակություն	
§ 1.	Հասկացողություն զգայության մասին	127
§ 2.	Զգայությունների տեսակները	136
§ 3.	Զգայությունների հոգեֆիզիոլոգիական օրինաչափությունները	147
§ 4.	Զգայունակությունը որպես անձի հատկություն	155

593

	§ 5. Զգալությունների 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. Դիտելը 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:	Երեկակայություն և ստեղծագործություն	
	§ 1. Երեկակայության ընդհանուր բնութագիրը	254
	§ 2. Երեկակայության տեսակները	259
	§ 3. Ստեղծագործություն	267
	§ 4. Երեկակայությունը և անձնավորությունը	279
	§ 5. Երեխաների երեկակայության 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	361

§ 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

Բ ա ժ ի ն ե Ր Դ Ո Ր Պ
Անձի հոգեբանական բարդ գոյացումները

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

Բ ա ժ ի ն Հ ո Ր Դ Ո Ր Պ
Գործունեություն

Գլուխ 17: Գործունեության հոգեբանությունը	
§ 1. Հասկացողություն գործունեության մասին	559
§ 2. Գիտելիքներ, ունակություններ, հմտություններ և սովորություններ	568
§ 3. Գործունեության տեսակները	583

ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հրատարակության և ներկայացրել Մանկավարժության և ճազբանության ամբիոնը

Ռուսերենից թարգմանեցին՝ Մ. Հ. Մկրտչյան (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)

Թարգմ. խմբագիր՝ Մ. Ս. Մելիքովյան
Հրատ. խմբագիր՝ Օ. Պ. Համբարձումյան
Նկարիչ՝ Գ. Բ. Նազարյան
Տեխն. խմբագիր՝ Հ. Ա. Հովսեփյան
Վերստուգող սրբագրիչ՝ Հ. Ա. Վարդանյան

Պատվեր 703

Տպաքանակ 10000

Հանձնված է արտադրության 11/VI 1970 թ.,
Ոտորադրված է տպագրության 10/XII 1970 թ.,
Թուղթ՝ 60×90 1/16: Տպագր. 37,25 մամուլ+2 ներդիր:
Հրատ. 32,5 մամուլ: Գինը՝ 1 ռ. 50 կոպ.:
Ծրեանի համալսարանի հրատարակչություն:
Ծրեան, Արժվյան փող. № 52:

Ծրեանի համալսարանի տպարան:
Ծրեան, Արժվյան փող. № 52: