

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

**БАЛАНЫҢ ЖАС  
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ  
ЖӘНЕ КЕМТАР БАЛА  
ПСИХОЛОГИЯСЫ  
ТУРАЛЫ ТАҢДАМАЛЫ  
ЕҢБЕКТЕР**

188.000.01(013.8) 02  
B80 W

Л.С.Выготский

Баланың жас ерекшеліктері психологиясы және кемтар бала психологиясы туралы таңдамалы еңбектер. /Оқу құралы/. - Алматы, Ы.Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының Республикалық баспа кабинеті.1999 ж. 170 бет.

ISBN 5-8380-1753-8

Көрнекті психолог Выготский Лев Семенович өзінің қысқа өмірінде артына мол мұра қалдырған ғалым. "Таңдамалы еңбектері" жинағында күрделі психикалық процестер: қабылдау, ес, ойлау, эмоция, қиял, еріктің балалық шақта қалыптасуы мен даму сипаттары, олардың қасиеттері баяндалады.

Еңбектегі баса мән берілген тақырыптардың бірі-кемтар балалардың психикалық дамуы мен оларға тәлім-тәрбие берудің гуманистік және әлеуметтік өмірмен ұштаса жүзеге асырылуы, оларды қоғамға пайдалы азамат етіп тәрбиелеу жолдары. Адам бойындағы кемшіліктердің себептерін анықтан, оларды болдырмаудың тәсілдерін ғылыми тұрғыдан ашып береді.

Бұл еңбек ұстаздар мен тәрбиешілердің, психолог мамандар мен студенттердің кәсіптік білімін жетілдіруде пайдалы құрал болмақ.



Аутизмдік балалар: Ж.Ы.Намазбаева-Абай атындағы Алматы мемлекеттік университетінің олигофренопедагогика кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымының докторы профессор.

Б.Қ.Дабылова-Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институтының психология кафедрасының доценті, психология ғылымының кандидаты

Баспаға Қазақстан Республикасы Білім министрлігінің Республикалық оқу-әдістемелік бірлестігі ұсынған.

Құрастырған Ә.Алдамұратов

Аудармашылар: Алдамұратов Ә.Ж. Рақымбеков Қ. Бағбаева М., Нығметова Қ., Сүлейменова Р., Елеусізова С., Шериязданова Х.

ISBN 5-8380-1753-8 © Л.С.Выготский

© Ы. Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының Республикалық баспа кабинеті, 1999

Адамтану ғылымдарының ішінде психологияның жетекші роль атқаратыны айқын ақиқат. Психология ғылымының аса көрнекті өкілдерінің бірі болған Лев Семенович Выготский тек біздің елімізде ғана емес, ол өзінің сан-салалы зерттеулері мен ғылыми еңбектерінің жемісі арқылы көптеген шетелдерге де аты белгілі болған оқымысты. Оның бірсыпыра еңбектерін ана тілімізге аударып, қазақ оқырмандарына таныстырудың өзіндік мақсаты және ерекше маңызы бар. Осындай игі істерді жүзеге асыруда Выготскийдің балалар психологиясы мен жасына сәйкес дамуы, педагогикалық психология мен дефектологияның өзекті мәселелерін қамтитын еңбектерінің бір шамасын қазақ тіліне тәржімалап оқырмандарға ұсынып отырмыз. Бұл жинаққа Қазақстанның бір топ психолог мамандары аударған Выготский еңбектері енді. Олар: балалардың жекелеген психологиялық процестерін дамытуға арналған алты лекциясы, сәби өміріндегі алғашқы дағдарыс, үш жастағы дағдарыс, жеті жастағы дағдарыс, дефектология саласынан кемістік және толықтыру, бала кемтарлығының педагогикалық және психологиялық мәселелеріне арналған еңбектер. Аталған еңбектердің әрқайсысына жеке-жеке түсініктемелер берілген.

Жинақта Л.С.Выготскийдің өмірі мен психология ғылымына ендірген жаңа теориялары мен жеке көзқарасы жайында қысқаша мәлімет бар.

Ғалым көзінің тірісінде-ақ өзі ұсынған теориялық тұжырымдарды жан-жақты талдауға мұршасы келмегендігін, ал өз идеяларын көбінесе жорамал түрде айтып, оларды тәжірибе жүзінде нақтылы түрде дәлелдеуді келер ұрпақтың еншісіне қалдырғандығын айтқан-ды. Оның ғылыми тұжырымдарында қазіргі заман талабына сәйкес келе бермейтін әсіресе Батыс психологтарының еңбектеріне оңды-солды талғаусыз сілтеме жасап отыратын жерлері де аз емес. Оқырман қауым мұндай жерлерін езі екшеп, таразылап, талдап алар деген ойдамыз.

Выготскийдің бала психикасының даму кезеңдері туралы теориялық тұжырымдарын әрмен қарай зерттеуді оның шәкірттері жалғастырады. Ғалымның еңбектері бұдан алпыс жылдай бұрын жарық көрсе де қазіргі психология салалары болып саналатын жас дамуы мен педагогикалық, балалар психологиясы мен дефектологияға т.б. пайдалы ықпалын тигізіп келеді.

Аударма жинаққа енген еңбектерді қазақ тіліне аударушылар: Алдамұратов Әбілхан Жұмаділлаұлы (1,2,3,4,6 лекциялар); Рақымбеков Қани (5 лекция); Бағбаева Мәриям,

Нығметова Қайшыкен (сәби өміріндегі алғашқы дағдарыс, үш жас пен жеті жас кезіндегі дағдарыстар); Сүлейменова Роза (кемістік және толықтыру, бала кемістігінің психологиялық және педагогикалық мәселелері туралы); Елеусізова Сәуле (жеке тақырыптарға берілген түсініктемелер). Шерниязданова Хорлан (Л.В.Выготский. Психологиялық теориясы жайындағы мәліметтер).

Қазақстанда соңғы жылдары жоғары оқу орындары жанынан психология саласынан ұлт кадрларын даярлайтын бөлімдер ашылды, бұлардың көпшілігі қолданбалы психологиядан мамандар даярлап шығару мақсаттарын көздеп отыр. Осындай мақсаттарды жүзеге асыру жолында бұл еңбек психология мамандығын игеріп жатқан студенттерге жас дамуы, педагогикалық психология және дефектология пәндерін оқып-үйренуде нақты көмегін тигізетін құрал болар деп санаймыз.

Қ.Б.Жарықбаев

Выготский Лев Семенович  
(1896-1934)

Көрнекті психолог ғалым Л.С.Выготский 1896 жылы 5 қарашада қазіргі Витебскі облысы Орша қаласында (бұрынғы Могилев губерниясы) туған. Ата-анасы білімді, шетел тілдерін жақсы меңгерген адамдар болған. Отбасы мен әулетінің тағдылы мен өнегесіне жастайынан қаныққан Выготский өзінің қысқа өмірінде зеректігі мен ынталығына орай ғылым мен өнердің сан-саласынан әр тарапты терең білім алып, өз дәуірінің озық ғалымы және ардақты азаматы болып жетілді.

Л.С.Выготскийдің мамандығы әдебиетші болса да психология ғылымына ерекше зер салып осы саладағы еңбектерін материалистік ілімінің методологиялық принциптері тұрғысынан іздестіреді. ХІХ ғасыр аяғы мен ХХ ғасыр басында қарқынды дамыған бүкіләлемдік психология ғылымының сан-салаларынан жарық көрген шетелдік ғалымдардың зерттеулерін сын көзімен қарап, оларға талдау жасап, ХХ ғасыр психологиясының дамуына орасан зор үлес қосты. Выготскийдің жан-жақты білімі мен жеке басының дарындылығы психология саласында материалистік көзқарастарға тіректелген және теориялық тұжырымдар жасауға даңғыл жол ашты.

Адамның жан дүниесінің сыр-сипатын терең зерттеген Л.С.Выготский адам психикасының мәдени-тарихи дамуы және "бала психикасының жақын арадағы даму аймағы" деп аталатын тұжырымдарын айрықша атап көрсетуді қажет етеді. Мәдени-тарихи теория туралы Выготский іліміндегі жүйе, ең алдымен, адамның әлеуметтік өміріндегі тіршілік бейнесі қоғамның даму дәрежесіне, екіншіден, ондай даму деңгейі сол әлеуметтік өрістің заттарды ұстап-тұтыну деңгейіне тәуелді, үшіншіден, адамның жарық дүниеге келуінен өмірінің соңғы кезеңіне дейін ұрпақтан ұрпаққа мұра ретінде қалдыратын өмір тәжірибесіне, іс-әрекеті мен мінез-құлық бейнесіне, бір сөзбен айтқанда, бүкіл жан дүниесінің өзгеріп өрістеуіне, қалыптасуына ықпал етіп отыратын тарихи фактор ретінде қарастырылады. Сондай-ақ, баланың дамуы мен өсіп жетілуі, кәсілетке толып, азаматтық қасиетке ие болуы, кісілік сипаттарының жетілуі де өрістеп отыратын тарихи жағдайларға, әлеуметтік ортаға байланысты.

Л.С.Выготскийдің психология ғылымында ерекше орын алатын теориясы - бала дамуының жақын арадағы аймағы деп аталады. Бұл теорияның түпкі мәні - баланы тәрбиелеп оқыту, оған білім беріп, дүниетанымын қалыптастыру үнемі оның та-

Нығметова Қай-  
жас пен жеті  
(кемістік және  
және педагогика  
тақырыптарға 6  
(Л.В.Выготский.  
меттер).

Қазақста-  
нынан психолог  
дер ашылып, бұ-  
маңдар даярлап  
саттарды жүзеге  
келді. Олардың игеріп  
психология жән  
көмегін тиісетін

биігі даму деңгейінен оздырып отыруды талап етеді. Мұндай талап біріншіден, баланың психикасын, оның жан дүниесінің дамуын, ақыл-ой деңгейін өрістетіп, оны жетілдіруде шама-шарқы жетерлік оқу-білім алуға, оны өздігінен ойланғып-толғантуға, әрбір зат пен құбылыстың мазмұн-мағынасын пайымдап білуіне жетектен отырады. Бала оқу-тәрбие үстінде өз санасын неғұрлым күрделендіріп, заттар мен құбылыстар арасындағы себепті байланыстарды зерделеп танытын міндетгерге машықтанулары керек.

Егер баланың табиғи дамуында оның психикасы күрделеніп, сана-сезімі жетілетін болса, ал оқу-тәрбие жұмыстары арқылы оның дүниетанымы мен білімінің шеңбері кеңейеді. Оның дамуы жетілуі, сыртқы ортадан түйсініп, қабылдаған, көріп білгендерін ой елегінен өткізіп санасының өрістеуіне әсер етуін сыртқы факторлардың (экстериоризация) ішкі факторларға (интериоризация) айнытуымен белгіленеді. Осы жағдай Выготскийдің адамның мәдени-тарихи дамуы жайындағы теориясының мәнісінен туындайды.

Л.С.Выготский теориясының енді бір ерекшелігі баланың айналасындағы адамдармен қарым-қатынас жасауда тарихи тәжірибелерді, таныс-тіршілік шындығын өзгелердің сөзінен, тәлім-тәрбие өнегесінен жанамалай үйренуі. Осылайша бала өзінің дербестігін, жеке басының психикалық қасиеттерін өрістетеді, әлеуметтік ортадан меңгерген білімі мен әр алуан мағлұматтары оның ішкі дүниесінің, психикасының дамуындағы ең жоғары қызмет, яғни, болмыстың бала санасындағы бейнелеуі деп аталады.

Бала басынан кешірген әр қилы оқиғалар мен болмысты белгі, таңбалар ретінде танып-біліп, олардың мән-жайын түсінуі оның жан дүниесін байытады, яғни мұндай процесс баланың әрбір нәрсенің маңызын өз ойымен, ақылымен пайымдап білуін қалыптастырады. Дамудың осы жолы Выготскийдің айтуынша материалдық (заттық) дүние жоғары психикалық қызмет арқылы мәдени факторға (оның бейнесіне) айналады. Сондай-ақ жаттаудың сөздік-мағыналық еске айналуы, нәрселердің бейнесін көз алдына келтіріп елестету - сол зат жайындағы ойлау әрекетіне алып келеді, немесе бұлар творчестволық қиялға айналады, қарапайым қимыл-қозғалыстар ерікті қимыл-әрекеттерге ауысады. Жоғарыда айтқанымыздай іші процесстердің бәрі сыртқы әсерлер нәтижесінде пайда болып, қайтадан ішкі процесстерге (интериоризацияға) айналады. Психикалық құбылыстардың пайда болуы туралы осы пікір баланың мәдени дамуындағы кез келген қызметтің сыртқы көрінісінің сахнаға шығуы екі түрлі бағытта анық байқалады екен. Оның бірі - әлеуметтік сипатта болса,

екіншісі - психологиялық сипатта көрініп отырады. Даму процесіндегі мұндай психикалық заңдылық алдымен адамдардың өзара қарым-қатынасы арқылы өріс алса, кейіннен оның нәтижелері адамның ішкі көңіл-күйінен жақсы байқалады. "Жоғары психикалық қызметтің даму тарихы" дейтін еңбегінде (1931) Выготский осы пікірін одан әрі жалғастыра түсіп, баланың жоғары психикалық қызметі әлеуметтік ортада ересектермен қарым-қатынас жасау арқылы туындап отырады осы жағдайда ғана оның сана-сезімі өсіп жетіледі. Выготскийдің бұл тұжырымы баланың "жақын арадағы даму аймағы" жайындағы қарым-қатынасы негізге тірек болды.

Выготскийдің психология саласындағы зерттеулерінде "психологиялық жүйелер" деген маңызды бір ұғым кездеседі. Бұл ұғымның мәні түрлі психикалық қызметтердің арақатынасын білдіретін тұтас құрылымдар. Ол ойлау мен ес процесстерінің өзара ұштасып, олардың арасында әр қилы байланыстар жасалып отыратындығын анықтап, осындай жүйелердің құрылымында басқа ролді атқаратын бастапқы белгі (таңба) делінсе, ал одан кейінгі психикалық қызметті "жасаушылар", яғни адам психикасының үлгілерін жасайды. Бұл жағдай адам психикасының қайуанаттар психикасынан ерекше күрделі сипатта болатындығын көрсетеді.

Л.С.Выготский тарихи даму кезеңдерінде адам психикасының өзгеріске түсіп отыратындығын, әсіресе оның ойлауы мен сөйлеуінің өрістеу сатыларын жан-жақты іздестіреді. Осы тұжырымның мәні 1934 жылы жарияланған "Ойлау мен сөйлеу" деген еңбегінде жан-жақты қамтылған.

Выготский идеялары тек психология ғылымын ғана емес, адам тануға қатысты басқа да ғылым салаларының (дефектология, тіл білімі, психиатрия, өнертану, этнография, семантика, т.б.) дамуына ықпал жасады. Лев Семенович Выготский қаламынан 190-нан астам ғылыми еңбек кейінгілерге мұра болып қалды. Ұсынылып отырған осы жинақта Л.С.Выготскийдің еңбектерінің жекелеген жақтары ғана қамтылып отыр.

Л.С.Выготскийдің психология ғылымы саласынан жазған еңбектерін Қазақстан оқырмандарына 30 жылдары алғаш таныстырып түсініктер берген Т.Т.Тәжібаев. Ал Выготскийдің психологиялық идеяларының бірсыпыра жәйттерін арнайы тәртіпте қазақ оқырмандарына жеткізген М.М.Муканов. Ол елдіміздің этнопсихологиялық ой-пікірлерін өзінің докторлық диссертациясы мен ғылыми жинақтарда жариялап талдау жасады.

Ә.Алдамұратов,  
Х.Шерияданова

## КАБЫЛДАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛАЛЫҚ КЕЗДЕГІ ДАМУЫ

Бүгінгі біздің лекциямыздың тақырыбы - балалар психологиясындағы қабылдау мәселесі. Соңғы 15-20 жыл ішінде қазіргі психологияда қабылдау мәселесінің түбегейлі өзгерістерге ұшырағанын сіздер жақсы білесіздер. Осы тақырып төңірегінде бұрынғы бағыт пен қазіргі тәжірибелік зерттеу арасында қызу талас-тартыстың болғанынан да хабардарсыздар. Психологиядағы эксперименттік зерттеулер қабылдау туралы ілімді құрылым (гештальт) психологиясы тұрғысынан іздестіріп, бұрынғы ассоциация психологиясында ірге тепкен дәстүрлі әдістерге қарсы қойды. Қабылдауға қатысты тәжірибелік зерттеулер арқылы жинақталған материалдардың молдығы соншалық, психологияның өзге тақырыптарымен салыстырғанда, қабылдау толық іздестірілген мәселелер қатарына жатады.

Зерттеу нәтижелерінің мәнін сіздер жақсы түсінесіздер. Дегенмен мәселенің мазмұнын бір-екі сөзбен естеріңізге түсірейін.

Психикалық тіршілікте ассоциация заңына негізделген басты түсініктердің бәрі ес процесіне қатысты және естің қызметіне тіркелген. Осындай түсініктерге тіркелген қабылдауды да ассоциация психологиясындағы түйсіктердің жиынтығы деп санайды. Ес процесі де ассоциация байланыстарына сүйене отырып жекелеген елестер мен еске түсірулер белгілі жүйелі ізбен жасалып отырады дейтін пайымдау жасалады. Міне осындай жәйттердің байланысты болуына қабылдау да жатады деген түсінік қалыптасты.

Жекелеген бытыраңқы нүктелер мен бөлшектер тұтас дене, не көрнекті тұлға қалай пайда болады? - деген қисынды сурақ туып, сол нәрселер мен тұлғалар бейнесін біз қалайша танып білеміз, әлде қалай қабылдай аламыз? деген мәселенің мәнін түсіну керек болады. Мұндай сурақтар психологиядағы ассоциация бағытына тән болатын. Осындай сурақтарға сәйкес қабылдау процесі де жекелеген нәрселердің бөлшектерінен өзара мөлшерлес шашыраңқы бөлшектерінің жинақталып көз қабы-

ғының торына әсер етуі арқылы көзбен көріп қабылдау процесін тудырады. Қабылдаудың бұл сипаты бойынша көз алдымызда тұрған нәрсенің бөлшектері көзге әсер етіп, олар мидың алаптарында қозу тудырады, өзара байланысып тұтасады да, орталық жүйке жүйесі арқылы бірігін қабылдау процесін жасайды.

Қабылдау туралы ассоциация теориясының дәрменсіздігі бекерленіп, ол құрылым психологиясы тарапынан сыналады. Бұл бағыт - психикалық процестердің мәнін тәжірибе арқылы зерттеп, адам тіршілігіндегі психикалық құбылыстардың бәрі де құрылымдық сипатта болады, нәрселерді көріп қабылдау тұтас түрде бейнеленеді. Сөйтіп дәстүрлі ассоциация психологиясының басты принциптеріне қарсы шықты. Құрылым психологиясын жақтаушылар қабылдаудың түйсіктен, елестен саналы айырмашылығы бар екенін және олардың жиынтығы емес екендігін көрсетті. Құрылым психологиясындағы мұндай принцип психикалық тіршіліктің өзге де процестеріне қатысы бар деген пікірді қолдап, бұл көзқарастың шындығын тәжірибеде зерттеу нәтижелерімен анықталды.

Осы орайда В.Келердің қолда өсірген тауыққа жасаған тәжірибесімен танысып көрейік. Тауық екі түрлі түсті нәрселердің қарапайым ассоциациялы қосындысы ретінде емес, олардың арасындағы айырмашылықты көрсететін жиекті тұтас түсірілген жарыққа лайықты қабылдаған. Түстердің шегі жарық беру арқылы өзгертілгенімен қабылдау жиегі бұрынғыша қалпын сақтап өзгермеген. Тәжірибенің бұл тәсілдері ашымен төменгі сатыдағы хайуанаттарға, одан кейін адам тектес маймылдарға, ақырында бұл тәжірибенің тәсілін өзгертіп балалардың қабылдау процесін анықтауға қолданған. Тәжірибе қорытындылары қабылдаудағы тұтастық сипаты оның бөліктерін өзгергенмен бұрынғы қалпын сақтап қалған. Осы тәжірибе керісінше тұтастық құрылымды өзгертіп жүргізгенде де қабылдаудың пайда болуындағы тұтастық сақталатыны белгілі болған.

Енді осы бағытта Г.Фолькельттің өрмекшіге жасаған тәжірибесімен танысайық. Өрмекші ұясына шыбынды өзі ұшып келгендей етіп тастайды. Осы мезетте өрмекші шыбынды ұстап жеуге әрекеттеніп, оған ұмтылады. Ал сондай шыбынды бөлшектеп өрмекші ұясының шетіне қойғанда өрмекші оған реакция да жасамаған. Бұл өрмекшінің өз жемісін тұтас түрінде қабылдайтындығын көрсетеді де, ал бөлшектенген шыбын оған қажетсіз нәрсе болып қалған.

К.Готтшальд тәжірибелеріне назар салайық. Зерттеуші сыналушыға күрделі заттың бөлшектерін жекелеп алып, оларды

\* Л.С.Выготский. Сбор.соч.в шести томах. М., Педагогика, 1982, том второй, С.362-466

сыналушыға жүздеген рет көрсетелі де, осы көргендерінді ұмытпау үшін жаттап ал дейді. Басқа бір жағдайда сыналушыға сол күрделі заттың бөлшектерін өзгеше түрінде жинап әкеп көрсеткенде, бұрынғы жаттап алған бөлшектерді және затты танымай қалады. Демек, бұл орайда бұрынғы тұтас түрінде қабылданған заттың құрылымы өзгерген соң оны сыналушы тани алмаған.

Мұндай тәжірибелердің мән-жайы белгілі болғандықтан, оларды тәптіштеп талдап жатудың қажеті бола қоймас деймін.

✓ Балалар психикасының даму ерекшеліктерін түсіну үшін қабылдау процессін жаңа құрылым теориясы тұрғысынан қарастырудың қаншалықты маңызы бар?

Қабылдау жайындағы ассоциация теориясының мәні баланың жалпы психикалық даму ерекшеліктеріне ұқсас деуге болады. Мұндай түсінік баланың туған күнінен басталып, оның бүкіл өміріндегі психикалық дамуымен тығыз ұштастырылып, оның бойында сол ассоциация байланыстары негізінде жаңа қасиеттер қалыптасады. Дәстүрлі ассоциация психологиясының принциптеріне сәйкес бөбектің қабылдауы бастапқы кезінде нәрселердің бытыраңқы бейнесі (түйсік) сипатында болып, ол К.Бюлердің айтуынша шашыраңқы түсініктердің тағылық бейнесіне ұқсайды дейді.

Мен университетте оқып жүрген кезімде бөбектің қабылдауына қатысты ерекшеліктерді былайша түсіндіруші еді: бөбек нәрселердің ащы, қышқыл дәмін ажыратуға қабілетті және ол жылылық пен суықтықты қабылдай алады, дүниеге келген соң біраз уақыттан кейін дыбыстарды, заттардың түртүстерін де қабылдай алады. Бірақ мұның бәрі де бытыраңқы түйсіктер дейтін. Осы бағытта түйсіктердің бірсыпыра түрлері белгілі бір нәрсенің қасиеттері, сол белгілерді бала бір мезгілде комплексті түрде түйсініп, соның нәтижесінде қабылдауы пайда болады дейтін-ді. Бөбектің комплексті сипаттағы қабылдауы жекелеген түйсіктердегі ерекшеленіп тұруын кейбір зерттеушілер бір жастағы бала дамуын айлық мезгілдерге бөліп қарастыруымен салыстырып көрген. Олар 4 айлық баланың қабылдауы нәрселердің өзара байланысы түрінде тұтас сипатта болады деп санайды. Ал сол зерттеушілердің кейбіреуінің айтуынша қабылдау бөбектің 7 не 8 айлығында пайда болады.

□ Құрылым психологиясының көзқарасы бойынша баланың қабылдауы жайындағы түсініктерге сын көзбен қарап, жалпы қабылдау өзара байланыссыз бытыраңқы бөлшектер жиынтығынан құралады дейтін идеяға қарсы шығып, қабылдаудың дамуы төменгі сатысынан бастап нәрселердің тұтас түріндегі бейне-

сі деген пікірді қостайды.]

Келер "Адамның қабылдауы" деп аталатын еңбегінде адамның қабылдауы да негізінен хайуанаттардың қабылдау заңдылығына ұқсас, бірақ адамның қабылдау қасиеті хайуанаттармен салыстырғанда әлдеқайда нәзік, нақты әрі айқын сипатта болады дейді. Сонымен бірге, Келер адамның қабылдауы жануарларға қарағанда жоғары дәрежеде тұратындығын айтады.]

△ Құрылым психологиясының өкілдері, даралап айтқанда, Фолькельттің балалардың қабылдау процесіне қатысты зерттеулерінде қабылдаудың тұтастық қасиеті нәрестелік кезеңнен басталады және сол сипатта қалыптасады деген пікірі бұл ағымды тығырыққа әкеп тірегендей болды. Өйткені құрылым психологиясы өкілдерінің қабылдауды баланың нәрестелік кезеңнен басталып, оның мәні тұтас сипатта болады деп санауы сыңар жақты қорытынды еді. Осы жағдайда мынадай мәселенің мән-жайын анықтау қажет болды.

Егер қабылдау нәрестелік кезеңнен бастап нәрселердің тұтас бейнесі ретінде қалыптасатын болса, онда балалар мен ересек адамдардың қабылдауы арасында қандай айырмашылық бар?

Бұл мәселені шешуде құрылым психологиясының өкілдері өздерінің оқалдығын байқатты және өздері іздестірген фактілер мен теориялық тұжырымдарын дәйектей алмады. Құрылым психологиясының қабылдау процесі жайындағы дәрменсіздігі бір жағынан, бұл ағымның зерттеу жүргізудегі методологиялық саяздығын көрсетсе, екінші жағынан, тұтастық деген ұғымның мәнісін түсіндіруде метафизикалық көзқарасқа ұрынғанын байқатты. Нәтижеде біздер құрылым психологиясы ағымындағы бірімен-бірі сабақтас екі пікірмен ұштастық. Оның бірі - Қ.Готтшальд пен К.Коффка зерттеулері. Бұл екеуі де қабылдаудың адамның даму кезеңдеріне орай қалайша даму сипаттарын ажыратып көрсете алмады. Ал екіншісі - Фолькельт зерттеуі. Бұл зерттеуде қабылдау адамның барлық даму сатыларында нәрестелік кезеңінде қалыптасқан біртұтас құрылымды сипатта болады деп анықталады. Ол барлық нәрсе өзгеріссіз өз күйін сақтайды деген пікірге сүйенді.

Мен құрылым психологиясының қабылдау процесіне қатысты тығырыққа тірелген жағдайынан шығу үшін, балалар қабылдауының дамуын дұрыс жолға салып іздестіру ниетімен, олардың табиғи даму кезеңдерін қарастырған тиімші болар деп санаймын. Бұл мәселе бұрыннан келе жатқан біздерге мәлім жағдай. Бұл мәселенің шешімін табуды алғаш рет ойластырған психофизиолог мамандар, атап айтқанда Г.Гельмгольц қолға алып зерттеген еді. Алайда бұл мәселе одан әрі іздестірілмеді. Ал

соңғы екі он жылдың ішінде бұл мәселені іздестіру қайтадан су бетіне қалқып шықты. Мәселенің түпкі мәні мынада: қазіргі ересек адамдардың қабылдауын түсіндірудің өзіндік қиындығы бар және өзге психикалық процестерден айырмашылығы бар екендігі даусыз.

Олай болса, біздің қабылдау ерекшелігіміздің миы зақымдалып, ауруға душар болған адамдардан айырмашылығы неде? Біз маңымыздағы кез-келген нәрсеге зер салып қарайтын болсақ, өзара байланысты, ретті бейнелерін тұтас күйінде қабылдаймыз.

Бұл мәселенің аржақ-бержағын ой жүзеге асырып, оны тәжірибе арқылы іздестіретін болсақ, мынадай қасиеттерді аңғарып білеміз.

**Бірінші - заттың шамасын қабылдаудың тұрақтылығы.** Егер мен ұзындығы бірдей екі затты (екі қаламды) ұстап тұрып көз алдыма жақындататын болсам, көз қабының торына сол екі заттың бірдей бейнесі түседі. Егер сол қаламның бірі екіншісінен 5 есе ұзын болса, онда осы екі қаламның әр қайсысының шамасы түрліше болып бейнеленеді. Демек қаламның ұзын-қысқалы болуы екі түрлі тітіркендіргіш тудыратын болғаны. Бұл тәжірибені одан әрі жүргізіп, сол қаламның ұзынын көз алдымнан 5 есе қашықтатсақ, онда екі түрлі қаламның көз қабығындағы торға түскен бейнесі шамалас болар еді. Бірақ осы ұзындығы екі түрлі қаламның ұзынын қашықтатып, оның екеуін де қатар қабылдасақ олардың ұзындығы түрліше екендігі айқын байқалады. Мұндай көріністің психологиялық мәні неде? Не себептен мен бұл қаламдардың шамасы түрліше деп қабылдаймын?

Осы қабылданған екі түрлі заттың түрліше қашықтықта тұрғанымен олар өз қалпында қандай болса, дәл сондай болып бейнеленеді. Бұл - қабылдаудың тұрақтылық қасиеті. Осы ретте заттардың биологиялық қасиетін де ескеру керек. Мынадай мысал келтірейік. Жыртқыш аңдардан қорқатын хайуанаттар өздерінің жауымен арасы 100 қадам қашықтықта тұрып өзінің табиғи тұрқынан 100 есе кішірейіп көрінсе де, оны хайуандар сол күйінде қабылдап одан қауіптеніп секем алады. Заттар мен жыртқыш аңдар белгілі қашықтықта орналасқанымен олар сол өз қалпында қабылданбаған болса, онда хайуандар жыртқыштардан қауіптеніп ескенбенген болар еді. Мұндай биологиялық заңдылық заттардың өзіндік тұлғасының тұрақты түрде бейнеленіп отыратындығын көрсетеді.

Демек, осындай мысалдардан біздер биологиялық механизмнің заттардың шама-шарқы мен мөлшері, кеңістікте орналасуы түрлі жағдайға сәйкес орнын өзгерткенмен, олардың тұ-

рақты қасиеттері үнемі сақталып отыратындығына толық көзіміз жетеді.

Енді нәрселердің түс-түрін (реңін) қабылдаудағы тұрақтылықты іздестіріп көрейік. Э.Геринг өз тәжірибелерінде бордың сынығы түс кезінде қас қарайған мезгілмен салыстырғанда күн сәулесін 10 есе артық қабылдап жарқырай түсетінін айтады. Ымырт кезінде бор ақ түсті, ал көмір қара түсті болып қала береді. Өзге де нәрселердің түр-түстеріне қатысты зерттеу нәтижелері де әртүрлі жарықтың түсуіне қарамастан өңдерін өзгертпей бір қалыпта қала береді. Дегенмен нәрселердің түр-түсі әр түсті жарықпен шағылысқанда сапасын өзгертіп, адамда әр қилы тітіркендіргіштер тудырады.

Нәрселердің шамасы мен түр-түсінің тұрақтылығы сол заттардың тұлғасының да тұрақты екенін көрсетпей ме? Мысалы, мына менің алдыма жатқан зат портфель ғой. Осы портфельді жоғарыдан да, жанынан да қарасаң сол портфель күйіңше өзгерместен жата береді. Осы орайда Гельмгольц сурет пәнінің оқытушысы өз шәкірттеріне сурет салдыру үшін нағыз столдың толық тұлғасын емес, сол столдың кесіндісін көріп отырғанын айрықша етіп түсіндіру әлдеқайда қиын болатындығына баса мән берген.

Нәрселердің шама-шарқы мен түр-түсінің, тұлғасының тұрақтылығына қатысты өзге де қасиеттерімен толықтыруға болар еді. Бұл мәселенің бәрі тікелей бақыланатын қасиеттер құрылымы деп аталады. Тікелей бақылаудың өзі тағы да заттарды дұрыс қабылдай білу. Сондықтан біздер тікелей бақылау нтижесінде нәрселер мен құбылыстардың құлдырып өзгеруі кеңістікте орналасу жағдайына қарамастан, оларды бұрмаламай дәл сол күйінде тұрақты жағдайында қабылдаймыз.

Біздің нәрселерді айқын қабылдап, оларды реттеп отыруға байланысты көптеген өзекті мәселелерді қарастыруда *басты мақсатымыз - балалардың қабылдау процесін дамытуға* арналған. Бұл мақсатты жүзеге асыру жолында қажетті проблемалардың шындығын ашып беретін тиісті зерттеулерді іске асыруда ассоциация психологиясы мен құрылым психологиясының өкілдері кедергі жасап, оларды іздестіруді өрістетуге тосқауыл болды.

Г.Гельмгольц осы мәселенің тоқырап қалуына өкініш білдіріп, қабылдау процесін бақылау негізгі әдіс емес, оның дамуына орай пайда болған кезқарас деген-ді. Қабылдау процесінің өзге де қасиеттері жайында Гельмгольцтің өзіндік пікірлері мен идеялары болды. Алайда оның зерттеулерінде қабылдауды тікелей бақылау нәтижесі деп санауы шындыққа сай келе бермейтін

жағдай еді. Өйткені қабылдау бастапқы процесс емес, ол психикалық дамудың жемісі деп санау керек еді. Мұндай шындыққа сай келетін кесімді пікірді Гельмгольц өз кезінде ғылыми талапқа орай көтере алмады. Бұл бірінші.

**Екінші, қабылдаудың тұрақтылық қасиеті** оның ішкі құрылымының өзгеруі және өзіндік ішкі қасиеттерінің дамуы жеке процесс шеңберінде тұйықталып қалмай, ол басқа да психикалық қызметтердің жүйесімен байланысты түрде әрекеттесіп отыратындығын жете түсіну қажет еді.

Гельмгольцтің санасыз ой қорытындысына сілтеме жасауы бұл мәселені ұзақ жылдар бойы іздестіруге кедергі болған сәтсіз болажамы еді. Дегенмен қазіргі зерттеушілердің айтуынша көру қабылдауының пайда болуы күрделі тітіркендіргіштердің әсерімен жасалып, олар сонан соң өзара бірігіп отырады дейді. Мен сіздерге Гельмгольц жорамалына сәйкес қаламды көз алдымнан 5 есе қашықтатсам, онда ол 5 есе кішіреюі керек қой. Егер біздің көз алдымызда қалам болмай, оның әсер еткен бейнесін көрсетіп, заттардың өзін алып кетсе, бейнесі түскен экранды бізден 5 есе қашықтатса, онда Эмарттың заңы бойынша қаламның бейнесі 5 есе ұлғайған болар еді. Бірақ экранды көз алдымыздан әрі қарай жылжытып әкеткенде заттың шамасы өзгермеуі тиіс. Демек, мен бұл орайда затты қабылдау мен оның адамның көз қабы торына түскен бейнесі біріне-бірі тең болуға тиісті еді демекпін. Бейне экраннан алыстаған сайын 5 есе ұлғаюы керекті, ал зат 5 есе кішірейеді, бірақ бұл зат бірізділік бейнемен ұласуға тиісті, соған орай тітіркенудің өзгеріссіз пайда болатындығы айқын нәрсе.

Бейнелерді тұрақтандыру ниетімен жүргізілген батыл тәжірибелер заттар мен олардың қашықтығы арасындағы қатынас Эмарт заңына қайшы кері пропорциялы болатындығын көрсетеді. Егер бұл жорамал ақиқат болса, онда заттарды бізден неғұрлым ашықтатқан сайын олардың кішірейіп көрінуін түсіндіру қиын болар еді. Сондықтан мұндай тәжірибені үйлесімді етіп жүргізу үшін мынадай тәсіл қолданған тиімді болар еді. Заттар біздің көз алдымыздан өте тез шапшаңдықпен қозғалып, әкетілуі керек. Сонда біздер көз алдымыздан әкетілген заттардың өзгеріп кішірею шамасын аңғармай қалар едік.

Қабылдаудың биологиялық тұрғыдан тұрақтылығы мен өзгергіштігінің зияны бірдей деуге болады. Егер дүниедегі заттар үнемі өзгеріп тұратын болса, онда біз өмір сүрген ортаға бейімделе алмай, алыс-жақында ажырата алмас едік. Марбург мектебінің зерттеушілері мұндай тәжірибелерді одан әрі іздестіре отырып, қабылдау бейнелерінің өзгергіштігі әйдетикалық (айқындық)

сипатта болады деді. Әйдетикалық бейне Эмарт заңына бағынбайды. Өйткені заттар көзден қашықтаған сайын шамасының кішіреюі бірден өзгермей, баяулап барып өзгереді.

Осы әдіспен жүргізілген тәжірибелер (нәрселердің түсінің өзгеріп қабылдауы мен әйдетикалық бейнемен қабысуы) шындықты дұрыс бейнелей алатындығын көрсетті. Осы зерттеудегі шындықтан ауытқу 1/10 бөлікке тең болса, ал теориялық есептеу мен нақты тәжірибе арасындағы алшақтық 1/5 бөліктей болып шықты.

Бұл мәселені жүйелеп теориялық жағынан қорытындылаудың мынадай өзара ұштасты екі түрлі мәселенің мәніне тоқталып өтуді қажет деп санаймын.

Оның бірі - мағыналы қабылдау. Бұл ерекшелік бірқалыпты дамып, ой-өрісі жетілген адамға тән қасиет.

Қабылдаудағы тағы бір ерекшелік - ересек адамдардағы тұрақтылық пен мағыналық. Мысалы, менің қолымдағы жазу дәптерім төрт бұрышты, ақ қағаздан жасалып, жазуға арналған. Ассоциация психологиясының түсінігінше де бұл жазу дәптерінің аты мен мәнін бейнелейді. Оның үстіне жазу дәптерін пайдаланушы өз пікірін қосып қабылданған заттың мәнін толықтырады.

Г.Роршахтың тәжірибесін бірсыпыра зерттеушілер жалғастырып, оны соңғы кезде жас зерттеуші Э.Блейлер жүйеге келтіргенін сіздер білесіздер. Олардың тәжірибесі А.Бинеден басталатын сия тамшысының мағынасыз дағын қабылдауға арналған. Бұл тәжірибеде қабылдаудың мағыналық ерекшелігіне мән берген Бине сияның қағазға түскен тамшысын бір бет қағазға түсіріп, оны ортасынан бүктеп екінші бетпен беттестіргенде дақтан белгілер пайда болған. Осы бейнелерді оқушыларға көрсеткенде олар мұны сия тамшысы демей, бірі иттің, екіншісі сиырдың, үшіншілері аспандағы бұлттың бейнелері деп қабылдаған. Өйткені балалар бұрын-соңды сия тамшысынан пайда болған мағынасыз бейнелерді көріп, оларды талдамаған.

Мен қазір алдымда жатқан бірнеше заттардың жеке белгілері мен сипаттарын көріп отырмын. Олардың ішінен бір заттың мән-жайын барлап, оны айқынырақ қабылдаймын. Мен шамды, үстелді, адамдарды көріп отырмын. Міне, осыдан жәйттердің бәрі, Бюлердің айтуынша, қабылдау адамның көрнекі ойлауының бір бөлігі. Осы көріп отырған заттардың бәрі бір мезгілде әсер ететін болса, бұл қабылдаудың көлемін құрайды. Осы бағытты ұстанған бірсыпыра зерттеушілердің пікірінше адамның ойлау үстінде қабылдауында алдану (иллюзия) пайда болады дейді. Ойдың құбылмалы болу салдарынан қабылданған



нәрселердің бейнесі бұрмаланады. Бұл - алдану.

Тағы бір мысал ретінде Шарпантье алдануын қарастырайық. Біз цилиндр формасындағы затты қолымызға алып салмақтап көреміз. Формасы кіші цилиндрдің салмағы ауырлау болып қабылданады. Өйткені кіші цилиндрдің массасы біздің түйсінуімізше тығыз. Біз сол заттардың көлемі мен салмағы жайында мағыналы қабылдаудан әлі арыла қойған жоқпыз. Сондықтан біздер заттардың сыртқы түріне қарап алдану пайда болып, тікелей қабылдауымызда қателесеміз. Ересек адамдар осы цилиндрлердің салмағын анықтау үшін екі көзін жұмып қолына алып көрсе екеуінің де салмағының бірдей екенін анықтай алады. Мұндай тәжірибені соқыр адамдарға жасатқанда олар цилиндрлерді көре алмаса да силап біліп, көлемі кіші цилиндрді салмақтырақ дейді. Сонымен мағыналық қабылдауда цилиндрлердің көлемін салыстыру нәтижесінде тікелей түйсіну арқылы алдану пайда болады.

Қабылдаудағы алдану туралы теориялық қорытынды жасау үшін тағы да бірнеше тәжірибе нәтижелерін келтірейік. Мылқау балалармен жүргізілген тәжірибеде олар көздері көрсе де Шарпантье алдануына берілмеген. Одан әрі қарай жүргізілген зерттеулер алданудың бұл түрінің диагностикалық маңызы болатындығын байқатқан. Бұл - **Демор симптомы деп** аталған. Оның мәні ақыл-ойы мешеу қалған балалардың қабылдауы мағынасыз болғандықтан кіші цилиндрді салмақты деп қабылдамаған. 9-10 жастағы балалармен жұмыс істегенде олардың ақыл-ой кемістігінің дәрежесін анықтау ниетімен Демор симптомын қолдану маңызды өлшем болып саналады. Демор тәжірибелерін тексеріп көру үшін Э.Клапаред мынадай пікір айтады: бала қабылдауын дамытуда алданулар тамаша симптомдық қызмет атқарады дейді. Бұдан былайғы зерттеу нәтижелері көрсеткендей бірқалыпты дамыған 5 жасқа дейінгі балалар Шарпантье алдануына берілмейді.

Шарпантье тәжірибелері баланың жас даму ерекшеліктеріне орай өзгереді. Ақыл-ойы мешеулеп қалған балаларда ондай алдану болмайтындығын байқадық. Мұндай алдану мылқау балалардың көпшілігінде кездеспейді. Демордың өз пікірінше бұл тәжірибе ақыл-ой кемістігінің дәрежесін анықтауда диагностикалық өлшем бола алады.

Бұл тәжірибенің неге келіп тірелетінін қысқаша анықтау үшін мен жоғарыда баяндалғандай қабылдаудың дамуына қатысты екі түрлі жәйттің мән-жайына тоқталдым.

Жүргізілген тәжірибелер бір жағынан қабылдаудың мағыналығы ересек адамдарға тән қасиет екенін көрсетсе, ал мұндай

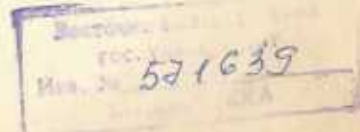
қасиет балаларда байқалмайды. Қабылдаудың мағыналығы адамда жүре пайда болатын психикалық дамудың жемісі. Екінші жағынан алғанда бұл тәжірибеде айқындалған нәрсе - **қабылдаудың тұрақтылық қасиеті әйдәтизм құбылысымен байланысты** болуы. Бұл орайда көрнекі ойлаудың қабылдаумен бірігіп кететіндігі, көрнекі ойлау мен қабылдаудың өзара айырма-шылықтарын арнайы тәжірибе арқылы ғана айыруға болады.

Үшінші мәселе - қабылдаудың мағыналығы өзіндік тиінағы бар мәселе. Бұл мәселені зерттеу әуел бастан-ақ белгілі болып, суреттерді қабылдау тәжірибесімен анықталған-ды. Бұл жәйт балалардың мағыналы қабылдауының сырын ашты. Балалардың жас даму ерекшелігіне ыңғайланып жүргізілген мың сан тәжірибелер статистикалық әдістер арқылы қорытылады. Осы тәжірибелерге балалардың жасына қарай сан алуан сурет көріністерін түрлі мағыналы қабылдау деңгейін көрсетті.

Балалардың қабылдау деңгейі түрліше болатындығын көптеген мамандар зерттеді. Солардың бірі белгілі психолог В.Штерн қабылдаудың дамуы әр қилы деңгейлерде топтастырады. Нақтылы зерттеу тәжірибелеріне қарағанда авторлардың басым көпшілігі балалардың қабылдауы негізінен төрт түрлі сатыдан құралады дейді. Алғашқы сатысы - дара заттарды қабылдау, бұл заттың басқышы; екінші сатысы - заттармен жасалатын әрекет; үшінші сатысы - балалардың нәрселерінің белгі қасиеттері мен сапасын көрсетуі; төртіншісі - заттардың бәліктерін біріктіріп тұтас түрінде қабылдау. Осындай тәжірибелерге сүйене отырып (Германияда Штерн, Ресейде П.П.Блонский), балалар қабылдауының дамуындағы мағыналық қасиетін анықтауды көздейді. Блонскийдің пікірінше бала картиналарды көріп қабылдап, нәрселердің жиынтығын байқайды, одан әрі оның қимыл-қозғалысы мен әрекетін көреді, ең соңында бұл суреттердің тұтастығын қабылдап, болмыстағы шындықты біледі. Блонский тәжірибелерінің шындығы шетел психологтары Штерн, Нейман, М.Роллоф, М.Мухова т.б. зерттеу қорытындыларымен айқындала түсті.

Бұдан 15 жыл бұрын бұл жәйттар балалардың қабылдау заңдылығы деп саналған еді. Дегенмен, соңғы 15 жыл бойы іздестірілген тәжірибелер мұндай заңдылықтарды түбегейлі өзгертіп, олардың мазмұнын жойды.

Біз қабылдау процесінің әуел бастан біртұтас құрылым екенін білеміз. Осы орайда біздер қабылдау жайлынағы ассоциациялы атомистік психологияның, құрылым психологиясының да анықтамаларын естен шығармауымыз керек. Егер бала дамуы-



ның кезеңдеріне сәйкес қабылдаған нәрселерінің мағынасын 10-12 жасқа келгенде ғана білетін болса, олардың даму мүмкіншіліктері кешеуілдеп қалмай ма? Мұндай сұрақ біздерді сөзсіз толғантады. Біз біздеріде тәжірибелік зерттеулер арқылы байқаған нәрселердің қимыл-қозғалысын, әрекеттерін қабылдау заттарды қабылдаудан әлдеқайда ерте пайда болған. Бұл пікірден мынандай заңдылықтарды тәжірибе арқылы зерттеп, екі мәселені анықтауды қажет етеді. Бірінші, біздер балалар қабылдауының даму сатыларын қалай түсіндіреміз? Екінші, егер бұл заңдылық қабылдау сатыларын дұрыс белгілей алмаса, онда балдырған кезеңінен бастап сан алуан суреттерден нәрселердің қимыл-әрекеттері мен белгілерін қалайша ажырата алған?

Мұндай мәселелердің сырын ашып көрсету мақсатымен көптеген елдердің мамандары түрліше әдістерді қолдана отырып зерттеулер жүргізген. Солардың арасында әсіресе Ж.Пиаже мен В.Элиасберг зерттеулерінің маңызы ерекше. Элиасберг зерттеулерінің маңызы ерекше. Элиасберг зерттеулері балдырған шақтағы баланың қабылдауы жеке нәрселерден құрылмай, ол ажыратылмаған байланыстардан тұрады дейді. Ал Пиаже зерттеулері бойынша балалардың қабылдауы біртұтас, заттар өзара топтасқан сипатта болады дейді.

Демек, Штерннің қабылдау жайындағы бастамасы дұрыс емес. Ал өзге зерттеушілердің айтуынша қабылдаудың сатылы түрі сын көтере алмайды.

Енді анықтауды қажет ететін екі мәселе бар. Штерннің көзқарасын бекерлеу жеткіліксіз, өйткені мынандай жәйттің мәнін ашып көрсету керек еді: бала қабылдауының дамуы оған ұсынылған суреттерді түсіруден басталып, оның басқа нәрселерді қабылдауына қарсы қойылады. Мұны дәрежелі екі түрмен айтқанда анықталуға тиісті мәселе - бала қабылдауы тұтастықтан бөліктерге қарай дамиды, ал картиналарды қабылдау жеке бөліктерінен тұтастыққа қарай дамымай ма? Штерн бұл фактіні қабылдау процесінің дамуына орай құрылым заңына сүйене отырып түсіндіруді көздеп, қабылдау тұтастықтан оның бөліктеріне қарай дамиды, ал шындықтың біздер баяндаған реттік сипаты қабылдаудың мағынасын анықтауға тән дейді, немесе қабылдаудың көрнекілік оймен бірігуі деп сипаттайды. Элиасберг тәжірибесі бойынша зерттеу нәрселерді мағынасыз түрде бейнелеп, кейін ол мағыналық қасиеттермен алмастырылады, одан алынған нәтиже де сол сипатта қала береді. Элиасберг материалдар неғұрлым мағыналы болса, олар Штерн зерттеулеріне сәйкес қарсы болатындығын айтты.

Москвада өткен психотехниктердің конгресінде біздер Эли-

асбергтің соңғы зерттеу нәтижелерін, оның Штернмен пікір тартысын тыңдадық. Штерн дәйектері сәтсіз шықты. Тәжірибе қорытындылары аталған мәселені шешуге Штерннің пайымдауымен салыстырғанда, әлдеқайда қарапайым және күрделі түрде шешімін табатынын көрсетті. Істің шындығы мынадай жәйттерді анықтады: қабылдау басқыштары (заттығы, санасы, қатынасы) балалардың қабылдауын сипаттауда жарамсыз көзқарас екендігін көрсетті. Мұндай пайымдаулар балалардың сөйлеу әрекетінің даму сатыларына лайықты екен.

Баланың сөйлеуі әдетте жеке сөздерді атаудан басталады. Бала сөйлеуінің бастапқы кезінде зат есімді білдіреді; одан әрі зат есімді етістікпен байланыстырып, оның сөйлеуінде екі мүшелі сөйлемдер пайда болады. Үшінші кезеңінде сын есімдерді қолданып, ең соңында өздері көрген бейнелерді ажыратып, сөздік қорын дамытады. Бала психикасындағы мұндай кезеңдер қабылдау сатыларынан айрықша бала тілінің шығып, сөйлеу әрекетінің даму кезеңдері.

Бұл фактінің мәнін тәжірибе арқылы зерттеп, оны талдайтын болсақ, біздерді одан да қызықты жәйттерге жетелейді. Бұл мәселенің мәнін біз арнайы зерттеген болатынбыз. Біз балаға сурет салынған бейнені ұсынып, осы суреттен көргенін айтып беруді талап ететін болсақ, онда бала сөйлеуіндегі көптеген зерттеушілер анықтаған сатыларды айқын байқаймыз. Айталық, бала жасына лайықты оған өзі түсінетін картинканы көрсетіп, осы суретте көрсетілгендерге ұқсас ойнашы десек, ол суреттегі жеке кейіпкер болып ойнамайды. Бұл суретте аңшы шыңжырлап алып, оны жетектеп бара жатқан адам және оны қоршап алған балаларға ойын көрсетін жатқан сәт бейнеленген. Бала суретте бейнеленген кейіпкерлерді дәлелсіз ойнамай, ондағы қамтылған нәрселерді тұтас қамтып ойнайтын болады. Бине зерттеулерінде қамтылған көпшілікке мәлім сурет (қарт кісі мен баланың қол арбамен жүк тасуы) Нейманның, Штерннің, Мухованың осыған ұқсас мазмұндағы зерттеулерімен салыстырып көргенде бала ойындарының мазмұны өзгеше сипатта болған.

Мен баяндалған мазмұндардан қажетті қорытынды жасау үшін адамның қарапайым қабылдауына қатысты біршама жаңа зерттеулерді атап айтқым келеді.

Соңғы кезде эксперименттік психология иіс, дәм сияқты мәселелердің мән-жайын зерттеумен шұғылданады. Нәтижеде генетикалық тұрғыдан елеулі табыстарға жетті. Қабылдау мен көрнекі ойлау тікелей байланысты қарапайым сипаттағы қабылдау болмайтындықтан, біздер иіске қатысты қабылдау жайында ғы-

лыми теориямен ұштасатын қорытынды жасай алмаймыз. Осы ретте балалардың алғашқы даму кезеңінде қызыл түс туралы жалпы түсінігі болмайды, олар қызыл түстің нақты көріністерін ғана біледі. Сол сияқты, біздер істің бәрін жалпылап түсіндіре алмаймыз, бірақ оны алғашқы қоғамдағы адамдар сияқты нәрселердің жеке түр-түсін белгілейтіндей етіп қана анықтаймыз.

Қабылдаудың өзіндік қасиеті бірсыпыра биологиялық, рудименттік ерекшеліктерде, адам мәдениетінің дамуына сәйкес, әсіресе істі қабылдау қасиеті жоғалып кеткендігі байқалады.

Бұл орайда мен Т.К.Кеннигогтің қабылдаудың қарапайым түрлері жайында арнайы зерттеу жүргізіп, жоғары сатыдағы сүт-қоректі жануарлармен салыстырып қарағанда, адамдардың қабылдау ерекшеліктері неғұрлым шегініп дамымай қалды деген пікірін қостағым келеді.

Қалған бірнеше минут уақытты тақырыпқа қатысты мәселелерге қысқаша шолу жасап, қорытындылауға рұқсат етіңіздер. Біз қабылдаудың орнықтылығы мен мағыналығы немесе оның сөйлеу әрекетімен ұштастығым алып қарастырсақ та үнемі мынадай теориялық маңызы бар фактіге кездесеміз: әрбір адам сайын балалар дамуында жеке процестер қызметі өзара байланысты. Дамуда қабылдаудың қызметі нәрселер бейнесін айқындай түсетін эйдетикалық еспен ұштасып, заттарды тұтас көрнекі түрде қабылдауға мүмкіндік береді. Осындай бейнелер құрамындағы қабылдау ішкі әрекет. Нақты қабылдаумен бірігіп, оны орнықтырады. Алайда, біздер қабылдау тиімділігі анықтау ниетімен тікелей әсер еткен нәрселердің мән-жайын тани алмаймыз. Сол себепті біздер заттардың мәнін бірден даралап ажырата білуге өреміз жете бермейді. Тәжірибе бойынша мынадай жәйттердің сыры мәлім болды. Тікелей қабылдау сөзбен, сөйлеумен байланысты екендігін балалар қабылдауының даму ерекшеліктері көрсетті. Бала қабылдаған нәрселерінің мән-жайын сөзбен, сөйлеу әрекетімен ұштастырады. Соның нәтижесінде оның дүниетанымы дамиды. Бала қабылдаған нәрселерді сөзбен жеткізеді. Мұндай жәйт бала дамуында жекелеген психикалық процестердің өзара байланысты қызмет атқарып, сананы дамытады. Осы тұрғыдан алғанда ассоциация психологиясы мен құрылым психологиясының бағыты бірізді екендігін көрсетеді.

Біз бұл орайда қабылдау процесінің түрлі сатыларында даму ерекшеліктерін өзге психикалық процестер қызметінен бөліп алып қарастырсақ, онда қабылдау жайындағы теориялардың бәрі дәріменсіз шындыққа сай келмейтін көзқарастар дер едік. Дегенмен мен баланың даму процесінде қалыптасып отыратын

психикалық қызметтер психологиялық жүйелер деп атар едім.

Сонымен, тәжірибелік зерттеу нәтижелері баланың барлық дерлік даму кезеңдерінде әр түрлі жаңа жүйелердің пайда болып отыратындығын ашып көрсетіп, сол жүйелер ішінде қабылдаудың өзіндік қасиеттерінің бар екендігіне көзіміз жетеді.

Жеке процестер атқаратын қызметтер арасында жаңадан пайда болатын байланыстар мен даму нәтижесінде қабылдау өзінің даму сатысында қалыптасқан бірсыпыра қасиеттерінен ажырап, "бостандық" алады. Енді ондай қызметтер өзге процестердің еншісіне ауысып, өзіндік жаңа сипатқа ие болады.

Ойымды қайталамау үшін айтайын деген сөзімді бір сөзбен білдірейік: қабылдауда бастапқы даму кезеңі қимыл-қозғалыспен тікелей байланысты болғандығын тәжірибелік зерттеулер анықтады. Ол тікелей сезіп білудегі қимыл-қозғалыстың тек бір жағын ғана білдіреді, ал жылдар бойы даму нәтижесінде қабылдау өзіндік мағынаға ие болып, қимыл-қозғалыс әрекеттерінен арылады. Осы салада К.Левин өзгелерден артық еңбектенген зерттеуші. Ол бала қабылдауындағы қимыл-қозғалыс ішкі процестердің дамуымен бірге қалыптасқан дейді. Левин баланың қабылдауы қимыл-қозғалыспен байланысты өзге де ерекшеліктерден бөлектегіп өзіндік айқын сипатқа ие болғанда көрнекі ойлаумен байланыспауы мүмкін деген пікірді қолдайды.

Г.Фолькельт, Крюгер және т.б. лейпцигтік зерттеушілер қабылдау бастапқы дамуында қимыл-қозғалыс әрекетімен қандай байланыста болса, сезім күйі және реакциялық эмоциямен де сондай тығыз байланысты деп саналы. Крюгер қабылдауды "сезім тектесті эмоциялық қабылдау" деп атауды ұсынды. Дегенмен ол өзінің соңғы зерттеулерінде бұл пікірінен бас тартып, балалар қабылдауының аффектімен, сезім-эмоциямен тікелей байланысты болмайтындығына біртіндеп көз жеткізді.

Тұтас алғанда, біздер Лейпциг зерттеушілеріне жете мән беріп, олардың психологиялық қызметтер жайындағы нақты зерттеулеріне тиісті баға бердік. Олардың зерттеулерінде қабылдауға қатысты біршама мәселелердің қамтылғанын көрдік.

Будан былайғы Лейпциг зерттеушілерінің еңбектері өздерінің методологиялық көзқарастарындағы қателігіне орай маңызы мен күшін жоғалта бастады. Өйткені қабылдаудың даму сипатын одан ері зерттеу өзгеше методологиялық негіздерге тіркете отырып зерттеуді қажет етті.

## ЕС ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛАЛЫҚ КЕЗЕНДЕ ДАМУЫ

Қазіргі психологияның кез келген тарауын алып қарасақ идеалистік және материалистік теориялардың ес процесіне қатысты талас-тартысын, көзқарастардың әрқилы жағдайларын жиі кездестіреміз. Сондықтан психологияның бұл тарауын бірнеше ондаған жылдар бойы келе жатқан шиеленісті пікірталастардың ара-жігін ажыратып зерттеу ес процесіне қатысты мәселелердің мән-жайын кеңінен ашып көрсетуге көмектеседі.

Сіздер мүмкін психологияны өзара тәуелсіз екі бөлімнен тұратын жеке ғылымдар ретінде іздестіру керек деп санаған бағыттарды да білетін боларсыздар. Оның бір бөлігін түсіндіруші, екіншісін зерттеуші деп қарастыру қажет дейтіндер, әдетте, осы ес тарауын ерекше атайды. Мұндай пікірді қолдаушылар материалистік бағыттағы психологтар еді. Г.Мюнстерберг пен оның мектебі және олардың идеясын жақтаушылар ес психологиясының дамуын себепті ойлау жолымен іздестіруді ұсынып, оның адам миымен байланысты екендігін анықтауды мақсат етіп қойды.

Қазіргі есті нейрондар арасындағы байланыстардың түйісуі деп анықтаушы теория дами бастады. Ес жайында психология мамандарының бұдан басқа да тыңнан кетерген теориялардың мақсаты біздер ес процесінің сыр-сипатын жан-жақты етіп толық түсіндіре алмайтын болғандықтан, оны мидың қызметімен байланыстырып зерттеу және оның материалдық субстратымен ұштастырып іздестіруіміз қажет дейді.

Шынында да, ес туралы білім мұндай стихиялық сипаттағы көзқарастан әлі күнге дейін арылып, бірізді материалистік тұрғыдан қарастырылған емес; психика мен мидың ара-қатынасы жайында пікірлердің бәрі идеалистік түсініктермен ұштастырылады. Осы бағыттағы авторлардың бәрі де ес процесіне қатысты мәселелер жайында жорамал жасап, өз түсініктерін тиянақты шешім деп білді. Дегенмен, олардың ес жайындағы түсініктері психофизиологиялық жарыспалы тіректерге сүйеніп, материалистік көзқарастарын тиянақтай алмады. Ес туралы жарыспалы түсініктер жеңіл-желпі сипатта естің физиологиялық негізін мидың бөлшектеріндегі тапталған сұрлеумен байланысты екендігін және мидың жеке қызметтерімен ұштастыра отырып түсіндіріледі. Шенбері тар осындай көзқарастар психология мамандарының бірде-біріне ес процесін бірыңғай материалистік білім тұрғысынан іздестіріп, оны философиялық ойлау жүйесіне

сәйкес теориялық қорытындылар жасауға мүмкіндік бермеді.

Мұндай сыңар жақты көзқарас Э.Герингтің ес психологиясын арнайы іздестіріп, тәжірибе арқылы зерттеген белгілі кітабынан көрініс тапты. Ол бұл еңбегінде ес процесіне тиянақты анықтама беріп, оны барлық күрделі ұйымдасқан материяның қасиеті деді. Герингтің мұндай батыл анықтамасы бойынша адамның есі табиғаттағы жанды және жансыз нәрселермен тығыз байланысты құбылыс деп саналады. Осындай түсініктер енді есті жаратылыстық - биологиялық тұрғыдан іздестіруге жол ашты. Сонымен бірге, есті зерттеудің өрісі кеңейгенмен ғылыми негізден ауытқыған екі түрлі бағыттың пайда болуына түрткі жасады. Оның бірі - ес жайындағы қарапайым түсініктердің тежеусіздігі, екінші бағыт - адам психикасын түсіндірудегі жарыспалы көзқарас.

XX ғасырдың басында төбесін көрсетіп дами бастаған идеалистік психология ес жайындағы механицизм теориясының дәлменсіздігін сынады. Осы бағыттың мәні материя мен рух арасындағы шынайы қатынасты түсіндіру арқылы анықталады деді.

Бергсонның "Материя және ес" деген кітабы материя мен рух арасындағы қатынасты зерттеуді негізгі мәселе етіп қойды. Сөйтіп ес процесінің мәселесі материя мен рухты нақтылы жағдайға қолдану құралына айналды. Бұл жұмысында Бергсон жан дүниесінің күйзеліске ұшырау себептерін, амнезия мен афазияға, ұмыту мен адам сөйлеуінің зардап шегуін мидың зақымдалу себептерімен байланысты түрде баяндаған көптеген фактілерге тіректелген материалдарды жинақтады.

Бергсонның ес жайындағы зерттеулері тұтас бір философиялық мектепті соңынан ертіп алып, өзара қисынсыз естің екі түрі болады деген пікірін ұсынды. Естің бұл түрі, өзге процестер сияқты, адамның денесіне орналасқан, оны мидың қызметі деп тану керек. Ал балаларда осы естің түрімен жарыса дамитын рухани ес те бар деп көрсетеді. Бергсонның олай әрі қарай ойының жалғасы рухани әрекеттің таза түрі мен мәдениеттің жалпы сипатын білдіреді. Оны білгіміз келетін болсақ, біз Платонның жалпы идеясына иек артпай, ес пен елестің өрісіне сүйенгеніміз абзал болар еді. Осы мысалды есте-ріңізге әдейі түсіре кетейін.

Сіздер өлең жаттап отырғандарыңызды көз алдыңызға келтіріп, елестегіңізші, дейді Бергсон. Осы әрекет нәтижесінде біздер белгілі материалдарды жаттап алдық. Мұндай әрекет құрылымы жағынан алғанда қимыл-қозғалыс арқылы қалыптасқан дағды, сол жаттағандарды есте тиянақты сақтау үшін оларды

біздер жиі-жиі пысықтап, қайталаймыз, бұрынғы біле алмаған әрекеттерді енді білетін боламыз. Бұл Бергсонның айтуынша қимыл-қозғалыс есі. Бірақ мен бұрынғы сан рет пысықтағандарымды есіме түсіре алмаймын, алайда сол оқыған өлеңдерімді көз алдыма келтіріп елестететін болсам, онда мен бұрынғы оқығандарымды есімде жаңғыртамын. Бұл естің екінші түрі бұрынғы әсер еткен нәрселерді жаңғыртумен байланысты, бірақ оның жаттығуға қатысы жоқ, бұл жаңадан қимыл-қозғалыс жасауды қажет етпейді, нағыз рухани әрекет осы. Бергсонның пікірінше естің бұл түрі мимен байланысты, өйткені, - дейді ол, - дене мен ми таза рухани әрекетті реттеп отыратын құралдар.

Мидың зақымдалу себептерін талдай отырып, Бергсон қимыл-қозғалыс әрекеттеріне негізделген ес ең алдымен жойылады да, ал екінші сипаттағы ес дәл сондай зақымдалмаса да адам миды қару етіп пайдалана алмай, рухани еркін билеуден қалады деп жазады. Басқаша айтқанда ми ес түрлерінде түрліше қызмет атқаратын болғаны. Ми естің бірінші түрінде қызмет атқарушы құрал делінсе, ал екінші түрінде таза рухани әрекет етуші қару. Сондықтан ми зақымдалса адам сөз айтып, сөйлесуден, не ойын өзгелерге жеткізу қабілетінен айырылып, бірқалыпты қимыл-қозғалыс та жасай алмайды. Шындығында, мидың естің таза рухани әрекетімен ешқандай байланысы жоқ.

Бұл жерде біз Бергсонға дейінгі ес жайында кемелденген тиянақсыз көзқарастардың нақтылы ғылыми мағлұматтар деп саналып, оған Бергсонның тек иек артқанын байқаймыз. Ес сияқты күрделі психикалық процестерді зерттеуде ол идеалистік көзқарастарда ірге тепкен естің оңашаланып өзге процестерге қатынассыздығы жайындағы кәте пікірді қолдады. Жалпы алғанда ес мидың қызметі емес деген бұрынғы пікірлеріне қайшы ойын білдіреді. Сол кездерде үстем болған ес пен ми жайындағы шалағай теорияларға сүйеніп, Бергсон ес туралы өзіндік теория құрды, ес құбылысы жеке оқиғалар жайында біздің рухани өмірімізді байытады деп білді. Оның айтуынша адамның саналық қабілеті біздердің өткен кездерде көрген-білген шындықтарымыздың бейнесін қайта жаңғы тып отырады. Ол адамның жан дүниесінің тәуелсіз болуындағы басты тірек оның тәніне тәуелділігі деген ой түйді.

Ес туралы білімдегі оның материалистік және идеалистік көзқарастар арасындағы талас-тартыстың, екінші жағы идеалистік бағытты құрды. Алайда, бұл бағыт та ес жөніндегі теориялық көзқарастар мен ой-пікірлерді кемелдендіріп, бір ізге түсіре алмады. Естің шындығына келсек, соңғы жылдарда жарыққа шығып бой көтерген материалистік көзқарастар ес жай-

ында елеулі бетбұрыс жасап, оның дамуына қатысты білімді өрістетуге өзіндік бағдар тудырды деуге болады. Бергсонның орнын биологтар, лабораторияларда зерттеу жүргізуші мамандар және емшеу орындарында қызмет атқарып, ғылыми жұмыспен шұғылданатын зерттеушілер толықтыра түсті. Бұл мамандарды ес жайында диуалистік көзқарас пен Бергсонның тәжірибе нәтижелері толық қанағаттандырмады. Олардың жасаған тәжірибелері мен шығарған қорытындылары арасындағы айырмашылықтар біріне-бірі үйлесім таппай, бұл зерттеуші мамандардың ашу-ызасын тудырады. Естің екі түрін біріктіріп біртұтас процесс деп қарастыру қажет деген пікірлер көтерілді. Сөйтіп, біріне-бірі қайшы екі жақты біріктіріп, ес туралы бірыңғай көзқарас пайда болғанымен, ондай көзқарас материалистік философия принциптерінен алшақ жатты. Ес жайында жаңаша көзқарас жасап белгілі болған білім А.Семонның мнемесі (ес) туралы пікірлері еді. Бұл пікірлер бойынша ес адамдар мен хайуанаттарға, өсімдіктер дүниесіне де тән қасиет деп саналды.

Бір жағынан алғанда бұл білім Э.Геринг ізін қуаса, екінші жағынан қарағанда нағыз идеалистік көзқарасқа әкеп тіректелген-ді. Мұндай теорияның шарықтау шегі Блейлердің көзқарасынан айқын көрінді. Бұл көзқарастың мақсаты витализм мен механицизмнің өзара жігін пайдалана отырып, үшінші бір өзіндік жол табу еді. Соған орай Блейлер өзінің еске арнаған "Механицизм, витализм және мнемизм" деген еңбегін жазды.

Сөйтіп, ес жайындағы білім тығырыққа барып тірелгенде витализм мен механицизм мәселелерін өзіңінен шешуге әрекеттеніп, табиғат зерттеуші ғалымдардың ой-пікірлерін дамытуға ашықтан-ашық кедергі жасап, оларды делбе ауыруына ұшыратты.

Мнемизм, витализм және механицизмді тығырықтан шығарып алу мақсатына арналған идея екендігі алда баяндалады. Мнемизм, ең алдымен, фактілерге сүйенген материалдарға негізделіп құрылды. Семон да Бергсон сияқты, есті екі жағынан қарастырды. Бірінші жағынан келгенде ес - сананың тірегі, бір нәрсенің мән-жайын ұғыну үшін бұрын бастан кешірген нәрселердің бағыт-бағдарын есте сақтау. Екінші жағы Э.Блейлер 1921 ж. жазған еңбегінде біздің санамызда нәрселердің бейнесі (психобейнесі) сақталуға тиіс, бұл бейне психоид деп аталады. Осы термин арқылы ол жанды және жансыз заттардың бәріне тән қасиеттерді ол психобейнелер деп санайды.

Блейлердің идеясы бойынша естің атқаратын қызметі сана мен материя аралығына көпір салу. Жансыз материяға тән қасиет оның созымдылығы, оған әрқилы әсер еткен нәрселер із

қалдырады. Блейлер шәкірттері іздестіріп жинақтаған мол материалды пайдалана отырып, жансыз материяға бұрын әсер еткен нәрселердің іздері қалайша сақталғанын жазады. Блейлердің ойынша жансыз нәрселерде сақталған іздер үздіксіз саты құрастырады, сол сатылар арқылы біздер материя мен рух арасындағы байланыстарды табатын дәрежеге көтерілетін көрінеміз.

Міне, өздеріңіз байқап отырған қазіргі буржуазиялық психологияда ес мәселесіне қатысты философиялық талас-тартыстың басты ерекшеліктері осындай. Сонымен бірге, ғылымдағы белгілі бір мәселе жайында дағдарыстың пайда болуы бір ғана көзқарас шеңберімен шектелмейді, мұндай мәселенің түйінін шешуде, біздер пікірталастарын өрістетіп отыруға жол ашамыз. Ондай талас-тартыстар тек әр алуан көзқарастар мен ой-пікірлерді ортаға салып талқылаумен түйықталмай, жалпы философиялық бағыттағы түрлі көзқарастады, тиісті мәселелерді жете зерттеп, теориялық қорытындылар жасауды да қамтиды.

Мұндай күрестің негізгі бағдары, ең алдымен, атеистік және құрылымды көзқарастар арасындағы жігі мен байланысты қатынасының мәнін анықтауға арналған. Ассоциация психологиясының негізі түгел дерлік ес процесіне тіректелген. Сондықтан ес процесімен қатар, ассоциация психологиясында қабылдау, ерік процестерін зерттеуге де жете мән берілген. Бұл психологияда еске қатысты заңдар барлық дерлік психологиялық құбылыстармен ұштастырылған. Сөйтіп, ес туралы ілім бүкіл психологиясы ес туралы, ассоциация психологиясының принциптеріне тізесін батыра алмады, өйткені құрылым психологиясы мен атомистік бағыттар негізінен қабылдауға байланысты мәселелерді барынша терең іздестірумен шұғылданды да, тек соңғы жылдары ғана құрылым психологиясы ес жөніндегі ассоциация психологиясының көзқарастарын одан әрі дамытуды ойластырып, практикалық және теориялық мәні бар зерттеу жүргізе бастады.

Мұндай зерттеулердің алға қойған бірінші мақсаты - есте сақтау мен естің атқаратын қызметін де, қабылдау сияқты, құрылым психологиясының заңдарына жеткізуді көздейді.

Көптеген тыңдаушылар К.Готтшальдтің Москвада Психология институтында жасаған баяндамасынан хабардар, соның артынша автор өзінің зерттеу жұмысының арнаулы бөлімін жариялады. Зерттеуші әрқилы тұлғалардың аралас қосындыларын түрлендіріп сыналушыларға ұзақ уақыт бойы көрсетіп отырды. Соның нәтижесінде сыналушылар өздері көрген тұлғаларды қатесіз меңгеріп алды. Алайда сыналушылар өздері бұрын көрген тұлғалардың құрылымын өзгертпін, оларды сыналу-

шыларға көрсеткенде, олар өздері бұрын көрген тұлғалардың күрделенген құрылымын алғаш рет көріп, оны есінде қалдыруға тырысты. Бұл тұлғаның бөліктерін бұрын 500 ретке дейін көрген-ді. Ал енді сол тұлғалар жаңа құрылым етіп көрсетілгенде, бұрынғы жүздеп көрген бөлшектерді тани алмады, ал сыналушы өзіне бұрыннан белгілі болған бөлшектерді ажырата алмады. Келердің ізін қуған Готтшальд бұл жәйтті былай деп түсіндірді: көрген бейнелердің жиынтығын тану не оларды есте сақтау психикалық әрекеттері мен құрылым заңдарына тәуелді, немесе сол заттарды тұтас түрде қабылдап танып білу, олардың бөліктері не бөлшектеріне жете назар салып, оларды біріктіре білу қабілетіне байланысты келеді дейді. Мен Келердің, біздерге өзге тақырыптардан белгілі, хайуанаттармен жүргізген тәжірибесін еске байланыстырып баяндаудың қажеті бола қоймас деп санаймын.

Екінші мақсат, К.Левиннің мағынасыз бұйындары есте сақтауға арналған зерттеулері. Мағынасыз материалдарды есте сақтауда олардың бөлшектері арасында құрылым жасау мүмкін емес. Алайда, есте сақтау үшін ондай материалдар адам санасында ес арқылы белгілі жүйеге келтіріліп, оларды бөлшектерге бөліп жаттап алғанда ғана есінде сақтай алады.

Өзге бір зерттеулер естің қызметін басқа салаларға пайдалануға арналған. Бұл аталған зерттеулерден кейбір мәселелердің жай-жапсарын шешуге қолдану үшін тек екі жұмысты атап өтейін.

Біріншісі Б.В.Зейгарник зерттеулері аяқталған және аяқталмаған іс-әрекеттерді есте сақтауға қатысты, соған байланысты аяқталған және аяқталмаған тұлғаларды қамтиды. Бұл зерттеу бойынша сыналушыға реттелмеген бірнеше әрекеттермен шұғылдану талабы қойылды да, олардың бірнешеуін аяғына дейін орындауға мүмкіншілік беріледі, ал кейбіреулерін бітіртпей-ақ кідіртеді. Аяғына дейін бітірген істерден көрі, аяқталмай қалған істер есте екі есе артық сақталатыны анықталған; мұндай әрекет қабылдауға байланысты жүргізілген тәжірибелерде, керісінше, аяқталмаған істерге қарағанда аяқталып біткен істердің бейнесі есте жақсы сақталған. Басқаша айтатын болсақ, адамның өзі атқарған іс-әрекеттері мен көру арқылы қабылдаған бейнелерді есте сақтау заңдылықтары түрліше болатындығын көрсетеді. Мұндай тәжірибелер ес процесіне қатысты құрылым психологиясының зерттеулеріндегі ниеттің ұмытылуы туралы мәселені анықтауға мүмкіндік туғырады. Кез келген ниеттің пайда болуы біздің ес процесімізді қажет етеді. Егер мен бүгін кешке бір жұмысты істеуім керек болса, онда мен сол жұмысты орын-

дауды есте сақтауым керек. Спиноза айтқан нақыл сөзде былай депті: "Егер адамның жан дүниесі не істейтінін есінде сақтамаса, онда жан өздігінен ешнәрсені де істей алмайды. Ниет дегеніміз жатта сақтау".

Есті зерттеушілер бұл процестің біздің келешек өмірімізге пайдасын, есте сақтау заңдылықтарының жаңаша түрлерін және олардың атқаратын қызметі мен маңызына ерекше зейін аударды. Анығырақ айтқанда, есті құрылым тұрғысынан зерттеу оның әр алуандығын айқындады. Сонымен қатар, есті ассоциация психологиясы принциптері тұрғысынан алғанда ол бір ғана жалпы заңдылыққа бағынады дейтін көзқарастың қате екендігін әшкереледі.

Мұндай зерттеу нәтижелері өзге де мамандар тарапынан кеңінен қолдау тапты.

Мысалы, К.Бюлер пікірге қатысты мынадай тәжірибе жүргізді: ассоциация психологиясында мағынасыз буындарды, сөздерді, т.б. есте сақтау үшін арнайы тәжірибе жасағанды. Сыналушыларға мағынасы тең екі пікірді бірінен соң бірін ұсынады да, кейін онан пікірлерді есіңе түсіріп айт дейді. Екі пікірді еске түсіру арасында өткен недәуір уақытқа қарамастан естеріне түсіріп, оларды қатесіз айтып берген. Сондай тәжірибе ақыл-ой ісімен шұғылданатын орта жастағы кісімен жүргізіліп, оған мағыналас 20 жұп пікірді ұсынғанда, ол соның бәрін қиналмай есінде сақтап, талап еткен кезде айтып берген. Осы тәжірибелерге қатысқан адамдарға зерттеуші өзара мағына жағынан байланыссыз 6 жұп буынды ұсынып, есінде сақтап, сонан соң айтып бер дегенде, ол ондай жұп буындарды толық есінде сақтай алмай қиналған. Бұл орайда, елестетуге қарағанда, есте сақтауда өзгеше заңдылық бар екенін көрсетеді. Есте сақтау үшін буындар мен сөздердің, пікірлердің мағына жағынан арақатынасының байланысты болуы өте маңызды екендігін байқатады.

Басқа бір факті мынадай жәйтті аңғартады. Біз нәрселердің мағынасын сөздердің атауларына қарамай-ақ есте сақтай аламыз. Мысалы, бүгінгі лекция тақырыбы бойынша көптеген кітаптар мен баяндамалардың мазмұнын хабарлау керек. Мен олардың мәнін жақсы білемін, бірақ тиісті мазмұндар қандай сөздермен жазылғанын еске түсіру қиын.

Мағынаны есте сақтауда сөздік атауларға тәуелсіз болып отыратындығы екінші факті. Мұны көптеген зерттеушілер қолдады. Осы салада зоопсихологияға қатысты тәжірибелер жүргізді. Э.Торндайк жаттап алудың ерекшеліктерін анықтайтын екі түрлі типін сипаттап берді. Оның бірі кателесудің қисық сызығы баяу түрде біртіндеп өзгереді, ал екінші жағдайда кателердің қисық

сызығы біртіндеп төмендейді. Мұнда тәжірибелер хайуанаттарға жасалды. Ал келер кателесудің екінші типіне назар аударған. Ол тип - интеллектуалдық есте қалдыру. Ол үшін қажетті материалды есте сақтауды шапшаңдату мақсатын көздейді. Мұндай тәжірибе нәтижелерінің бәрі ес әрекетінің екі түрлі типі болғандығын анықтайды.

Әрбір мұғалім оқу материалдарының мазмұн-сипатына орай оқушылар оларды бірнеше рет пысықтап жаттап алуы керектігін жақсы біледі. Алайда, оқыту процесінде ешуақытта арифметикалық есептерді шығарудың тәсілдерін жаттап алуы немесе оларды есінде сақтау керектігін сөз етпейді. Бұл орайда оқушы-шәкірт есепті 2-3 ет шығарып төселген соң оның тәсілдерін меңгеріп, есеп шығаруға жаттығады. Сол сияқты геометриялық теоремаларды оқып үйрену, латын тілі грамматикасын оқып үйрену, өлеңдерді жаттау тәсілдеріне негізделмейді.

Бұл тек ес процесіне ғана ғана тиісті мағыналарды есте сақтау әрекетінің айырымдық сипаты. Ес мәселелерін құрылым психологиясы мен тиісті тәжірибе нәтижелеріне сүйене отырып жан-жақты қарастыру керектігіне кейінірек тоқталамын. Өйткені бұл мәселе төңірегінде көптеген материалдар жинақталып, біздерді жаңадан пайда болған жәйттерді іздестіріп, оларға жете көңіл аударуды талап етеді.

Қазіргі кезде еске байланысты нақты материалдар мен фактілер, Блейлердің зерттеулерімен салыстырғанда, бұл мәселені жаңа сатыға көтеру қажеттігі туып отыр.

Менің пікірімше, қазіргі кезде ес процесіне байланысты жинақталған фактілер мен теориялық көзқарастардағы өзекті мәселе - естің дамуы. Бұл мәселе осы кезге дейін тиянақты шешіліп, бір ізге түспеген. Ес балада ерте кезінен басталады. Мұны бір дейік. Осы кезде бала есінің дамуында неңдей сыр бар? Естің дамуына арналған зерттеулерде бұл мәселенің мәні метафизикалық тұрғыдан пайымдалып, философиялық талас-тартыстар туғызды да, ал естің дамуы ғылыми тұрғыдан шешімін таппай, көлеңкеде қалып қойды. Бюлерге бадалардың елесінен гөрі ойынның есте сақтауы ерекшелік болып көрінеді. Оның пікірінше ойдан гөрі елес есте тиянақты сақталады. Естің дамуына арналған зерттеулер психологияда қызу талас-тартыстар да тудырды. Кейбір психологтар баланың есі дамымайды, ол туған кезде-ақ қажетті мөлшерде болады дейді. Бұл мәселені мен одан өрі қарай таратып талдауды қажет деп есептеймін. Алайда, кейбір бақылау нәтижелеріне қарағанда, бала дамуының алғашқы кезеңінде есінің күшті болатыны рас, жасы өскен сайын бұл қасиет бәсеңдей беретіні байқалады.

Шетел тілдерін үйрену ерексек адамдар үшін қиын екенін жақсы түсінеміз. Ал бала жас кезінде шетел тілдерін тез үйренеді. Америкада, Германияда балалардың шетел тілдерін үйренудің негізін анықтау мақсатымен арнайы педагогикалық тәжірибелер ұйымдастырылып, ол тілдерді оқып үйренуді орта мектептен балалар мекемелеріне ауыстырған. Лейпциг қаласында жүргізілген тәжірибе нәтижелері мектепке дейінгі балалар екі жыл бойы оқытылатын материалдарды меңгере алатындығын көрсеткен. Шетел тілдерін үйренуді балалардың жас кезіне ауыстырған барынша жемісті болатындығы практика жүзінде анықталған. Әдетте біздер сәбилік жастан бастап үйренген тілдерді тиянақты меңгеретініміз мәлім. Балдырғандар, жеткіншек жастағылармен салыстырғанда, шетел тілдерін шапшаң үйреніп кететіндігі тәжірибеде дәйектеліп отыр. 2-3 тілді де қатар меңгерген балаларда ол тілдер біріне-бірі келергі жасамайтындығы тәжірибе жүзінде белгілі болды. Серб халқының өкілі Павлович тәжірибесі бұл орайда көрнекі мысал бола алады. Ол өз балаларымен серб тілінде сөйлеседі де, ал зайыбы французша сөйлесетін болған. Өке-шешесімен екі тілде қатар сөйлейтін балалар тілінің дамуы және оларды меңгеру деңгейі үнемі өрістеп отырған. Осы бағытта Иорген жүргізген тәжірибенің де маңызы ерекше. Ол 16 баланы іріктеп алып, оларға үш тілді қатар үйреткенде бұл тілдерді шәкірттер ешқандай қиналмай меңгерген және сол тілдерді үйрену барысында біріне-бірі келергі болмаған.

Балаларды жастайынан тілдерді меңгертіп, есеп шығартуға баулуда Лейпциг пен америка мектептерінің тәжірибелерін талдап, мынадай қорытынды жасауға болады: 7-8 жасар балаларды оқытып сауаттандырудан гөрі 5-6 жастағы балаларды оқыту әлдеқайда жеңіл әрі нәтижелі болған. Москва мектептерінде жүргізілген бірсыпыра зерттеулер де осындай қорытындылардың шындығын айқындай түсті. Мысалы, мектепте 9 жасар баланың сауатын ашып, оны оқыту айтарлықтай қиындық тудырған болса, ал оны жас кезінен оқытып сауатын ашу барынша өнімді болатындығын көрсетті.

Осындай зерттеу тәжірибелеріне сүйенген педагогтар оқыту процесін өрістету ниетімен мынадай ұсыныстар ендіріді: балдырғандар әртүрлі ойындар ойнап, өзара шүйіркелесіп қалжың-құлкімен айналысып жүріп-ақ оқу материалдарының мазмұнын меңгере алады. Ал мектепте мұндай мазмұндарды оқытып, меңгертуге әлдеқайда көп уақыт кетеді дейді. Бұл жөнінде балдырған жасындағы балалардың есте сақтау қабілеті мен алғырлығы туралы мынадай мысал келтірейік. Балдырғандар есінің алғырлығын жеткіншек жасындағы балалармен, әсіресе ересек адам-

дардың есімен салыстыруға болмайды. Олардың есте сақтауы нақтылы, әрі тиянақты. Дегенмен, 3 жасар бала шетел тілдерін шапшаң меңгере алғанымен, олар, мәселен, география пәні бойынша жүйелі түрде берілетін білімді меңгере алмайды. Шет тілін меңгеруді қиың көретін 9 жасар бала географиядан оқытылатын білімді оңай меңгере алады, ал ересек адамдар жүйелі білімді игеріп есте сақтауда бабалардан әлдеқайда озық тұратыны мәлім.

Баяндалған осындай жәйттерден өзгеше, үшінші бір бағытта қолдайтын психологтар бар. Олар ес процесінің дамуындағы шарықтау шегін табуды ойластырады. Атап айтқанда, К.Гросс шәкіртінің бірі Зейдель арнайы зерттеу арқылы көптеген материалдар жинақтап, бала есінің дамуы ең жоғары дәрежеге жетеді де, одан кейін оның есі құлдырап төмендейді дейді.

Осы аталған балалардың есі жайындағы үш түрлі көзқарас та бұл процестің даму заңдылықтарын жеңіл-желпі қарастырады. Мұндай көзқарастың үшеуі де естің дамуын бір ретте өрлеп дамитын процесс десе, ал екіншілері оны құлдырап төмендейтін процесс дейді. Олардың ойынша ес төте әрі тегіс жолмен дамиды. Өмір тәжірибелерінде мұндай пікірлерді қоспап-қолдаушылар да, сынап-мінеушілер де бар. Өйткені естің дамуы аса күрделі психикалық процесс, оның төте жолмен дамып өрістеп отыруы ешқандай мүмкін емес-ті.

Ес процесінің дамуына шолу жасап, оның мән-жайын ашып көрсету ниетімен мен мынадай екі мәселеге әдейі тоқталмақпын. Оның бірі - совет зерттеушілерінің бірсыпыра еңбектерінде жарияланған. Соны атап өтейін. Балалар есінің дамуында екі түрлі із бар, естің дамуы бір ізді емес-ті, оның негізі бірнеше зерттеулер арқылы іздестірілді. Оған менің де қатысым бар. А.Н.Леонтьев пен Л.В.Занков жүргізген зерттеулерде сол пікірлер расталады. Бұл зерттеулерде әр алуан психологиялық іс-әрекеттер нәтижесінде қажетті мәліметтерді тікелей есте сақтау мен аспап-құралдар көмегімен есте сақтауға тиісті баламен салыстырғанда, сол материалды тиісті бала өзінің іс-әрекетін өзгеше жоспар жасап құрады. Өйткені аспап-құралдар мен белгілерді қолданушы бала оларды есінде сақтау үшін сол аспап-құралдарды пайдалана отырып берілген тапсырманы орындайтын болады. Соның әсерінен баланың есте сақтауы өзге де психикалық процестерді дамытуға ықпалын тигізеді. Оның қиялы мен ойлауының өрістеуіне әсер етіп отыратыны да сөзсіз.

Тәжірибе арқылы анықталған тағы бір жәйт мынадай: егер біздер кез келген кластағы оқушылардың тікелей есте сақтауы мен жанама есте сақтау қабілеттерін ажыратып білгіміз



келсе, оларды екі топқа бөліп зерттейміз. Нәтижеде осы екі топтағы балалардың есте сақтау тәсілдерінің әрқайсысына тән өзіндік динамикасы болатындығын айқын көрсетті. Бұл тәжірибені жүйеге келтіріп дәлелдеуге А.Н.Леонтьев ерекше күш жұмсады.

Мұндай зерттеулер нәтижелерін сіздер белгілі кітаптар мен жаңадан басылып шыққан еңбектерден білесіздер. Сондықтан бұл мәселелерді баяндауға тоқталмаймын.

Теориялық зерттеулер адам есінің тарихи дамуы жайындағы жорамалдың ақиқаттығын анықтады. Адамның есі негізінен жанама жолмен оның әр алуан амал-тәсілдерді қолдану арқылы мақсат мүдделеріне сәйкес болып отыратындығы тәжірибелермен зерттелініп анықталды. Есте сақтау саналы әрекет және оның өзіндік бейнелеу сипаты бар. Адамның есте сақтау әрекеттерінің қалыптасуы оның сөйлеуімен, мәдени өмірінің деңгейімен ұштасып отыратындығын көрсетеді. Ес күрделі психикалық процесс және адам ақылының қоймасы.

Жоғарыда баяндалған зерттеулер балалар есінің дамуына қатысты мәселені бұрынғы шегенделіп қалған орнынан жана бағытқа қарай бұрды. Алайда мен бұл мәселе түбегейлі шешілді дей алмаймын. Өйткені бұл зерттеулер әлі де жеткіліксіз. Зерттеу арқылы алынған нәтижелер мен тиісті қорытындылар жеңіл-желпі сипатта. Негізгі мақсат - балалар есінің дамуын оның заңдылықтарына орай терең іздестіру. Кейбір зерттеушілер өз жұмыстарында мұндай ірі талаптар психологиялық мәселелерді тым күрделендіріп, қиындатып жібермей ме деген қобалжу ойларын білдіреді. Біздер ондай пікірлерден туындайтын тым мәселелердің үнемі пайда болып отыратынын қостай отырып, ғылымның түпкі мақсаты шындықты табу екенін еске салғмыз келеді. Сонымен, бүгінгі лекцияның өзекті мәселесі - естің дамуы болғанын естеріңізге тағы да салайын.

Сәбилер мен балдырғандардың есінің дамуы жалпы психикалық қызметінің өзегі іспетті. Баланың өзге процестерінің қызметі де осы еспен байланысты болып отыратындығына көзіміз анық жетті. Енді осы бағтта жүргізілген зерттеулер баланың ойлау әрекеттеріне қатысты. Бала есінің ересек адамдардың есінен айырмасы болатыны айқын нәрсе. Баланың ойлау әрекеті нәрселерді көз алдына келтіріп бұрынғы тәжірибелеріне иек артады. Сөйтіп оларды есімен реттейді. Сәби мен балдырғандардың ойлауы тікелей есіне тәуелді. Бұл жәйттің шындығына көз жеткізу үшін мынадай үш түрлі мысал келтірейік. Бірінші, балалардың ұғымды анықтау әрекетіне қатысты. Баланың ойлауындағы мұндай тәсіл оның еске түсіру әрекетіне не-

гізделген. Мысалы, баладан ұлу деген не? деп сұрасақ, ол кішкентай жорғалайтын, жылтыр нәрсе, оны аяқпен басып жаншиды дейді. Баладан төсек деген не? деп сұрасақ, ол жұмсақ, жататын орын деп жауап береді. Баланың мұндай жауаптары нәрселер бейнесін есіне түсірумен ұштас.

Сөйтіп, баланың ойлау әрекетінде ұғымдарды анықтауы оның нәрселердің бейнесін көз алдына келтіреді. Екінші жағынан баланың ойлауы еске түсіру әрекетімен сабақтас.

Екінші мысал. Еске түсіру балалардың кез келген ойлау әрекетінде шешуі роль атқарады. Мысалы, баланың бір зат жайындағы ұғымы көрнекі бейнелерді есіне түсіріп, оларды ойша біріктіріп тұтас бейне жасайды. Сондықтан біз баланың ойы жалпы сипатта болады дейміз. Ойлаудың бұл тәсілі еспен байланысты, бірақ ол әлі де абстракциялық дәрежеге жете қойған жоқ. Үшінші мысал. Бұл жайында Штерн зерттеулері бар. Ол бала ойының дамуындағы мұндай ерекшеліктерді *тарисдукция* деп атайды. Бұл терминнің мәні бала ойының жеке нәрседен жеке нәрселерге қарай ойысып, заттар мен құбылыстардың жекедеген қасиеттерін есіне түсіреді. Сәбилер мен балдырғандардың елестері мен еске түсіруінің дамуындағы тағы бір ерекшелік - олардың сөздердің мән-мағынасын түсінуі. Бұл мәселе келесі тақырыпқа жатады. Баланың сөздердің мағынасын түсінуі мен ересек адамдардың сөздерді түсінулері арасында елеулі айырмашылықтар бар. Баланың ойлау әрекеті толығымен ес процесіне тірктеледі. Баланың заттарға қатысты елестерінің құрылымы туысқандық әулет құрылымына ұқсас деуге болады. Сөздердің атаулары, құбылыстар балалар үшін тек таныс ұғымдар емес, бір әулеттің (семьяның) ұрпағы, көрнекі заттардың тұтастық тобы, олар өзара байланысты.

Бала ойлауын психикалық даму тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, оның негізінен көрнекі бейнелерге тірктеліп, ес процесімен тығыз байланысты екендігіне көз жеткіземіз. Сондай-ақ бала дамуының бастапқы кезеңіндегі абстракті ойлауында да жетекші роль атқарады. Ал баланың балдырғандық кезеңінің соңында оның ойлау әрекетінде елеулі өзгерістер болады. Егер баланың сәбилік кезеңі мен балдырған кезеңінде оның ойлауы еске түсіру сипатында болса, ал жеткіншек жастарында еске түсіруі күрделене түсіп, ойлау әрекетіне ауысады. Сол ойлау әрекеттері арқылы жеткіншектер нәрселер мен құбылыстардың шартты байланыстарын іздестіреді, қисынды ойлауға бет бұрады, сөйтіп олардың еске түсіру әрекеті енді іздену арқылы нәрселердің негізгі, тұрақты мәнін, құбылысқа тән қажетті нүктені табуға ұмтылып, ойлау әрекет-терін өрістетеді.

Ойлаудың қисында жүйелерін табу жеткіншектер ойлауының көрнекі бейнелерден абстракциялауға қарай даму жолына түскендігін көрсетеді. Балалар дамуының өткіншек кезеңдегі ойлау әрекетіне тән ерекшеліктер ұғым құру, нәрселердің мәні белгілерін ойлау әрекеттерінің көмегімен ажырата білу, абстракциялық ойын жетілдіріп, нәрселердің жалпы және маңызды тұрақты қасиеттерін танып білу болып табылады.

Сөйтіп біздер бала дамуының бастапқы кезеңінде нәрселер туралы комплексті ойлау сипатының одан әрі дамуына елеулі өзгерістерге ұшырап отыратындығын байқаймыз. Баланың даму кезеңдеріне орай белгілі материалды есте сақтауы және оны комплексті түрде ойланып ұғым құрай білуге әрекеттенуі оның сан алуан психикалық әрекеттерін дамытып отыруға жетелейді. Мысалы, алдында жатқан затты есте сақтап, оның ерекшеліктері мен белгілері жайында ойлануы - бұл ойлаудың жүйелі түрі екендігін көрсетеді. Ол бұл затты өзге аспан-құрылдар арқылы танып білуге әрекеттенеді. Мұндай тәсілдердің бәрі еснен байланысты ойдың көрнекілік тұрғыдан дамуы. Ойлау әрекетінің бұл екі түрлі тәсілін нәрселердің белгі-қасиеттерін танып білу құрылымдары тұрғысынан түрліше мағынада болады.

Осы жәйттерге орай балалардың ес процесінің дамуы естің өзіндік өзгеруі деп саналмай, оның өзге де процестерінің қызметінде қандай роль атқаруымен байланысты түрде іздестірілуге тиіс. Бала дамуының бастапқы кезеңінде ес процесі жетекші қызмет атқарып, ойлау әрекетінің дамуына ықпал етеді, және абстракті ойлау әрекетінде ес енді басқаша қызмет атқаратын болады. Осы көрсетілген жәйттер балалар есінің төте жолмен дамуы жайындағы пікірдің шындықпен жанаспайтындығын көрсетеді және ес процесінің даму заңдылықтарын түгел қамти алмайды.

Келесі лекциямыз ойлау процесінің даму мәселелеріне арналады. Мен ес пен ойлаудың арақатынасының өзгеруіне орай және ойлаудың негізгі формаларының жасалу жолдарының түрлері мен ерекшеліктерін сипаттап беруді негізгі міндет деп санаймын.

### ОЙЛАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛАЛЫҚ ШАҚТА ДАМУЫ

Бүгінгі мәселе - ойлау және оның дамуы. Біз бұл мәселеге қатысты теориялық көзқарастарды талдай отырып, оларды белгілі жүйемен іздестіруді шолу жасаумен бастайық. Психологияда ойлауға байланысты өзекті мәселелерді өмір тәжірибесінде кан-

рибесінде қаншалықты маңызды екендігі бұл лекцияның негізгі мақсаты болуға тиіс.

Біздер әр уақытта бірінші орынға ойлаудың тарихи дамуын қойып, бұл мәселені ассоциация психологиясының тәжірибе жүзіндегі зерттеулері арқылы қай бағытта және оларды қалайша шешкендіктерін сіздерге мүмкіндігінше толық баяндап беруді басты міндетім деп санаймын. Ассоциация психологиясы осы орайда зор қиындықтарға душар болды: бұл психология тұрғысынан ойлаудың мақсаты мен бағдарының дамуын ғылыми тұрғыдан алып баяндап беру өп-оңай мәселе емес-ті. Ассоциациялық байланыстардың мәні бойынша белгілі бір түсінік өзге жағдайларды тудырады. Соңшай-ақ мұндай түсініктердің туындауы араластық немесе мезгілдік жағдаяттарға барып ұшырасады. Солай болғанымен де ойлау бағыттылығы нендей түсініктерден пайда болады? дейтін сауал біздерді ойландыра түседі. Ассоциациялық байланыстардың түсініктерінен туындайтын ой жүйесін, ойлаудың даму жолын қалай түсіндіре аламыз? Адамның ойлауы бойынша алға қойған міндеттерді қалай шешеміз? Ассоциациялық байланыстардың тізбегі арқылы және адамның қарапайым ойлау әрекеттері нәтижесінде қажетті мәселелер түйінін дұрыс шеше аламыз ба? Мұндай сұрақтарға ассоциация психологиясы қосымша ұғым-түсініктерді пайдаланғанымен тәжірибе жүзінде айқын жауап бере алмады.

Дегенмен ассоциация психологиясының өкілдері ойлаудың негізгі мақсаты мен қисынды жүйесін тәжірибе жүзінде жаңа ұғымды қолдана отырып, қалайда түсіндіріп беруді қолға алып, өздерінше тырмысып бақты. Олар ғылымға қажырлылық (латын тілінде - персеверация - қажырлылық, табандылық) деген ұғымды ендіріп. Соның көмегімен ойлау әрекеттерін ассоциация принциптеріне сүйеніп шешуді мақсат етті. Бұл ұғымның мәні мынадай: ассоциация психологиясының айтуынша біздің санамызда ассоциациялық бағытпен бірге, оған қарсы тұратын бағдар да бар. Сол бағдар адам санасында ірге теуіп бекиді. Егер мұндай бағдар өзге бағдармен ығыстырылатын болса, онда олардың өзара байланысты нәтижесінде қажырлылық пен табандылық көрсететін бағдар пайда болады. Ассоциация принциптеріне орай ол бұрынғы өз орнына барып жайғасады деген дәйек келтіреді.

Тәжірибе жүргізген бірсыпыра авторлар біздерге қажетті болған түсініктерді, атап айтқанда, осындай қажырлы бағытты тиісті орнында қолданып, ойымыз бен іс-әрекеттерімізді онан өрі қарай өрістетіп отыруға мәжбүрміз дейді.

Сол кездегі психолог мамандар ойлауды дамытуда ассоциа-

ция бағыты және қажырлылық бағдар өзара бірігіп қолданылатындығын өздерінше түсіндірді. Сол кездегі мұндай пікірді қызу қолдаған ғалым Г.Эббингауз еді. Ол ойлауға өзінше анықтама бере отырып, бұл процесс адамның тұрақты идеясы және күйін мен идеялық шабысы арасындағы кубылыс деп бағалады.

Адам ойының құрамы әрі оның ажырамас қасиеті идея санадағы тегеурінді (персеверациялы) мүдде, адам ондай ойдан тіптен арыла алмайды дейді. Ондай мүдде мен идея сананың төрінен орын алып орнығады да, олардан қашсаң да құтылу қиын деп ой гүяді. Шындығында ойлаудағы күйін және шабыс деген түсініктер сананың қалыпты жағдайынан ауытқып, сырқат күйге ұшырауы емес пе. Ойлау үнемі бір орында, бір қалыпты тапжылмай тұра бере ме, әлде ол дамып, өзгерістерге ұшырай ма? Осы сұрақтың өзі-ақ ойлаудың біраз сыр-сипатын аңғартса керек. Ойлаудағы күйін мен шабыс жайындағы Эббингауз бен оның пікірлестерінің бағытын біздер ассоциация психологиясының шарықтау шегіне жеткен көрініс деп атаймыз. Бірақ психологияның дамуына бұл бағыт салмақты үлес қосты деп айта алмаймыз.

Дегенмен, Эббингауз өзінің көзқарасын қорғау ниетімен бірнеше мысалдар келтіреді. Оның мұндай мысалдары бір жағынан қарағанда қарапайым болып көрінеді де, ал екінші жағынан алғанда жігі жабыса қоймайтын дәрежеліктері бірден көзге түседі. Эббингауз былай деп жазды: Сіз өртеніп жатқан үйдің жабық бөлмесінде қалып қойған адамды көз алдыңызға елестетіңіз және ондай қатерлі жағдайдан құтылу жолын қарастырыңыз. Сол адам осындай қауіпті жағдайда өзін қалай ұстай алар еді, ол қандай күйде болады? Ондай адамның ойы бір жағынан өкпесі алқынып, өз ойымен өзі әуреленіп далбақтап жүтіріп келе жатқан ауру адамның кейіні еске түсіреді емес пе. Ол есігі жабық қалған бөлмеде өрттен құтылу аяласын іздестіріп, терезе мен есік арасында ары-бері жүтіріп алақтайды, әлде бір сырттан көмек бола ма екен деп үміттенеді, оған шыламы жетпесе, онда ол терезеден, қандай қауіпті болса да, сыртқа секіріп түсуге мәжбүр болады.

Осындай қауіпті жағдайда оның ойы дегбірсізденіп жай таппай бір нәрседен екінші нәрсеге секірмелі күйге түседі. Ал екінші жағынан алғанда, оның құяқындағы мұндай қауіпті жағдайға қарсы тұратын қажыры мен табандылығы санасына саңлақ түсіріп, денесін қыздырып бара жатқан оттан аман-есен құтылудың айла-шарқын іздейді. Ойлау әрекеті адамда сабырлы сезім тудырып, қауіпті жағдайға қарсы тұрса, онда бұл табанды-

лық пен қажырлылық көрінісі. Біздің сөз етіп отырған мәселемізге қатысты ойлау қасиеті. Мұның бәрі ассоциациялық байланыстардың жемісі, ол өзіне-өзі қарама-қарсы ассоциация тудырады.

Осы айтылған ойлаудағы екі түрлі бағыттың шашырап жайлауы салдарынан туындайтын адам ойлауының ерекшеліктерін Эббингауз ауру адамның тек жабысқақ ой және ол адам идеясының шабысы сипатында болады деп түсіндіреді.

Адам ойлауындағы мұнда екі түрлі ерекшеліктің екеуі де саналы әрекет болып саналғанымен, олардың шашырапқы жағдайында адамның бойын ашу-ыза кернеп, есалаңдатып жібереді дейді. Баланың даму процесінде мұндай көрініс оның белгілі бір затқа, іске шүйілп, оларды қызықтау әрекеттерімен байланысты, сөйтін оның табандылығы мен қажырлылығы арқасында әрбір іске деген күшынанысы сәбилік кезеңнен басталады. Алайда баланың ойлауындағы мұндай әрекеттер, ересек адамдардың істерінен айырмашылығы, олардың өзара байланысы жоқ жүйесіз сипатта болады.

Сонымен ассоциация психологиясы балалар ойлауының дамуындағы басты бағыт ассоциациялық және қажырлылық принциптері негізінде өзара тығыз ұштасып, бірімен-бірі біте қайнасып жататын қасиеттері деп санады.

Алайда мұндай тұжырымның дәлменсіз екендігін бұдан былайғы кездерде жүргізілген тәжірибелер арқылы анықтап, ойлау туралы ассоциация психологиясының негізгі жүйесін сақтап қалу ниетімен соңғы рет теориялық көзқарастың іргесі қаланды. Бұл көзқарасты тұжырымдаған немістің психологі Н.Ах болды.

Ахтың ойлауға арналған алғашқы зерттеулерінде ассоциация мен қажырлылық бағыттары тұрғысынан бұл процеске берген түсініктерді жеткіліксіз деп тапқаны мәлім. Өйткені бұл екі бағыт та ойлаудың ақылмен байланысты болатындығын жете түсіндіре алмады және ассоциациялық байланыстардың өздері де жан-жақты болатындығы ескерілмеді. Соның салдарынан мұндай көзқарастар сәтсіздікке ұшырап, балалардың ойлауын зерттеу мынадай үш түрлі арнаға бөлініп кетті.

Оның бір арнасы - қазіргі бихевиоризм. Бұл арна негізінен бұрынғы ілімді жоққа шығарады. Бұл арнаны Д.Уотсон және оның жақтастары негіздеген теорияны басшылыққа алады. Ойлау процесі бұл теория бойынша алғашқы қозғалыстардың қарапайым ассоциациялармен алмасуы бастапқы сипатта, не ашық түрінде көрінеді. Уотсон теориясы мұндай пікірді аяғына дейін жеткізу мақсатымен ассоциациялық және қажырлылық бағыттарын біріктіре отырып, оны байқап көру мен қателесу теория-

сына өкпен тіреді. Мұндай теория бастапқы кезінде жәндіктердің қылығының шиеленісті жағдайларда қандай болатындығын түсіндіру үшін қолданылған болатын. Бұл теория бойынша жәндіктер психологиясында әр алуан әрекеттер жасауының әдіс-тәсілдерін байқап көруі мен қателесуі адамдардың белгілі бір мәселені шешудегі, Эббингауз айтқандай, болжамы сипатында болып отыратындығын көрсетеді.

Сонымен бұл арнадағы теорияны қолдаушылардың көрнекі өкілі айтқандай, қарапайым қимыл-қозғалыстар жасау нәтижесінде ақылға қонымды әрекеттің іске асуын ассоциация принциптерімен ұштастыра отырып түсіндіруде дейді. Мәселенің мұндай бағытта шешілуі Колумбинің жұмыртқамен байланысты жұмбақ мәселені шешкеніне ұқсас дейді. Мәселенің мұндай әдістермен шешілуін практикалық маңызы зор деп бағалағанымызбен, оның барлық тетігі байқап көру мен қателесу әдісінің тиісіне жатады. Басқаша айтқанда, мәселенің бұл әдіспен кенеттен шешімін табуы соқыр ойынның қорытындысы сияқты. Сөйтіп бұл арна бойынша ойлау процесіне қатысты психологтардың ойын алаңдатқан мәселенің бір саласы анықталды.

Екінші арнадағы психологтар бұл бағытқа қарама-қарсы бағдар ұстады. Бұл арнадағы психологтар ассоциация принциптерін қорғап қалуға батылдығы мен сенімі жетпеді. Өйткені осы кезде ассоциация психологиясының принциптері мен теориялық негіздерінің іргесі сәгіле бастаған болатын. Соған орай бұл арнадағы психологтар ойлау жайындағы өзге теорияларға сүйенбей-ақ адам ойлауының ақылды әрекеттерімен төркіндес жататындығын ассоциация психологиясының принциптеріне сәйкес қорғап қалуға күш салды. Мұндай көзқарасты ассоциация психологиясындағы Ах бастаған аса қарқынды кезеңі деп санауға болады. Ах адам ойлауының ақылды сипатының тірегі неде екенін ашып көрсету ниетімен оны ерік процесімен ұштастырғысы келді. Ол өзінің алғашқы еңбегі "Ерік әрекеті және ойлау" деп аталатын шығармасында бұл екі процестің арақатынасын ашып көрсетуді мақсат етіп қойды. Ах адамның ерікті әрекетін сол кездегі тәжірибе психологиясындағы қалыптасып ірге тепкен ассоциация мен ажырылғыс ағымынан басқа, үшінші бір жаңа бағдар - детерминация байланысы деген пікір айтты. Осы үш түрлі ағымды біріктіріп, Ах адам ойлауының ақылды мәнін түсіндірді. Бихевиоризмге қарсы тұратын өзінше басқа жол іздеді. Детерминация мәнісі адамда өзге де бағдарлар сияқты жекелеген нәрселердің себепті байланыстары және оның реттеуші күші болды, солар арқылы біздер нәрселерді ассоциация процестері мен саналы түрдегі ерікті әрекетімізбен ойы-

мыздың шашырап кетпеуі үшін оларды сол детерминация күшімен реттеп отырамыз деген пікір айтты.

Ахтың айтуынша детерминация - ассоциациялық түсінікке тән қасиет ерікті әрекеттің мақсатты болуында.

Сонымен, Ах ойлау процесін теологиялық негізге тіректей отырып, бір жағынан вюрцбург мектебінің идеалистік және виталистік бағытына қарсы болса, ал екінші жағынан ескі механикалық ассоциация мектебіне қарсы шықты. Ол үш түрлі бағытты біріктіріп, оларды өзара қиыстыру арқылы ойлаудың негізгі қасиеттерін түсіндіруді діни нанымдағы мақсатты әрекет пен ассоциация процестеріндегі тәуекелшіл әрекеттердің реттелуі деген қағидаға сүйенді. Соның нәтижесінде ақылды ойдың мәні ашыла түседі деген түсінігін ақтамақ болды. Алайда ойлау процесі жайындағы мұндай теориялық көзқарас пен тәжірибелік зерттеулерінің қорытындыларын ассоциация психологиясының жолына түсіп тығырыққа келіп тірелді.

Үшінші арнадағы психологтар бұл ғылымның бүкіл даму тарихында қалыптасқан ассоциация мектебінің атомистік бағдарына серпінуі. Алайда бұл ағым да идеалистік көзқарастың батпағынан шыға алмады. Ассоциация мектебінің ілімін қайта қарастырып, оған ден қойған вюрцбург мектебі. Бұл мектепке О.Кюльпелінің шәкірттері бастаған бір топ психологтар жатады. Олар тәжірибелік зерттеулерінде ойлауды психикалық процестердің өзге түрлерінен үзділді-кесілді бөліп алып, оңашалап қарастырды. Бұл психологтар еске байланысты мәселені ассоциация заңдарына негіздеп іздестірді де, мұндай заңдылықтар ойлауды зерттеуде дәрменсіз деп жариялады.

Ең алдымен вюрцбург мектебінің нендей мәселермен шұғылданғанын естеріңізге салайын. Бұл мектептің басты бағыты сіздерге мәлім. Сондықтан бұл мәселені егжей-тегжейлі қарастырмай-ақ, оған қысқаша шолу жасайын. Екіншіден, бұл мектеп ойлау процесінің абстракті екендігін, оның сезімдік әрекеттерге қатынасыз, көрнекілігі жоқ көмескі, сұрықсыз сипаттарын атады. Сөйтіп олар өзара байланысы болмаған француз психологі А.Бине бастаған мектептің пікірлерімен үндесті. Бине мектебінің өкілдері өз зерттеулерінде саналы әрекет бейнелерге бай келеді (мысалы, біздердің түс көруіміз), ал мағынасы жағынан сұрықсыз келеді. Бине ойлау мазмұнының бай болуы ұлы шахматшылардың ойынына ұқсайды, бірақ олардың ойынының бейнелілігі сүреңсіз дейді. Мұндай зерттеулер ойлау процесіне қатысты өзекті мәселелерді шешуде дәрменсіздігін бірден аңғартты. Егер біздер бірсыпыра бейнелер мен сөздерді басымыздан кешірген жағдайларға орай өз байқауларымыздан аңғарылғанымен,

ал ой процесінде ондай ерекшеліктер кездейсоқ және көмескі сипатта болып, бұл процесің негізгі мәнін білдіре алмайды дейді. Ойлау процесі жайындағы вюрцбург мектебінен шыққан мүшай шындықпен салыстырғысыз догмалық пікір ойлау туралы идеалистік көзқарастың таралуына бастама болды. Бұл мектептің негізгі философиялық тірегі ойлау процесін түйсік сияқты әуел бастан пайда болған процесс деп санауы. Ойлау процесіне осындай анықтама берген Кюльпений пікірі осы үшінші арнаға түскен зерттеушілердің ұранына айналды.

Бұл арнадағы психологтар ассоциация психологиясы бағытынан ерекшелініп, бір жағынан ойлауды біз санамызға тән қаранайым процестердің қисындарың өзгеше деп санаса, екінші жағынан, ойлау әуел бастан пайда болған түйсік сияқты процесс деуі. Сондықтан ол тәжірибеге тәуелді емес дейді. Соған орай ойлаудың бастапқы қызметін де олар адам санасының қажеті деп санады. Бұл бағытты сол кезде пайда болып өздерін психовитализмді қолдаушыларымыз деп санаған Г.Дриша мен тағы басқа зерттеушілер құптады. Олар психологиядағы ересек адамның ойлауының жоғары сатысы болып саналатын абстракциялауды тірі материяның бастапқы кезінде пайда болған ерекшеліктерінен дамып жетілді деген ойды қуаттайды. Дриша адамның бойында әуел бастан пайда болған ақылдылықтың болуы құрттардың тіршілігіндегі қылықтарын түсіндіру заңдылығы сияқты қажетті нәрсе дейді. Виталистердің пікірінше тіршілік ету қажеттілігі адамның жоғары дәрежедегі ойлау әрекеттерінің сипаттарымен қатар қойылып қарастырылады.

Осы аталған үш түрлі арнадағы психологтардың мектептері мен ұстаған жолы және арнайы жүргізген тәжірибе зерттеулерінің бағдары ассоциация психологиясының көзқарастарына тіректеле отырып, ойлау процесін тығырыққа әкеп тіреді. Сөйтіп, оны түрлі қисындастырулар арқылы негізгі мәселенің сырын аша алмай, көзқарастары тұрғысынан өресі тар шенберде қалып қойды.

Ал осы үш арнадағы мектептердің ойлау туралы ұсынған бағыттары мен өзара талас-тартыстары, қайшы көзқарастарын тәптіштеп талдап жатудың қажеті бізге қоймас деп ойлаймын. Егер вюрцбург мектебі мен қазіргі бихевиоризм ассоциация психологиясына қанағаттанбай, оған сын көзімен қараған болса, ал олар өзара біріне-бірі қарама-қарсы бағыт ұстағандығын біздер айқын көріп отырмыз. Бихевиоризм белгілі бір жағдайда вюрцбург мектебінің іліміне өзіндік серпілуі мен көзқарасын таныта білуге ұмтылғаны айқын жайт.

Сөз етіп отырған мәселеге қатысты құрылым психология-

сының ойлау теориясы жайында өзіндік бағдары бар. Бұл психологияның мәнін түсіну үшін ең алдымен осы бағыттың пайда болуының тарихи жағдайымен ұштастыра отырып қарастырған жөн болар деп білеміз. Шын мәнінде бұл бағыт ассоциация психологиясына қарама-қарсы қойылған бағыт деп тану керек. Бұл ассоциация психологиясынан тікелей туындап шыққан деген қате түсінік бар. Ал тарихи шындық олай емес. Ассоциация психологиясы бірсыпыра бағыттардың тууына себепкер болғаны рас. Мен жоғарыда солардың үш түрлі арнасына тоқталып өттім. Бұл арналар бұдан былайғы уақытта ойлау теориясына қатысты бірнеше көзқарастар тудыратын бағыттарға тарамдалып кетті. Солардың ішінен виталистік және механикалық жолға түскен ағымдар да болды. Бұл екі бағыт та тәжірибелік зерттеулерді тығырыққа әкеп тіреп, жеңіліске ұшырағаннан кейін ғана құрылым теориясы жарыққа шығады.

Құрылым психологиясының ашына қойған басты міндеті ассоциация психологиясының кемшіліктерін жеңіп шығу еді. Бірақ бұл бағыт зерттеулердегі виталистік және механикалық әдістерді жеңу қажеттігін мақсат еткен жоқ. Құрылым психологиясының аса тиімді болған сәті оның психологиялық процестерді бейнелеп көрсетуі. Құрылым психологиясының мезелеген мақсаты ғылыми зерттеулерде витализм мен механицизм тәсілдеріне соқтықпау еді. Бұл орайда талас-тартысты мәселелердің бәрін К.Коффка толық баяндап берді. Алайда, мен құрылым психологиясының ойлау мәселелерін шешу жолындағы әрекеттері нәтижесіз аяқталғанын атап айтқым келеді. Дегенмен менің бұл пікірімнің М.Вертгаймердің "Продуктивті ойлау психологиясы", Л.Гольба мен К.Гольдштейннің психология мәселелеріне арналған еңбектеріне қатысы жоқ. Ойлауға арналған Келердің бір ғана еңбегінің өзі айтарлықтай пайдалы болғанын атағым келеді. Бұл еңбек сол кезде зоопсихологиядағы аса елеулі қадам болып саналады. Ол психолог мамандарға кеңінен таныс болғандықтан, даралап талдап жатуды қажет деп санамаймын.

Келердің жұмысы психологияда өзіндік бір бағыт тудырғаны танданарлық нәрсе болғанымен, оның балалардың ойлауына қатысты көзқарастары біздің баяндап отырған тақырыбымызбен үндес. Бұл жерде Келердің зерттеуінде ойлау теориясына қатысты өзіндік биологиялық ағыс бар екендігін аңғартады. Мұндай ағыс тәжірибелік зерттеулерді ретке келтіріп адамның ойлау әрекетін биологиялық тұрғыдан іздестіреді, сөйтіп, ол вюрцбург мектебінің көзқарастарын жалпн шығудың жолын қарастырады.

Осы бағытта ойлау теориясының жаңа сатысындағы зерт-

теулер О.Зельц еңбектерінің 2-томында баяндалып, Келердің адам тектес маймылдарға жасаған тәжірибелері оның адамның продуктивті ойлауын қарастырған тәжірибе нәтижелерімен ұштастырылады. Мұндай бағыттың сырларының бәрі Келер еңбектерінде жарияланды.

О.Зельц, Бюлер сияқты, зюрцбург мектебінен шыққан және ол бұл мектеп пен құрылым психологиясының қағидаларын қосып алып, олардың көзқарастарын ойлаудағы биологиялық теориямен байланыстыра отырып өзара ымыраластыру мақсаттарын көздеді.

Балалар психологиясындағы мұндай көзқарас Бюлер еңбектерінде кеңінен өрістеді. ол зюрцбург мектебінің ойлау теориясы душар болған дағдарыстан биологиялық көзқарас пен балалық кезеңді құтқарудың сәті түсті деп қуанышқа бөленді. Құтқарудың бұл жолы Бюлер еңбектерінде баяндалып, онда балалардың ойлау әрекеті, ең алдымен, биологиялық тұрғыдан қарастырылып, ол жоғары сатыда тұрған маймылдардың ойлауы мен адам ойлауының тарихи даму ерекшеліктері арасындағы олқылықты толықтыруға себебін тигізді.

Сөйтіп, балалардың ойлау әрекетін сол маймылдар мен адам ойлауының ортасында орын алатын биологиялық дамудың өткелі сияқты деді. Бұл авторлар баланың биологиялық даму ерекшеліктеріне сәйкес оның ойлау әрекетін де осы негізге сүйене отырып түсіндіруді мақсат етті.

Мұндай жайттардың бәрі оғаш болып көрінгенімен, бір жағынан алып қарағанда, менің пікірімше, Ж.Пиженің теориясы да сол көзқарастың тарихи даму тармағына жатады деп ойлаймын. Ж.Пиженің теориясы біздерге мәлім. Дегенмен, бұл теория жайында ерекше ескерерлік бір жайт бар. Ол теория өте бай зерттеу нәтижелеріне тіреліп қана қоймай, оның нәтижелері балалардың ойлауы жайындағы қазіргі ілімге де енген. Сондықтан бұл ілімді осы бағытта енді ғана көтеріліп жүрген өзге де зерттеулермен салыстырып қарағанда, бұл ілімді аяғына дейін жеткізілген зерттеу деп санауға болады.

Пиже теориясында ойлаудың дамуында биологиялық және әлеуметтік факторлардың арақатынасына қатысты идеяның ерекше маңызы бар. Пиже концепциясы бұл орайда өте қарапайым. Ол З.Фрейдтің психоанализімен және оған жақында Э.Блейлермен бірге, бала ойлауының дамып жетілуінің алғашқы басқышы - өз ойынан рахат көріп қанағаттануы. Мұндай принцип баланың ойында жетекші қызмет атқарады. Сәби кезеңінен бастап бала ойлауы арқылы, Пиженің айтуынша, оның өзіндік жартылай соқыр сезімі биологиялық әрекетімен ұштасып, одан

қалайда рахат табу бағытында дамиды дейді.

Бала ойлауындағы мұндай сипатты Блейлер аутистикалық ойлау деп атайды. Пиже бала ойлауының бұл түрін бағытсыз ой дейді (өйткені, баланың жасы өсіп, оның ойының қисынды болудан айырмашылығы түс көру сипатында болып, бала өз тілегін қанағаттандыруды түсінде айқын көруі сияқты болады). Бала ойлауының мұндай түрлері нағыз мағыналы сипаттан көрі ойының ерікті түрдегі армандау сипатында дамитындығын көрсетеді. Дегенмен, баланың даму процесі үнемі әлеуметтік ортаның жағдайына тәуелді болып отыратындықтан, олар өздерінің ойын ересек адамдардың ойлауына теңестіре түсуге ұмтылып отырады дейді Пиже. Осы кезде баланы сөйлеуге үйретіп, тілді меңгертеді. Сөйлеу нәтижесінде баланың ойы айқындала түседі. Сөйлесу нәтижесінде баланың әлеуметтік ортамен қарым-қатынасы дамиды. Бала әлеуметтік ортада өзгелердің де ойын түсініп, оларға жауап беруге үйренеді, сөйтіп, оның өзіндік ойы қарым-қатынас жасау нәтижесінде өрістей бермек дейді.

Баланың әлеуметтік ортада қарым-қатынас жасауына ерекше мән беріп, оны Пиже бейнелі түрде анықтап әлеуметтенуі "жеке меншіктің әлеуметтенуі" сияқты процесс дейді. Пиженің бұл пікірін қорыта келе: баланың өзіндік ойлауы биологиялық дара жан иесі ретінде оның "жеке меншігі" болып саналады да, ол даму процесінде ортаның әсерінен ығыстырылады, жеке меншік ойы ойлау формаларымен алас-тырылады. Сөйтіп баланың өзіндік ойы, түсінде көргендей айқын ойы әлеуметтену салдарынан адамдардың логикалық ойлау сипатына қарай ауысып, бала бұрынғы "жеке меншігінен" айырылады. Оның ойлау әрекеті енді ұғым формасына, қисынды ойлау жүйесіне ауысады дейді. Баланың өзіндік ойының (эго-центрлік ойының) әлеуметтенген ойлау жүйесіне қарай ойысуы Пиженің анықтауында өту кезеңі деп аталады. Ойлаудың негізгі мәселелерін талдауда Пиженің көзқарасы міне осындай.

Ойлау психологиясы жайында негізгі теориялық көзқарастарды жүйелей отырып, жалпы қорытынды жасау үшін менің пікірімше, оны тарихи және теориялық тұрғыдан терең қамтыдық деп айтуға батылым жетпейді. Дегенмен, қарастырылған фактілерді қорыта отырып, мынадай ой түюге болар деймін: бұл бағыттардың бәрі ойлау процесін қарастыруда ассоциация мектебінің шарықтап тұрған кезінде өрбіп, өзекті мәселенің мәнін дұрыс шеше алмағандықтан, атап айтқанда, ойдың ақылға тіреліліп дамып, ол адамның әр алуан әрекеттерімен ұштасып жататындығын байыптан түсіне алмады. Соның салдарынан олар күйреп, бірінен соң бірі сәтсіздікке ұшырап жатты.

Осы мектептердің көзқарастарындағы қайшылықтар мен ойлау әрекетінің максатталығын дұрыс түсініп, оның басқа да психикалық қызметтермен байланысты болып отыратындығын қалай түсіну керек?

Бұл мәселені бір жағынан Платонның идеяларына сүйенген вюрцбург мектебі де шеше алған жоқ. Бұл жәйтті Кюльпе де мойындады. Екінші жағынан мәселенің түйінін шешудің мүмкін еместігін мойындаған бихевиористер ақылдылық дегеннің өзі алдану, оның мәнісі адам әрекетінің бейімделгіштігі ғана, әрбір нәрсенің мәнін шешу бақылап көру мен қателесу деген пікірлермен шектелді. Мұндай мәселені шешуді батыл қолға алған Пиаже болды. Ол Э.Клапаредтің бірсыпыра пікірлерімен санада да бала ойлауын бір мезгілде ақылды және ақылсыз деп санауға бола ма? деген оғаштықты байқайды.

Пиаже бала ойлауының ақылды және ақылсыз болатындығын қостағанымен, оның себебі жүйелілік пен қисындылыққа байланысты, ол өсіп жетілген сайын ойлауының сипаты жүйеленіп, нәрселер жайындағы ұғымдары қалыптасады дейді.

Бюлер баланың ақыл-ойының дамуының бастапқы кезеңінен-ақ қарапайым ойлау формалары болады деген идея көтерген-ді. Ол баланың жүйелі ойлауы 3 жасқа дейін қалыптасып жетіледі де, бұдан былайғы даму кезеңінде оның ойлауында жаңа қадамдар жасала қоймайды дейді.

Сонымен кейбір мамандар баланың ойлау сипаты ересек адамдардың ойлауымен қатарласып қалады деген пікірді қолдаса, ал басқа біреулері баланың ойы әлі топас, дамымаған, ол бізбен теңдесе алмайды дейді. Пиаже бұл екі түрлі көзқарасты қатар зерттеп, балалардың ойлауындағы жүйелілік пен қайшылық (логикалық қайшылық) қалайша бірігеді деген жәйтті анықтауды міндет етіп қойды.

Бала ойлауының жүйелі болуын Пиаже әлеуметтік өмірмен ұштастырады ал, жүйесіз ойлауын ол баланың өзіндік (аутистикалық) ойлауы дейді. Бұл екі жайтқа Пиаженің ілгерідегі қысқаша анықтамасын баяндап бергенбіз. Пиаженің бұл пікірінше бала ойлауының әлеуметтік сипаты сыртқы жағдайға, ортаға байланысты болса, ал жүйесіз ойы баланың өз басына байланысты дейді. Ойлаудың әрекетке айналуы баланың ойыны, суда жүзуімен, үлкен тенниске ойнауымен байланысты деген Уотсонның пікірімен ұштасады. Сөйтіп Пиаженің бала ойлауының сипаты оның ақылымен, іс-әрекетімен байланысты болуы бұл мәселені ғылыми әдіспен зерттеп, бихевиоризмнің тығырынан

босатып алады.

Сонымен қазіргі буржуазиялық психологияның ойлаудың мән-мағынасы және формалары жайындағы мәселенің тегінін шеше алмай, тығырыққа тірелу себептерін, түрлі көзқарастардың сыр-сипатына шолу жасап, олардың бағыт-бағдарларын баяндадық.

Енді лекциямыздың екінші бөлімін осы тақырыптың теориялық мәселелерін қамтитын фактілерді талдауға кешейік. Бұл мәселедегі өзекті проблема - қазіргі зерттеулерде балалар ойлауының даму жолдары және мағыналық жағын ашып көрсетіп, олардың ақыл-парасаты мен сөйлеуінің даму ерекшеліктеріне арналады.

Балалар ойының ақылдылығы деген не? Бұл сұрақтың мәні біздің сөз етіп отырған мәселеміздің негізгі мазмұнын ашып беруге тиіс деп санаймын.

Балалар психологиясының кез келген мәселесі әр тарапты, әрі күрделі, сан-салалы. Осы жайтты ескеріп, мен тек бір ғана мәселені бөліп алып, соған баса назар аударған тиімді болар деймін. Бұл мәселе баланың ойлауы мен сөйлеуі және ақыл-парасатқа қатысты мәселелердің бәрі, өздеріңіз байқап отырғандай ойлау мен сөйлеуге келіп тіреледі. Вюрцбург мектебінің бірсыпыра өкілдері ойлауды зерттегенде сөз, сөйлеу мағынаның сыртқы көрінісі немесе сыртқы жамынғысы, ол ойды сенімді түрде жеткізу құралы ретінде қызмет атқарғанымен, ойлаудың құрылысы мен қызметінде ешқандай маңызы жоқ деген-ді.

Ал керісінше, бихевиористік мектептің өкілдері: ойлау дегеніміз бұл сөз, өйткені ойлаудан дағдыдан өзге сипаттарды үркітіп жіберіп, сөйлеудің өзі тұтас алғанда ойлау, ол әрекет. Сондықтан да ойлаудың белгілі жағын ғана құрап қоймай, оны толық қамтып отырады дейді.

Ойлау мен сөйлеудің арақатынасы психологиялық фактілердегі негізгі мәселе болғандықтан, біз бұл мәселеге баса назар аударайық. Өйткені біз бала сөйлеуінің дамуын мысалдармен іздестіріп көретін болсақ, біраз мәселенің сырын ашамыз. Бала сөзінің дамуы жеке сөздерді меңгеруден одан әрі сөз тіркестері мен жай сөйлем құраудан тұрады да, ал сол сөздер мен сөйлемдердің мағынасын түсінулері кері жолмен дамиды.

Бала сөздерді дыбыстан айтып, сөйлем құрайды, оның сөйлемі екі сөзден, одан кейін сөйлемдері үш-төрт сөздерден құралатын болады. Сөйтіп біртіндеп баланың дыбыстан сөйлеуі өсіп, ол бірнеше жыл араға салып, құрамалас сөйлемдер құрап, оның басыңқы, бағыныңқы бөліктерін де игеріп, сөйлеуге әнгіме

айтуға төселеді. Сонымен, бала сөйлеуінің дамуы ассоциация психологиясының қағдасына орай, бала сөйлеуінің даму жолы бөліктен бүтінге қарай өрбіп отыратындығын көреміз.

Балалар психологиясында сөйлеудің мағыналық жағы оның сыртқы бедері делінген догмалық көзқарастың үстем болуы ол психологтар тарапынан жіберілген қате пікір екендігі енді анықталды. Соған орай психология оқулықтарында жіберілген баланың сыртқы болмыс жайындағы елес-түсініктерінің дамуы оның сөйлеуінің даму жолымен өрістейді деген бұрынғы психологиялық қариданың шындыққа сай еместігін көрсетеді. Баланың сөйлеуі жеке сөздерді, зат есімдерді атаудан басталып, олар нақты заттарды білдіретіні сияқты, болмысты қабылдау да жеке заттарды қабылдаудан басталады деген-ді. Бұл пікірді қолдаушылардың бірі болған В.Штерн еді. Қабылдаудағы мұндай ерекшеліктер ол және басқа авторлар бұл әйгілі субстанционалдык (заттық) немесе даму процесіндегі заттық саты деп анықталған болатын-ды. Сондай-ақ бұл пікірмен қатар бала сөйлеуінің дамып жетілуіндегі сөйлемнің екі мүшесі болып, ол өз сөзінде баяндауышты қолданады, онда етістікті меңгереді, одан кейін сана, қатынас пайда болады деген-ді. Бұл ерекшелікті сол авторлар баланың қоршаған ортасы жайындағы түсінігімен бірге сөздің сыртқы бедерін де меңгертін дәрежеге жетуі деп санады. Штерннің айтуынша баланың қабылдауы мен сөздерді меңгеруінде бұрыннан берілген параллелизмнің болатындығы туралы пікірі шындыққа жатпайтынын баса көрсетуіміз керек.

Штерн және басқа авторлардың баланың сөйлеуінде оның логикалық құрылысы мен сөздердің сыртқы жағын меңгеруінде тұрақты айырмашылық болады деген пікірін Ж.Пиаже сөйлеу мен ойлаудың ерекшеліктерін ашып көрсетуге пайдаланады. Пиаженің пікірінше сөйлеу ойдың әлеуметтенуі. Бұл Пиаже үшін негізгі шешуші фактор. Осы фактор арқылы біздің ойымызға логикалық заңдар еніп, олар баланың өзгелермен қарым-қатынасын өрістетеді. Керісінше баланың ойы қисынсыз болып, шындыққа сай келмесе, онда оның ойы сөзсіз жалаң, әрі мағынасыз болғаны.

Сонымен бұл орайда ойлаудың мағыналылығы мен ақылдылық қасиеті бұл теорияның өзекті мәселесі ретінде қарастырылып, ойлау мен сөйлеудің арақатынасы практикалық маңызды мәселе болып саналады. Бұл мәселенің қандай деңгейде екендігі көптеген зерттеулерде, соның ішінде, орыс тілінде жарияланған еңбектерде де жеткілікті түрде қамтылған.

Мен енді өз зейінімді ойлаудың мағынасы мен оның ақылдылық қасиетін қамтып, сөйлеумен байланысты болатын

жақтарына аударғым келеді. Бұл мәселені Пиаже балалардың ойлауындағы логикалық ойы мен жүйесіз ойдың арасы нәзік қылдай нәрсемен ажырап тұрады деп санаған. Бұл мәселе балалар мен ересек адамдар психологиясын тәжірибе арқылы зерттеуде қазіргі кезде көрнекті орын алып отыр. Осыған орай бұл мәселенің мәнін жинақтап баяндау дұрыс болар деп есептеймін.

Мәселенің басты нәтижесі - сөз арқылы ойлаудың аса күрделі және біртекті құбылыс емес екендігінде. Сөйлеудің атқаратын қызметіне қарай екі жағы бар. Бұл тәжірибе жүзінде дәйектелген. Оның бірі - қазіргі зерттеулерде сөйлеудің физикалық жағы, бұл сөйлеудегі дыбыс шығару немесе дауыстан сөйлеу. Бұл сөйлеудің сыртқы көрінісі. Екінші жағы - сөйлеудің семантикалық немесе мағыналық қасиеті. Бұл ерекшелік сөйлеуде сөздер нендей мағынаны білдіреді, нені көріп білеміз, естіп білетініміз не, оқығаннан не білдік деген сурақтардың мағыналық жағын құрайды.

Бірсыпыра зерттеулерде сөйлеудің мұндай ерекшеліктері бірден қатарынан пайда болмаған қасиеттер, тағы да бұл қасиеттер бірін-бірі әрдей алмайды.

Зерттеушілер өздерінің ой-пікірін білдіру ниетімен қарапайым мысалдарды қолданады. Мұндай мысалды Пиаже де қолданып былай дейді: баланың ақылшы ойлау ағысындағы логикалық басқыштар оның сөйлеу әрекетінің соңында барып жүйеленеді. Оның айтуынша баланың сөйлеуі өзінің логикалық жүйесін реттеуші деген пікірін дәйектей түсіп, егер сөйлеу әрекеті болмаса, оның ойлауы да жүйелі болмас еді дейді. Егер бала өзгелермен сөйлеспей өзімен-өзі тұйықталып қалса онда оның ойының жүйеге түсуі тіптен қиындап кетер еді.

Алайда осы зерттеушілердің пікірлерінде, соның ішінде Штерннің көрсетуінше, балалар сөйлеуінің маңызды түрде дамуы туралы тезистеріне қарсы шығатын кездері бар. Бұл, әрине, рәйішті жайт. Психологиялық жағынан келгенде қажырлы ойшыл Штерн мен өзге де мамандар өздері жасаған жүйенің ішінде бадырайып көзге түсетін қайшы пікірлерін байқамады. Штерн өткен жылы Москвада болғанда өзі айтқан "Стол үстіндегі жазу құралының" ақиқаттығына көзі қаншалықты жетіп тұрғанымен, бұл мәселе жайындағы шындықты ұзақ жылдар бойы алғара алмағанына өкініш білдірген еді.

Штерн баланың алғашқы сөзінің мәні бір ғана зат есімді атау ғана емес, ол бір сөз арқылы түгел сөйлемді білдіреді деген-ді. Сондықтан баланың алғашқы сөздері, ересек адамдардың сөйлеуі сияқты заттарды тануында ғана емес, ол әлдеқандай құр-



делі немесе бірнеше сөйлемдердің тізбегі болып саналмақ. А.Валлон көрсеткендей бала айтқан бір сөздің мағынасын ашық көрсететін болсақ, ол бір ғана сөйлем емес, оның ойын білдіретін бірнеше сөйлемдерден куралған жүйе дейді. Валлон зерттеулерін Штерн зерттеулерімен салыстырып қарағанда оның артықшылығы сол, егер Штерн тек өз баласына бақылау жүргізін, ой түйген болса, ал Валлон және басқа зерттеушілер арнайы тәжірибелер арқылы балалардың алғашқы сөздерінің мағынасын іздестіріп білуге айтарлықтай күш жұмсады. Міне, осы аталған жәйттерден туындайтын алғашқы қорытындыны былай деп түйіндеуге болар еді: бала алғашқы сөздерді атаудан бірнеше сөзді қосып айтуды үйренеді, сөздің мағынасын түсінуден сөйлем мағынасын түсінуіне қарай ой өрісі дамиды, сөйлемдердің ішінен сөзді бөлек атап айтуға жаттығатын болады. Өзі атаған сөзде оның білдірмек болған ойының мәні байқалатын болады.

Сонымен баланың сөйлеуіндегі мағыналық мазмун мен сөйлеуінің даму сатылары оның ойының бедерін білдіруден өзгеше сипатта белгілі қатынасты жағдайда біріне-бірі әсер етіп отыратынын көрсетеді.

Балалар сөйлеуінің дамуын арнайы тәжірибелермен зерттеу нәтижесінде олардың сөйлеуінің мән-мағынасы суреттерді көріп, оларды түсіндіруде анықталғанын білеміз. Міне осы тәжірибеде балалардың сөйлеу әрекетінің бірнеше кезеңдерден тұратынына көз жеткізген едік. Алайда мұндай түсініктегі сөйлеу кезеңдері емес, оларды сөйлеудің дамуындағы басқыштар деп атағанмыз дұрыс екен. Мұндай атаудың мәні А.Валлон мен Люис жүргізген тәжірибелермен анықталды. Баланың бастапқы сөйлеуін жүйелеп түсіну жағдайына кездескенде олар нәрселерді даралап көрсетпей, олардың өзара байланысты мәніне зейін аударған.

Мұндай тәжірибенің мән жайын оқып көрмесе де, Пиаже өз зерттеулерінде осы мазмұндағыдай пікірде болып, балалардың ойлауы сөйлеуімен қатар дамып отырады деген қорытынды жасайды. Оған әрі балалар сөйлеуінің дамуы күрделене түсіп, олар әрбір нәрсе мен құбылыстың себебін, кеңістікте орналасуын, мезгіл-уақытын, қарама-қарсы және басқа өзара байланысты қатынастарды ойлауы арқылы білуге ұмтылып, олардың ойлау әрекеттерінде күрделі өзгерістер болып отырады дейді. Пиаже өз пікір жүйесіне сүйене отырып, баланың дамуы мен уақыт озған сайын оның сөйлеу әрекеті мен логикалық ойлау жүйесі мен сөйлеуінің даму ерекшеліктері үнемі бір мезгілде үндесе бермейді деген кесімді ойын айтады. Пиаженің бұл ойын өзгеше түрде білдіретін болсақ, бала ойлауының логикалық жүй-

ені меңгеруі, біздің айтуымызша, сөйлеудің синтаксистік формасы, бір жағынан, осы сөйлеудің дамып отыруы екінші жағынан өзара бір мезгілде қатарынан дамуы мүмкін емес, құрылысы жағынан да біріне-бірі қарама-қарсы сипатта болады дейміз.

Егер біздер қазіргі тәжірибелік зерттеулер тұрғысынан адам ойының дамуында атқаратын қызметін алып көретін болсақ, онда біз ойлау мен сөйлеудің біріне-бірінің сай еместігіне айқын көзіміз жетеді. Бұл жайттың шындығы тәжірибе жүзінде бұдан бірнеше жыл бұрын айқын болған-ды. Ойлау мен сөйлеудің өзіндік сипаттары психологиялық және тіл білімі тұрғысынан ертеректен-ақ мәлім. Ал олардың бірімен бірінің байланысы мен өзара тәуелділігі жақында ғана анықталынып отыр.

Егер біздер грамматикалық, синтаксистік формаларды, кез келген сөйлемді даралап қарастыратын болсақ, онда біздер сөйлемнің грамматикалық тұрпаты ойдың мағыналық бірлігімен сай келе бермейтініне көзіміз анық жетеді.

Бұл жайында біздің пайымдауымыз тілдік тұлғаларды талдаудан да көрініп тұрады. Айталық, мектеп грамматикасының бұрынғы анықтамаларында зат есім дегеніміз заттың атын білдіретін сөз делінсе, ал логикалық тұрғыдан зат есім грамматикалық форма ретінде белгілі бір категорияға жататындығы атап көрсетіледі. Мысалы, "үй" деген сөз зат есім, заттың атын білдірсе, ал "ақшыл" деген сөз нәрсенің сапасын білдіреді, сондай-ақ, "күрес", "жүру" деген сөздер әрекет аттарын білдіреді. Бұл айтылған жайттардан сөздердің логикалық мағынасы мен грамматикалық түрлері арасындағы айырмашылық сипаттар әртүрлі психологиялық мектептер арасында талас-тартыстың пайда болуын тудырады. Осы орайда түрлі текті тілдердің де өзіндік сипаты мен құрылысы әрқилы пікірталасы мен қарқастар тудырып отыратынын біздер бекерлей алмаймыз. Бұл мәселе жөнінде Пешковскийдің орыс тілін синтаксистік талдау жайындағы тәжірибелік зерттеу нәтижелерін айтуға болар еді. Оның тәжірибелерінде сөйлемнің құрылысында адамның психологиялық күйіне орай ойының бастауыш мен баяндауышы әдеттегі сөйлем құрылымындағы бастауыш мен баяндауыш өзара сай келе бермейді. Өйткені адам ойының ағымы сөйлем құрылымына кері келіп отырады да, оның айтылуы да өзгеше сипатта болады.

Міне осы аталған мысалдар мен тәжірибе арқылы байқалып қорытылған жайттар сөйлеу мен ойлау жүйесі зақымға ұшыраған адамдардың сөйлеуі арқылы өз ойларын өзгелерге жеткізу ерекшеліктері өзара байланысты болғанымен, олардың

шын мәні аса күрделі екі түрлі әрекеттен тұратындығын анықтап қарастыруды қажет етеді. Олар адамның сөйлеу арқылы ойының сыртқа шығуын физикалық және мағыналық жақтары біртұтас деп санағанымен өзара біріне-бірі сай келмейді. Мұндай сипаттарды анық аңғару үшін балалар сөйлеуінің даму ерекшеліктерін түрлі жас кезеңдеріне орай тиянақты зерттеп білуді талап етеді. Осы орайда Пиаженің бала сөйлеуіндегі оның мағыналық жағы оның сөйлеуінен кейін өріледі деген пікірінің шындығы тәжірибе жүзінде анықталмады және баланың сөйлеуі мен ойлауының мағыналық ерекшеліктері біріне-бірі қарсы жағдайда өрістен отыратындығын көрсетті.

Осы айтылған жәйттерден сөз бен мағынаның, сөйлеу әрекеті мен адам ойлауының арасындағы айырмашылықтарды қалай анықтап білуге болады? деген орынды сұрақ туады.

Бұл сұраққа пайымды жауап беру үшін мен осы мәселеге қатысты өзіндік мәні бар екі түрлі жайтты атап көрсеткім келеді.

Бірінші жайт - балалар сөзінің мағынасы үнемі дамып отырады. Өйткені олардың жасы өсіп, танымы дамыған сайын өздері менгерген сөздерінің мағынасы да тереңдей береді. Мұны балалардың сөйлеу әрекетінің дамуындағы алғашқы қадамы деп түсінген дұрыс. Балалардың сөйлеуінің мағыналық жағын зерттеуге арналған бірнеше еңбектер бар. Бұл екінші жайт. Алайда бұл еңбектер де қойылған мәселенің түйінін жеткілікті түрде шеше алды деуге болмайды. Дегенмен, мұндай зерттеу нәтижелері балалар сөзінің мағыналық жағынан дамуы мен білімінің өрістен отыруы аса күрделі мәселе екендігін дәлелдейтін материалдар болып табылады. Мұндай зерттеулерден туындайтын қорытынды балалар психологиясы үшін аса маңызды болуымен бірге, олардың ойлау әрекеттерінің дамуы екі түрлі жағдайға байланысты екенін көрсетеді.

Штерннің айтуынша балалардың сөйлеу әрекетінің дамып жетілуі бес жасында толысады. Бұл кезде бала ана тіліндегі сөздерді, грамматика мен синтаксисті менгереді. Шындығына келгенде бұл пікір дұрыс емес, өйткені баланың тілдік заңдылықтарды бұл кезеңде менгеруінің бастапқы кезеңі қалыптасады екен. Баланың сөйлеу әрекетінің дамуының бастапқы кезеңі алғашқы мектепке түсіп оқуының басталып, осы кезеңде бала сөздердің мағынасы мен ішкі байланыстарын түсіне бастайды, сөздік қоры артады. Сондықтан, бұл кезең бала сөйлеуінің дамуындағы аса күрделі кезеңі деп саналатын болады.

О.Зельцтің айтуынша жоғарыда аталған зерттеулердің методикалық маңызы психолог мамандарды сөздердің мағына-

лық дамуындағы күпия сырды ашып көрсетуге үйретуінде дейді. Байқап қарасаңыз, сіздің алдыңызда тұрған бала қарапайым бір сөзді айтып сөйлем құрайды, сөйтіп өзі айтқан сөздері арқылы сізге ойын білдіреді... Байқап көрсеңіз баланың сөйлеуі мен айтқаны дегені даму үстінде екендігіне көзіңіз жетеді. Міне осы жайттың сырын ашып беру, баланың сөйлеуі мен ойлауы қалайша дамитындығын зерттеп білу Зельцтің айтуынша бала сөйлеуінің жасырын процесі, немесе күпия сыры неде? Соны анықтау психолог мамандардың міндеті.

Психологияда ерекше маңызды болған мәселенің бірі-өзінің зерттеу әдісін анықтап, сол арқылы баланың психологиялық даму қызметі жайындағы қазіргі білімінің мән-жайын ашып көрсету. Бұл баланың психикалық дамуындағы жеке процестердің атқаратын қызметі мен олардың арақатынас жүйесі қандай сипатта болатындығын анықтауға жол ашу. Бұл мәселеге мен өткен тақырыптарда жанама түрде болса да оған көңіл аударып отырғаным естеріңізде болар.

Баланың жеке процестерінің жетілуі мен олардың өзара байланысты болуын дәлелдеуді қажет етпейтін жағдай ретінде қарастыра отырып, әрбір процестің атқаратын қызметі баланың дамуына қалай өсер етіп, оның бойында неңдей қасиеттерді қалыптастырады деген мәселе біздің баяндауымызда үнемі тұрақты түрде орнықты сипат ретінде саналып келеді. Ал процестер арасындағы байланыстар да бала дамуының барлық кезеңдерінде сондай сипатқа ие деп қарастырылады. Дегенмен мұндай көзқарастар тәжірибелік зерттеулерде өзгеріп, бұрын ақиқат деп саналып келген психикалық сапалардың басқаша болып отыратындығын дәйектейді. Сөйтіп постулат ретінде алынған жағдай өңді зерттеу арқылы оның шындығын анықтауды қажет ететін мәселеге айналады.

Жеке психикалық процестердің атқаратын қызметтерін талдап іздестірудің маңызы қандай болатындығын біздер қабылдау мен еске қатысты тақырыптарда мүмкіндігінше кең түрде сөз еткен едік. Сондай-ақ, бұрынғы тақырыптарда психикалық қызмет жүйелеріне қатысты мәселерге де шолу жасағанбыз. Мұндай зерттеулер бірсыпыра мәселелердің мән-жайын түсіндіру бағытында тірек болар деген жорамал еді. Бұл балалардың ойлау әрекетінің даму жолын ашып көрсету үшін де тірек нүктесі болар деп үміттенген болатынбыз. Осы жағдайларды ескере келе, енді біз мынадай тұжырымға келдік: баланың сөздердің мағынасын қаншалықты дәрежеде ұғынуына орай оның жеке психикалық процестерінің атқаратын қызметтері сол дәрежеге сәйкестініп отырады. Баланың таным дәрежесінің дамуы мен

кабылдау түрлерінің (мағыналық қабылдау, біріктіріп қабылдау, тікелей бақылап қабылдау) бәрі де оның сөздердің мағынасын қаншалықты деңгейде түсіне алуына байланысты.

Сонымен, сананың құрылысы мен психикалық қызметтердің барлық түрлерінің дамып жетілуіндегі өзекті мәселесі сананың даму деңгейі. Бұл мәселе баланың әр алуан іс-әрекеттері мен ақыл-ойының дамуымен де өзектес екендігін айқын көрсетіп отыр. Ойлау процесіне қатысты мұндай зерттеулер ішкеріден келе жатқан ойлау жайындағы жорамалдарды тәжірибе жүзінде зерттеп, олардың шындығын ашып көрсетуге жетелер деп санаймын. Бала әрбір нәрсенің мәніне ой жүгіртіп түсінетін болады. Үйреншікті әрекеттері ең мінез-құлығындағы ерекшеліктерін танып біледі. Мұның бәрі баланың ойлау деңгейінің өсіп жетілуіне қолайлы жағдай тудыратын қажетті факторлар деп білеміз. Педагогика ғылымының да алдына қоятын мақсаттарының бірі осы бала ойының дамып жетілуін қамтамасыз ету.

Баланың даму кезеңдеріндегі ақыл-ойының өсуі мен жетілуі оның ғылым негіздерін қандай деңгейде меңгере білуіне жол ашып береді. Сөйтіп бала өзінің өмір тәжірибесі мен ішкі жан дүниесінің дамуына да ой жүгіртіп, оны өзі бақылап басқара алатындай қабілетке ие болатыны сөзсіз. Баланың дамуы мен оның ойлау әрекетін жетілдіруде көзделетін жеке сипааттағы мәселенің бірі - политехникалық оқу мен тәрбиеге икемдеу міндеттері болса, екіншісі - ғылым негіздерін тиянақты меңгерудің әдіс-тәсілдерін психологиялық тұрғыдан негіздеу. Мұндай іргелі де ізгі мәселені шешуде баланың ойлау әрекеттерін дамыту, әсіресе оның сөйлеуінің мағыналық жағына жете назар аударып, мүмкіндігінше жетілдіре түсу, жалпы алғанда, баланың іс-әрекетін дамытумен тығыз ұштастырыла отырып жүзеге асырылуы тиіс.

### ЭМОЦИЯ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛАЛЫҚ ШАҚТА ДАМУ

Қазіргі кезде психологияда эмоция жайындағы ілім және оның теориялық дамуы жалпы психологияның өзге тақырыптарымен салыстырып қарағанда өзіндік сипаты бар күрделі мәселелер қатарына жатады. Эмоцияға арналған тақырыптарға, психологияның өзге тақырыптарында арнайы мәселе ретінде сөз болмаған, таза натурализм үстемдігі туралы мәселелеге тоқталамыз. Бұл тақырып эмоцияға натуралистік теорияның енуі-

мен, психологиядағы бихевиоризм және мінез-құлық туралы бағыттардың пайда болуымен сабақтас. Осы тұрғыдан іздестірісек бұрынғы психологиядағы эмоция тақырыбы методологиялық жағынан белгілі бір жағдайда бихевиоризммен жіптес. Өйткені психологиядағы бихевиористік бағыт бұрынғы спиритуалистік интроспекциялық психологияға тікелей қарсы шығады. Соған орай эмоция тақырыбы негізінен натуралистік бағытта баяндалып, өзге тақырыптармен салыстырғанда өз алдына ерекшеленіп, арпа ішіндегі бидай дәнідей болып көрінеді.

Бұлай деп анықтаудың көптеген себептері бар. Осы ретте біз Дарвин іліміне арқа сүйейміз. Ол өзінің "Адамның жарасымды қозғалыстарының пайда болуы" деген еңбегінде бұрынғы биология ғылымының дәстүрлерін одан әрі дамыта отырып, адамның сезімі мен эмоциясы хайуанаттар дүниесінің соқыр сезімі мен аффекттік серпілістерімен тығыз байланысты түрде дамып жетіле түсті дейді. Оның жақында орыс тіліне аударылған мақаласында адам бойындағы жарасымды қимыл-қозғалыстарының бәрі эволюциялық даму нәтижесі екендігін баяндай отырып, адамның жан дүниесінің ішкі "қасиетті сыры" болып табылатын сезімінің пайда болуы, адамның өзі сияқты, жануарлар дүниесінің қылығымен тәркіні бір деп жазады. Мәселенің шындығына үмілетін болсақ, Дарвиннің бұл пікірі адамға ұқсас жоғары сатыдағы жануарлар мінез-құлқындағы ұқсастықтардың бар екендігі ешқандай күмән тудырмайды.

Бір тарихшы ғалымның айтуына қарағанда ортағасырлық діни көзқарастарынан арыла қоймаған ағылшынның бір психолог маманы Дарвиннің идеяларына аса сақтықпен қараған көзқарасын бетіне перде етіп тұтып, оған жанашырлық кейін білдіріп былай депті: Дарвин адам тіршілігіне тән адам мақсат-мүддесін және оған құмарлығын жануарларға тән сезім күйі мен эмоциясының пайда болуын дәлелдеп берді.

Сонымен осы айтылған жайттар психологиялық ойдың екі түрлі бағытта дамуына түрткі болды. Оның бірі Дарвин идеяларын дамытуға үлес қосқан психологтар (біршама үлес қосқан Г.Спенсер) мен оның шәкірттері, француз позитивистері Г.Рибо және оның мектебі, немістің биологиялық бағыттағы психологтары адамның сезімі мен аффекттік және хайуанаттардың соқыр сезімге негізделген идеяларын әрі қарай дамыта түсті. Осы бағыттағы зерттеушілердің эмоция жайындағы теория (бұл теорияны тиісті әдебиеттерде рудиментарлық деп атайды) барлық дерлік оқулықтарға, соның ішінде орыс тілінде жазылған біздің құралдарымызға да енгізілді.

Осы теория тұрғысынан алып қарағанда біздің бойымыз-

ды қорқыныш билегенде, бет кубылысы мен денеміздегі әр алуан қимыл-қозғалыстар арғы тегіміз жануарлар дүниесінің өз жауларынан қорқып, сақтануға бейімдеу әрекетінен, не бойымызды ашу-ыза кернеп, өз сезімдеріміздің сыртқы әсерлерге сернуінен пайда болатын қозғалыстардың бәрі хайуанаттардың тіршілік бейнесінен қалған сипаттар екенін байқатады. Соған орай қорқыныш кезінде бөгелін анырып қалу, ашу-ыза кернегенде төбелесу де сезім күйдің (эмоцияның) сыртқы көріністері болып табылады. Басқаша айтқанда, адамның абжыл да, шапшаң қимыл-қозғалыстарының бәрі сол ертедегі жануарлар дүниесінің тіршілігінен қалған ерекшеліктер деп саналады. Осыған орай Рибо эмоциялық кубылыстардың бәрі адам психикасында ертеден сақталып қалған бірден-бір қасиет, немесе оның өз сөзімен айтқанда эмоциялар "мемлекет ішіндегі мемлекет" деп анықтайды. Рибоның бұл салыстырмалы пікірін адамның сезім күйі оның жан дүниесінің билеушісі деген мағынаны білдіріп, ол адам мінезіндегі ертеден қалған ұнамсыз қылық деп есептейді. Осы орайда қазақ халқының мақалы: "Ашу-дұшпан, ақыл-дос, ақылына ақыл қос" дейді. Рибоның білдірмек болған ойының мәнісі - эмоция жойылып бара жатқан тайпа, не "біздің психикамыздағы сығандар". Шындығында, осы ретте психолог мамандар белгілі бәтуға келіп, адамның бойын ашу-ыза кернеп, оның қимыл-қозғалыстары мен мінезіндегі жағымсыз қылықтарының бәрінің сырттай көрінісі сол хайуанаттар дүниесінен қалған сарқыт дейді. Осындай сипат адам психикасының дамуында біртіндеп әлсірейді де, ол адамның сырт көрінісінен де, жан дүниесінің ағымынан да өшіп кететін болады.

Сонымен, сезімнің қисық сызығы уақыт озған сайын бәсеңсі бермек. Егер, - дейді Спенсердің соңғы шәкірттерінің бірі, - біз хайуан мен адамды, бала мен ересекті, қарапайым кісі мен мәдениетті адамды өзара салыстырып көретін болсақ, онда эмоцияның біртіндеп әлсіреп, ізін жоғалта бастағанын айқын байқаймыз. Міне, осындай мәліметтерге сүйене отырып, зерттеушілер мынандай жорамал жасайды: болашақтың адамы эмоциясыз болады, ол өз сезімін ақыл-ойға, жүйелі ойлауға билетеді. Сөйтін біздің бойымызда ежелден келе жатқан хайуанаттарға тән сезім ізі өшеді дейді.

Бұл орайда өзінен-өзі айқын болатын бір жайт - хайуанаттардың эмоциялық әсерленуі және оның жануарлар дүниесінде дамуы деген бір ғана тарауды психологияда зерттеумен шектелуі жеткілікті болар еді. Бұл тарау қазіргі психологияда барынша терең әрі толық зерттелген. Ал адамға қатысты эмоция мәселелерінің өзіндік ерекшеліктері мен дамуы мүмкіндігінше әр

тарапты зерттеуді талап етеді. Әсіресе, балалық кезеңдегі эмоция ерекшеліктерін зерттеп, оны дамыту жолдарын ашып көрсетудің маңызы ерекше. Осы кездегі зерттеулер керісінше балалардың эмоциясын әлсіретіп, оларды болдырмаудың әдістеріне көңіл аударады. Алғашқы адамдардан бастап қазіргі адамдардың эмоция қуатының өзгеру ерекшеліктері эволюциялық даму жолымен салыстырып іздестіріліп келеді. Мұндай ретте ерекше ескеретін жайт - адам психикасы эволюциялық дамуда үнемі күрделеніп жоғары өрлесе, ал оның эмоциясының дамуы кері кетіп бәсеңдеп отырады дейді. Эмоция дамуын осы бағытта іздестірген зерттеушілердің пікірін мінеп, Рибо адам психикасының дамуында тұтас бір процестің жойылуының даңқты тарихы деп мысқылдайды.

Егер біздер эмоцияны биологиялық жағынан іздестіріп, оның психикалық тіршіліктің тұтас бір саласы ретінде жойылып бара жатқандығына көз жіберетін болсақ, онда тікелей жүргізілген психологиялық тәжірибелер, онан кейінгі тәжірибелік зерттеулер мұндай ойдың құрғақ сандырақ екенін әшкерелейді.

Н.Н.Ланге мен У.Дж.мс әрқайсысы өзінше зерттеулер жүргізді. Джемс, психолог маман ретінде, әдейі, ал Ланге, физиолог ғалым ретінде, мақсатсыз-ақ, Джемстің айтуынша адам организмінде эмоцияның неңдей негіздері пайда болып отыратындығын анықтауды міндет етіп қойды. Сонымен бірге, адам эмоциясы жайындағы теріс көзқарастың сырын ашуды көздеді. Ланге мен Джемс адам эмоциясының пайда болу себептерін органикалық реакцияларға енгізу деп түсіндірді. Мұндай көзқарастың мән-жайы көптеген мамандарға кеңінен мәлім және оқулықтарда толық баяндалған. Сондықтан бұл мәселені талдап жатудың қажеті бола қоймас деймін. Бұл теориядағы елеулі бет-бұрыс болып саналған нәрсе эмоциялық реакцияның қалыптасуы туралы бұрынғы дәстүрлі көзқарастарды өзгертуге айтарлықтай ықпал еткенін ескерте кетейін.

Джемс пен Лангеге дейінгі психологтардың эмоция жайындағы түсініктері мынадай сипатта болған еді: оның бірінші бөлімі сыртқы не ішкі оқиға, хауіпті жағдай төнгенде оны қабылдап, эмоция тудырады, сонан кейін бұл эмоцияны бастан кешіреді (жүректің жиі соғып дүрсілеуі, бозарып кету, жүйкенің тітіркенуі, тамақтың құрғауы - мұның бәрі қорқудан пайда болатын сезім күйлері) сол тітіркендіргіштерге әсерленуі. Бұрын мұндай күйлерді психологтар мынадай ретпен көрсететін еді: қабылдау, сезім, оның сыртқы көрінісі. Ал Д.мс пен Ланге мұндай сезім күйлерін бастан кешіруді өзгеше ретпен көрсетеді. Белгілі бір қатерлі оқиғаны қабылдағанда оған әсерлену реф-

лекторлық түрде органикалық өзгерістерге ұшыратады (Лангенін көрсетуінше қан тамырларының кеңейіп, таралуы. Джемстің айтуынша ішкі орган қызметінің жаңдана түсуі). Адам органдары сыртқы қауіптің әсерінен жанданып, оларды қабылдауда біздің бойымызда эмоция пайда болады дейді.

Джемстің эмоцияның пайда болуы жайындағы ілімі қазіргі кезде түрлі өзгерістерге ұшырап, әрқисы қайшылықтар тудырып отырғаны мәлім. Әдетте, біз жылаймыз, өйткені қайғы-қасіретке ұшыраймыз, денеміз тітіркеніп тұршиғеді, өйткені қорқамыз, біреуді ұрып-соғамыз, өйткені біз ашулымыз, ал дұрысында былай деп айтқан жөн болар еді: біз қамығамыз, сондықтан жылаймыз, біз қорықтық, сондықтан денеміз түршігіп дірілдейміз, біз ашуландық, сондықтан ұрып-соқтық.

Джемстің түсінігі бойынша біз сыртқа шыққан эмоциямызды игере білсек, ол басылады және керісінше: біз ашуызаға, шаттық күйге бөленсек, оның артынша-ақ эмоция пайда болып, сыртқа шығады.

Мұндай көзқарастың қалыптасып орнығуына мынадай екі түрлі жәйт әсер етті: бірі - бұл көзқарас эмоцияны табиғи-ғылыми және биологиялық тұрғыдан негізделді деп санады; екінші - ешкімге керексіз эмоцияның шығу тегін хайуанаттар дүниесінің тіршілігімен ұштастырылған көзқарастан өзгеше етіп құрылды. Сөйтіп эмоция жеке басқа тән қасиет ретінде қарастырылды. Сіздер адамның басынан кешіретін сезімдерінің бәрі оның ішкі жан дүниесімен және оның жеке басына тән ерекшеліктері өзара тығыз байланысты екенін жақсы білесіздер.

Джемс пен Ланге теориялары осыдан кейін біріктіріліп, жалпы теориялық сипат алды. Бұл жәйт те сіздерге мәлім. Алайда бұл теорияны көп уақыт өтпей-ақ бірсыпыра зерттеушілер "материалданған" теория деп кінәлай бастады. Өйткені Джемс пен Ланге сезім арқылы адам денесінен шығатын органикалық процестерді сағаға ендіруді көздеп отыр деді. Джемс өлі де материализмнен әлдеқайда алыста жүрген-ді. Сондықтан ол өзін кінәлағандарға жауап ретінде мынадай тезисті қолданды (бұл тезис оның психология оқулығына ендірілген еді): "Менің теориям барлық жағдайда да материалистік бола алмайды". Расында Джемстің теориясы қарапайым материалистік сипаттағы әдістерді қолданғанмен, шын мәніндегі материалистік теория емес-ті. Оның кейбір мәселелерге қатысты қорытындылары материалистік жайттарға қайшы келетін. Мысалы, ол эмоцияны жоғары және қарапайым қызметтер деп ажыратып атауы эмоция жайындағы ілімде жоқ нәрсе болатын. Мұндай пікір Джемс теориясының бұдан былайғы кездерде дамуына дәйек болды.

Джемс теориясын материалистік теория деп кінәлаушыларға жауап ретінде Дарвиннің ағылшынның схоласт психологтарына қарсы қойған әдісін пайдаланады. Ол өзінің көзқарасын дәйектеу мақсатымен "Қасапқа пышақ ұстатып, құдайдың күдіретін" дәріптейтін принципті қолданды. Оның бұл пікірі бойынша органикалық құрылым эмоциясының төменгі сатысына тән, бұл ерекшелік адамда жануарлар дүниесінен мирас болып қалған деп түсіндірді. Эмоцияның бұл тобы адамның қорқынышына, ашу-ызасына, торығуына, долдануына тән, бірақ мұндай эмоциялар адамның нәзік сезімдері болып саналатын діни нанымдарына, ерлер мен әйелдер арасындағы сүйіспеншілікке, әсемділіктен ләззаттану сезімдеріне қатысы жоқ. Сонымен Джемс эмоцияны жоғары және төменгі топтарға бөліп қарастырды. Сондай-ақ бұрыннан ескерусіз болып қалған, бірақ соңғы кезде тәжірибелік зерттеулерде ерекше көңіл аударып отырған мәселе - ақыл-ойға қатысты эмоциялар да жоғары топтағы эмоцияларға жатады деп санады. Біздің ойлау процестерімізде тікелей бейнеленетін барлық эмоция түрлері мен адам басынан кешіретін әсерлі сезімдердің бәрі пікірдің құрамды бөлігіне жатады да олар мұндай эмоцияларды негізгі органикалық құбылыстардан басқа өзгеше текте пайда болады деген шек қойды.

У.Джемс, прагматист ретінде, зерттелген нәрселердің түпкі негізін ашып көрсетуді мақсат деп санамай, ол қоғам үшін іс жүзінде қажетті нәрсе төменгі және жоғарғы эмоциялардың арасындағы айырмашылықтарды білу жеткілікті дейді. Ол үшін прагматикалық тұрғыдан жоғары эмоцияларды материалистік немесе жалған-материалистік түсініктерден қорғау қажет еді.

Сонымен бұл теория бір жағынан алғанда психологиядағы дуалистік көзқарасқа келіп тіреледі. Осындай ыңғайлы сәтті шебер пайдалана білген нағыз идеалист Бергсон эмоция жайындағы Джемстің көзқарасымен үйлесім тауып, оны өзінің идеалистік тұрғыдағы пайымдауларымен толықтырды. Екінші жағынан Джемстің эмоция жайындағы теориясының психологиядағы материалистік көзқарастармен үш қайнаса сорпасы қосылмайтын еді. Мұны автордың өзі де мойындады. Алайда бұл идеалистер біз түйсігіміз бен қабылдауымыздың сезім мүшелерімізді тітіркендіруші материалдық процестер екендігін бекерлей алмаған-ды.

Демек, Джемстің эмоция туралы анықтамалары материалистік түсініктен қашықтап, ол дуалистердің пікірімен үндесін кетті.

Үшіншіден, бұл теория эмоция туралы бірсыпыра метафизикалық көзқарастардың жандануына себепші болды. Осы

орайда Жемс пен Лангенің эмоция жайындағы көзқарастары өздері бастау алған Дарвин ілімімен салыстырғанда бір қадам кейін шегінген теория болды. Сондай-ақ Жемс эмоция туралы өз түсініктерін адамның ішкі органдарының қызметімен байланысты деп санап, оны саналы әрекеттерден бөліп тастады. Соның салдарынан бұл теория да, бұрынғы идеалистік көзқарастар сияқты, тоқырап қалды.

Мен Рибо және басқа авторлардың көзқарастарында эмоция адам психикасындағы мемлекет ішіндегі мемлекет деп саналды деген едім. Мұндай пікірдің мәні эмоцияны адамның біртұтас психикалық тіршілігінен бөліп алып қарастыру еді. Жемс пен Ланге теориясын анатомиялық және физиологиялық жағынан қостағандай болды. Бұл пікірді Жемстің өзі де қостай түсті. Оның айтуынша: ми - адамның ойлау мүшесі болса, ал эмоцияның органы - ішкі вегетативті мүшелер. Ал эмоцияның субстраты (негізгі материясы) орталықтан шетке ауыстырылды. Жемс пен Ланге теориясы олардан ігері теорияларға қарағанда тиінақты әрі эмоциялық тіршілік туралы мәселелер көтеруге тыйым салғандығын айтудың қажеті бола қоймас. Ігерті теорияларда Жемстің айтуынша адам эмоциясының бұрынғы кездегі даму процесінде пайда болуы жайында сөз болған-ды. Ал бұл теорияда адам эмоциясының жаңа түрлерінің пайда болуы мүмкіншіліктері қарастырылмай, қараңғы бұрышта қалып қойды.

Сөйтіп, мәселені қарау түйықталып, Жемс пен оның қолдаушылары эмоция жайындағы негізгі идеалистік концепцияға қайта оралды. Ал Жемс өзі адамның тарихи даму дәуірінде адамның хайуанаттарда кездеспейтін жоғары сезімдері дамып жетілді деген еді ғой. Дегенмен, адамның хайуанаттар дүниесінен қалған сезімдері өзгеріссіз қалды, мұндай ерекшеліктерді, Жемстің өз сөзімен айтқанда, оның органикалық тіршілігіндегі қарапайым қызметтер. Бұл не деген сөз: алғашқыда эмоциялардың пайда болуы хайуанаттар дүниесінен ауысқан ерекшеліктер екендігін дәлелдеу үшін (бұл жайында мен Дарвинді атағанмын) келтірілген теория болса, ал мұның ақыры адам эмоциясының жануарлар дүниесінен ауысып пайда болуы адамның тарихи дамуындағы ерекшеліктерімен байланыссыз қалдырып, оны беркерлеумен бітірді. Сондай-ақ, бұл теорияның авторлары қасапқа пышақ ұстатып, құдайдың құдіретін көтермелейтін іс жасады, олар бір жағынан жоғары эмоциялар қатарына нағыз спиртуалистік мән берсе, екінші жағынан - төменгі эмоцияларға таза органикалық физиологиялық тұрғыдан мән берумен шектеліп қалғысы келді.

ріліп мысық аяқ басқан сайын оған әсер еткен. Мысық мұндай жағдайға ұшырағанда барынша шапшаң жүріп науадан бойлап өтуге тырысады. Бұл тәжірибеден хайуанның бойында эмоция жағдайында пайда болатын органикалық өзгерістер болатындығы анықталған. Демек<sup>е</sup> хайуанаттардың бұлшық еттеріне күш түскенде эмоцияның пайда болуынан кері вегетативтік әрекеттердің пайда болатындығы организмдегі тұрақты әрекет екендігін көрсетеді.

Мұндай құбылыстар эмоциялық жағдайды тудыруға бейімдеп отыратын инстинктпен байланыстың бір жағы екендігіне Кеннонның көзін анық жеткізеді. Осы пікіріне сүйенген Кеннон Дарвиннің біздің бойымыздағы жарасымды қимыл-қозғалыстар хайуанаттар дүниесінің тіршілік ету бейнесіндегі эмоциялық күйлермен салыстырғанда осы кезге дейін сақталып келген ерекшелік екенін дәйектейді. Алайда автордың эмоцияның қарқынды дамуын бірізділікпен түсіндіре алмауы оның көзқарасындағы дәріменсіздік еді. Кеннон эмоция емес, оның инстинктік ерекшеліктері жойылады, немесе эмоцияның адам психологиясындағы ролі - инстинктік тіршіліктер өзгеше бағытта өзіншік сипатта деп көрсетеді.

Кеннонның тәжірибелік зерттеулері мен оның бағытын қолдаушылары эмоциялық құбылыстардың пайда болуын шеттен орталық жүйке қызметіне ауыстыруымыз біздің басты жұмысымыз болды деп санады. Сондықтан эмоцияның негізгі қозғаушы күші орталық нерв-мидың қызметімен байланысты дейді. Эмоцияны психика ішіндегі мемлекет деп санаушылар оның механизмі миға байланыссыз вегетативтік организммен ұштасты деп санауында еді. Эмоцияның нервпен адамның өзге де психикалық процестерімен тығыз ұштасты түрде дамып эмоциялық серпілістердің бәрі адамның анатомиялық және физиологиялық құрылымымен бір жіптес екендігін айқындайды.

Эмоцияның өзге психикалық процестермен байланысты болуы бұдан былай психолог мамандардың тәжірибелік зерттеулерін адам психикасының өзге де ерекшеліктерімен ұштасты түрде дамып, оны бірізді жүйемен қарастыруға жол ашты.

Кеннон мен оның шәкірттерінің эмоцияға байланысты психологтар мен физиологтардың зерттеулеріндегі басты табысы эмоция жайындағы теорияны перифериядан орталыққа жылжытуы болып саналады. Сонымен қатар адам психикасына қатысты эмоция жайындағы "мемлекет ішіндегі мемлекет" деген түсініктен біржолата арылып, онан арылуға мүмкіндік болды.

Зерттеушілердің біраз мәселелерді салыстырмалы түрде тәжірибе жүргізуіне мүмкіндіктер туып, Жемс пен Лангенің эмоция

жөніндегі теориясын жасау сол кездерде оңай іс болмағанына көз жеткізеді. Олар эмоцияны өзара байланыссыз төменгі және жоғары деп екіге бөлген-ді. Егер біз уақыт мерзімімен өлшем жасайтын болсақ, онда бұл саладағы мәселені тәжірибемен емес клиникалық тұрғыдан алғаш рет зерттегендердің бірі З.Фрейд еді.

Ол эмоцияны психопатологиялық тұрғыдан талдап, эмоцияның пайда болуын органикалық тұрғыдан зерттеушілерге қарсы шықты. Ол қорқыныштың пайда болуының психологиялық табиғатын органикалық құбылыстармен байланыстыру - бұл мәселені немқұрайды қарау деп санады. Джемс пен Лангенің теориясын сыңаржақ ескілікті көзқарастар деп қіналады. Олар эмоцияның қабығын ғана зерттеп, оның психологиялық өзегін елеусіз қалдыруды, немесе эмоция айқын көрінетін органдарды ғана атаумен шектелді дейді. Мұндай органдардан эмоцияның пайда бола қоймайтынын ескермеді. Фрейд эмоцияны реттеуші қозғаушы түрткіні (динамиканы) атап көрсетті.

Егер біз Фрейдтің осы айтқандарынан қорытынды шығарғандай болсақ, онда мәселенің түйінін шешуде оның пікірі қате болса да, мақұлдауға тура келеді. Өйткені Фрейдтің айтуынша қорқыныш нерв ауруына байланысты, жыныстық еліктеудің әлсізденуінен қорқыныш пайда болады, қорқыныш жүйке ауруына ұшырау, мұндай жайт бала тілегінің бірсыпыра жағдайлардан сескеніп басылып қалуы сияқты дейді. Фрейд бала дамуының бастапқы кезінде эмоциясы екі жақты болады дейді. Фрейдтің бұл анықтамасы каншалықты жалған болғанымен, бастапқы кезде эмоция өзінше пайда болмайды, ол өзектің (идроның) бірсыпыра ажырауы, сол ажыраған бөліктерде қарама-қарсы сезімдер пайда болады деп түсіндіреді.

Мұндай анықтаманың өзіндік мәні бар сияқты: мұны эмоциялық тіршіліктің дамуын түсіндіру үшін қолданылған қарапайым тәсіл деуге болады. Фрейдтің түсіндіруінше эмоция бастапқыда дәл қазіргі ересек адамдардың эмоциясынан өзгешелеу, баланың бастапқы даму кезеңіндегі эмоциясы сипатында болған. Ол эмоцияны "емлекет ішіндегі мемлекет" емес оны адамның жалпы өмірінің дамуымен тұтастыра алып қарастырғанда ғана дұрыс болмақ деп дәлелдейді. Осы ретімен танылғанда ғана эмоцияны дұрыс түсінуге болады дейді. Фрейд те Джемс сияқты натуралист. Олар адам психикасын нағыз табиғи заттық процесс деп санап, эмоцияның өзгеріп даму ерекшеліктерін тек осы натуралистік тұрғысынан қарастырады.

Эмоция туралы ілімдегі мұндай көзқарасты өз зерттеулерінде А.Адлер мен оның мектебі де қолдады. Олардың арнайы бақылау

жүргізіп, эмоция қызметінің мәні тек жануарлар дүниесіндегі инстинкті әрекеттерде ғана емес, сондай-ақ ол бір жағынан адамның мінез ерекшеліктерінің қалыптасып отыруына әсер етеді деп санаса, ал екінші жағынан ол сол эмоциялық күйлерді өз басынан кешіріп отырғандығын атап көрсетеді.

Сөйтіп, эмоцияның қызметі жайындағы түсініктер адам мінезін тұрақты қасиетінің белгілі бір жағын құрайды. Мұндай түсінік эмоция туралы бұрынғы түсініктерге тікелей қарсы шығып, оның жойылып бара жатқандығын бекерлейді. Сонымен эмоция адам мінезінің белгілі бір жағын құрайтын қасиетіне айналып, оның жеке басының қалыптасуына ықпал етіп отырады дейді.

Білер балалар психологиясын нақтылы тәжірибелер арқылы зерттеп, эмоцияның балалар өмірінде атқаратын қызметі өзге де психикалық процестермен ұштасты екендігін және оның өзіндік ерекшелігін анықтады. Сөйтіп бұл пәнге елеулі үлесін қосты. Бірақ тәжірибелеріне негізделген оның эмоция жайындағы өзіндік теория жасағанын да бұл орайда атап көрсеткен дұрыс. Ол Фрейдтің көзқарасын сынап, бала дамуының бастапқы кезеңінде өзінің қимыл-қозғалыстары арқылы нәрселерден рахат пен тоқмейілділік тауып қана қоймай, оны әр алуан әрекеттер жасуға жетектеп отырады, сөйтіп мінез-құлқының өзгеруіне де өзге психикалық процестер сияқты әсер етеді деп санады.

Бүгінгі лекциямызға қатысты фактілер мен нақты материалдарды қорыта келе тақырыпта қамтылған мәселелер жөнінде Э.Клапаредтің эмоция туралы зерттеуін атап өткім келеді. Ол бірқалыпты дамыған бала мен қалыпты жағдайдан ауытқыған баланы ересек адамдармен салыстыра отырып арнайы тәжірибе арқылы зерттеді; неміс психологы К.Левин, құрылым психологиясының өкілі ретінде, психологиядағы аффект пен ерікке байланысты зерттеулер жүргізгені мәлім. Мұндай зерттеулердің маңызы жайында бірер сөз айтып, лекциямызды қорытайын.

Клапаред зерттеуінің маңызын эмоция мен сезімді бірінен-бірі айқын ажыратып, олардың сыртқы кейіптен көрініс табуын арнайы тәжірибелік зерттеулермен анықтады.

Клапаред эмоция мен сезім жеке процестер сипатында болғанымен, белгілі жағдайда біріне-бірі ұқсас, алайда олардың өзіндік мәндері ерекше дейді. Сондай-ақ, біздердің назарымызды аударатын жәйттің бірі - эмоция адамның жан дүниесінің әр алуан ерекшеліктерімен байланысты болатындығы.

Фрейд тұңғыш рет эмоцияның биологиялық маңызына сенімсіздікпен қарағаны мәлім. Ол бірқалыпты дамыған бала мен жүйке ауруына ұшыраған баланың эмоцияларын ересек адамдар-

дың тіршілігімен салыстыра отырып зерттеуге психолог мамандардың бәрі де үнемі көңіл аударып отыратындығына көз жеткізді. Фрейдті толғандырып ойландырған мәселе адамның өз басынан кешіретін эмоциялық күйдің көріністері. Әсіресе ол адамның ашу үстінде өз психикасы мен санасын басқара алмай абдырауы, эмоциялық толқу үстінде адамның өзі істеген істеріне есеп бермейтіндігі нендей себептерге байланысты деген мәселелерге ерекше назар аударуына мәжбүр болды. Эмоцияның адам өміріндегі қызметінің маңызын оның тамақ ішуі мен су ішуді қаншалықты қажет етсе, эмоция да сондай қызмет атқаратын адам санасының шұғыл мәселесі екендігіне көз жеткізді.

Клапаредтің эмоция туралы керісінше қойған сұрағының мәні оның сан алуан түрлерінің пайда болуы биологиялық тіршілікпен байланысты және оның тарихи дамуы адамның психикалық тіршілігін божыратып жіберуге әсер етеді деген Фрейдтің пікірін бекерге шығарады. Ол керісінше эмоцияның көптеген жаңа түрлерінің пайда болуы, мысалы, эмоцияның өнер саласындағы сан қилы көріністері осы жайттың жемісі дейді. Клапаред бала мен ересек адамның өмір тағдырындағы елеулі кезеңдердің бәрінде эмоциялық айқын із қалдыру себебі неде? деген сұрақ қояды. Клапаред бұл сұрағына өзі жауап береді. Ол бұл пікірінің шындығын дәйектеу үшін қорқақ қоянның тіршілік бейнесімен түсіндіреді. Қоянның қорқып қашуындағы эмоциясы мен оның әбден титықтап жүтіруге шамасы келмей қалған кезде шоқиып отырып қалуы оның сезімінің өзге бір жағдайын білдіреді. Клапаред тәжірибелері аффектті жайттар мен тіршіліктегі эмоция және сезімге серпілу ерекшеліктері түрліше болатындығын ажыратады. Мұндай тәжірибе нәтижелері эмоция мен сезім ерекшеліктерін өзара араластырып жіберіп, бір ғана процеске жатқызатын ескі психологиядағы көзқарастардың мәнін түсіндіру үшін ерекше маңызды.

К.Левин жұмыстарының өзге психикалық процестер жүйесінде эмоцияның аса күрделі динамикасын түсіндіруде маңызды роль атқарды. Ол Фрейд пен Адлердің әжірибе арқылы зерттеуге болмайтын психикалық процестер жайында айтқан пікіріне сенімсіздік білдіріп, оның "тереңдік психологиясы" деген ойын қайтадан зерттеу қажеттігіне мән береді. К.Левиннің негізгі ойы аффекті мен эмоциялық реакциялар жеке дара болуы мүмкін, мұндай ерекшеліктер психологиялық тіршіліктің көріністері ретінде, олар өзге де психикалық процестермен белгілі бір жағынан өзара байланысты дейтін пікірге барып саяды. К.Левин эмоцияның пайда болуын спортшылар ойындары мен шахмат-

шылардың ойындарынан, олардың сыртқы қимыл-қозғалыстары мен ойлау әрекеттерінен де байқауға болатындығын біршама деректермен түсіндіреді.

Енді лекция тақырыбы бойынша қорытынды шығаруға көшейік. Мен баяндаған екі түрлі бағыттың бірі - эмоцияны анатомиялық және физиологиялық тұрғыдан зерттеп, оны мидың қызметінен тыс қарастырған болса, ал екінші жағын - эмоцияны адам психикасынан бөліп алып, оны "мемлекет ішіндегі мемлекет" деп санаған зерттеулерді өзге де психикалық процестердің құрылымына әкеп тәліді, осы аталған екі бағыт та патопсихологияда кездесіп отыратын және психикалық тіршілікте әркезде орын тепкен жайттар.

Патопсихологияда осы екі бағыттың да өзіндік ерекшеліктерін клиникалық зерттеушілер, Кеннон пен Клапаред және басқалардың көзқарасынан тәуелсіз, бұл бағыттарда көрсетілген нәтижелерді өздерінше зерттеп, оларды біріктіре отырып, қарастырағандары біздерге мәлім. Алайда патопсихологиялық зерттеулер біздің тақырыбымызға қатысы жоқ болғандықтан бұл мәселені тәптіштеп баяндап жатудың қажеті бола қоймас деймін. Дегенмен, емханаларда жүйке ауруына ұшыраған адамдардың миының зақымдалу салдарынан, әсіресе ми қабығының төменгі алабына орналасқан көру төмпешігінің ауру себебінен адам бірнеше минут сайын еріксіз күліп не жымыятын болған. Бұл шаттықтан күлу емес, мұндай жайтта адам өзінің әдеттегі қашынан ауытқып, өзін қинайтын ауруды басынан кешіріп жататындығын аңғартады.

Мен миы қабығын инфекция ауруына душар болған әйелдің басынан кешірген азаптарын тәжірибедік тұрғыдан зерттеуге тура келді. Бұл әйелдің бет құбылысы мен жанының қиналып азаптануы арасында шиеленісті қайшылықтың өзі аянышты болды. Осындай қасіретті жайтты В.Гюго "Күлегеш адам" дейтін романында өз қылының жеткенінше тебірене отырып суреттегенді.

Психолог мамандарға көптеген мағлұматтар берген клинист зерттеуші Г.Хэд бұл жәйтке кері жағдайды байқап көрген. Көру төмпешігінің бір жағы зақымдалғанда адам өміріндегі ерекше бір жағдайды байқаған. Эмоциялық серпілістері қалыпты адамдар денесінің оң жағымен қозғалып, сол жағынан әсер еткен тітіркендіргіштерге реніш білдіретін болған. Осы іспеттес жайтты мен де тікелей байқап көргенім бар. Ондай адамның денесіне ыстық грелканы оң жағынан қойсаң, оны жағымды сезінеді де, ал сол грелканы оның денесінің сол жағынан жақындатсақ-ақ болды, ол жақтырмаушылық кейіп білдіреді. Он-



дай адамның өзіне жағымды әсерлерді сезінуі адамды ауру күйге дейін жеткізеді. Сондай-ақ олардың денесіне суықтық пен жылытыр заттар жағымсыз тиіп отыратындығы байқалады. Э.Кремер осы бағытта музыкалық шығармаларға әсерленіш ауру адамға бақылау жүргізген. Ол адамның музыкаға әсерленуі қай кулағымен тыңдауына тәуелді болған.

Осындай клиникалық зерттеу тәжірибелері бір тараптан Кеннон көзқарасын растайтын психологиялық материалдар болып саналса, ал екінші тарапынан, эмоциялық күй-жайлардың субстраты (материясы) ми қабығы төменгі алабындағы көру төмпешігі екендігін анықтай түсіп, көптеген жүйке жолдары арқылы мидың маңдай бөлігімен ұштасты екендігін нақтылы зерттеулермен анықталған. Бұл жайтта ми қабығы мен оның төменгі алаптарында орналасқан сөйлеу орталығында Брока алабы және оның Вернике алабында сөйлеуді қабылдау алабы бар екендігіне қазіргі неврологтардың көздері толық жетіп отыр.

Бұл бағыттағы зерттеулер патопсихологиялық мәселелерді де біршама қамтышы. Соның ішінде шизофрения ауруына да зер салады. Осы орайда Блейлердің еңбектері ауру адамдардың эмоциясы мен ойлаудың арақатынасын анықтауға арналды. Блейлердің ойлау процесін патопсихологиялық тұрғыдан зерттеген мәселелерін К.Шнейдер тәжірибелік іздестірулері арқылы дәйектеді.

Осы бағытта іздестірілген елікпе (аутистика) ойлаудың алдына қоятын мақсаты мәселелердің түйінін логикалық тұрғыдан емес, сезімдік-эмоциялық жағынан қарастырады. Елікпе ойлау, сонымен, адамның сезім күйіне байланысты. Алайда елікпе ойлауды логикалық жүйеге қарсы деп санағанымызбен, онда адамның эмоциялық күйі бейнеленетінін бекердеуге болмайды. Біздің шындықты бейнелейтін ойлауымыздың сипаты әрбір нәрсенің мән-жайын ашып көрсетуде, елікпе ойға қарағанда, эмоциялық қарқынмен дамиды. Мұндай жағдайда ойлау әрекеті арқылы мәселелердің түйінін шешу үшін зерттеуші қолға алған ісіне қызу кірісіп, эмоциялық күйлерді басынан жиі кешіреді.

Елікпе ойлаудың ақиқаттық ойлаудан тағы бір айырмашылығы сол, ол нәрселердің мән-жайын жүйелеуде шешуші емес, көмекші қызмет атқаратындығы. Логикалық ойлауда елікпе ойлау оны жүргізуші фактор десек, ал логикалық ойлау жетекші қызмет атқарады.

Сонымен елікпе ойлау өзіндік психологиялық жүйе болғанымен, онда адам ойының патологиялық өзгерістері мен арақатынасы байқалып тұрады. Бала мен ересек адамдардың елікпе ойлауын талдауда оны бала қиялымен ұштастыра отырып қарас-

тыруды талап етеді. Бұл мәселенің жай-жапсары келесі тақырыпта баяндалады.

Біздер енді қиял тақырыбының мазмұн-мәнін баяндау үшін ойлау мен эмоция жайындағы қажетті мағлұматтармен таныстық. Сол тақырыптарда талданып қорытылған теориялық білім қиял процесінің жай-жапсарын жете ұғыну үшін біздерге тиянақ: материалдар береді деп санауға болады.

## ҚИЯЛ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛАЛЫҚ ШАҚТАҒЫ ДАМУЫ

Ескі психологияда қиял біздерге әсер еткен нәрселердің бейнесін байланыстар нәтижесінде қиялдың психикалық процестердің барлық түрлеріне қатысты адам әрекетінің ерекше түрі деп сипатталатын. Ұзақ уақытқа дейін қиялдың сырын ашу қиын мәселелердің бірінен саналып келді. Қиялдың өзіндік сипатына сәйкес психологтар оны ерекше процесс деген түсінікті қолдан келді. Адамның әр алуан атқаратын қызметіне орай қиялды біздерге бұрын әсер етуші нәрселерді жинақтап, оларды жанаша түрде қайта жасалған түрде бейнелейді деп саналды. Бұл пікірді өзгеше айтқанда санада сақталған әсерлер жаңғырып, қайта жасалып, өзгеше болып құрылып, тың бейнелер пайда болады деп түсіндіріліп келді. Мұндай бейнелер негізінен адамның іс-әрекеті арқылы жүзеге асып, қиял процесі пайда болады. Сондықтан ассоциация психологиясында қиял бұрыннан адам санасында ірге тепкен нәрселердің қисынды бейнелері мен бөлшектері жинақталып әсер етеді, солай болғандықтан да қиялдың сырын ұғу өте қиынға түседі деген пікір өктем болып саналған-ды.

Қиялға байланысты қиял сырдың мәнін ашу ниетімен бұрынғы психология оны өзге психикалық процестердің қызметіне жатқызу үшін де әрқилы әрекеттер жасағаны мәлім. Т.Рибо қиялдың мән-жайын зерттеуге арнаған еңбегінде оның негізінен екі түрін атап көрсетеді. Оның бірі - қайта жаңғырту қиялы, ал екіншісі - творчествовалық немесе шығармашылық қиялы.

Қайта жаңғырту қиялын ес деп айтуға да болады. Қиялдың бұл түрі бойынша біз санамызда бұрын бастан кешіріп, көрініп білген нәрселер мен құбылыстардың түр-сипатын қайтадан жаңғыртып көз алдымызға келтіреміз. Ес процесіне тән мұндай қызмет нәрселердің бұрынғы бейнесі дәл қазіргі кезде біздерге тікелей әсер етіп тұрмағандықтан оларды санада жаңғыртуымыз қиял деп аталады.

Қиялдың бұл түрінің естен айырмашылығын түсіндіруде оны

қазіргі көріп тұрған нәрселеріміз біздің санамызда бұрын әсер еткен нәрселердің бейнесін еске түсіріп, олар қайтадан жаңғырады деп түсіндіреді. Дұрысын айтқанда мұндай жайт әдеттегі ассоциациялық қозғалыстар арқылы еске түсіру қызметін атқарады. Егер мен ешқандай табиғат көріністерін көрмей-ақ өзіммен-өзім болып, ойым мен мақсат-мүдде жайында қиялданатын болсам, бір кезде менің есіме пәленбай уақытта көрген көрініс елес береді. Ойлану әрекетіндегі мұндай жайт ес процесінен өзгешелеу. Өйткені менің қиялымды тудырушы сол нәрсенің бейнесі емес, бөтен бір процестердің ықпалы. >

Бұл жайтты басқаша айтатын болсақ, онда психологтардың айтқанындай ойдың мағынасы дұрыс жеткізіліп тұр. Себебі қиялдану әрекетінде бұрынғы бейнелерді жаңғырту еске түсіру әрекетінен әлдеқайда өзгеше сипатта болатындығын көрсетеді.

Психологтар бұл ретте мынадай жайтқа кезігеді: белгілі жердің атын естігенде, сол бұрынғы көзбен көрген нәрселердің бейнесін көз алдына келтіріп, бұрынғы бейнелерді жаңғыртады. Сол көріністі еске түсіруден мәселенің түпкі мәні өзгеше қоймайды. Сондықтан қиял мен естің өзара айырмашылығы қиялданудан көрі сол әрекетті тудыру себебіне байланыстылық басымдық әсер етеді. Мұндай жағдайларда әрекет түрлері өзара ұқсас келіп, атомистік психологиясының қағидасына орай ұқсас бөлшектерден әрекеттің күрделі түрлері пайда болады. Осы орайда қиялдану әрекетінен бір бейне көрінісінен ассоциация бойынша жаңа бейне пайда болады. Қайта жаңғырту қиялының бұл түрі толығымен ес процесімен бірігіп кетеді де оның сан алуан қызметтерінің біріне айналады.

△ Психолог мамандардың пайымдауынша адамның іс-әрекетінде күрделірек маңызы бар қиялдың түрі - шығармашылық қиял. Қиялдың бұл түріне тән сипат - санада бұрын ірге теуіп тәжірибеде кездеспеген жаңа тың бейнелердің жасалуы.

Ассоциация психологиясы жаңадан пайда болатын бейнелерді түрлі бөлшектердің кездейсоқ бірігіп кетуі деп түсіндірген-ді. Творчестволық қиялда бөлшектер сана арқылы бірігіп, тұтас бейнеге айналады. Алайда ондай бөлшектерді тың нәрселер деп атауға болмайды. Творчестволық қиялдың бөлшектерден құрылатыны туралы алғаш рет пікір айтқандар - В.Вунд пен Т.Рибо. Олар творчестволық қиял сан алуан бөлшектерден құралады дейді де, қиялдың бұл түрі өзінің бірде-бір жаңа бөлшек жасай алмайтынын атап айтады.

Мен бұл психологтардың жұмыстарында елеулі жетістіктері болғанын атап көрсетіп, олар қиялдың сезімдік таныммен ұштасты екендігін бірізді түсіндіріп берді. Сондай-ақ олар белгілі

бір психологтардың бағалауындай біздің арман-қиялдарымыздың шарықтап дамуы орынсыз ниет-тілектерімізден емес, адамның өз басынан кешірген өмір тәжірибесіне байланысты неше алуан, болмыстардың ерекшеліктері мен бөлшектерінің қиысып бірігуінен туындап отыратын процесс деп анықтайды. Адам қиялының көріністері оның бір кездерде басынан кешірген оқиғалары мен танып білген нәрселерінің бейнесі ретінде ұйқыда түс көру қубылысынан да байқалады. Түс көру кезінде адамның қажайып оқиғалар мен қубылыстарды басынан кешіруінің бәрі өмір тіршілігіндегі болмыспен, арқылы іс-әрекет түрлерінің тәжірибелерімен байланысты әсерлердің жиынтығы екендігін айқын аңғаруға болады. Алайда бұл мәселенің астарында жатқан тағы бір жайт бар.

Ол сол әсерленген бейнелер қоспасынан туындайтын, не алардан жасалатын қиялдың жаңа түрі мен оның өзіндік сипаты нендей жағдайға байланысты деген сұрақтың мән-жайын ашып көрсету өз шешімін талап ететін жұмбақ мәселе сияқты.

Психологияның ертеректегі мектептерінің өкілдері бұл сұраққа төте жауап беріп, қиял арқылы жаңа бейнелер кездейсоқ түрде нәрселер бөлшектерінің өзара бірігуінен пайда болып отырады деген-ді. Осы ретте В.Вундтың түс көру туралы пікірінің мәнін ескерген орынды сияқты. Ол адам көрген түстерінің бөліктері бұрын адамның күндіз басынан кешірген нәрселердің бейнесі санаға әсер етіп, олардың бөлшектерінен құралған қияли бейнелер дейді. Түс көру кезінде адам сыртқы нәрселердің әсерін көріп ести алмайды. Ұйқыдағы адам ешнәрсені көрмейді, ести де алмайды, немесе оның сезім мүшелері сыртқы тітіркендіргіштерді сезе алмайды, сондықтан нәрселердің бейнесі бұрмаланып, өзгеріп бейнеленеді. Ұйқыдағы сана ішкі органикалық әсерленулерді ғана қабылдайды. Ұйқы кезінде ми алаптарында козу процесінің де таралуы өзіндік сипатта болғандықтан нәрселердің бейнесі де өзгеріп, әр қилы шым-шытырық кездейсоқ бейнелердің өзара ұласуынан пайда болады.

Сонымен, Вундтың айтуынша түс көру күндізгі бастан кешіріп әсер еткен нәрселер мен оқиғалардың үзінділерінен құралатын бытырыңқы мағынасыз бейнелер. Соған орай Вунд пен өзге психологтар адамның қиялы бейнелерге сараң, адам басынан кешірген нәрселердің бөлшектері арасында байланыс болмағандықтан творчестволық қиялдың әрекет шеңбері де соғұрлым бар болады дейді. Психологтар кейбір адамдардың түс көруі өмір бойында бір ғана оқиғаның маңында болып, ол түрлі сипатта болғанымен өзге оқиғалармен бірігіп жаңа бейнелер тудыра алмайтындығын бірсыпыра нақтылы фактілермен тізіп көрсетеді.

Сол психологтар қиял сыртқы жағдайға бейімделіп отыратын әрекет, сондықтан оның шарықтап дамуы да заңды дейді. Алайда олар осы орайда қиялдың жаңа бөлшектері де пайда болып отыратындығын ескерусіз қалдырады. Вундтың заңы бойынша әсерлену не ойлану, немесе үйлену тойын тікелей бақылап көрген адамның ойында кері түсініктер де тудыруы мүмкін. Мысалы, үйленген зайыбыңнан үнемі бөлек жүріп тіршілік ету, өлім алдындағы табыттың елестеуі сияқты. Сондықтан адамның қиялдануы көріп-білген нәрселерінен ары ұзап кетпейді. Мысалы, үйлену тойының әсері адам тісінің ауруы туралы елесін тудыруы мүмкін емес. Өйткені үйлену мен тістің ауруы үйлесімсіз жәйттер. Сондықтан да адамның қиялы біздің есімізде сақталған нәрселердің мазмұнына тіректеледі.

Творчестволық қиял бір жағынан қарағанда қайта жаңғыру сипатында болғанымен, өзіндік әрекет ретінде, ес процесімен бірігіп кете алмайды. Творчестволық қиял адам әрекетінің айрықша түрі ретінде ес процесінің өзіндік бір сипаты болып табылады. Дегенмен қиялдың мән-жайын шешусіз қалдырады.

Атомистік психология адамның мақсатты әрекеті мен ақылды ойдың түйінді мәселелерін жүйелі түрде түсіндіре алмады. Сондай-ақ творчестволық қиялдың пайда болуы жайындағы мәселені түсіндіруге келгенше де дәрменсіздік танытты. Мұндай көзқарастың әлсіздігі ақырында келіп психологияның бірден себентік, түсіндірушілік, интуициялық сияқты бірнеше тармақтарға бөлшектеніп кетуіне әкеп соқтырды.

Ассоциация психологиясы творчестволық қиялды, ойлау процесі сияқты, бірізділікпен түсіндіруге шама-шарқы жетпегендіктен, интуициялық бағыт ұстаған психологтардың ізін қуып, ойлау мен творчестволық қиялды, Гегелдің сөзімен айтқанда, дәйектеп жатуды қажет етпейтін постулат деп санады. Идеалистер адам санасына творчестволық қиялдың тән екені рас, ал оның мәні адам тәжірибесінен бұрын пайда болатын априорлық сипатта болады деп жауап берді. Интуициялық бағыттағы психологтар ассоциация психологиясының қателерін сынап, олар творчестволық қиялдың пайда болуын адамның түйсігі мен қабылдауы сияқты психиканың бастапқы процестеріне сүйеніп, адамның іс-әрекеті, нәтижесінде жасалды деген пікірде болды. Интуициялық психология, шындығында, адамның саналы әрекеттерінің барлық түрлері жасампаздық сипатта болады да, ол сыртқы нәрселерді сезіп білген танымына өзіндік үлес қосады дейді. Сөйтіп қазіргі идеалистік көзқараста психологиядағы екі түрлі қызмет өзара орын ауыстырды. Егер ассоциация психологиясы қиялды ес процесіне әкеп телісе, ал интуициялық пси-

хологияны естің өзі сол қиялдың жеке бір ерекшелігі деп санайды. Осы бағытта идеалистер қабылдауды да қиялдың жеке қасиеті деп санаудан тандады. Олар қабылдау адамның ақылмен жасалатын болмыстың бейнесі, ол сыртқы нәрселердің әсеріне тіректеліп, танып білудің творчестволық әрекетінен туындайды дейді.

Сонымен қиялға байланысты идеализм мен материализм арасындағы қайшылық бұл процестің таным әрекетіндегі алатын орны мен мән-жайын барлап анықтауды талап етеді. Идеализм қиялдың пайда болуын санадан бұрынғы деп санап, оны сананың творчестволық әрекетімен ұштастырады. Бұл орайда идеалистер өз көзқарастарының ұғымысқа ұшырағанын аңғара алмайды. Г.Дриш мен А.Бертсон және басқа виталистер мен интуицияшылар санамызға ерік бостандығының пайда болуымен қатар шыққан деп қостайды. Заттың дүниенің дамуында ерікті әрекеті сияқты адамның іс-әрекеті де дербестік сипатта болады. У.Джемс те осы пікірді қолдап, адамның творчестволық әрекеттерінің бәрі де ерікті түрде құдайдың жаратылуымен іске асып отырады дейді.

Идеалист психологтардың көзқарастарын анығырақ аңғарып, мәнісін түсіну үшін олардың қиял процесінің пайда болуын генетикалық тұрғыдан іздестіріп, оны санадан бұрын пайда болған деудің өзі материалистік ілімге ашықтан-ашық қарсы қойылғанын көрсетеді.

Біз енді осы салада балалар психологиясының нендей жаңалықтарға қолы жетті деген сауалға тоқталайық. Мен бұл мәселенің тарихын егжей-тегжейлі бағалаудың қажеті жоқ деп санаймын. Алайда мәселенің бағдарын байқап білудің артықшылығы болмас деп білемін.

Қиял алғашқы және ол балалар санасының бастапқы түріне жатады, соның нәтижесінде адам санасының өзге түрлері пайда болады дейтін көзқарас психоанализ және бұл ілімді жасаушы З.Фрейд. Оның айтуынша баланың психикалық әрекетін реттеп отыратын екі түрлі принцип бар. Оның бірі - бала талабын қанағаттандырып, одан рахат табуы, екінші - шындық болмыс. Бала дамуының бастапқы кезінде алғашқы принцип негізгі және оның психикасындағы үстемдік етуші талап.

Баланың биологиялық мұқтажы мен еркін ересек адамдар үнемі қолдап, қолпаштап отырады. Ол әлі өзін-өзі тамақ, киім т.б. мұқтаждықтармен қамтамасыз ете алмайды. Баланың мұндай мұқтаждықтарын ересектер атқарады. Бала Фрейдтің сөзіне нақтылы болмыс пен дүниеден бейхабар, уайым-қайғысыз өмір сүретін жан. Мұндай жағдайда бала санасы негізінен өзінің жеке

басының сезімі мен мұң-мұқтажын қанағаттандыруға бейімделіп, одан рахат табуға ғана бағытталған. Ол шындық болмыстың мәнін әлі де түсініп қабылдай алмайды.

Бала психикасының дамуындағы осындай ерекшеліктер Пиаже зерттеулерінде кеңінен қамтылып, баланың ойлауы мен қиялы шындыққа, болмысқа бағдарланғанын көрсетеді. Алайда баланың санасыз ойы мен ересек адамның мақсатты ойының арасында өтпелі кезең болады дейді. Мұндай аралық немесе өтпелі кезеңді Пиаже бала ойының эгоцентрилігі (өзімшілдігі) деп атайды. Бала ойындағы эгоцентризм қиялдан шындық ойлауға өту сатысы болып саналады. Баланың эгоцентрилік ойын түсіндіру үшін Пиаже оны жеңіл-желпі түс көру, елес сипатында болады да ол қалайда өзінің талабын орындауға бағытталып, шындықтан әлдеқайда алыста жатады дейді. Ал енді бала есейген соң оның мұндай ойы шындық болмысқа қарай бет бұрып, оны жүзеге асыруға ұмтылады дейді.

Осы бағытта жүргізілген Пиаженің тәжірибелік зерттеулері айтарлықтай маңызды болды. Ол баланың сырттан алған әсерлері мен өзінен-өзі алған әсерлерінің мән-жайын толық ажырата алмайды. Оның "мән" деген түсінігінде әлі де нақтылау ажырата білу жоқ. Сыртқы әсер мен өз әрекетінің мәнін де түсіне алмайды. Балз санасындағы мұндай шатыспалы түсініктердің пайда болу себептері мен олардың мәнін Пиаже тәжірибелік зерттеулерінде айқын да, сенімді етіп түсіндіре білді.

Егер бала өзінің қимыл-қозғалыстары арқылы бір нәрседен рахат тауып тілегін қанағаттандыратын болса, ересек адамдардың сөзімен айтқанда, оны сол алдыңғы жасаған іс-әрекетінің жемісі деп ұғынады. Пиаже бес айлық қыз баламен мынадай тәжірибе жүргізген. Бөбек қолындағы қалам мен қаңылтыр қорапты соғып, одан шыққан дыбысты естиді. Бөлменің бір бұрышында тығылып тұрған зерттеуші бөбек соққан сайын оған жауап ретінде күстың дыбысын шығарған. Бөбек енді қорапты бір-ақ рет соғып, жауап күткен. Оған "күс" жауап береді. Бөбек дыбыстың қайдан шыққанына түсіне алмайды. Ол тағы да қорапты соғады. Бірақ оған жауап болмайды. Бұған наразы болған бөбек ашу шақырып қорапты жиі-жиі өзге жағынан соғады. Бөбек өзінің қылығымен көздейсоқ дыбысты естіп, оны өзінің қорапты соғуынан пайда болған дыбыс екен деген түсінікте болады.

Пиаже өзінің тәжірибелерін онан әрі қарай жалғастырып бөбектің қылығын зерттеуді өзге бір автордың зерттеу әдісін қолдану арқылы байқап көреді. Баланың жасы неғұрлым кіші болса, оның өзімшілдігі (эгоцентрилігі) соғұрлым күшті болатын-

тындығы анықталады. 7 жасар баланың дербестігі 10 жастағы балаға қарағанда әлдеқайда басым. Осы ретте біздер баланың бастапқы даму кезеңінде қылығындағы эгоцентрилігі барынша басым болып отырады деп санаймыз.

Эгоцентризм деген не? Пиаже бұл сұраққа былай жауап береді. Бұл ұғым сананың жалған түрі, сананың бұл түрінің болмысқа қатысы жоқ, дүниеде тек өзіндік сана құрыдымымен ғана тіршілік ету. Баланың дербестік санасы өсе келе ересек адамдардың шындықпен байланысты түрде дамитын санасы сияқты сипат алып, оның болмысты пайымдауында жүйелі ойы қалыптасады.

Бұл мәселеден қиял жөніндегі ілімге көшу үшін сәби санасының дамуын бірнеше кезеңдерге бөлуге болады. Осы орайда Пиаже, өзге зерттеушілер сияқты, Фрейдтің іліміндегі біраз жайттарға арқа сүйейді. Бұл көзқарасқа сәйкес қиялдың бастапқы түрін пайымсыздық сипатта болады деп санауға болады. Мұндай қиял адамның саналы әрекеті мен ойлауынан өзгеше. Бұл ерекшеліктің мәнін қиялды зерттеуші авторлар ойлауды жүзеге асыруда белгілі ниеттегі мақсат-міндеттер болатындығын атап көрсетеді. Ал қиялға негізделетін ойлауда белгілі мақсат-мүдде болмайды, ондай ойлау парыхсыз болып қала бермек. Демек, бірінші айырмашылық ойлаудың шындыққа сай саналы сипатта болуы, ал қияли ойлау парыхсыз түрінде тірексіз болып қала береді. Екінші айырмашылық адамның саналы әрекетінің мақсатты түрде жүзеге асырылуы. Қиял, бұл орайда іс-әрекет түрі ретінде, өзінің мақсатты мүддесінен нәтиже күтіп, одан рахат табады. Қиял бұл орайда өзгеше қызмет атқарады.

Үшінші айырмашылық шындыққа сәйкес ойдың сөз арқылы өзгелерге жеткізілуі әлеуметтік сипатта болып, дауыстап айтылады. Мұндай ой әлеуметтік сипатта сыртқы болмысты бейнелейді. Осы сипаттағы саналы әрекеттердің әр алуан түрлерінің өзара ұқсас болуының негізгі себебі ойдың сөздік атаулармен айтылып, өзге адамдарға хабар ретінде таратылуы. Хабарласып тілдесудің негізгі құралы - сөз. Сондықтан да шындық болмысты бейнелейтін ой бір мезгілде әрі әлеуметтік, әрі дауыстап сөйлеу сипатында дамып отыратындығын көрсетеді. Ал керісінше елікпе ойда әлеуметтік сипат жоқ, ол өзіндік (эгоцентрилік) сипатта болады. Ондай ой жалаң, бейне түрінде, шартты белгі сипатында болғандықтан ондай ойды сөз арқылы өзгелерге жеткізу мүмкін емес.

Бұлардан да өзгеше бірсыпыра айырмашылықтарды атауға болар еді. Алайда осы баяндалған жайттардан-ақ қиялдың балаларда алғаш пайда болуын көптеген авторлар пайымсыз болған-

дыктан, әрекет шындықты танып білуден гөрі оның дербестік қалауын ғана қанағаттандырып, одан рахат алуына бағытталған дейді.

Қиял жөніндегі мұндай түсініктер биологиялық негіздерге сүйенген психологтар тарапынан айтарлықтай қарсылықтар тудырды. Өйткені мұндай бағдар ұстаған психологтар адам дамуын бастапқы кезде әлеуметтен тыс тіршілік етеді десе, ал оның әлеуметтік іс-әрекетіне сыртқы жағдай оған өсе келе әсер ететін екінші реттегі жайттар деп санады.

Биологиялық бағдардағы психологтар мынадай екі түрлі өзекті мәселенің мәнін анықтады. Бірінші мәселе хайуанаттардың ойлауы мен қиялына қатысты. Голландия зерттеушісі К.Бойтендейк жүргізген тәжірибелер мен өзге де нәтижелері хайуанаттарда не елікпе ойлаудың көріністері, не қиял сияқты ерекшеліктер болмайтындығын анықтады. Биологиялық тұрғыдан адам организмнің өсіп жетілуінде алғаш рет ойлау оның мұқтаждығын қанағаттандырып рахаттану қызметін атқарады да, ал оның дүниені танып білудегі қызметін қуаттамайды. Бойтендейк хайуанаттар тіршілік еткен ортасына бейімделіп, психикасының даму деңгейіне орай айналадағы жағдайға икемделе алмаса, онда олар тіршілік ете алмаған болар еді дейді. Сондықтан теориялық тұрғыдан да, Бойтендейк зерттеулерінің нәтижелеріне сүйеніп те мәселенің шындығын филогенетикалық даму заңдылықтарына орай қиял мен ойлау баланың рахаттануына бағытталған, ал елес пен арман ойлаудан бұрын пайда болған процестер деп санау дұрыс болмас еді.

Екінші топтағы фактілер балаларға бақылау жүргізіп, солардан шығатын нәтижелерді талдауға арналған. Зерттеушілер бала дамуының бастапқы кездерінде өз қажеттілігін қанағаттандыруы табиғи талап. Оны бұрмаланған (галлюцинация) деп санау дұрыс емес. Бұл орайда Блейлер баланың тамаққа деген құлқы кәдімгі қажеттілік туралы қиялын қанағаттандыру, сол нақты тамақ түрінен ләззат алуы екендігі анық байқалады деп ой түйеді. Баланың өз қажеттілігін қанағаттандыруы табиғи процесс және оның санасының ойна бастауынан анық аңғартады.

Қажеттілікті қанағаттандыру тірі организмнің тіршілік ету әрекетінің негізгі түрі ретінде балада өте ерте ойнады. Соған орай ойлау да сол қажеттілікті қанағаттандырып, одан ләззат табуға бағытталады. Блейлердің айтуынша қажеттілікті қанағаттандыру балада өте ерте басталып, одан барынша шапшаң рахат табуға ұмтылды. Бала дамуындағы мұндай ерекшеліктер оның әрекетіндегі басты мәселе және бұл оның өзге әрекеттерінің бәрінен басым тұрады.

Шындық болмысты зерттеу арқылы айқындалған мәселенің бірі - балалар ойының арманшылдығы туралы түсініктің бехерленуі. Баланың ойлауы мен қиялының арақатынасын анықтаудағы маңызды жайт - оның сөйлеуі мен қиялының дамуы.

Фрейд пен Пиаженің пікірінше бала қиялының сөйлеу әрекетімен ұштаспай, оның өзге адамдарға жетпей қалуы. Бұл орайда бала ойының сөздерге тіркелмей жалаң болуы мен елікте ойының арасында қайшылық тудыратынын атап көрсетуді қажет етеді.

Ал шындығында тиісті зерттеулер арқылы анықталған нәрсе - бала қиялының қарқынды дамуы оның дыбысты сөздерді игеріп, сөйлеу әрекетімен тікелей байланысты болып отыратындығын көрсетеді. Тілі кеш шығып, сөйлеуінің дамуы мешеулеп қалған балалардың қиялы да жутаң, әрі сүренсіз болатындығы тәжірибелік зерттеулермен анықталған. Табиғи кемтарлыққа ұшырап, саңырау болып қалған балалардың сөйлеуі де дамымай қалғандықтан олардың қиялы да мардымсыз әрі сүрең болатындығын көрсетеді. Солай болғанмен де Фрейд пен өзге де зерттеушілердің пікіріне сенетін болсақ, онда сөйлеуі дамымай қалған балада оның есесіне өзгелермен қарым-қатынас жасау үшін ыңғайлы жағдай жасалып, олар дыбыссыз сөйлеу арқылы, мысалы, саусақтары мен ауыз-ерінің қимыл-қозғалыстары арқылы өзгелерге ойын жеткізерлік қиялдың өзіндік формасы жасалады.

Сонымен бақылау нәтижелері бала қиялының дамуы, оның сөйлеуіне тәуелді екендігін көрсетеді. Сөйлеуі өрістеп дамымаған баланың қиялы мардымсыз болып қалатыны анықталған.

Бала қиялының дамымай тоқырап қалуы әрқилы жүйке ауруларына ұшырау себептеріне байланысты болатындығын Германиядағы құрылым психологиясының өкілдері жүргізген зерттеулері арқылы анықталды. Әсіресе, сондай жайттар мидың түрлі ауруларға ұшырап, не мидың зақымдалу салдарынан сөйлеу қабілетінен айырылғанда қиялдың немесе қиялға байланысты армандау сияқты ерекшеліктерінің тіптен дамымай қалғандығы белгілі болған. Ондай ауруға душар болғандар өздері тікелей көріп білген нәрселері мен құбылыстары жайындағы әсерлері туралы бірдемені құрастырып айту не ондай әсерлердің бейнесін жасауға да қабілетсіз болып қалатындығы анықталған.

Сол сияқты жайт Франкфурт институтындағы денесінің сол жағы сал болып қалған адамға жүргізілген тәжірибелер оған айтылған сөздер мен естіген сөздерін де дұрыс қабылдамайтындығын оның мән-жайына түсіне алмағандығын байқатқан.

Оған: "Мен оң қолыммен жақсы жаза аламын" деген сөздерді қайталап айтшы дегенде, ол оң қолым деудің орнына "сол қолым" деген сөзбен үнемі ауыстырып айтатын болған. Мұндай тәжірибелерді сан рет қайталап жүргізгенде де анықталған жайт сол сөйлеу қабілеті зақымдалу салдарынан қиялдану қабілетінен де біржолата айырлғанын көрсетеді.

А.Блейлер мен оның жолын қуғандар сөйлеудің дамуы оның қиялының өрістеуіне күшті әсер етуші фактор екендігін өз тәжірибелері арқылы дәйектейді. Баланың дыбысты тілі мен сөйлеуі оның тікелей көріп білген әсерлерінен өзге, өздері естіген нәрселер мен заттардың бейнесі жайында ойлап, пайымдауы дамиды. Бала сөйлеу арқылы заттар мен нәрселердің бейнесі жайында өзінің елестері мен түсініктерін өзгелерге жеткізеді. Соның нәтижесінде баланың танымдық әрекеттерінің өрістеуіне қолайлы жағдай жасалады.

Баланың мектепке түсіп оқуы оның әрбір нәрсені көріп білуімен қатар, әрқилы әрекеттерге бой ұрып, оларды іске асыру жолында ойланып қиялданатын. Мұндай әрекет баланың мектеп кезеңіндегі нәрселер туралы саналы ойлауымен бірге, қиялын, арманын, ізгі мақсатын орындауға ұмтылып, оның ойлау құрылысының да қалыптасып отыруына ықпал етеді. Өз ойының шындығын сөз арқылы өзгелерге жеткізеді, сөйтіп оның нәрселер мен заттар жайындағы ойлауы нәтижесінде ұғымдар жүйесі қалыптасады. Өткізінші кезеңде бала әр алуан нәрселердің ерекшеліктері жайында тиісті мағлұматтарды игереді, нәрселердің өзара байланыстары мен пайда болу себептерін біледі. Бала психикасының дамуындағы мұндай сапалы өзгерістер оның сөйлеуі мен қиялының дамуына да айтарлықтай ықпал етеді. Мұндай өзгерістердің бәрі тәжірибелік зерттеулермен анықталған.

Сонымен, нақтылы зерттеу нәтижелері көрсеткендей бала қиялының дамуы, өзге де жоғары дәрежедегі психикалық қызметтер сияқты, оның сөйлеуімен тікелей байланысты. Бала сөйлеуінің дамуы оның бір ғана психикалық процесімен шектеліп қоймай, оның өзге адамдармен қарым-қатынас жасау өрісін де кеңейтіп, ұжымдағы әлеуметтік тірілік шеңберін кеңейтеді.

Блейлердің зерттеулерінде қиял белгілі мақсат-мүдделерді іске асыру әрекеттеріне бағытталап отыратындығын әдейі атап көрсеткен болатын.

Егер, біздер, балалар салған суреттерге зейін қойып қарайтын болсақ, олардың өзіндік творчестволық қиялының дамуы мен оның мақсат-мүддесін де айқын аңғара аламыз. Көркемөнер саласында бала қиялының мәні айқын көрінеді. Қысқа-қысқа өлең текстерін жаттауы, ертегілердің мазмұнын өз сөздерімен

айтып беруі - мұның бәрі бала қиялының бағдары мен саналы әрекетінің жемісі.

Баланың әртүрлі нәрселерді бөлшектерден құрастырып оларды қайта жасауы, техникалық-құрастыру істерімен шұғылданыуы бала қиялының басынан аяғына дейін белгілі мақсаттағы әрекеттерді орындауға бағытталап, оның келешектегі мақсат-мүдделерінің мәнін айқындайды. Бұл ретте бала қиялының өзіндік ерекшелігін оның бастапқы қиялы (фантазиясы) деп санайтын көзқарастардың қате пікір екендігін көрсетеді.

Енді мен осы мәселедегі қиялдың эмоциямен байланысына тоқталып өтейін.

Балалар психологиясындағы қиялға байланысты маңызды мәселе - шындықты сезу заңы делінеді. Бұл заңның негізгі тірегі тікелей бақылау. Қиялдың дамуы мен әрекеті біздің сезімдік тануымыздың өрістеуіне тәуелді. Қияли ойымыздың кейбір жайттары болмыстағы шындыққа сай келмесе де, олар эмоциялық жағынан алғанда шындық. Мысалы, бейтаныс үйге кіріп келгенде, сол үйдегі ілулі тұрған қаракшы киімін көріп, адам шошып қалады. Бұл қорқыныштың шындық еместігін аңғарғанымен, бастан кешірген қорқыныш сезімі ақиқат. Қияли сезімдердің мұндай түрлерін бастан көшіру балаларда да, ересек адамдарда да ақиқат нәрсе. Мұндай болмыстың мәні қиялдың әр алуан сезім күйлерімен байланысты түрде дамып отыратындығын көрсетеді. Қиялдың әр алуан сезім күйлерімен ұштасты екендігіне көздері толық жеткен психологтар қиялдың алғашқы пайда болу негізі және оның қозғаушы механизмі аффект дейді.

Осы негізге арқа сүйеген зерттеушілер бала қиялының даму жолын болмыстағы нақты ойлаумен, түрлі сезімдік-эмоциялық жағдайлармен, баланың өз қажеттерін қанағаттандырудағы мүддесімен т.б. ерекшеліктерімен өзара байланысты дамып отыратындығын барынша тәптіштеп қарастырады.

Сонымен, ойлау адамның сезім күйі мен қызығуы сияқты процестердің ықпалында калатын сияқты. Ойлау және сезім процестерінің өзара қатынасы мен қосындысынан психикалық күйма пайда болады, оны біз қиялдың арманды түрі деп атаймыз.

Алайда мынадай екі түрлі жайтқа көңіл аударуды қажет етеді. Сезімдік күй қиялдың ерекше қасиетін құрай алмайды және қиял да адамның толық сезімін қамтуы мүмкін емес.

Адамның ойлау әрекеті оның алдына қойған міндеттерін шешуге бағытталған болса, ол қиялдану мен армандыдан гөрі өз басынан әрқилы сезім күйлерін кешіретін болады. Мысалы, революционердің ой-толғанысы белгілі саяси жағдайларға орай

өмірлік маңызы бар мәселерді шешуде оның қиялына қарағанда сезімі мен эмоцияның әрі күшті, әрі өте терең болатындығын көрсетеді. Мұндай жағдайда адамның сезімдік күйі мен ойлауының ұласып кетуінің өзіндік тәсілі болатындығын ескеру қажет.

Егер қиялшыл ой адамның сезім күйлерін бейнелейтін түрі болса, болмыстық ойлау сезім жүйесінің үстемдігін бейнелейтін түрі екенін білдіреді. Ойлау түрлерінің арақатынасындағы мұндай ерекшеліктер олардың атқаратын қызметінің күрделі екендігін көрсетеді. Адамның жасампаздық қиялы мен болмысқа ықпал етуін алып қарастыратын болсақ, онда адамның қиялы оның ішкі сезім күйінің ықпалынан тыс болатынын байқаймыз.

Сызу арқылы өз қиялымен бір объектінің жоспарын жасаушы өнертапқыш адамның қиялы мен өзінің сезім күйінің жүйесі бар адамның қиялы түрліше сипатта болады және қиялдың бұл екі түрі адамның күрделі іс-әрекетінің өзіндік жүйелерін көрсетеді.

Қиял аса күрделі психикалық процестің қызметі деп санай отырып, оны мидың бірнеше қызметінің өзара бірігуі мен қатынасы нәтижесінде жүзеге асып отыруы деп санаймыз.

Психологияда қиял процесіне байланысты мұндай күрделі іс-әрекеттерді *психологиялық жүйе* деп атап, оның атқаратын қызметі мен сипатын, өзіндік құрылымын атап көрсетудің маңызы ерекше. Мұндай жүйеде қиялдың ішкі қызметі мен өзара қарым-қатынасы маңызды роль атқарады.

Қиял мен ойлау процестерінің өзіндік ерекшеліктері мен атқаратын қызметтерін талдау нәтижесінде олардың белгілі жүйемен дамып, адам психикасында атқаратын қызметін, олардың түрлі өзгерістерге ұшырап, өзара тәуелді әрқилы ішкі байланыстар түзіліп жататындығын көрсетеді.

Лекциямыздың қорытындысында осы тақырыпқа қатысты мәселелерді қарастыра отырып, бірсыпыра мәселелердің мазмұнына тоқталып өтейік. Дұрысында ойлау мен қиял, қиялдану мен елікпе ойлау арасында өзара тікелейтіндей қайшылықтар бар ма деген мәселенің мәнін айқындау керек сияқты. Егер біз ойдың сөздер арқылы бейнеленуін алатын болсақ, онда сөйлеу нақты ойлау мен қиялға бірдей тән қасиет екендігін байқаймыз. Ал ойлаудың бағдары мен мақсатын алып қарастыратын болсақ, онда шындықты бейнелейтін ой мен елікпе ойлау да белгілі бағдарда дамып отыратындығын айқын аңғарамыз. Бұл жайтты керісінше де алып қарастыратын болсақ, адам шындық жайындағы ойлауының мақсат-мүддесінің ақиқаттығын аяғына дейін

толық түсіне бермейді.

Егер біз қиял мен ойлаудың байланысты болуын аффекттік жағынан алып қарасақ, онда бұл ерекшеліктің екі процеске бірдей тән екендігін көреміз. Сол сияқты бұл екі процестің де сезімге байланысты дамып отыратындығы шындық және бұл процестер арасында біріне-бірі қайшылықтар болады деген пікір де шындыққа сай келмейтіндігін аңғартады. Бұл мәселені тереңірек іздестіріп көрген ондай қайшылық абсолюттік сипатта емес, қатынасты сипатта ғана болатындығын көреміз.

Осы баяндалған жайттармен бірге ойлау мен қиял арасындағы қатынастың мынадай екі түрлі мәнді ерекшеліктері атап көрсетуді қажет етеді. Біріншіден, бұл екі процесс өзара тығыз байланысты. Бұл процестердің пайда болу тәркіні де бір. Олардың жемісті болуы тілдік материалға, сөйлеу әрекетіне тіркеледі. Балалардың ойлауы мен қиялының дамуындағы күрделі өзгеріс оның тілінің шығуы және сөйлей бастаған кезеңіне туспа-түс келеді. Соған орай мектеп жасындағы балалар дамуында ойлауы мен елікпе ойлауы олардың сапалы өзгерістерге ұшырау кезеңіне сай келеді. Ал қиялдың творчестволық ерекшелігі ойлаумен тығыз ұштасып, ойлау мен қиял арасындағы айырмашылық өшіп кетеді де қиял ойлаудың тұрақты қасиетіне айналады.

Осы орайда заттардың нақты қасиеттері мен жағдайларына байланысты қайшылықтар да тууы ықтимал. Өйткені шындықты танып білу қиялдың қатынасынан мүмкін емес, шындықтың жекелеген ерекшеліктері мен даралық өсерлері бөлшектер ретінде біздің санамызда бейнеленеді. Мысалы, біз өнертапқыштық пен көркем шығармалардың туындыларын жасауға байланысты мәселелерді алып қарастыратын болсақ, мақсатты мәселелердің түйінін шешуде адам қиялында ойлау шексіз роль атқарады. Бұл процестер үнемі бірлікте дамиды.

Алайда, қиял мен ойлаудың арасындағы айырмашылық ерекшеліктерді көрмей қалу және бұл екі процесті біріне-бірі теңе-тең деп санау әділеттік болмас еді. Бұл екі процесс арасында өзіндік қайшылықтар да бар. Мұндай қайшылық қиялдағы сезім мен эмоцияға, саналылық пен болмысқа да тән. Бұл қайшылықтар ойлаудың түрлі даму сатыларында да кезеседі.

Қиялдың өзіне тән ерекшелігі сол, ол өзіндік психикалық процесс ретінде, шындықтан алыстап кетіп, сана дербестік сипат алғандай болады. Мұндай сипат болмысты тікелей танып білуден оқшауланып тұрады.

Адам тікелей танымы арқылы бейнелер жасайды. Сондай-

ак ол қиялы арқылы да танымдық бейнелер құруға қабілет. Адам ойлау арқылы болмыста жоқ жаңа туынды бейнелер жасайды. Бұл ерекшеліктер ойлау әрекеті мен қиялдың жоғары деңгейде дамуы. Бала ақыл-ойы өсіп, өзі әмір сүрген ортада маңындағы нәрселер мен құбылыстардың мән-жайын түсінеді. Ол жасы өскен сайын тереңдеп, саналы өзгерістерді ұшырайды. Баланың өмір тәжірибесінен көріп-білген ұғым-түсініктері кеңейіп, әрбір зат пен құбылыстың себепті байланыстарын да барлап ұғыну деңгейіне дейін көтеріледі.

Баланың тікелей таным процесі нәрселердің сыртқы көрініс-сипаттарын білуден олардың өзара шартты байланыстарын ұғынуына қарай ойысып, мағыналық жағынан барынша күрделене түседі.

Қиял мен ойлау арасындағы ішкі байланыс ерікті түрде таным-білген мағлұматтармен толығады. Сөйтіп, заттардың мазмұн-мәнінің сыры барған сайын ашыла береді. Жалпы айтқанда танымдық процестің дамуында қиялдың атқаратын қызметі ерекше және ол сана мен шындық арасында өзіндік сипаты байланыс орнатады.

Біздер бұл мәселеде қазіргі балалар психологиясына қатысты үш түрлі келелі мәселелерді сөз етіп көтердік. Олар ойлау проблемасы, қиял мәселесі және ерік әрекеттері жайындағы мәселелер.

Ерік туралы мәселе келесі лекцияда сөз болады.

### ЕРІК МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ БАЛАЛЫҚ ШАҚТА ДАМУЫ

Барлық мәселелерді жүйелі түрде іздестіргеніміз сияқты, бүгінгі тақырып - ерік процесінің даму тарихына қысқаша шолу жасап, бұл мәселенің ғылымда алатын орнын баяндау.

Ерік процесін теориялық жағынан қарастырғанда бұл мәселенің мән-жайын баяндау - балалар мен ересек адамдардың ерік-жігер қасиеттерін ашып беру үшін мынадай екі түрлі бағытта іздестіруді талап етеді. Оның бірі - **гетерономдық теория** делінсе, ал екінші бағыт - **автономдық теория** деп аталады.

Гетерономдық теория ерікті әрекеттерді күрделі сипаттағы психикалық процесс және бұл теориялық мәселе деп санағанмен, ол тәжірибелік зерттеу нәтижесі. Бұл бағыт бойынша адамның ерікті әрекеттері оның өз ықтиярынан тыс болып отыратын күрделі психикалық сипаттармен ерекшеленеді. Ол

ассоциация немесе ақыл-оймен ұштасып жатады деген пікірді қолдайды. Сөйтіп гетерономдық теорияға негізделген ерік жайындағы түсініктердің бәрі де адамның ыркынан тыс құбылыс деп саналады.

Автономдық немесе волюнтаристік теория ерікті процестер мен күй-жайлардың бәрі де өзара бірлікте болады деген түсінікке негізделеді. Бұл бағыттың өкілдері ерік процесін ерік әрекеті жайындағы заңмен түсіндіруді мақсат етеді. Ерік автономдығы деген түсінік ерікті әрекеттің ешбір нәрсеге тәуелсіз өздігінен болып отыратын құбылыс дейді. Ал ерікті волюнтаристік тұрғыдан ұғыну - еріктің санамен ешқандай байланысы жоқ деген қате пікірді қолдайды.

Осы екі бағытты алдымен жекешелеп, онан соң тұтас түрде қарастырып көрсек, онда бұл бағыттардың негізгі мазмұны мен ерекшеліктерін түсіну онша қиын бола қоймайды.

Гетерономдық теория ерік жайындағы ассоциациялық және ақылға тіректелген көзқарас болғандықтан бұл мәселені талдап жағудың қажеті бола қоймас деймін. Сондықтан бұл теорияның тарихи маңызына ғана тоқталып өткім келеді.

Ерік туралы ассоциация теориясының мәні рефлексология мен бихевиоризм теориясына жақын. Бұл теорияның ерікке қатысты жайттары мынадай. Ассоциацияның кез келген түрі қайтымды болатыны мәлім. Егер біз ес жайында тәжірибе жүргізіп, ассоциация принципіне сүйеніп мағынасыз буынның бірін "А" деп таңбаласак, ал екіншісін "Б" деп белгілесек, "А" буынын естіген кезде ассоциация бойынша "Б" буыны еске өзінен-өзі жаңғырып келіп түседі. Бұл сияқты қарапайым жайт кезінде ассоциацияның қайтымды (өзгермелі) заңы делінген. Бұл заң, ересек адам сияқты, баланың да белгілі бір әрекеті бастапқы кезде еріксіз сипатта болады не әрекетін ақыл-оймен басқара алмайды.

Дегенмен, еріксіз әрекеттер арқылы істелген істер белгілі нәтиже беріп, әрекет пен нәтиже арасында ассоциация (байланыс) орнайды. Мұндай байланыстар қайтымды немесе өзгермелі болғандықтан адамның іс-әрекеті мен оның нәтижесі соңғы әрекеттен бастапқы түрімен алмасып отыруы табиғи нәрсе. Бұл жайттың мәнін түсіну үшін Г.Эббингауз мысалдарын келтірейін.

Егер бала табиғи сезімі арқылы тамақтануға талаптанып оған ұмтылатын болса, баланың мұндай әрекеттері сан рет қайталанып оның тамақтануы мен оған тоқуы арасында ассоциация орнап, ол кері әсер етеді, немесе бала енді қарны ашатын болса, оны қанағаттандыру үшін саналы түрде тамақ іздейтін болады. Осы жайт Эббингауздың айтуынша ерікті түрде



пайда болып, баланың мұқтажын қанағаттандыруға бағытталған әрекеті ассоциациялық байланысқа сәйкес бала соқыр сезімін "көргіштігі" деп түсіндіріледі.

Ал еріктің пайда болуы туралы екінші теория - ерік әрекеттер күрделі психикалық процестердің бірігуінен туындап отыратын ақыл-оймен байланысты деп санайды. Ерік туралы бұл теорияны қолдаушылар француз, неміс, ағылшын психологтары. Бұл теорияның көрнекті өкілдерінің бірі И.Ф.Гербарт.

Ерікті ақыл-ой тұрғысынан зерттеушілер оны белгілі сатылардан құралмай, керісінше еріктен тыс процестер арқылы жасалады дейтін пікірді жақтайды.

Ерік жайындағы екі түрлі теорияның кемшілігін былай қойып, тереңірек қарастыратын болсақ, олардың жалған теориялар екендігіне көзіміз жетеді. Пікірталасты осымен бітіруге болар еді. Бұл теориялардың шындыққа сай еместігін көрсетуге бірге, ғылымда бұл теориялардан бұрынғы волонтаристік көзқарастарға қарама-қарсы қойылған бағыттар деп санауымыз керек. Бұл бағыттардағы зәредей ақиқат - еріктің пайда болу себептерін ашып көрсетуге ынталы болуы. Сонымен бірге мұндай көзқарастар орта ғасырлық дүниедегі барлық нәрсенің пайда болуын ешбір себепке тәуелсіз "рухани күштің еркіне" байланысты дейтін идеалистік философиялық түсініктерге қарсы қойылды. Ассоциационистер мен детерминистер адамның еркі мен мақсат-мүддесіне және бостандығы қандай негіз-себептерге байланысты, олар қалай пайда болған? деген мәселені теориялық тұрғыдан түсіндіруге әрекеттенді.

Ерікті ақыл-оймен ұштас деп санайтын теориялық көзқарас кез-келген мәселенің түйінін шешуде тәжірибені бірінші орынға қояды; онда адам өз әрекетінде белгілі жағдайдың мән-жайын ойластырып, әрекет пен жағдай арасындағы байланыс мағынасын жете түсінеді, ойластырған істі жүзеге асыруға әрекеттенеді.

*Бұл теориядағы жетімсіз болған нәрсе ерік процесіндегі әрекеттің саналы сипатын ашып көрсете алмады. Сол сияқты адам белгілі әрекетті жүзеге асыру жолында өз бойындағы ішкі бостандығы мен мақсатты әрекетін орындауда таңдап алған әрекеттерінің түр-сипаты, ерікті әрекеттерінің еріксіз қозғалыстарынан айырмашылықтарын ажыратып көрсете алмады.*

Сонымен ақыл-ойға қатысты ескі теория ең қажетті мәселе ақылсыз әрекеттердің қалайша ақылшы әрекеттерге айналуын, дәл сол сияқты еріксіз әрекеттің ерікті іске айналу себептерін де түсіндіре алмады. Бұл мәселе психологиядағы ерік жайындағы түсініктерді ғылымға қайшы метафизикалық әдіспен

қарастыруға өкпе соқтырды. Осы бағытта автономды теория ерікті өзге психикалық процестермен байланысы жоқ өздігінен пайда болып отыратын ерекшеліктердің бірлігі деген қате пікірді ұсынды.

Ерік жайында осы аталған теориялардан басқа келесі өткініш кезеңде екінші топтағы аффектті теориялық көзқарастар деген түсініктер пайда болды.

Бұл бағыттың көрнекті өкілі болған В.Вундт. Оның ерік жайындағы көзқарасы психология тарихында белгілі волонтаристік теория болатын. Ол ерікті аффектіден пайда болатын құбылыс деп атады. Вундт өз пікірін мынадай жайттармен дәйектеді: ерік жөніндегі ақыл-ой мен ассоциациялық теориялар болмыстағы нәрселердің елеусіз белгілеріне тірехтеліп, құбылыстағы әрекеттілік пен мағыналыққа мән бермейді, алайда адам бойында мұндай қасиеттердің болатыны анық және оңдай қасиеттер адам еркінің өзге психикалық процестерден басқа ерікті әрекетімен байланысты түрде оны басынан кешіреді дейді.

Вундт ассоцианистер ерікті ес арқылы түсіндірсе, ал ақыл-ойды жақтаушылар ерікті интеллект арқылы түсіндіруге тырысады, ал дұрысында ерікті аффект жолымен анықтаған әлдеқайда тиімді болар еді деген пікірді жақтайды. Өйткені аффект адамның ішкі дүниесінің жай-күйін айқын білдіретін жанды әрекет дейді. Вундт былай дейді: егер біз еріктің пайда болуын тірілтіміз келсе, онда біз адамның басынан кешірген күйінішті күйі мен ашу-ызаға булыққан жағдайын зерттеуіміз керек. Мұндай күйге ұшыраған адамды ақыл-ойы билемей, ол күшті сезімнің қыспағында болады. Бұл жайттан біздер адамның ерікті әрекетіне сыртқы жағдайдың күшті ықпал етіп, оның жан дүниесін тебіртетінін байқай аламыз. Аффектті әрекеттің нәтижесінде ерік процесі пайда болады дейді.

Біздер үшін ерік процесіне қатысты мәселенің одан әрі қарай өрбуінің ерекше мәні бар, өйткені Вундт психолог ғалым ретінде бір аяғымен волонтаристік көзқарасты басып тұрса (ол осы көзқарасы бойынша психолог, әрі философ ғалым ретінде волонтарист болып қалады), ал екінші аяғымен бұрынғы гетерономдық теорияны басады. Мұндай көзқарастар ерік жайындағы теориялардың мән-жайын бекерлеп, жоққа шығаруларына соқтырады.

Ерік жөніндегі автономдық теория осы аталған бағыттардың бәрін бекерлеп, ол тек еріктің өзіндік ерекшелігі арқылы анықталуға тиіс деген пікірді қолдады. Бұл түсінік бойынша еріктің пайда болуы үшін басты фактор - белсенді әрекет. Бұл әрекет - еріктің бастауы. Белсенді әрекет еріктің бастау

алар негізі. Белсенді әрекет жайындағы ерік теориясының өкілдері - Э.Гартман мен А.Шопенгауэр. Олар адамның еркін жоғарғы күш билейді, ол бүкіл әлемдік белсенді күш, ондай күш адамды да өзінше бағындырып, ақыл-ойға қатыссыз-ақ белсенді мақсатқа жетелеп отырады дейді.

Ерік жайындағы мұндай көзқарас психология ғылымына санасыздық деген ұғымды ендірді. Бұл ұғым ерік жайындағы ілімнің бұдан былайғы өрістеуіне көп уақытқа дейін кедергі жасады. Сонымен санасыздық ұғымның психологияға ендірілуі еріктің ақыл-ойға қатысы жайындағы идеалистік бағытты жеңу деп саналады. Сөйтіп, санасыздық туралы ілімнің өкілдері тегіс дерлік және шопенгауэршілердің бірсыпырасы адам психикасының табиғатын түсіндіруде волюнтаристік бағыттан бастау алатын болды. Кейінірек мұндай көзқарасқа З.Фрейд сияқты ғалымдар да қосылды.

Енді біз осы волюнтаристік бағыттың түрлі ерекшеліктері мен варианттарына тоқталып өтейік. Бұл мәселеге шолу жасау үшін волюнтаристік бағыттың біріне-бірінің қарсы жақтарын баяндай отырып, барлық теориялық көзқарастардың ауытқуларын, сонан кейін осы теориялардың ғылымға ендірген неңдей жаңалықтары болады? деген мәселені қарастырып көрейік. Біріншіден, ерікті алғашқы деп танып, оның санадан тыс қалатын ерекшелігі қандай, ол күш қандай күш, бұл күштің адам тіршілігінің материалдық және рухани жақтарын қалайша дамыта алатындығын білуіміз керек. Спиртуалистік теорияның тарихи дамуы Р.Декарт философиясымен байланысты. Бұл философиялық көзқарас орта ғасырлардағы христиандық философиямен үндеседі. Декарт теориясының бастамасы рухани күшке тіректеледі де, ол адамның жан дүниесі мен қылығын басқаруға бейімделген.

Шын мәнінде Декарт теориясы - 19 ғасырдың соңғы ширегінде қайта туып дамытылған ерік жайындағы волюнтаристік ағымның психология ғылымына еніп, идеалистік көзқарастың үстемдік етуі. У.Джемс теориясы да осы бағытқа келіп саяды. Біз Джемс жүйесін түрлі теориялар және бағыттармен біріктіре отырып қарастырмақпыз. Джемс ерік жөнінде өзіндік теория жасап, оны латын сөзімен "фиат" деп атады. Бұл сөз Таураттан алынған. Мағынасы бүкіл дүниені жаратушының күдіреті арқылы бөрі де, "бола берсін" деген сөзді білдіреді. Джемстің пікірінше әрбір ерікті әрекетте осындай күштің бөлшегі болмақ, сондай күш әлсіз психикалық процестерді демеп отырмақ. Хирургтің столында жатқан ауру адам жаны қатты қиналса, айқайлау шығармай дәрігердің көз алдында үнсіз жатады. Бұл Джемстің

айтуынша ерік қасиеті, мінез-құлқындағы ерікті қасиет.

Джемстің ойынша ерік жайындағы Вундтың аффекті теориясын жоққа шығарады. Өйткені аурудан да күшті аффект еріктен ығысып, адамның емдеуші дәрігер алдында үнсіз жатуына мәжбүр етеді. Шындығында, істің мәніне келгенде, - дейді Джемс, - ауру адамның жаны қиналғанда шыңғырып жіберуінен гөрі үнсіз жатуы оның қалауы деу дұрыс болмас еді. Әрине ауру адамның үнсіз жатуынан гөрі шыңғырып жіберуі әлдеқайла басым болатыны мәлім. Адамның мінез-құлқына қатысты ішкі дүниесі мен сыртқы жағдай арасындағы үйлесімдік, дүниежүзіне мәлім физика заңына қайшылық жағдайдан өзгеше, ерекше болатындығы жайында терең ойлауды талап етеді. Осы мысалға орай рухани құбылыс пен физикалық құбылыс арасындағы байланысты қалай түсінуге болады? деген сұрақ туады.

Джемстің пікірінше, мұндай фактілерді түсіндіру мүмкін емес, өйткені бұл пікірді қолдай отырып, біздер мынадай жайттарды қолдауға тиіспіз. Ауру адам стол үстінде жата бермек. Ал оның төні тітіркенгенмен сыртқы әсерге қарсылық көрсетуі әлсіз, немесе бұл орайда біздер физикалық тұрғыдан кінәрат істейміз, керісінше физикалық ережелерді мақұлдай түсеміз. Дегенмен, мұндай жағдайда біз өзімізге өзіндік сұрақ қойып, адамның үнсіз жатуына әсер етуші әлде бір рухани күш бар ма? деген жайтты білгіміз келеді. Джемстің К.Штумпка жазған хатында бейнелі сөздеріне қарап, әрбір ерікті әрекет Давид пен Голиаф күресі сияқты, Давид қара күштің піріндей Голиафты құдай тағаланың демеуімен жеңіп шығады. Бұл жерде оқиғаға рухани күш араласып, болған оқиғаның шындығын бұрмалап, әсірелен көрсету бар.

Ерік жайындағы тағы бір теорияда, атап айтқанда А.Бергсонның көзқарасында нәрселердің бастамасы етіп интуициялық әдіске тіректелген мәліметтерді алуға болады дейді. Бұл әдістің мәні - сана арқылы нәрселердің жемісін талдау. Бұл жеміс - адамның басынан кешіргендерін өзінше таразылап білуі. Джемс сияқты Бергсон да айқын фактілер мен адамның басынан кешірген қиын-қиын оқиғалары өз еркіне тәуелді деп санады, ал еріктен тыс қимыл-қозғалыстар адам санасынан тәуелсіз бастан кешірілетін оқиғалар дейді.

Сонымен біздер волюнтаристік теориядағы қарама-қарсы екі жағын қарастыра отырып, оның бірін санадан тыс дүниежүзілік күдіреттің ырқы деп санасақ, ал оның екінші жағын адамның бойындағы заттың және жүйкелік процестің бірігуінен пайда болатын рухани күш, ол адамның бойың ағы әлсіз күштерді жеңіп шығуды қамтамасыз етіп отырады деген қорытынды

жасайды. Бұл теорияларға тән жалпы қасиет қандай? Бұл теорияның өкеуі де ерікті әлде бір алғашқы, бастапқы күш, ол бірсыпыра негізгі психикалық процестерге жатпайды деп санайды. Ондай күштің тіршілік жағдайына бейімделуі мен себебін түсіндірудің өзі қиын деген пікірді білдіреді.

Жеке алғанда алғаш рет ерікті әрекетке қатысты себеп психологиясымен бірге психологияның телеологиялық идеясы пайда болды. Бұл идея бойынша ерікті әрекеттердің пайда болып отыру себептері анықталмай, олардың максаттарын ғана түсіндірумен шектелді.

Ерік жайындағы ғылыми идеялардың даму тарихында волюнтаристік теория қаншама кертартпа роль атқарғанымен, еріктің өзіндік сипатын зерттеп білуде психолог мамандардың назарын өзіне аударып отырды. Олар ерік процесін жоққа шығармақ болған көзқарастарға тосқауыл қойып, еріктің жандануын қолдады. Сондай-ақ, волюнтаристердің психологияда атқарған тағы бір ролі - олар алғаш рет психологияда мынадай екі түрлі бағыттың тууына себепші болды. Оның бірі - себеп принципіне негізделген ғылыми-табиғи бағыт, ал екіншісі - телеологиялық бағыт.

Енді біз осы мәселелерді қорытып, олардан туындайтын қажетті мәселелердің түйінін шешу үшін ерік жайындағы қазіргі зерттеушілердің ой-пікірлерін талдап көрейік. Олардың ұстанған бағдары және нендей күрделі мәселелердің түйінін шешуге өз күштерін жұмсайды деген сұрақтың мән-жайын ашып көрсетуге келейік. Қиыншылық пен негізгі мақсат түйінін ашып беру осы ерік процесіне байланысты. Міне, осы бағытта ерік процесін зерттеудің бір тарапынан алып қарағанда оның дамуын табиғи детерминистік, себептілік, шартты жағдайларға сүйене отырып, діни түсініктен бөлек алып ғылыми тұрғыдан түсіндіру. Екінші тараптан - ерік процесін түсіндіруді ғылыми негізде іздестіріп, оған тән ерекшеліктерді сақтай отырып, адамның ерікті әрекеттерінің детерминдігін, себептілігін және шарттылығын көрсету. Басқаша айтқанда ерікті әрекетті бастан кешіру жағдайына орай өзге психикалық процестерден айырмашылығын айқындап беру - әр түрлі бағдар ұстанған зерттеуші мамандардың жұмбақ мәселені шешуде алға қойған негізгі мақсат-міндеті болып отыр.

Ерікке қатысты қазіргі эксперименттік зерттеулерде еске аларлық біраз жайттар бар. Берлиндік мектепке жататын К.Коффканың зерттеулерінде ерік әрекеттері мен ақыл-ойға қатысты мәселелерді тәжірибе жүзінде ажыратып қарастырудың ерекше маңызды екендігін атап көрсетеді. Бұл орайда Коффка былай дейді: ақылға қонымды әрекеттердің бәрін өздігінен ерікті

әрекеттер қатарына жатқызуға болмайды, мұндай әрекеттер телеологиялық, бастан кешіруі, құрылымы, қызметі жағынан алып қарағанда да ерікті әрекеттер емес. Сондай-ақ, еріксіз әрекеттер мен автоматты қозғалыстар да ерікті әрекеттер деп саналған болатын. В.Келердің бірсыпыра тәжірибелерін жаңғырта отырып, Коффка хайуанаттар мен адамдарға бірнеше тәжірибе жасады. Адамдарға жүргізген сондай тәжірибелер арқылы кейбір әрекеттердің ерікті әрекеттер қатарына жатпайтындығын анықтады. Ол басқа бір тәжірибе арқылы, керісінше, адамның көмекші орындаған ісіндегі ақыл-ойға қатысты ерекшеліктің айқын байқалып, ерікті әрекеттің белгісіз сырын ашты. Коффка тәжірибелеріндегі мұндай жайттар бір жағынан алып көргенде ақылды істің ауқым мөлшері шектеулі екенін көрсетсе, ал екінші жағынан қарастырғанда, адамның көптеген ерікті әрекеттерінің түрліше болып, олардың ауқымын барынша кеңейтуге болатындығын анықтай түсті.

Осыған ұқсас тәжірибелерді К.Левин де өз зерттеулерінде қолданды. ол адамның аффектті ерік процестерін анықтауды мақсат етіп қойды. К.Левиннің жұмысы аффектті-ерік әрекеттердің құрылысын іздестіре отырып, адамның аффектті әрекеті оның ерікті ісінің негізінде жасалатынын дәйектеп беруді басты мақсат етіп санаған-ды. Алайда, К.Левин арада көп уақыт өтпей-ақ мынадай фактілерге кездесіп, оларды былай етіп қорытады. Ол аффектті әрекеттердің өздігінен ешбір дәрежеде ерікті әрекетке айнала қоймайтындығын анықтап, психологияда үнемі ерікті әрекет деп саналып келген көптеген жайттардың табиғи негізі анықталмай, ондай әрекеттер тек ерікті әрекеттерге жақындау сипатында болады деген қорытынды жасайды.

К.Левиннің осы бағыттағы алғашқы зерттеуі дәстүрлі психологияда қолданған Н.Ах жүргізген модификация тәжірибелеріне сүйенген еді. Нақтырақ айтқанда бұл тәжірибе шартты белгіге қайтаратын жауаптың жасалу жолын анықтауды мақсат етіп қойған. Бұл тәжірибе одан әрі кеңейтіліп бірсыпыра әрекеттерді, әсіресе адамның ниет-тілегінің іске асу тәсілдерін анықтауға бағытталған болатын. Бұл тәжірибенің мәні негізінен ерікті аффекттің типіне сәйкестендірілген. Мұндай тәжірибе адамның еркі мен сезім-күйлеріне байланысты. Осы жайтты Левин ынталану деп атайды.

Левин осы орайда тағы бір тәжірибе жасап, мынадай қорытындыға келді: біреуге хат жазып, оны жіберу үшін палтосының қалтасына салып қойған, оны пошта жәшігіне саламын деген ниетте болған. Бұл әрекет ерікті түрде орындалады. Әрекет сипаты алдын ала белгіленген жоспар бойынша іске ас-

қандай, немесе ерікті әрекетпен орындалған.

К.Левин тәжірибелері, Коффка тәжірибелері сияқты, кейбір ерікті әрекеттер аффекті не еріксіз әрекеттер сипатында болатын сияқты. Осындай тәжірибелерді қорыта келе, Левин адам сан алуан әрекеттерді заңды түрде жүзеге асырып отырады деді.

Левин ерік мәселесін ұнамсыз жағынан қарастырып, негативті пікірде болды. Ол өзі жүргізген тәжірибелерге ересек адамдармен бірге, балаларды да қатыстырды. Мұндай тәжірибеге қатыстырылған адамдардың ықпал-ынтасы мен ниеті максатты да, мағынасыз да болуы мүмкін. Ал балалардың мұндай тәжірибелерде тағамы мен өзіндік пікірі әлдеқайда әлсіз болатындығын аңғартады. Бала дамуының бастапқы кезеңінде оның белгілі әрекеттері орындауға бағытталған ықпал-ынтасының жапсануы белгілі бір жағдайда байланысты пайда болып, оның өзіндік өресі болатындығына зер салады. Бұл жайт Левиннің бейнелеп айтуынша ынта қоюның бастамасы, бірақ нағыз ықпал-ынта емес дейді. Ол ең алдымен кез келген ықпал-ынтаның пайда болуын зерттеп, олардың жасалу жолын іздестіреді. Ал ықпал-ынтаның құрылысын ол шартты түрде ғана қарастырады. Біздер ересек адамдарда адамгершілік қасиеттерге кереғар келетін кез келген еріксіз, мағынасыз ынта-ықпалды тудыра алмаймыз. Осы ретте біз өз максаттарымызға қайшы келмейтін және дау-дамай туғызбайтын істерді жүзеге асыруда қилы-қилы ықпал-ынтаны пайда болады. Мұндай ықпал-ынта біздің ерікті әрекеттеріміздің, балалардың әлі де дамып жетілмеген еркімен салыстырғанда, әлдеқайда жоғары деңгейде екендігін көрсетеді.

Левин анықтаған ерікті әрекеттің құрылысы жайында екінші факті - еріктің қарапайым түрінің сипатын анықтауға арналған. Еріктің мұндай түрлерінің адам тіршілігінде байқалуы өзіндік ерекшелігімен көзге түсіп, бұл жайттарды К.Гольдштейн және А.Гельб зерттеген. Олар еріктің қарапайым түрлерін неврология тұрғысынан түсіндіруге күш жұмсайды.

Левин эксперименттік зерттеулер арқылы адамның белгілі бір механизмді іске қосу нәтижесінде мағынасыз жағдайдан арылу үшін өзінің еркінен тыс тірек боларлық жайтты іздеп, сол арқылы өз құлқын анықтағасы келеді дейді. Мысалы, тәжірибе жүргізуші сыналуды адамның созымды мерзім ішінде оған оралмай, басқа бір көршілес бөлмеден оның не істегенін бақылап отырады. Сыналуды әдетте 10-20 минут бойы күтеді, ақыр соңында ол күдер үзіп не істерін білмейді, ұзақ мерзім бойы әрқилы ауытқуда болады, бір кезде зерігіп не істерін біл-

мейді. Левиннің тәжірибе жүргізген ересек адамдарының бәрі неше алуан айла-әрекеттер жасағанымен, олардың бәрі де сырттан демеуші бір нәрсенің әсерін қажет етеді. Сыналуды ересек адамдар ішінен бір әйелдің әрекеті мұндай психологиялық жайттың жайсыздығын айқын байқатады. Сыналуды әйел сыртқы әсердің тірегі етіп сағаттың тілін белгілейді. "Осы сағат тілдері айқасып, тік тұру жағдайына жеткенде, мен кетемін", - деп белгілейді. Сөйтіп сыналуды әйел өзі отырған жағдайды өзгертеді. Айталық, ол әйел сағат 2,5 дейін күтеді де, сол сағат 2,5 жетеді. Бұл жағдайда сыналудың әрекеті автоматты түрде орындалады. "Мен кетемін". Бұл шешімімен сыналуды өзінің бұрынғы максатсыз әрекетін максатты әрекетімен алмастырады, сөйтіп ол Левиннің айтуынша белгілі жағдайға сәйкес өзінің психологиялық өрісін өзгертті. Мұндай жайттың мәнін анықтай түсу ниетімен жүргізілген тәжірибелер (Т.Дембо жүргізген мағынасыз қозғалыстардың мәнін білу) жайында жақында Москвада болған Коффканың өз аузынан естідім. Сыналудың әдейі мағынасыз бірнеше сұрақтар қойылды да зерттелушінің бұл сұрақтарға қалайша серибулетіні анықталды. Осындай сынақ кезінде сыналудың өздеріне қойылған мағынасыз сұрақтарға жауап беру үшін психологиялық өріс іздестіріп, қойылған сұрақтарға қалайша мағыналы жауап беруге тырысып баққан.

Бала еркінің дамуы және оның механизмі мен маңызы жайында Гольдштейн пікірін атап көрсету әлдеқайда орынды болар еді. Жүйке ауруына ұшырағандармен жүргізілген тәжірибелерде Гольдштейн әрбір психолог маман күнделікті ісінде кездестіріп отыратын мынадай жайтқа көңіл аударады. Ауруға ықпал ету үшін оған бірнеше сұрақ қойылады да жауап беруі талап етіледі. Егер сыналуды бұл талапты орындамаса, онда оған екінші рет осы талап өзгеше етіп қойылғанда орындал шыққан. Мәселен, психолог ауруға "көзінді жұм" дейді. Бірақ ауру көзін жұмған болады да берілген нұсқауды орындамайды. Біраздан кейін ауруды емдеуші маман оған "Төсекке жатып ұйықтағандығын көрсетші", - дейді. Ауру бұл нұсқауды орындап, көзін жұмады. Міне, осының өзі-ақ аурудың өзіне қойылған талапты бір жағдайда орындамаса, ал өзге бір ретте берілген нұсқауды орындайтындығын көрсетеді.

Гольдштейн мұны мидағы нағыз құрылымдық құбылыс деп анықтап былай дейді: миы ауруға ұшырағандардың санасын айтарлықтай өзгерістерге ұшыратып, оның қимыл-қозғалыстарына әсер етеді, сөйтіп оған берілген нұсқау, қойылған талап орындалмайды. Басқаша айтқанда тәжірибесі мол невролог Гольдштейннің пікірінше ауруға "көзінді жұм" деп берілген та-

талап миның белгілі бір орталығына жеткенімен одан әрі көзді қозғалтушы орталыққа жетпей, кідіріске ұшырайды. Ауру қойылған талапқа орай көзін жұмғысы келгенімен, оны орындай алмайды. Өйткені, мидағы орталық пен көзді қозғаушы орталық арасындағы байланыс зақымдалған. Ал ол ауруға басқаша талап қойылып, оның төсекке жатып қалайша ұйықтайтынын көрсеткенде көзін жұмуы ми орталықтарына өсер етуші жағдайлардың күрделі, әрі біртұтас құрылымын бейнелейді. Бұл орайда ми орталығына өсер етуші тітіркендіргіш пен көзді қозғаушы орталықтарға өсер етуші тітіркендіргіштер арасындағы байланыс өзгеше сипат алып, өсер етуші тітіркендіргіштің тұтаса түскендігін көрсетеді.

Гольдштейн неврологиялық құрылымының бірсыпыра жағдайда адамға өсер ету нәтижесінде қимыл-қозғалысты дұрыс орындауы мидағы екі түрлі орталыққа тітіркендіргіш қатарынан өсер етпей, бірінен соң бірі жанама өсер етіп, тиісті әрекет жүзеге асады деп анықтайды. Осы процестің бастапқы нүктесі жаңшан пайша болатын ішкі құрылымның жасалуына өсер етіп, нерв қызметіндегі көмекші құрылыммен нығая түседі. Біздер тек осындай ретте ғана ерікті процесті айқын байқайтын боламыз. Өзара байланысқа түскен мидағы нүктелердің нығайуы жекелеген құрылымдар арасындағы жанама түрдегі байланыстары арқылы әрқилы қуатты қозғалыстар тудырып, бұрын өзара тікелей байланыса алмаған құрылымдардың жандануына ықпал етуі мүмкін.

Нерв қызметінің құрылымындағы үш түрлі ерекшелік өзара бірігіп, жана құрылымдардың пайда болуы сөзсіз. Гольдштейннің ойынша нервтегі мұндай механизмдердің ерекшеліктері сағаттың тіліне қарап сынақ үстінен кетіп қалған әйелдің мысалымен түсіндіріледі. Гольдштейн зерттеуіндегі жаңалық мәні бар факті - сырттан берілген хабардың (белгінің) сөз арқылы өсерлі болуы. Осы орайда ол бұрынғы психофизиологияда ірге тейкен әрқилы әрекеттерді тікелей бақылап отыру өлдеқайша қиындық тудырып отырады дейтін көзқарастың дәрменсіз екендігін әшкерлейді. Бұл жерде біз адамның өзі сөйлеп тұрып өз сөзін тыңдауы және өзіне-өзі айтқан нұсқаудың қалайша орындау жағындағы күрделі психологиялық құрылымның мән-жайын сөз еткен сияқтымыз.

Бұл ретте мен балалар еркіндің даму ерекшеліктеріне тоқталып, оның мәнін сипаттап берумен өз ойымды бітіргім келеді. Баланың еркі қарапайым қимыл-қозғалыстарынан басталады. Ал оның даму дәрежесі ең алдымен оларға тілек, нұсқау берумен өрістеп отырады. Бала еркінің дамып жетіле беруінде аса маңыз-

ды роль атқаратын фактілердің бірі - оның коллективтік іс-әрекеттерді орындау дәрежесіне байланысты. Осы ретте баланың өз еркін менгеру сипаты қандай? Ересек адамдардың балаларға қоятын талап-тілектерінің олардың еркін дамытуға тиізетін өсері қандай? деген сұрақтар келіп туады. Балалардың өз еріктерін билеп, өздерінің мінез-құлықтарын қалайша қалыптастырады? дейтін маңызды мәселелер де осы сұрақтарға байланысты түрде өз шешімдерін табуға тиісті.

Баланы бір істі орындауға баулу үшін өзімізді атқаратын істер арқылы оған ықпал етіп, тәлім-тәрбие беруге ұмтыламыз. Мәселен, біз "бір, екі, үш" деп суға түсетін болсақ, ондай әрекетті бала ересектерге еліктеп, дәл солай етіп қайталайтын болады. Ал баланың ерікті әрекетін дамыту үшін өнегелі істермен шұғылдануға үйрету керек. Бұл орайда У.Джемске еліктеп, таңертең төсектен тұра алмай жатқанда, төсектен қалайда тұру үшін өзімізге түрткі боларлық себеп табуымыз керек. Өзге адам болып, өзімізге ұсыныс жасап, төсектен тұр деп айтатын болсақ, өз еркімізге ие болып төсектен тұрамыз. Мұндай ерікті әрекеттердің балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес даму сипаттарын ашып беретін болсақ, онда біздер ауыз толтырып айтарлықтай істер орындаған болар едік.

Бұл мәселені қоя тұрып, мен ерік процесіне байланысты патопсихологиялық зерттеулерге сүйене отырып, неврология мен генетикалық психологияға қатысты мәселелерді едәуір сөз етіп, психология ғылымының мұндай салаларын күрделі мәселелерді шешуге қолдануды негізгі мақсатым деп санадым.

## БАЛА ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ МӘСЕЛЕРІ\* СӘБИ ӨМІРІНДЕГІ АЛҒАШҚЫ ДАҒДАРЫС

Сәби өмірінің алғашқы жылындағы дағдарыс тәжірибе жүзінде мазмұны жағынан өте қарапайым деп саналған. Бұл кезең түрлі жастағы дағдарыстан бұрын зерттелген. Бірақ оның пайда болу себебі мен мәніне жете зейін аударылмаған. Осы орайда сәбидің қаз-қаз басып жүруі туралы жоғары даму заңдылықтарының жеке кезеңдеріндегі сапалы өзгерістер жайында сөз қозғап отырмыз. Сәби бірден тәй-тәй басып жүріп кете алмайды, дегенмен, бірен-саран болса да ондай балалар бар. Бірден жүріп кететін сәбиді мұқият зерттеу нәтижелері оның бойында әлі де анықтала қоймаған жасырын ерекшеліктері бола-

\* Л.С.Выготский. Собр.соч. в шести томах. М., Педагогика, 1984, том четвертый, с. 318-385

болатындығын көрсетеді. Алайда куния сыр сәби жүре бастағаннан жоғалатынын байқаймыз. Сәби тым жас кезінде-ақ жүре алады, бірақ ол әлі нәзік қозғалып, кеңістікте өз бойын билей алмайды. Сәбидің бойындағы мұндай қасиет оның алғашқы дағдарысының мәнін анық байқатады.

Дағдарыстың екінші көрінісі бала тілінің шығуына байланысты. Сәбидің тілі шығып, бірден сөйлеп кету процесі ұзақ мерзімге созылады, дегенмен бірден сөйлеп кеткен сәбилер болғаны кейбір деректерден мәлім. Сәбидің үш айға дейін тілі шықпайды, бұл сол тілі шығудың жасырын кезеңі деп аталады. Ал үшінші жайт - бала бойындағы аффект пен ерік ерекшеліктерінің көрінісі. Э.Кречмер мұны гипобликалық қимыл-қозғалыс деп атады. Мұның мәні дағдарысқа байланысты сәбидің алғашқы қарсыласуы, от басындағы тәрбиенің өктемдігіне сәбидің қарсылық көрсетуі, Кречмердің бұл көріністерді гипобликалық деп атауының себебі ондай қимыл-қозғалыстар ерікті әрекеттер мен аффектінің бірігіп кету салдарынан оларды бірінен-бірі ажырату қиын.

Дағдарыс жасында сәбидің мұндай қимыл-әрекеттер жасауына дұрыс тәрбие бермейтін семьяларда пайда болып, олар шиеленісе түседі. Ал оның соңы тәрбиесі қиын балаға әкеп соқтырады. Әдетте сәбиге бір нәрсені бермей қойса немесе оның тілегін түсінбесе, ол ашу-ызаға күрт ерік беріп, еденге жата қалып аунап үздіксіз жылайды. Егер жүретін болса, қозғалудан бас тартып, еденді аяғымен тепіктейді. Осы кезде ол ешқандай есінен танарлық, езуінен сілекей ағып, серейіп қаларлықтай белгілері байқалмайды. Бұл тек баланың бойындағы мен-мендік мінез көрінісі, кежірлік белгісі. Тілегінің орындалмай қалғанын көрсеткен қарсылығы мен наразылығы. Мұндай көрініс сәбидің нәрестелік шағындағы аяқ-қолын тарбаңдату бейнелерін ғана елестетеді.

Міне, сәбилік кезеңнің алғашқы дағдарысындағы үш түрлі негізгі сәттері осындай қылықтарынан айқын байқалады.

Енді біз сәбидің тілінің шығуына байланысты дағдарыс түрін қарастырып көрейік. Менің тілдің шығу сәтіне орай сәбидің дағдарысқа ұшырау себебін танып алуым - бұл мәселе ең алдымен баланың ұғым-түсінігіне және оның әлеуметтік ортамен қарым-қатынасына байланысты болуы. Сәбидің тілінің шығуы жайында біріне-бір қарама-қарсы және бірін-бірі жоққа шығаратын екі түрлі көзқарас және үш түрлі теория бар. Оның біріншісі - қурамдық (ассоциация) негізге тіркелген тілдің бірте-бірте шығуы. Кейбір жағдайда бұл теорияны семіп қатып қалған деуге болады. Өйткені онымен күресу - аруақпен күресу-

одан кейін өзіме қажет қорытындылар жасағаннан басқа маған ештеңе де қалмайды.

Бюлер күлдіргі мақаласында: Штерн сәбиді және оның тілінің дамуын бағалы қағаз капиталы ретінде санап, содан кейін оның қиығын кесіп алатын есім ретінде бейнелейді, д-т жазды. Осы пікіріне орай Штерннің іс жүзіндегі зерттеулерінің барлық деректері шындыққа жанаспайтын өзара қарама-қарсы жағдайға түседі. Ол баланың даму ерекшеліктеріне арналған монографиялық еңбегінде бала 5 жасында-ақ тілі дамып аяқталады, ал одан әрі онда тек аздаған өзгерістер ғана болады дейді. Шындығында қазіргі зерттеулер көрсетіп отырған мәліметтерге қарағанда баланың бірқатар ұғымдарды мектеп жасына дейінгі кезеңде меңгеретіні мәлім. Менің ойымша Штерн концепциясының негізгі келеңсіздігі бастапқы дамудың ең маңыздысын ысырып тастауға тырысушылық болып табылады. Штерннің басты идеясының мәні дәл мынада: сабақтан жапырақ өсіп шыққан сияқты бәрі дами береді. Бұл жолы да Штерн өзінің бастапқы теориясына қайта оралатын ниетін байқатты. Штерннің көзқарасын жақтау бағыты К.Бюлер, А.Гезелл сияқты авторларда да кездеседі. Олар балалардың бүкіл даму мәні алғашқы жылғы өмірін айналып жүреді дейді.

Осының бәрі бізді Штерн көзқарасын қабылдамауға мәжбүр етеді. Оның көзқарасы қазіргі кезде психологияда қолданылмайды деуге де болады. Бізде сол көзқарастардан өзгеше бірқатар жаңа пікірлер бар. Енді соларға қысқаша тоқталып өтейін.

Бюлер көзқарасы Штерннің қас пен көздің арасында аштым деп жүрген жаңалығы микроскопиялық қозғалыс, ол күннен күнге ұлғайып, бірнеше айға созылады, яғни бұл жаңалықты молекулдық құрылым деп көрсетуді көздейді. Бюлер теориясы Вена мектептеріндегі мылқау балаларға жүргізілген байқау нәтижелеріне негізделеді.

А.Валлон көзқарасы. Сәбилік кезеңде бала шын мәнінде жаңалық ашады. Бұл кездейсоқ нәрсе ме, жоқ па - ол басқа мәселе. Бала ұғымындағы мұндай "көремет" қасиетті Валлон да теріске шығармайды. Оның айтуынша сәбидің жаңалық ашуы кездейсоқ емес, ол кез келген заттың аты болады деген ережені ашуға қабілеті жетпейді, бірақ ол тек затпен шұғылдану тәсілін ойнау әрекетінде ғана ашады. Егер сәби кейбір заттың қақпағын ашуға болатынын білсе, мысалы, сіз оған қорап қақпағын ашып көрсетсеңіз, ол барлық заттың, тіпті қақпағы жоқ заттың да қақпағын ашуға тырысады. Валлонның ойынша тілдің даму тарихының бүкіл негізгі сәбидің затты атай алу мүмкіндігі бола-

тының аңғаруы. Бұл затпен шұғылданудың жаңаша қызметі. Сөйтіп сәби бір затқа қатысты жаңалық ашқан соң бұл қызметті басқа да заттарға қолдана бастайды. Валлонның ұғындыруына сәби логикалық пайымдау және белгі мен мағына арасындағы байланысты танудан бұрын затпен ойнаудың жаңа тәсілін, олармен айналысудың тың әдісін ашып біледі.

К.Коффка көзқарасы бүкіл құрылымдық психология тұрғысынан алғанда, сәбидің бұл алғашқы жаңалығы құрылымдық әрекет түрінде көрінеді. Сәби зат пен оны атау жөнінде өзіндік құрылымды ашады. Мұның өзі жеміс қашықта жатқандай, тек қана оның таяқтың көмегі болмаса алынбайтын жағдайдағы маймылдың әрекеті сияқты болып көрінетін жаңалық. Осы бағытта Коффка мен Валлон теориясы бірігіп кеткен сияқты.

Бюлер, Коффка, Валлон теориялары Штерн теориясына қарағанда фактілерге тіректелген. Өйткені олар Штерн теориясының олқылығы мен кемістігін байқап, оны сынау арқылы өсіп отыр. Бірақ олардың бәрінде құрылымдық теориядан ауысқан Штерн қателігі бар. Бұлардың бәрі де: сәби заттың құрылымын, онымен шұғылдану әдісін ашады, бұл сөздердің мағынасы өзгермейді және олар дамымайды деген болжамға келеді.

Сонымен бұл теориялардың бәрі Штерн теориясының интеллектуалдығы-жумсартқанымен оның бастапқы идеалистік тезисіне қарсы шығады да, тіл туралы түсінікті тілдік құбылыстан шығарып тастайды. Сөйтіп олар біз баяғы тілдің шығуы жайындағы Штерн теориясының қателігі мағынадан ұзап шыға алмайды. Себебі, олар негізінен сәби сөзінің пайда болуы мен дамуының өзгермейтіндігін қуаттайды. Енді тілдің шығуы туралы қазіргі бізді қысқаша ғана атап өтіп, сол арқылы сәбидің алғашқы дағдарысының негізгі себебін анықтайық.

Фактілерден бастайық. Бала тілінің шығуын мұқият бақылаған адам оқулықтарда бұл мәселе өте аз жарияланғандығын аңғарады. Бала тілінің дамуындағы бұл маңызда кезең. Біз бала тілінің дамуындағы осы кезеңді атадық. Тілі шықпаған нәресте әлеуметтік ортада үлкендермен "тіл табысу" сияқты аса қажеттіліктің мән-жайын ашып көрсетуді мақсат еттік. Нәресте өзінің нәзіктігіне сәйкес басқалардың көмегімен әрекет етуге мәжбүр. Өзге адамдардың көмегімен әрекет ету - сәби қызметінің негізгі түрі. Бұл кезеңде баланың былдырлап қана жүретін "тілсіз" кезеңінен тілді меңгеретін кезеңге өту кезі қалайша шешілетінін түсінуімізге көмектеседі. Дамудың "тілсіз" кезеңінен тіл шыққан кезеңге өтуі баланың дербестік тілі арқылы жүзеге асады. Бұл қандай кезең? Сұраққа дұрыс жауап қайтару үшін бұл мәселенің тарихын түсіндіре кету орынды

сияқты. Баланың дербестік тілін алғаш рет сипаттап, оның маңызын бағалаған атақты ғалым Ч.Дарвин (1809-1882). Ол сәби дамуымен тікелей айналыспа да, өзінің тамаша байқағыштық қабілеті арқасында немересінің дамуын қалағалап, оның өзіне тән ерекше тілде сөйлейтінін аңғарған. Ол ерекшелік мыналай: сәби қолданатын сөздердің дыбыстық құрамы біздің сөздеріміздің дыбыстық құрамынан ерекше. Бұл тіл артикуляциялық, фонетикалық жағынан біздің сөйлеу тілімізден бөлек. Олардың айтқан сөздері біздің сөздеріміздің үзкітері сияқты болып келеді. Бұлар - сыртқы, дыбыстау түрі бойынша біздің сөздерден айырмашылығы бар. Кейде олар біздің сөздерімізге еліктесе, кейде күрт өзгеріп, біздердің бұзып айтатын сөздерімізге ұқсайды.

Дарвин назар аударған екінші бір ерекшелік баланың дербестік тіліндегі сөздер біздің сөзімізден мағынасы жағынан айырмашылығын Дарвин мысалдарынан оқулықтарда келтірілген үзінділер арқылы берілген. Бірде оның немересі суда жүзіп жүрген үйректі көріп, оның дыбысына еліктеліме, кім білсін, оны "ya" деп атай бастаған. Бұл дыбысты сәби суда жүзіп жүрген үйректі көрген кезде шығарады. Бұдан кейін бала үстел үстінде төгілген сүтті де, сусындарды да, стақандардағы шырындарды да, тіпті бөтелкедегі сүтті де сол дыбыспен атаған. Сірә, бөтелкеде су, сұйық зат болған соң бұл дыбысты соларға таңған болуы керек. Бірде сәби күстың бейнесі салынған ескі кара бақыр тиынмен ойнап жүреді. Бір кезде оны да "ya" деп атай бастайды. Бұдан кейін тиынды еске салатын кішкентай дөңгелек жылтыр заттары да (түйме, медаль) "ya" деп атайтын болды.

Сонымен, егер біз бұл сәбидің "ya" деген сөзінің мағынасын жазсақ, онда оның өзі атаған атаулардың бастағы ұғымына (судағы үйректі) келіп тірелер едік. Бұл ұғым әрқашанда күрделі болып келеді. Ол атаған сөзінің мәні жекелеген сипаттарға бөлініп жіктелмейді. Мұндай ұғым тұтас бір көріністі білдіреді. Сәби бастапқы ұғымнан басқа бір ұғымдарға көшеді, олар көріністің жекелеген бөлшектерін білдіреді. Судың әсерінен көлшіктер, әр түрлі сұйықтар, ең соңында бөтелкені де солай атай бастайды. Үйректің әсерінен бүркіт бейнесі бар тиын, ал оның әсерінен түйме, медаль т.б. нәрселер де солай аталды. "Пу-фу" дербестік сөзінің мағынасы туралы көптеген мысалдар келтіруге болады. Ол йод күйылған бөтелкені, йодты ысқырық арқылы дыбыс шығару, темекі тартушыдан шығатын түтін, оны өшірудің бәрі мағынасы жағынан бала үшін бірдей. Сонымен баланың айтқан бір сөзінің өзі талай мағыналы екенін көрсетеді. Бұл сөздер мағына жағынан біздің сөздерімізбен үйлеспейді және олардың біреуі де біздің тілімізге аударылмайды.

Сәбидің әр түрлі заттардың қасиетін айтып, олардың тұрақты жүйемен ажыратуы дербестік тілде айтылмай, ол қырсығып өзінің “пу-фу” деген сөзін айта беруі мүмкін. Ал біздің сөздеріміз бен түсінік жүйеміз сәбидің санасына ене қоймайды. Бұл мәселеге біз тағы да қайтып ораламыз. Енді осы фактіні тұжырымдайық. Бала сөзінің мағынасы біздікінен басқаша құрылған дегенге әркім-ақ келіседі.

Сонымен, баланың дербестік тілін, сәби тілінің жалпы даму ерекшелігіндегі екі түрлі қасиетті аңғардық. Бірінші ерекшелік - тілдің дыбыстық құрылымы, екіншісі - бала тілінің ұғымдық жағы.

Осыдан баланың дербестік тілінің үшінші ерекшелігі келіп шығады, оны Дарвин былай бағалайды, егер тілдің өзіндік дыбыстық және ұғымдық жағынан біздің тілімізден айырмашылығы болса, онда осы тілдің көмегімен қатынас жасаудың да өзіндік айырмашылығы болуға тиіс. Сәби сөздерінің мағынасын оның маңындағы жақын адамдары ғана түсінуі мүмкін. Бұған Дарвиннің немересімен жүргізген бақылауы дәлел. Сөйтіп баланың қатынас жасау мүмкіншілігі өзіндік сипатта болатындығын көрсетеді. Неміс авторлары бала сөйлеуіндегі мұндай сипатты жақтырмай, оны асыраушының не күтушінің тілі деп атады. Оның мәнісі бұл тілді тек сәбиді тәрбиелеуші адамдар ғана түсінеді деген сөз. Ересектер баланың сөйлеуіне ыңғайлануға тырысып, кәдімгі сөзді қалпынан бұзып сөйлеуге жол береді және ол сәбиге солай ықпал етеді. Егер күтуші ауырады деген сөздің орынан “ау-а” десе, біз баламен тілдескен ересектердің тілді бұзып сөйлегенін байқаймыз. Ересектер балаға қатысты біз әрқашанда мынадай қателікке жол береміз: бала кішкентай болғандықтан бізге бала үшін заттардың бәрі шағын болып көрінуге тиіс сияқты. Сондықтан жас сәбилерге көк тіреген биік үйді нұсқап “үйшік” немесе ірі жылқыны көрсетіп “мынау қулыншақ” дейді. Дұрысында балаға әрбір нәрсенің өз аты мен тұрсіпатын атап үйреткен дұрыс болмақ. Ал бұзып сөйлеу біздің өмірімізде кең орын алған, бірақ баланың бүкіл дербестік тілі ғой деп санап, асыраушы мен күтушінің тілді бұрмалап сөйлеуі пайдалы емес. Бала ересектердің йлеуімен сәйкес келмейтін сөз журналдары мен мағына журналдарын біздің айтуымызбен дыбыстарды айқын игеруден бұрын меңгереді.

Біз бала сөзінің мағынасын оның нақтылы жағдаймен ұшырасқан кезінде ғана түсінеміз. Егер сәбидің “ау” дегені түймені, сүтті, сулағы үйректі, бақыр тиынды білдірсе, ал енді ол бақта серуендеп жүргенде “ау” деп айқайласа, онда біз оның мені көлшікке ертіп бар дегенін түсінеміз. Егер ол бөлмеде жүргенде

“ау” десе, онда оның түймемен ойнағысы келгені.

Бұл жағдайда бала нақтылы нәрсемен қарым-қатынаста болады. Ол затпен тікелей кездескенде ғана сөз қолдануы мүмкін. Егер зат оның көз алдында болса, онда оның сөзі де бізге түсінікті болады.

Біз баламен түсінісудің өте қиын екеніне көзіміз жетіп отыр. Менің ойымша аса қажетті болжамның бірі - сәбидің барлық әдеттен тыс көріністері өзара түсінісу қиындығынан келіп шығатынын дәлелдейтін болжам.

Яғни біз, баланың дербестік тілін үшінші ерекшелігі деп таптық, онда қарым-қатынас туралы айтылады, бірақ ол басқа түрдегі, өзге сипаттағы қарым-қатынас екендігіне көзіміз жетеді. Сайын келгенде баланың дербестігін тіліндегі ерекшеліктердің ішінен олардың сөйлеу тілі грамматикалық нормадан ауытқығандығын байқаймыз. Балалардың сөйлеу ерекшелігінде маңызды мәселенің бірі болып саналатын олардың сөйлем құрауы тілдің синтаксистік және этимологиялық заңдарына байланысты түрде дамып отыратындығы мәлім. Алайда сәбилік кезеңде баланың сөйлеуінде мұндай заңдылықтар жайында сөз қозғау асыра сілтеу болар еді. Сәбилердің сөйлеу ерекшеліктерінің кейбір жақтары біздерді ашу-ыза қысқанда аффектік жағдайға ұшыраған кездегі жүйесіз, үзіп-жұлқып айтқан сөздеріміз сияқты болады.

Міне, біз баланың дербес тілін зерттегенде кездесетін түрлі ерекшеліктер осылар. Тұңғыш рет өз немересінің тілінің шығуын зерттеген Дарвин бұл мәселені нақты әрі дұрыс түсіне білген деп есептеймін. Бірақ Дарвиннің бақылау нәтижелері дер кезінде шын мәнінде бағаланып, жете түсіндірілген жоқ. Оның бақылауынан көптеген мысалдар келтіріп, цитаталар алынса да, бала тілінің даму ерекшелігі туралы айтылған пікірлерін ешкім дұрыс қорытып, түсіндіре алмады. Сондықтан баланың дербестік тілінің дамуы жайындағы Дарвиннің ілімі әрістемей тұншығып қалды. Дегенмен бірқатар авторлар баланың алғашқы сөздерін жазып алып, тексеріп көрген кезде дербестік сипаттарына қатысты материалдарды көптеп жинақтады. Істің мәні бала тілінің дамуында ерекше кезең болатынына ешкім жете түсіне бермейді.

Белгілі неміс ғалымы К.Штумфтың байқау нәтижелері бойынша бұл мәселені одан әрі зерттеу жандана түсті. Ол өзінің ерекше дамып келе жатқан баласын бақылаған. Оның баласы алғашқы жылдары (3-4 жасында) осы тілдің көмегімен 1 және 2 жақ-сында сөйлегенімен әдеттегі өзге сәбилерге ұқсамайтын еді. Бала өзінің маңындағы адамдармен тілдесті, бірақ ол өзінің дербес тілінде жауап берді. Бұл кемелденен тіл болғандықтан (сәби



булай сөйлеуге бірнеше жыл бойы машықтанады) ол жекелеген сөздердің бірлігі мен құрылысының күрделі жағын басынан кешірді. Өз тілін пайдаланып жүрген сәби бір күні ата-анасы кешке үйге келгенде баланың күтушісі оның дербестік тілді тастап, көдімгі неміс тілінде сөйлеп кеткенін хабарлады. Бұл оқиға әдет емес, өзіндік ерекшелік еді. Мұның өзі сәбидің дербестік тілімен сөйлеу кезеңінің бірнеше жыл бойы кешеуілдеп қалуы бала дамуындағы кемістік болатын. Бірнеше жыл бойы кешеуілдеп қалу себебінен дербестік тілі енді бүрк етіп дамып көдімгі қалыпты даму кезеңіне ауысты. Бала сөйлеуіндегі мұндай өзгеріс табиғи заңдылық екені бәрімізге белгілі жайт.

Алайда Штумфтың хабарын замандастары күлкілі оқиға ретінде қарады. Баланың дербестік тілінің негізін ашып көрсету үшін және екі түрлі фактіні байқап көрсету мақсатын анықтауға ондаған жылдар бойы ғылыми зерттеулер жүргізуге тура келді.

Бірінші факті баланың дербестік тілі некен-саяқ болатын оқиға емес-ті. Ол кез келген сәбидің тілінің дамып жетілуінен байқалатын заңдылық. Мұндай заңдылықты былай түсіндіруге болады: бала ересектердің тілін меңгеруге дейін дербестік тілінде сөйлейді. Мен бұл жайтты дара ерекшелік ретінде айтып отырмын. Енді біздерге қазіргі ғылыми әдебиеттерде айтылып жүрген дербестік тіл деген атаудың мәні зерттеушілерге түсінікті болса керек. Дербестік тіл бала сөйлеуінде өзіндік ерекшелігі бар заңдылыққа бағынады. Бұл тілдің дыбыстық жүйесі де, ұғымдық жағы да қатынас жасау мен қабысу түрлері өзгеше. Сондықтан да ол дербестік тіл деген атауға ие болады.

Сонымен бірінші жағдай - баланың дербестік тілі - кез келген дені сау сәби дамуындағы қажетті кезең деген жайтты қуаттайды.

Екінші жағдай: түрлі себептермен тілі жетілмей қалған кезде, оның дербестік тілінің дамуы жиі кездеседі және бұл жайт бала тілінің дамуындағы кемшілікті анықтайды. Осындай кемшіліктер әр түрлі себептер салдарынан пайда болғанымен, баланың сөйлеуі мен ым-ышарасы негізгі генетикалық қызмет атқара береді. Дені сау бала мен кемістігі бар бала өмірінде дербестік тілі елеулі роль атқарады.

Баланың дербестік тілі **оның** өз тілі, өзіндік сөйлеу ерекшелігі. Бала әрбір сөзді атау үшін оның буынын, не өзіндік дыбыстап атауы арқылы өзгелерге ойын білдіріп отырады.

Кез келген баланың қалыпты дамуында біз дербестік тілдің үш түрлі сипатын байқаймыз. Біріншісі дербестік тілдегі бала сөзінің атаулары мен дыбысталу ерекшеліктері ересек адам-

дардың сөйлеуі мен дауыстап айтуынан өзгеше сипатта болады. Осы жөнінде зерттеушілердің баланың дербестік сөйлеуінде өрнектік сөз болмай, сөздердің түбірі не сол түбірлердің буынын атау арқылы ойын білдіреді деуі шындық.

Екінші ерекшелік. Дербестік тілдің мәні біздің сөздеріміздің мәніне дәл келе бермейді.

Үшіншісі - бала өз сөздерімен қатар ересек адамдардың да сөздерін түсіне алады, яғни тілі шыққанған дейін де бірқатар сөздердің мәнін түсінеді. Ол біз айтатын тұр, отыр, нан, сүт, ыстық және басқа сөздерді түсінеді, мұның өзі баланың өзінше сөйлеу ерекшелігіне кедергі жасамайды. Сондықтан Г.И.Идельбергер және басқалар баланың дербестік тілі біздің тілімізбен қатар немесе белгілі бір байланысты жағдайда өмір сүреді деген пікірді қолдайды.

Соңғы ерекшелік. Баланың дербестік тілі мен оның мағынасы сәбидің өзінің белсене қатысуымен қалыптасады.

Әрбір сәбидің дамуындағы дербестік тіл шындық фактор. Бұл жайт сәбилік кезеңдегі дағдарыс деп саналады. Алайда сәби алдағы даму кезеңдерінде сөйлеу әрекеттерін ересек адамдарға еліктеу нәтижесінде қалыпты жағдайға түсіп, мұндай дағдарыс кезеңді жеңетін болады.

Кейбір авторлар баланың дербестік тілі жайындағы теорияны қатал сынап, бұл тілді тек сәбидің өзі ғана жасайды дейді. Мысалы, В.Элиасберг бала өзгелерді өзінің тілінде сөйлеуге мәжбүр етті дейді. Бұл сәбидің өзінің тілі деп санау қате болар еді. Кейбір ретте бұл дұрыс та сияқты. Мысалы, К.Штумфтың баласы 5 жасында оған айтылған сөздерді жете түсінбесе де, басқа тілде сөйлескісі келді. Алайда бұл тілді әдеттен тыс ерекше не төтенше жағдай деп қарауға болмайды. Өйткені сәби үнемі өзін қоршаған адамдармен қарым-қатынаста болып, оларға еліктейді.

Баланың дербестік тілінің кейбір ерекшеліктерімен танысып, баланың бірқалыпты және ондағы кемістіктің пайда болу себептерін анықтаған фактілерді баяндауға кірісейік. Баланың дербестік тілде сөйлеу сатысындағы екінші жылғы өмірінен бірнеше мысалдар келтірейік.

Нона - 1 жыл 3 ай. Қыз, ясли тобынан. Оның дербестік тілінде небәрі 17 сөз бар. Солардың ішінде "Мы-к" деген сөз мысықты және т.б. бірнеше заттарды білдіреді. Біздер бала сөйлеуінің өзіндік ерекшеліктерін жүйелі бақылау нәтижесінде олардың сөздерін құрастырып айтуында әр алуан болып отыратын қызықты жайттарды жиі көреміз.

Энгелина - 1 жыл 3 ай. "Қа" деген сөз оның бүкіл даму-

ында 11 түрлі мағынаға ие болады. Бастапқыда (11 айда) бұл өзі ойнайтын сарытас болды. Содан кейін ол жұмыртқаны, сабынды, бұдан соң кез келген түрлі-түсті барлық тастарды солай атады. Кейін 1 жыл 1 айға дейін ботқаны да осылай атап, келекеле қанттың үлкен түйірі, бұдан соң барлық тәтті дәмдер, кисель, котлет, қарындаш пен сабын қорабы және сабын да солай аталды. Бұл сөздерде қарындаш пен қалам белгісінің өзге аталған заттармен ұқсастығы жоқ. Дегенмен, бұл ретте "қа" қарындаш, қалам сөздерінің ересектер сөздеріндегі осы сөздерінің бастапқы буыны. Мұнда дыбыстық ұқсастық бар. Сәби тек қана алғашқы "қа" буынды ғана үстел қалған.

Кейбір заттар бұл сөздің мағыналық құрамына бір ғана белгісі бойынша, басқа заттар екінші белгісі бойынша енеді. Мысалы, сары сабын түсінің белгісі не сәйкес қалам мен қарындаш дыбыстың ұқсастығы лайықты анықталады. бұл мағыналардың бәрі жалғыз ғана "қа" деп аталатын сөз арқылы бейнеленетін заттар тобын құрайды.

Осы "қа"-ны түсінуге бола ма? Сол сәби-қыздың әкесі күнделік жүргізген физиолог маман екен. Ол былай деп жазды: "қа" деген атау сәбидің нені мезгеп отырғанын анықтау қиынға соқты, оны түсіну әрқашанда көрнекі нәрселердің көмегімен шешіледі. Егер осы сөздің түсініктері нақты жағдаймен үйлеспейтін болса, онда сөздердің мағынасын түсіну мүмкін емес.

Ересек адамдардың сөздері белгілі жағдайдың орындарын өзге сөздермен жеткізе алар еді, ал дербестік тілде мұндай сөздер жоқ, ол тек бір ғана жағдайды ұғындыра алады. Оларда бағыттау қызметі мен атау қызметі бар, бірақ жоқ заттар мен мағыналарды білдіретін қызметі жоқ.

Бұл жағдай баланың дербес тілінің негізгі қасиеті. Дербестік тілдегі сөздердің мәлімдеу және атау қызметі бар, бірақ таңбалық қызметі жоқ. Олар жоқ заттың орнын таңбамен білдіру мүмкіндігін әлі игере қойған жоқ. Бірақ көрген кезде оның кейбір жақтарын не бөлшектерін көрсетіп, сол бөлшектерге ат беруі мүмкін. Сондықтан сәби дербестік тілдің көмегімен өзі көрген заттар туралы ғана сөйлейді, ал көз алдында жоқ заттар жөнінде сөйлеуі тіл дамуының алдағы кезеңдерінде пайда болады.

Баланың өзіндік тілінің әдеттегі сөйлеу тілінен тағы бір ерекшелігі - сөздердің жеке мағыналары арасындағы қатынас. Баланың сөздерді жекелеген сөздердің мағыналық қатынастарын белгілі жүйемен дамытып отырудың маңызы ерекше, тәжірибе-лік-дефектология институтының (ЭДИ) тіл клиникасындағы бір кезде үстел, орындық, шкаф деген сөздерді білетін, бірақ мебель

деген сөзді білмейтін сәби болды. Мебель сөзі үстел, шкаф деген сөздердің жинақы мағынасы. Бұл ұғым. Баланың дербестік тілінің жоғары сатыға көтеріліп, топтастыра алмау себебі оның жекелеген сөздердің мағыналары арасындағы жалпы ерешелікті аңғарып біле алмауы.

Жалпылық қатынас дегенміз не? Біз мебель мен орындық деген сөздердің мағыналық қатынасын жалпылап қатынас деп атаймыз. Оның біреуі жалпы ұғым, екіншісі - жалпы ұғым. Үстел мен орындық арасындағы қатынас бір-біріне бағынышты емес, бұл қатынас біртекті қатар ұғымдар, баланың дербестік тілінде жалпылық және даралық қатынас болмайды. Сәбидің сөздігінен мынаны көреміз: Оның тілінде біріне-бірі қатысты не жалпы сөздерден емес, өзара қатар жатқан тең сөздерден құралады.

Сіз дербестік тілдің кез келген сөздігінен алып көріңіз де мебель мен үстел, орындық; гүл мен райхан сияқты қатынаста біріне-бірі бағынышты немесе даралық пен жалпылық қатынаста тұратын сөздерді таба алмайсыз. Өйткені сәбилердің сөйлеу ерекшелігі мен сөздерді қолдануы дербестік сипатта болуымен қатар, әрбір зат пен басқа нәрселерді нақты атаумен шектеліп, ойлауындағы пайымдау (абстракциялау) әрекеттері жетіспей жатады. Бұл сәби тілінің дамуындағы психологиялық және табиғи заңдылық. Баланың дербестік тіліндегі сөз мағынасы тұрақсыз. Ол жағдайдың өзгеруіне сәйкес құбылмалы болып отырады.

Ерекше даму кезінен бір мысал келтірейік. Клиникада бір сәби зерттелді. Ол сәби жасыл дегенді ашық түс ретінде, ал көк дегенді күңгірт түс ретінде қолданады. Егер сіз сәбиге екі паракты: ашық сары және күңгірт сары түсті паракты берсеңіз, олардың алғашқысы жасыл деп, ал екіншісі көк деп аталады. Ал егер сіз сәбиге сол күңгірт сары паракты қойсаңыз, онда енді сары түс жасыл деген атқа, қоңыр түс - көк деген атқа ие болады. Бір түстің өзі оның жанында жатқан түске байланысты түрліше аталады. Сәби ашық пен күңгіртті ажыратады, ал нақты түстің қасиетін ол біле бермейді. Салыстырмалы түрдегі неғұрлым ашық, неғұрлым күңгірт деген түстер бар. Сөздің мағынасының заттық тұрақтылығы жоқ.

Штумф ұлын бақылағанда дәл осындай жағдайды кездестіреді, ол да бір түске әртүрлі атау береді. Ағы басым жасыл түс пен қарасы басым жасыл түс олар қабылдайтын түйсік құрылымына байланысты түрліше аталады.

Женя деген бала - 5 жыл 6 ай - еститін, бірақ тілі кеш шыққан және дербес дамуы қиын балалар тобына жатады. Оның

анасы клиникаға келіп, сәби тілі дұрыс дамымай отырғандығын және басқалардың тілін нашар түсінетіндігін айтып шағымды. Әдетте тілі нашар дамыған деп дербестік тілін пайдаланатын балалар жайында да айтылады. Бала сөйлеуінде түрлі зақымға ұшыраған себептерін анықтай отырып, оның дербестік сөйлеуі өзгелермен қарым-қатынас жасауына қиындық тудыратынын да ескеру керек болады. Мұндай жағдайда баланың қате айтылған сөздерінің мағынасын білетін және оларды біздің тілімізге аударып алатын тілмаш қажет болады. Жәни сөздігінен оған ұсынылған суреттерді көрсетіп, онымен сөйлескенде анықталған сөз мағынасы былай. Шағын көзілдірік көздері ол үшін жылқы мағынасын білдіреді. Оның сөздерінен біз бастапқы фразаларды атауын естиміз. Ол ересектер сөзін жақсы түсінгенімен дербестік тілінің кешеуілдеуіне байланысты ойын өзгелерге жеткізу қажеттігі туады да, сәби тіпті өзіндік тілімен фразаларды атаумен түсіндіргісі келеді. Бұл фразалар тілдегі синтаксистік байланысты білдіргенімен, қалыпты сөйлеу тілінен өзгеше болып тұрады. Олар көбінесе сөздің сұлбесін ғана атап, тілдегі "мен сені ал" деген сияқты жартыкеш фразаларды ғана айтады.

Нақты көріністі қызметіне қарай атауы тағы да екі түрлі жағдайды білдіреді. Сәби "жу" сөзі арқылы - жүру, серуендеуге шығу деген мағынаны да айтады, содан кейін серуендеуге қажетті нәрселерді: аяқ киімді, галошты, бас киімді білдіреді. Бұдан кейін "жу" мағынасы сүттің ішілгенін де, серуенге шығуын да білдіреді.

Ф.А.Рау дербестік сөзі дамыған және кейбір тілдерде болатын сөз құрастырудың ерекше түрін байқай білетін кішкентай қыз туралы былай дейді. Мысалы, "ф-ф" - от "динь" - қозғалатын зат ұғымын, осыдан келіп "фадинь" - поезд түсінігін білдіреді. Бұл атаулар кәдімгі тілге айналмайтын баланың өзіндік дербестік тіліндегі жекелеген сөздер түбірінен тұратын күрделі сөздер құрылымы. Біз бұл жерде нәрселердің бейнесін білдіру түрімен ұштастырамыз.

Кейбір балада насеком, құс сияқты осындай жалпы ұғымды білдіретін сөздер кездеседі. Оның "әти" әтеш деген сөзі, біздің құс деген сөзімізді білдіреді. Мұндай неғұрлым тұрақты мағынасы бар дербес тілдің белгісінен кәдімгі қалыпты сөйлеуге көшуіне мүмкіндік тудырады.

Әр түрлі даму сатысында сәбилер өзінің мәнін, баланың ойлау ерекшеліктеріндегі тілі қалайша дамитынын айта кеткен жөн. Бала тілінің табиғатын анықтап алғаннан кейін оны оңай пайымдауға мүмкіндік беретін сияқты.

Біріншіден, жоғарыда аталғандай бала тіліндегі сөздердің

мағынасы әрқашан белгісіз жағдайға тәуелді. Сәби көрнекі жағдайдан тыс болса, сөз көмегі арқылы ойлай алмайды. Сөйтіп дербестік тіл сатысында сәбидің ойлауы сөздік ойлаудың кейбір қасиеттеріне ие болады. Сондықтан сәбидің сөздік қатынасы көрнекілік пен сөздік ойлау арасындағы байланыс заттық түрінде ұштасқанда ғана оның қажетіне айналады. Бұл орайда дербестік тіл сөздердің мағынасы өзара сабақтасу жағынан бірікпейді. Мысалы, мебель сөзінің орындық сөзімен қатынасы жоқ.

Екіншіден, сөздердің өзара байланысы. Мұндай байланыс тек сәбидің көз алдында тұрған заттардың бірігуі сияқты болып көрінеді. Айталық, поезд келді (пот келді). Олар өз әсерінің байланысын білдіру арқылы ғана сөздер байланыса алады. Заттар арасындағы байланыс бала тілінің осы сатысында әлі де ойлау жүйесіне көне бермейді. Сондықтан ойлау да дербестік қасиетіне ие бола алмайды. Бұл кезеңде баланың өз ойын білдіріп, сөйлеуі негізінен оны таңдану сезімі мен ашу-ызасының ырқында болып, оның ойының мәні айқын көріне қоймайды.

Бала сөзінің сезімдік-әсерлік мазмұнын қалай түсіну керек? Оның мәнін бала тіліндегі айтылған сөздер біздің таңдану, сезімдік үн қатуымыз мағынасында болады. Осындай ерекшеліктер көңіл-күйі мен ерік-жігер арқылы айқын көрінеді.

Егер біз баланың дербестік тілінің мазмұнын және оған сәйкес келетін ойлау сатысын талдасақ, онда бала тіліндегі сезімдік күйінің мазмұнын байқаймыз. Ол түйсік пен қабылданған әсер сияқты. Бала ойының мұндай сипаты ақыл-ойдан әлі де қашық, тек еліктеу мен таңдану сипатында болатындығын көрсетеді. Алайда бала ойлауының бұл кезеңін танып білгенін пайымдап, онан ой қорытындысын шығара алады дегені болмайды.

Баланың дербестік сөйлеуі оның дамуындағы ерекше кезең болып саналатын өмір жолы екенін білдіреді. Соған орай бұл кезеңде баланың сөйлеуі мен ойлау деңгейі де оның даму ерекшелігіне сәйкес болып отыратындығын көрсетеді.

Алғашқы жылғы өмірінде дені сау сәби дербес тілінде сөйлейді. Оның басталуы мен аяқталуы алғашқы жылғы дағдарыс кезеңіне туспа-тус келеді. Бұған қарап баланың дербес тілін дағдарысқа ұшырау негізі деп санауға бола ма? Менің ойымша, болады. Алайда бұл мәселе әлі де жеткілікті зерттелмеген. Сондықтан баланың дағдарысқа ұшырауына сәйкес оның бойында жаңа құрылым пайда болып, елеулі өзгерістер болады деп ой қорытуға сын көзбен қарауды талап етеді. Дегенмен баланың дербестік тілі оның дамуындағы бір кезеңнен екінші жоғарырақ кезеңге ауысуындағы елеулі өзгеріс екендігі

сөзсіз.

Біз бала дамуының кезеңдеріндегі ең өзекті деп саналатын жаңа құрылымдардың сырын ашып көрсетуді мақсат етпей қоямыз.

Баланың дербестік тілі жалпы сөйлеудің дамуында алғашқы басқыш, оның сөйлеуінің өзге түрлерінен ешқандай түбегейлі айырмашылығы жоқ деп санайтындар тіл жайындағы зерттеулер мен Штерн ашқан теория арасында ешқандай айырмашылық жоқ деп есептеуге бола ма? Дербестік тіл өзінің мәні жағынан біздің сөйлеуіміздің бір ерекшелігі болып табылады деп мәселені төте қоюға бола ма? Мүмкін ол біздің тілімізбен сөз құрылысы және мағынасы жағынан емес, ішкі "табиғаты" бойынша бірдей шығар?

Мен мұндай сұрақтарға былай деп жауап берер едім: "ішкі табиғат" - баланың дербестік тілінің мәні - біздікі болуы да, болмауы да мүмкін, сөздік қатынас пен сөзсіз қатынас арасында өтпелі құрылым ретіндегі оның барлық ерекшелігі де осында. Оның біздікі болуы қалай және одан не туындайды? Оның біздің тіліміз екендігіне дау жоқ, сондықтан бұған тоқталмаса да болады. Ал оның біздікі емес екендігін айтудың мағызы әлдеқайда зор. Менің ойымша, ол сөздің дыбысталу жағынан да, мағынасы жағынан да біздің сөзге ұқсамайтындықтан ғана біздікі болмай отырған жоқ, сонымен қатар оның менің теріс ұғыну тұрғысынан да ол біздікі болмай шығады: оның құрылымы біздің тілге қарағанда мүлдем басқаша, өйткені онда ешқашан тұрақты мағына болған емес. Енді деп осыған ұқсас мысал келтіріп көрейік. Көлер тәжірибесіндегі маймылдардың мінез-құлқын алғайық. Кейбір жағдайда хайуан жәшікті немесе таяқты құрал ретінде пайдаланады. Сырттай қарағанда мұндай әрекет адамның ақылды әрекетіне ұқсайды. Соның нәтижесінде шимпанзенің таяқты пайдалану әрекеті мен кимылы адам әрекетімен бірдей деп, көлер қорытынды жасауына себеп болды.

Бұл жайтты сынаушылар былай дейді: егер маймыл тұғыр ретінде пайдаланған жәшікке біреу келіп отырса болды, жәшік маймылдың қаруы болудан қалады, ол жататын немесе отыратын зат болып қана қалады. Ал бұл жағдайда маймыл алаңда аласұрып жүреді де, жеміске секіріп жетуге тырысады, сосын шаршайды да, ол басқа маймыл жатқан жәшікке отырады, сөйтіп терін сүртеді. Бұдан шығатын қорытынды, ол жәшікті көреді, бірақ маймыл оны осы жағдайда қажетті құрал ретінде пайдалана алмайды. Нағыз қажет емес жағдайда өзінің құрал ретіндегі қасиетін жоғалтқан зат құрал бола ала ма?

Қарапайым адам жер қазуға пайдалану үшін таяқты алдын ала жайындайтындығын Көлер өзі айтты. Оның үстіне бұл жағдайда маймылдың әрекетінде қандай да болсын жаңалық бар деген сөз, бірақ ол қарапайым адамның кимылына ұқсамайды, құралды қолдануға итермелейтін бір нәрсенің оған жақын жерде болуына қарамастан, мұнда құралды пайдалану әрекеті жоқ.

Баланың дербес тілінде де осы сияқты бір жайт байқалады. Сөздерінің ешқандай мағынасы жоқ, ал әрбір жаңа жағдайда өткендегіні қайталайтын болып көрінген тілді көз алдыңызға елестетіп көріңіз. Мен келтірілген мысалдағы "пу-фу" сөзі бір жағдайда йод құйылған бөтелкені, екінші жағдайда бөтелкенің өзін білдіреді және тағы сол сияқты. Яғни, мұндай сөз тұрақты мағынасы бар сөзге ұқсамайды. Мұнда белгі деген мүлдем жоқ. Баланың дербес тіліндегі сөздерді қабылдағанда олар азды-көпті болса да тұрақты мағына пайда болған кезеңдегі сөздерге ұқсамайды. Мұнда сөздің өзі көп мағынаны білдіретін сияқты және сол сөздер екінші жағынан қарағанда ешнәрсені де білдірмейді.

Кез келген белгінің бастауы нені білдіреді? Н.Я.Марр теориясының әрқилы қағидалар мен аңызына және даулы жайттарына қарамастан, маған оның бір қағидасы даусыз болып көрінеді. Ол адам тіліндегі бастапқы сөз, оның алғашқы мағынасы көп нәрсені білдіреді, не өте көптеген заттарды қамтиды. Сондай-ақ, баланың алғашқы сөзі де санқилы мағынаны білдіреді. Бірақ ол қандай сөз? "Мынау" немесе "анау" сияқты бала сөздері кез келген затқа тән. Біз осы атауда нағыз сөз деп айта аламыз ба? Айта алмаймыз, бұл сөздің өзіндік қана ашық қызметі бар; келе-келе адам белгіні білдіретін сөздер туындайды. Алайда әзірше ол бәрін білдіретін сөз, ол дауыстың сілтеме ишараты арқылы барлық кезде сақталады, өйткені адамның әрбір сөзі белгілі бір затты нұсқайды.

Енді соңғы айырмашылық.

Егер істі Штерн сияқты елестетсек (оның айтуынша сөздің мағынасы, сөз мағынасының өзара байланысы өте қарапайым түрде бірімен-бірі ұйымдасқан нәрсе), онда, әрине, сөз табиғатының мәнін әрқилы бағалауға болады. Баланың дербестік тілін зерттеудің мәні де, оның сөздерінің табиғатын да, бірсыпыра қызметтерін де, мысалы, хабарлаушы қызметін де ашып көрсетуге мүмкіндік береді. Осыдан кейін біз балалық шақтағы сөздің атау мағынасын білдіретін қызметінің де пайда болуының білеміз. Бұл ерекшелік баланың өтпелі кезеңінде бірақ мәнге не болатынын көрсетеді.

Бала тілінің дербестігіне қатысты мәселенің сыры мен

астары қабат-қабат екендігіне көзіміз жетеді. Оның дербестік тілінің дамуында өтпелі кезеңіне тән ерекшеліктері барын анықтап, әлі де тілі жетіле қоймаған балада ұзақ мерзім бойы сақталып қалатынын көрсетеді. Ондай балалар қатарына ақыл-ойы кеміс сөйлей алмайтын мылқауларды жатқызуға болады. Бірақ олардың дербестік тілі, біздің ойымызша, символ-белгі сипатында болып көрінеді. Мысалы, тілі анық шықпаған бала бөтелке деудің орнына “пу-фу” дейді. Сол “пу-фу” сөзі бірнеше түсінікті білдіруі мүмкін.

Сәби үшін тіл оның санасында белгілі таңба ретіндегі түсінік сипатында қалыптаса қоймайды. Сондықтан бұл жайттың Штерн “жаңалығынан” айырмашылығы ұшан-теңіз. Алайда бала тілінің бастапқы сатысы алдағы өтпелі кезеңдерде елеулі өзгерістерге ұшырап отыратындығын бекерлеуге болмайды. Осы тұрғыдан алғанда біз бала тілінің дамуындағы дербестік немесе басқаша сөйлеу кезеңдеріндегі ғана емес, сондай-ақ оның одан әрі даму кезеңдерінде бірқатар секірмелі өзгерістерге ұшырап отыратындығын көреміз.

Бала тілінің шығуы мен қалыптасу кезеңдерін түсініп, оның дамуын неғұрлым тереңірек зерттеуге мүмкіндік береді. Мұның өзі тілдің дамуын дұрыс бағдарлап, теориялық жағынан тұжырымдауға көмектеседі және осы мәселеге қатысты буржуазиялық көзқарастардың кемшіліктерін ашып көрсету үшін қолайлы жағдай тудырады.

Біздер бала дамуындағы жаңа құрылымдарды - оның жүруі мен еңбектеу әрекетін және басқа қасиеттерін де естен шығармауымыз керек.

Мен осы бағытта алға қойған мақсатыма жету үшін баланың дағдарыс кезеңі оның организміндегі болатын елеулі өзгерістердің мән-жайын ашып көрсетіп, оларды қай бағытта іздестіріп көру керектігін атап айтуды жөн деп санаймын. Бұл мәселедегі түйін баланың бойындағы қалыптасатын жаңа құрылым жасына қатысты-ау деп ойлаймын.

Баланың жеке басының даму сатылары оның өмір сүретін ортасымен қарым-қатынасында өрістеп отыратындығын ескеретін болсақ, онда сәбидің дамуы оның танымының тарихымен байланысты екенін айқын аңғарамыз. Егер мен бұл сұраққа үстірт жауап бергім келсе, онда К.Маркстің “сана дегеніміз қоршаған ортамен қарым-қатынас” деген белгілі сөзін қолданар едім. Шын мәнінде адамның жеке басының ортамен қарым-қатынасы оның санасының сипатын білдірумен қатар, адамның жас даму ерекшеліктеріне орай бұл мәселенің сырын ашып көрсетіп, шындыққа бір табан болса да заңды түрде жа-

жақындауды білдіреді. Ал мұндай жайттың мәні ерекше. Өйткені сананың сырын ашып беруде қазіргі ғылыми түсініктерде орашолактық айқын байқалады. Тілдің санамен тығыз байланысты болатынына күмән келтіре алмаймыз. Мен бұл жерде сөйлеудің санамен байланысты екенін ерекше атап көрсетіп, мәселені тек сөйлеуге әкеп тірегім келмейді. Бұл мәселенің мазмұнын талдауда мен жоғарыдан төмен және төменнен жоғары қарай өрлеп отыру арқылы зерттеу қажеттігіне баса көңіл аударғым келеді. Көркемдеп айтқанда мен бұл драманың өрі басты, өрі екінші актері болуға тиіспін. Маған бала санасының өзгеруі мен оның сөйлеуінің дамуын теориялық жағынан іздестіру - бұл мәселенің өзегі.

Бала жасының дамуын теориялық жағынан пайымдау сәбидің жеке басының тұтас өзгеруі деп саналуға тиіс, яғни ондай өзгерістердің бір себеп болса, басқалары белгілі жағдайлардың әсерінен даму ерекшеліктері деп қарауға тиіс.

Дегенмен сананың баланың сөйлеуді меңгеруде қандай орын алатындығын түсіндіру қиын. Әдетте сана мен сөйлеудің өзара байланысты болатындығы жайында сөз болып, адамның хайуаннан айырмашылығы осы дабысты тілінде деген түсінікпен ғана шектеліп келді. Баланың әлеуметтік ортаға қатынасын оның тілінің шығуы мен жүруінің ролі сияқты қызмет атқарады деп саналды. Мұндай пікір аса бағалы бола қоймады. Маған белгілі зерттеулердің бір де бірінде баланың бойында пайда болатын жаңа құрылымдар өзара қандай қатынаста болады деген сұрақтың мән-жайын ашып бере алмайды.

Біз генетикалық тұрғыдан дағдарыс жасындағы сәбидің бойында нендей ерекшеліктер пайда болады және олардың өзге құрылымдардан айырмашылығы қандай деген мәселені кезінде сөз еткен едік. Баланың бойында пайда болған жаңа құрылымдар дағдарыс кезеңіндегі ерекшеліктерге іріткі сала ала ма? деген сұрақты анықтау керек болады. Бұл сұраққа біздер мақұлдаушы жауап береміз. Дағдарыс кезінде бала бойында жаңа сапалар пайда болмаса, онда жалпы даму да болмас еді.

Алайда сәбидің дағдарыс жасында жаңа сапаларды игеруі өткінші сипатта болады. Бірақ дағдарыс жасында игерілген сапалар оның кейінгі даму кезеңінде із қалдырмайды. Ал бір қалыпқа түсіп тұрақты даму кезеңінде игерілетін сапалар баланың бойында тұрақты қасиеті болып қала береді. Бірқалыпты даму жасында бала жүруді, сөйлеуді, жазуды және т.б. әрекеттерді үйренеді. Өткінші жасында сәби дербестік тілді меңгереді. Бірақ сөйлеудің бұл түрі оның өмір бойында сақталатын болса, онда баланың дамуы бірқалыпты болмағаны.

Біз баланың дербестік сөйлеуінен оның алғашқы жылғы дағдарысына тән алуан түрлі ерекшеліктерін байқаймыз. Мұндай ерекшеліктер бала сөйлеуіндегі дағдарыс кезеңінің басталуы мен аяқталуына дейінгі мерзімге созылады.

Баланың қалыпты сөйлеуіне орай оның дербестік тілі осы дағдарыс кезеңімен тұтас болғандықтан енді ол өзгеше сипатқа ие болады. Осындай өзгерістер бала дамуындағы өтпелі кезең болғандықтан, бұл мәселені генетикалық тұрғыдан қарастырған да толымды болмақ. Өйткені бұл кезеңді баланың дамуындағы бір кезеңнен келесі кезеңге өтетін өткел деп түсінген дұрыс. Енді бала қалыпты сөйлеуге көшкен кезде оның психологиясында күрделі құрылымдар пайда болып отыратындығына көз жеткіземіз.

Бала дамуындағы дербестік сөйлеудің өзіндік ерекшелігі оның заңды құбылысы деп саналады және бұл құбылысты біздер диалектикалық дамудағы баланың жеке басына тән сипаты деп түсінуіміз керек.

### ҮШ ЖАСТАҒЫ ДАҒДАРЫС

*Үш жастағы дағдарысты қарастыруға себін тигізетін үш түрлі көзқарас бар.*

Біріншіден, бұл дағдарыс баланың өтпелі кезеңіне байланысты. Өйткені бала психологиясында бұл кезеңде жаңа құрылымдар мен саналы ерекшеліктер пайда болады. Бала психикасының дамуындағы дағдарыстың пайда болуын оның жақын арадағы даму аймағына қатысты қасиеттерді өзгеру заңдылығымен ұштасты түрде іздестіру керек болады.

Үш жастағы дағдарысты тек теориялық схемамен қарастыруға болмайды. Біз іс жүзіндегі тиісті материалдарды талдаудан бас тартуымыз керек. Мұндай материалдарды түсіндіруде ұсынылған теорияға сүйену қажет. Үш жастағы дағдарыстың мән-жайын ашып көрсету үшін баланың дамуындағы сыртқы және ішкі жағдайларды қарастыру қажет. Бұл мәселенің түйінді жері баланың үш жаста дағдарысқа ұшырау себептері мендей жағдайларға байланысты болады және оның қалыпты жағдайдан ауытқуына әсер етуші фактор қандай? деген мәселенің мәнін айқындап көрсетуді талап етеді.

Осы мәселенің мәнін ашып көрсетуде біріншіден, дағдарыс баланың бойындағы мұндай жағымсыз қылықтарын оның тіл алмай, қасарысуынан айыра білу қажет. Баланың жағымсыз қылықтары ересектердің қойған талаптары мен айтқандарының бәріне қарсы шығады. Алайда баланың бір нәрсені істеуге зауқы

болмаса мұның бәрі жағымсыз қылықтары мен қарсылық көрсетуін (мысалы, ол ойнал жүргенде оған жатып ұйықта десе, ол бірден төсегіне жатып ұйықтамайды), мұның бәрін дағдарыс кезеңінің көріністері деп санауға болмайды. Бала барынша өзінің ойындағысын істерігі келеді. Бірақ оған тыйым салынады. Бұл жайттардың бәрін қисық-қыңырлық қылық, жағымсыз мінез деуге болмайды. Осындай жағдайда баланың ересектер талабына қарсы әрекеті оның өзі ұнатқан іспен шұғылданғысы келетінін көрсетеді.

Баланың үлкендердің талабына қарсылық білдіріп, ондай ұсыныстарын орындамай қырсығуы оның өзіндік ойы мен тілегін іске асыруға ұмтылуын көрсетеді. Мұндай қылық бала әрекетіндегі өзіндік санасындағы өзгерісті, оның сапа жағынан жаңа сатыға көтерілгенін көрсетеді. Дағдарыстың көрінісі баланың міне, осындай қылықтарынан айқын байқалады. Егер баладан басқа бір нәрсені істеуді өтініп сұраса, онда ол бұл жағдай өзінің көңіліне қонымды болғандықтан қарсылықсыз орындайды.

Біз клиникада өзіміз байқаған мынадай мінез-құлықты мысал етіп келтірейін. Үш жастағы дағдарыс кезеңі созылып кеткен 4 жасар қыз бала өзін балалар мәселесін талқылайтын конференцияға ертіп баруды өтінеді. Қыз оған баруға жинала бастайды. Мен қызды жүре ғой деп шақырдым. Бірақ оны мен шақырғандықтан, ол тіпті барғысы келмей қалды. Ол барынша қарсыласып бақты. "Онда бері келе ғой", - деп едім, оған да келмеді. Оны өзімен өзін қалдырғанда, ол жылай бастады. Оны ертпегеніме өкпеледі. Бұл орайда оның қасарысып айтқанға көнбеуінен ызаланып булығып ренжу пайда болды. Ол өзінің барғысы келгенімен, оған жүр деп айтқан сөз ұнамай, қарсылық білдірді.

Баланың бойын ашу-ыза көргенде өмірлі дауыспен айтқан сөз де оған әсер етпейтінін байқатты. Бірсыпыра авторлар мұндай жайттарды көркемдеп жазды. Мысалы, ересек адам сөбіге келіп өмірлі үнмен: "Мына көйлектің түсі қара" десе, ол қарсылық көрсетіп, "бұл көйлектің түсі ақ" дейді. Қасарысу оған айтылған сөздердің мәніне қарамастан керісінше істеуге келіретіні дағдарыстың нақтылы көрінісі.

Жағымсыз әрекеттің тіл алмаудан екі түрлі айырмашылығы бар. Біріншіден, бұл жерде өзге адамдармен әлеуметтік қатынас жасау маңызды орын алады. Бұл ретте балаға айтқанды істеп, оны ықтыру орындалатын әрекет маңызына емес, өзге адамдармен қатынас жасау ниеттілігіне байланысты. Жағымсыздық мінез-қылық әлеуметтік сипаттағы әрекет, бұл

орайда балаға қойылған талап мазмұны емес, оның мәні адамға бағытталған. Екінші ерекшелік - баланың өзінің ашу-ызасына деген жаңаша қатынасы. Ол ашу-ыза әсерімен әрекет етпей, өзінің көңіл-күйіне керісінше әрекет жасауға ұмтылады. Ашу-ызаға бой билету мен әрекеттену үш жастағы балаға тән мінез ерекшелігі. Көптеген зерттеу нәтижелері баланың сәбилік кезеңінде оның ашу-ызасы мен іс-әрекеті бірігіп кететінін көрсетеді. Мектепке дейінгі жаста басқа адамдарға қатысты әрекет те пайда болып, ол өзге жағдайларға қатысты ашу-ызадан туындайды. Егер баланың қарсылығы белгілі бір жағдайға байланысты болса, онда оны баланың жағымсыз қылығы деп санауға болмайды. Мұндай ретте жағымсыздық әрекет дәл сол кездегі оқиғаға байланыссыз жағдайда көрініс табады.

Үш жастағы дағдарыстың екінші көрінісі - қырсығу. Жағымсыздық қырсығудан өзгеше қылық. Қырсығудың өзін қасарысудан ажырата білу керек. Мысалы, бала бір нәрсенің орындалуын өзінше талап етіп қасарысып тұрып алады. Бұл қырсықтану емес, бұл үш жастағы дағдарысқа дейін де кездеседі. Мысалы, бала бір затты иемденгісі келеді, бірақ оны бірден ала алмайды. Ол бұл заттың өзінің болуына қасарысумен қол жеткізеді. Қырсықтану дегеніміз, сәбиге бір зат оған аса қажет болғандықтан қасарыса қалмайды, ол затты сұрағаны үшін ғана қасарысады. Ол өз талабының орындалуын тілейді. Айталық, сәбилі ауладан үйге шақырдық дейік; ол көнбейді, бірақ біз оның үйге кіру керектігін дәлелдеп, үгіттейміз, ол дәлелді түсінгенімен, бәрібір үйге кірмейді. Сәбилің қырсықтану себебі өзінің бастапқы шешіміне байланысты болады. Тек осы жағдай ғана қырсықтануға жатады. Қырсықтануды көлімгі қасарысудан ерекшелетіні екі сәт бар. Оның бірі - жағымсыз қылыққа ұқсастығы, оны себепке қатысы бар. Егер бала дәл қазір қажет етіп тұрған нәрсесін қасарысып сұраса, бұл қасарысу болмайды. Мысалы, ол шанамен сырғанауды ұнатады, сондықтан да күні бойы аулада жүргісі келеді.

Екінші сәт. Егер жағымсыздыққа әлеуметтік сипат тән болса, яғни бала ересектердің айтқанына керісінше әрекет жасайтын болса, қасарысу сипаты болғаны. Баланың ызасы өзгермелі болады деп айтуға болмайды. Баланың дағдарысқа ұшырау кезеңіне дейін оның өзіне деген ниет-қылығының себептерін қалайша болатындығына көз жеткізуіміз керек.

Үшінші сәт - баланың қыңырлық кезеңі.

Бала мінезіндегі ерекшеліктің алғашқылардан айырмашылығы қандай? Қыңырлық жеке бастың ерекшелігі емес. Жағымсыз қылықтар баланың қандай да болсын ересектерге қарсы

қарсы бағытталған әрекеттері. Ал қыңырлық бала тәрбиесінің қалпына қарсы, өмір салтына қарсы бағытталады: ол "ой қойшы!" деген баланың өзіне тән риза болмауын білдіреді, сәби өзіне ұсынылғанның, істегеннің бәріне жауап береді. Бұл жерде қырсықтық белгі адамға қатысты емес, 3 жасқа дейін қалыптасқан барлық өмір салтына қарсы. Бұрын ол қызыққан ойыншықтарды ұсыну қалпына қатысты. Қырсықтықтың қасарысудан айырмашылығы сол, ол қалайда өзінің қажетін орындауға табандылық көрсетуі.

Буржуазиялық сипаттағы тәрбиеде қырсықтық үш жастағы бала бойындағы дағдарыстың негізгі белгісі болып саналады. Өйткені бұрын әулетте еркелетіп өсірілген бала енді айналасындағы адамдармен қатынасы дөрекілене бастайды. Баланың бойында енді назарлық білдіру пайда болып, оған бұрынғы жасалған әрекеттерге жасырын түрде қарсы шығып, өзінің риза еместігін білдіреді.

Енді төртінші ерекшелік - өзіндік ерік немесе өзімшілдік мінез деп аталады. Бұл баланың дербестік бағытын көрсетеді. Енді бала бәрін өзі істергісі келеді.

Талданып отырған дағдарыс түрлерінің бұдан басқаша үш түрі бар деп жүр, бірақ олардың қосымша ғана маңызы бар. Оның біріншісі - қарсылық көрсету. Баланың мінез-құлқындағы бірқатар көріністердің бәрі қарсыласу сипатында болады. Оның мінез-құлқы өзгелерге қарсыласу ерекшеліктермен көрініс беріп, өз маңындағылармен ұрысып, таласып, үнемі ренжісу жағдайында болып көрінеді. Баланың ата-анасымен қақтығысы әдетке айналды. Осыған орай баланың өзі елеусіз қалады. Мысалы, бұрын тату болған семьяда бала өз анасына "сен ақымақсың" дейді. Бюлер осы тақырыпқа сәйхес семьяның ренішін суреттеп жазды.

Бала өз ойыншықтарын да бағаламауға тырысады, оларды ұстағысы келмейді, оның сөздерінде балағаттау мен кемсіту сөздері пайда болады. Мұндай сөздер орынсыз айтылады. Бұлардан басқа тағы да екі жақты ерекшелік болатынын атап айту керек. Үйдегі жалғыз бала болғандықтан оның талап-тілектерінің бәрі орындалып, ол нағыз өзінің өктемдігін жүргізуге тырысып бағады. Бұл көрініс әр түрлі семьяда түрліше болып келетіні байқалады. Жалғыз ғана баласы бар семьяда өктемдік етуге ұмтылушылық кездеседі. Ондай бала маңындағы адамдарға айтқанын істеп, айлауына жүргізгісі келеді. Ондай баланың шешесі үйден шықпауға тиіс, бала талабы бойынша шешесі бөлмеде болуға тиіс. Ол талап еткеннің бәрін оған алып беру керек. Ол ұсынған тағамды жемейді, өзі сүйген тамақты ғана ішеді. Бала

айналасындағы адамдарға билік жүргізу үшін неше алуан тәсілдерді табады. Ол барлық талаптарын орындалған жағдайда өзгелердің бәріне әмірші болғысы келеді. Ал кейбір семьяда мұндай сипат қызғаншақтық деп те аталады. Өзінен жасы кіші не үлкен баланы қызғанатын болады.

Міне үш жастағы баланың бойында жиі кездесетін мінез нышандары осындай. Бұл ерекшеліктердің бәрі бала тәрбиесіне байланысты пайда болып отыратын қасиеттер. Бұл жайттар барлық зерттеушілердің назарына іліккен мәселелер.

Осы ерекшеліктер бала тәрбиесін қиын етіп көрсетеді. Бұрын тәрбиесі онша қиын болмаған бала енді ересектер үшін асырауы қиындай түседі. Бала қысқа мерзім арасында күрт өзгереді деген түсінікте боласың. Бұрын мәлелі жүрген "қуыршағын" енді қыңыр, тентек, қасарысқан, жексұрын, қызғаншақ әрі өзімшіл тіршілік иесіне айналады. Сөйтіп оның семьядағы бүкіл болмыс-бітімі күрт өзгереді.

Біз атап көрсеткен ерекшеліктер бала бойында пайда болып, оған деген ата-аналары мен өзіне туыс адамдарының да қарым-қатынасында елеулі өзгерістер болатынын аңғарамыз. Мұның бәрі, ең алдымен, семьялық тәрбиеде оның жеке дара болғанын көрсетеді. Біздерде алуан түрлі мектепке дейінгі мекемелер бар. Ал жекелеген елдерде қайырымды тәрбиенің теріс формалары қолданылатын қоғамдық пана болу мекемелері де бар. Сайып келгенде баланы жас кезінен тәрбиелеудің кеңінен тараған түрі семьялық жеке тәрбие болып табылады. Семьялық тәрбиенің басты ерекшелігі - бала өзінің ешнәрсеге ұрынып қалмай саналы әрі әдепті болып өседі деп санаған.

Бала дамуының сәбилік кезеңінде елеусіз нәрсеге ашу шақырып, маңындағы адамдардың бәріне өз айтқанын істеткісі келеді. Соған орай үш жастағы дағдарыста екі жақты құбылыс пайда болады: бала қиқарлық көрсетіп, ашу-ызасын шешесіне, ойыншықтарына ұрсып кею арқылы білдіреді. Баланың мұндай қылықтарын екінші жағынан қарағанда оның өзімшілдік әрекеті мен дербестігін, белсенділігін көрсететін сияқты. Баланың бойында енді "мен" деген пайымы болып, өзгелер сол баланың ығына қарай есу керек. Мұндай ерекшеліктер баланың өзіне деген қатынасының өзгергенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, баланың мінез-құлқы мен әрекеттерінде пайда болып отыратын қылықтарының бәрі оның өзіндік өскендігі мен айналасындағыларға тәуелсіз тіршілік етуге ұмтылуын білдіретін қасиеттер болып саналады. Мұндай ерекшеліктердің бәрін кейбір зерттеушілер бала дағдарысына тән қасиет деп атайды. Мен Дарвиннің мынадай пікіріне көңіл аудар-

дым: бала дүниеге келген сәттен бастап анасынан дене мүшесі ғана бөлінеді, бірақ ол анасынсыз тамақтана да, қозғала да алмайды. Дарвин мұны сәбидің биологиялық тұрғыдан дербес өмір сүре алмайтындығы (қалталы жануарларда морфологиялық бейімділігі бар қалтасы бар болады, оған туғаннан кейін төлі орналасады) жайында айтып отыр. Дарвин пікірін жалғастыра отырып, сәби жас кезінде биологиялық жағынан бөлектенеді, бірақ психологиялық жағынан өзін қоршаған адамдардан өлі де бөліне алмайды деуге болады. Берингер 3 жасар бала әлеуметтік жағынан маңындағы адамдардан бөліне алмайды және үш жастағы дағдарыс кезінде ол өзінше ешкімге тәуелсіз өзінің тіршілік етуге бейімделу сатысына көтеріледі деп ойын тұжырымдайды.

Енді екінші белдеу дейтін мәселенің ерекшеліктеріне тоқталып өтейін. Бұл белдеуді екі топқа бөлуге болады. Оның бірі - сәбидің дербестікке ұмтылу нәтижесінен туындайтын сипаттар. Сәбидің тіршілік ортасындағы әр алуан қарым-қатынастарға іштей назаланады, алу-кекті болып қиналады, сырттай оларға реніш білдіріп, қақтығыстарға ұшырайды. Осының бәрі баланың бойында ызақорлық өзгерістерге ұшыратады, нервтік науқасқа ұшырау салдарынан бала энурез немесе түнде қуығын ұстай алмай, зәрін төсегіне жіберіп қою сияқты халге ұшырайды. Бұл үш жастағы дағдарыс кезінде кездесетін жайт. Ұқыптылыққа үйретілген бала дағдарыс кезінде өзінің дамуындағы бұрынғы сатыларында кездескен ерекшеліктерін қайталауға мәжбүр болады. Түнгі қорқыныш, жайсыз ұйқы және басқа жүйкелік жайсыздықтар салдарынан баланың сөйлеуі күрт өзгереді. Ке-кештік пен тұттықпалық пайда болады, қырсығып қасарысады, ішкі дертін сыртқа шығарып, жерге жата қалып аунайды. Мұның бәрі ішкі дертті қозғағандай болып көрінеді. Іс жүзінде мұндай қылықтарының бәрі баланың жағымсыз қылығын онымен санаспағандыққа қарсылық көрсетіп, өзімшілдігін өзгелерге білдіру әрекеттері болып табылады.

Үш жастағы дағдарысы өте қиын өткен дені сау сәби 4 жасқа қараған шағында (ол трамвай кондукторының ұлы еді) еліріп, өз өктемдігін өзгелерге жүргізуге бейімделе бастайды. Оның талабының бәрі орындалуға тиіс еді. Мысалы, ол көшеде шешісімен келе жатып оған түкке қажеті жоқ болса да жерде жатқан қағазды анасына алып бер деп талап етті. Сәбиді бізге дерті қозған деген шағыммен алып келді. Оның сұраған затын бермесек ол еденге жата қалып шыңғырады, қол-аяғын сермеп жер соғады. Бірақ бұл көрініс ауруға ұшырау әбігері емес-ті, мінез-құлық түрінің дәрекі көрінісі еді. Баланың бұл қылығын



бақылаушы маман оның сәбилік кезеңіндегі әрекеттеріне қайта орлауы деп бағалады. Біз бақылаған сәбиде бұл әрекеттер ашуға айналды, өйткені басқаша қарсыласып жанжал шығаруға оның шамасы жетпейді. Мен мұны үш жастағы дағдарыстың негізгі белгілеріне жатпайды. Мұндай көріністер семья тәрбиесінде баланың мінез-құлқының шиеленісіп, оның қиқарлығы мен өзіншілдік ерекшеліктерін ашу-ызамен көрсетуі болып табылады.

Осы баяндалған мазмұндар баланың даму процесінде нендей өзгерістер болатындығын және ондай өзгерістерден туындайтын сапалар жөнінде кейбір теориялық тұжырымдар жасап көрейік. Үш жастағы баланың дағдарыстық кезеңі оның мінезіндегі дәрежелік көрсету қылықтары арқылы көзге түседі. Мұндай дәрежелік қылықтарды анықтау мақсатымен тиісті бақылау жүргізіліп, оның себеп-салдары зерттеледі. Мұндай зерттеушілердің мақсаты бір жағынан дағдарысты кезеңнің алдын ала болжап, оны дұрыс бағалауға арналса, ал екінші тараптан сол дағдарыс ерекшеліктерін анықтауда объективті де сипат алуы мүмкін. Біз үш жастағы дағдарысты баланың әлеуметтік ортадағы қатынасын өзекті мәселе деп санадық. Үш жастағы балада пайда болатын жағымсыз әрекет тіл алмауын дағдарыстың негізгі көрінісі қасарысудан айыра білмеуіміз керек. Сондай-ақ бұл сипат баланың қайсарлығынан да өзгеше бағдарда қарастырылуға тиіс.

1. Баланың бойындағы жағымсыз әрекет оның ересектер талап еткен тілектерді орындамауынан басталады. Оның тиісті талаптарды орындаудан бас тарту себебі оған қойылған таланттың мазмұнында емес, баланың сол ересектерге көңіл-күйінің қатынасына байланысты.

2. Баланың жағымсыз қылығының көрініс беруі қойылған талаптан тәуелсіз түрде пайда болатын оның өзіндік қылығы, өз ойындағы мақсатқа жету ниеттілігі.

Қасарыс да дәл сондай. Тіл алмайтын қиын балалары жайындағы аналардың шағымы олардың қасарысып қалатындығын жиі айтады. Бірақ қайсарлық пен қасарысу екі түрлі нәрсе. Егер сәби бір мақсатқа қалайда жеткісі келсе, ол қайсарлық көрсетеді. Бұл қасарысу қылығына ешқандай ұқсамайды. Қасарысу кезінде бала өзіне қажетсіз нәрсені талап етеді. Бала өз қажетінің болмысы үшін емес, сол қажетті қалайда талап етіп отыруына сәйкес қайсарлық көрсетеді. Бұл орайда әлеуметтік жағдайдың себебі орын алады.

Дағдарыстың сан қилы ерекшеліктері өзге адамдарға қатысты әлеуметтік себептермен ұштасты екенін білдіреді.

Егер үш жастағы баланың дағдарысын іс жүзіндегі сипат-

тарымен ашып көрсеткіміз келсе, оның мәні әлеуметтік қатынастар дағдарысы деп аталады, солай деп атауға да болады.

Дағдарыс кезінде баланың бойында қайта құрылатын психикалық өзгеріс не? Бұл бала маңындағы жақын адамдарына - әкесі мен шешесіне және олардың беделіне деген әлеуметтік көзқарасын білдіреді. Сондай-ақ баланың "мен" деген өзіндік ерекшелігін танытқысы келіп, оның бойында бірсыпыра мінез-қылықтары пайда болады. Ондай қылықтар ортадағы жағдайды өзгертеді. Бір сөзбен айтқанда, дағдарыс баланың жеке тұлғасы мен оның маңындағы адамдардың өзара әлеуметтік қарым-қатынасын қайта құрып, оларды өзгертіп отыруға бағытталатын психикалық фактор деп санауымыз керек.

## ЖЕТІ ЖАСТАҒЫ ДАҒДАРЫС

Мектеп жасындағы бала, барлық жас кезеңдері сияқты, психикалық дамуында дағдарысқа немесе күрт өзгерістерге ұшырап отыратындығы ғылыми әдебиеттерде баяндалған. Мұндай өзгеріс баланың жеті жастағы дағдарысы деп те аталады. Осы кезеңде баланың ақыл-ойының өсуіне орай қауырт өзгерістерге ұшырап, тәрбиесі жөнінен де бұрынғы уақытқа қарағанда неғұрлым қиындай түсетіні айқын байқалады. Бұл кезеңде оны енді мектеп жасына дейінгі бала деп те, оқушы деп те атау қиын. Өйткені ол өтпелі кезеңді басынан кешіреді.

Соңғы уақытта бұл жасқа арналған бірқатар зерттеулер жарық көрді. Зерттеу нәтижелеріне қарағанда жеті жастағы бала енді бұрынғы нағыз балалық ерекшеліктерінен айырылады. Алайда оның қимыл-қозғалыстары мен ішкі жан дүниесі сол балдырғандығын көрсетеді. Бұл кезеңде бала алдына мақсат қойып, оны өздігінен аңғара білуі, тілегіне жетіп, оны жүзеге асыруы толық жетілмеген.

Мектеп жасына дейінгі баланың дағдарысқа ұшырау жағдайы оның аңғырттығы мен бірбеткейлігінің күрт өзгеретіндігін қарапайым бақылау арқылы көзге түседі. Бірақ оның мінез-құлқы мен өзінің маңындағы адамдармен қарым-қатынастарынан анық байқала қоймайды.

Жеті жастағы баланың бойы тез өсіп, едәуір өзгерістер болады. Бұл кезеңде баланың тісі түсіп, оның орынына жаңа тістер шығады. Жеті жастағы баланың кезеңі үш жастағы кезеңнен әлдеқайда күрделі сипатта болады.

Жеті жастағы баланың басынан өтетін дағдарыстың негізінен екі түрлі ерекшелігін қарастырып көрейік. Бала айтқанға көнбей қырсығады. Жүріс-тұрысы өзгереді. Мінезінде ойланбай

істейтін жасанды қылықтар пайда болады, ұшқалақ, қылжақбас, күлдіргі қылықтары пайда болып, ол өзін сайқымазақ ретінде көрсетеді. Мұндай қылықтар баланың жеті жасқа дейінгі кезеңде болғанымен, оның төңірегінде оған жете мен бермейді. Мұндай қылжақтау әрекетінің пайда болуы нендей себептерге байланысты? Бала мұндай келеңсіз қылжақбас бейнелерді әсіресе өзінің сыртқы тұрпатына, өзгелердің жүріс-тұрысына қарап, еліктеп істейді. Мысалы, біреудің дауысы дірілдеп шығатын болса, соның сөйлеу ырғағына қарап, бала өз дауысын да дірілдетіп шығаратын болады. Сондықтан баланың орынсыз сөз айтып, қалжыңдаса, оған ешкім де таңданбайды. Өйткені мұндай мінез көріністері жеті жасар балаға тән ерекшелік екендігі оның дамуындағы заңды құбылыс.

Осындай ерекшеліктер мектеп жасына дейінгі балаларға тән мінез және оның ұяндықтан ажырап, өзіндік ерекшеліктерін сыртқа шығару белгілері болып саналады.

Жеті жастағы баланың дағдарысының ең басты көрінісі оның жеке басының ішкі және сыртқы дүниесіндегі елеулі өзгерістерге ұшырау себептерімен байланысты.

Баланың мінезіндегі дағдарысқа ұшырау себептерін оның бойындағы ішкі және сыртқы сапалы өзгерістердің пайда болуымен ұштастыру қажет. Өйткені баланың бойында жаңадан өзіндік мінез көріністері пайда болып, мұндай ерекшеліктер былайғы адамдарға күлкілі болып көрінеді. Осы орайда бала мінезіндегі өзгерістердің заңдылық екендігін атақты актер Ч. Чаплин орындаған рольден айқын көруге болады. Ол ересек адамдардың ролін ойнағанда өзін ерекше балалық аңғырттықпен, балалық мінезбен көрсетеді. Оның күлдіргі әрекеттерінің сыры да, басты шарты да осында.

Бала бойындағы аңғалдық мінездің жоғалуы оның есі кіріп, ақыл-ойының сапалық деңгейге көтеріле бастауы деген сөз. Мұндай мінез баланың бойына сығалай еніп, оның аңғырт және өзіндік іс-әрекетінде елеулі өзгерістер тудырады. Сонымен жеті жастағы дағдарыстың өзіндік сипатымен қатар, баланың әр алуан әрекеттерінің ықпалынан ақылы кіріп, сыртқы болмыстың мән-жайын түсіне білуге бағдарлап отырады.

Қазіргі заманғы жеке адамның психологиясы мен психопатологиясындағы күрделі мәселелердің бірі - әрбір нәрсенің мән-жайына түсіне білу деп санар едік. Бұл мәселенің мазмұнын ашып көрсету үшін нәрселердің сыртқы әсерін қабылдаумен ұштастыра отырып қарастырған түсінікті болатын сияқты. Адамның сыртқы әсерлерді қабылдауындағы елеулі ерекшелік - оның түсінікті болуы, затты тікелей қабылдауы.

Қабылдайтын әсерлер комплексті түрде ішкі әсерлермен бір мезгілде ұштасып жатады. Мысалы, мен бірден сағатты көремін. Адамның сыртқы әсерді қабылдауын миы зақымданған ауру қабылдауымен салыстыру керек. Ондай ауру адамға сағатты көрсетсеңіз, оны танығанымен не үшін қажет екенін білмейді. Ол сағатты көргенімен оның қандай зат екенін айыра алмайды. Егер сіз сағатты сырқаттың көзінше бұран немесе оның жүретініне көз жеткізу үшін құлағыңызға тақап тыңдасаңыз, немесе уақытты білу үшін оған қарасаңыз ауру адам бұл сағат болу керек дейді. Ол көрген затты сағат деп пайымдайды. Ал біз үшін сағаттың уақыт өлшеуші құрал екендігі санамызда мықты ұялайды. Сонымен, қабылдау көрнекі ойлаудан ажыратылмайтын қасиет сияқты. Көрнекі ойлау процесі затты түсінумен қатар жүреді. Егер мен мына зат сағат десем, содан кейін бұған ешқандай ұқсамай мұнарадағы әлде бір сағатты көріп, оны да сағат деп атасам, онда мен бұл затты белгілі бір заттар тобына жататын нәрсе деп ұғынамын. Қысқасын айтқанда, әрбір нәрсенің бейнесін қабылдауда жинақтау сипаты болады. Сонымен бірге, қабылдау процесінің біздің таныммыз бойынша, оның үнемі мағыналық сипатта болып отыратындығына көзіміз жетеді. Осы орайда қабылдаудың өзіндік талғамалы болатындығын да атау керек. Мысалы, мен сағатты оның жанында жатқан заттар құрылымында ғана емес, сол сағаттың өзін жеке зат ретінде қабылдап білемін.

Адамның мағыналық қабылдауын шахмат ойынымен салыстырып қарауға болады. Бала шахмат тақтасындағы түрлі фигуралардың түр-түсіне қарап, онымен ойнай білмесе де, әрбір тастың түсіне қарап таңдай бастайды, бірақ олардың жүріс ретін, құрылымын анықтай алмайды. Ал шахмат ойнауды үйренген бала өзгеше әрекет жасайды. Бала үшін кара ат пен ақ пешка бір-бірімен байланыспайтын сияқты болады, ал заттың жүрісін білетін екінші бала аттың қолайсыз жүрісі оның пешкасына қауіп төндіретінін түсінеді. Ол үшін ат пен пешка - біртұтас ұғым. Жақсы ойнайтын бала білмейтін балаға қарағанда шахмат тақтасындағы фигураларға олардың орналасу жағдайына қарай пайымдауының өзгеше құрылымда екендігін түсіне білуі. Қабылдаудың жеке бөлшектерінің біртұтас көрнекі тұлға ретінде әсерленуі. Шахмат тақтасындағы тастардың орналасу жағдайына орай олардың ерекшеліктерін түрліше қабылдауы.

Біз қоршаған әлемді шахматшының шахмат тақтасы тұтас түріндегі әсеріндей қабылдаймыз. Біз заттардың көршілес немесе бөлек-бөлек тұрған жағдайын ғана емес, сонымен бірге барлық тәсілдер байланысты түрде белгілі қатынаста деп қабылдаймыз.

Дыбысты тілде тек атаулар ғана емес, сонымен бірге заттардың мағынасы да бар. Сәби заттардың мағынасынан көрі өзі мен басқалардың әрекеттерін, ішкі көңіл-күйін де ("Менің ұйқым келді", "Тамақ ішкім келді", "Мен тозып тұрмын") сөз арқылы өте ерте білдіре бастайды. Тілдің қарым-қатынас құралы ретінде пайдаланып, көңіл-күйін де сөздермен атауға, оларды өзара байланыстыра алуды үйренеді. Сөздермен байланыс жасау қарапайым құрама ғана емес, ол әрқашан да жиынтық түсінікті білдіреді. Кез келген сөз заттың бірлігін білдіре бермейді. Егер қазір суық болып тұр десек, ал бір күннен кейін, тағы да солай десек суықты жекелей сезінудің өзі жинақтау әрекеті болып шығады. Сөйтін ішкі көңіл-күйін білдіретін процесс жалпылық мағынаға ие болады.

Сәби бөлме ішіндегі заттарды: орындықтарды, столды жеке-жеке қабылдай алмайды, оның ересектерден айырмашылығы сол заттардың бәрін тұтас түрінде қабылдайды. Ал ересектер көз алдындағы заттардың бәрін даралап көреді және солай қабылдайды. Жас сәби өзіне дағдылы өмір әсерін қалай қабылдайды? Ол қуанады, реңжиді, бірақ өз қуанышының мәнін ұғына алмайды. Қарны ашып тұрса да, оған түсіне алмайды. Аштықты сезінуді және "мен ашпын" дегенді түсіну арасында үлкен айырмашылық бар. Жас сәби өз басындағы күйін аңғарып біле алмайды.

Жеті жасар баланың өз көңіл-күйін біліп, "мен қуандым", "мен реңжідім", "мен ашулымын", "мен көңілдімін", "менің ұзам келіп тұр" деген жайттардың мәнісін түсіне бастайды, яғни ол өзінің күй-жайын бағдарлай алады. Ал үш жастағы сәбидің басқа адамдарға қатынасын аңғаруы сияқты, жеті жастағы бала өзінің әсерлену сезімін ұғына алады. Соның нәтижесінде жеті жасар баланың бойындағы дағдарысын сипаттайтын кейбір ерекшеліктер пайда болады.

1. Өмір тәжірибесінің әсерінен бала басынан кешірген нәрселердің мәнін түсініп, оларды жинақтап түсіну мүмкіндігі қалыптасады. Әрбір жаңа жүріс сайын тастар арасындағы жаңа байланыстардың пайда болатыны сияқты, баланың тіршілік әрекетінде белгілі пайым, тұтас ұғым жасалады. Осыдан келіп жеті жастағы баланың танымдық әрекеті жаңа сипатқа ие болады.

2. Жеті жастағы баланың дағдарыс кезеңінде сыртқы әсерлер жиынтығын жалпылап, басынан кешірген сезім күйлерінің даму жағдайын түсінерлік дәрежеге жетеді. Сәтсіздікке ұшыраса оған реніш білдіріп, өзге балалардың ұнамсыз қылықтарын жақтырмай сырт айналады. Кемтарлардың жүріс-тұрысы-

сына күледі. Өз басынан кешірген сәтсіздіктеріне реніш білдіреді. Ал арадан көп уақыт өтпей-ақ, ашық-жарқын бола қалады. Алайда ол көптеген сәтсіздіктерді қорытып, оған жалпы сипат беруге ойы жетпейді. Мектеп жасындағы бала өз сезімі мен басынан өткен жайттарды жинақтай бастайды. Басынан кешірген ашу-ызалары тұтасып, оның ренішті жағдайлар жайындағы түсінігі қалыптасады. Алайда ондай сезім күйлерінің бәрі дара уақиға сипатында болып қала береді. Мектеп жасына дейінгі балада өзін-өзі бақылау, намыстану сезімдері қалыптаспаған. Мұның бәрі бала өсе келе өз бойындағы ерекшеліктерін әр алуан жағдайларды басынан кешіру арқылы сезіне алатын болады. Жеті жастағы баланың дағдарысы осы өз басынан өткен оқиғалар мен мінез-құлқтарының мәнін түсіне алмау себептерінен туындап отыратындығын атап көрсетуді қажет етеді.

Мектеп жасына дейінгілердің өзімшілдігі басым. Бірақ ол өзінің мүмкіндігін жеке басшының қасиеттерін бағалай білуінен алшақ жатады. Осыдан келіп жеті жасқа қарай баланың бойында бірқатар күрделі құрылымдар пайда болады. Алайда мұндай өзгерістер мектеп жасына дейінгі қиындықтардан түбегейлі түрде ерекше сипатта болады.

Баланың бойында пайда болған жаңа құрылымдар нәтижесінде оның бұрынғы қисық-қыыр, қылжақбас қылықтары біртіндеп жойыла бастайды. Жеті жастағы дағдарыс кезінде балада ішкі және сыртқы өзгерістердің пайда болуы арасында оның туңғыш маңызды түсіну ерекшеліктері қалыптасып, енді тіршілік бейнесі туралы ниеттерінің ішкі күресі де пайда болады. Конфеттің тәттісін алу керек пе, әлде оның байқалғанымен белгілі тұжырымға тоқтау қабілеті әлі де тұрақты сипат ала қоймайды. Сондықтан олар әсерлердің қарама-қайшылығын іріктеуінде солқылдақтық көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі кезеңде кездесе қоймайтын тәрбиесі қиын деп аталатын балалар да кездеседі. Бұл кезеңде бала өз басын бағалату маңындағыларымен қарым-қатынаста қандай орын алатынын ол әлі де пайымдай алмайды. Соның салдарынан ол өзінің ішкі қайшылықтарының мән-мағынасын түсіне алмайды. Ал жеті жастағы баланың дағдарыс кезінде мектеп жасына дейінгі ерекшеліктерінен ажырап, дамудың жаңа кезеңіне қарай аяқ басады. Өтпелі кездегі мұндай ерекшеліктер енді баланың бойында жаңа сапалардың пайда болуына қолайлы жағдай тудырып, оның дамуын жаңа күрделі сатыға көтереді.

Баланың даму ерекшеліктерін зерттей отырып, енді ол жайында ғылымға жаңаша түсінік ендіруге тура келеді. Мұндай талап баланың әлеуметтік ортаға деген қатынасын жете зерттеп,

оның мәнін неғұрлым тереңірек аша түсуді қажет етеді. Бұл қажеттілік әсер ететін жайттарды өзара ұштастыра отырып, зерттеу деген сөз. Алайда, өмір тәжірибесінде бұл факторларды алдымен даралап қарастырып, содан кейін оларды бірінен соң бірін байланысты деп қарастыру етек жайып келген-ді.

Балалық шақтың қиын кезеңдерін зерттегенде мәселенің түпкі мәнін кұрайтын не? Басты роль неде? Баланың бітімі ме, әлді ортаның жағдайы ма? Генетикалық сипаттың психологиялық жағдайы ма, әлде дамудың ішкі шарты ма? деген мәселелердің мәнін анықтап алуды қажет етеді. Шынында баланың дағдарыс кезеңінің тіршілік ортасына деген ішкі қатынасын мынадай екі түрлі жағдаймен ашып көрсетуді мақсат етеді.

Ортаны практикалық және теориялық жағынан зерттеген кездегі бірінші басты кемшілік - бұл біз ортаны оның абсолютті көрсеткіштері бойынша зерттейміз. Қиын жағдайды іс жүзінде зерттеумен айналысатындар мұны жақсы біледі. Сізге баланың әлеуметтік-тұрмыстық жағдайын зерттеген мәліметтерді ұсынып, онда тұрған алаңның көлемі, төсек-орны, суға неше рет шомылғаны, төсек-орнын ауыстырып отыруы, үй-ішідегілердің білім дәрежесі, мәдени деңгейі және т.б. анықталады. Зерттеу әрдайым біркелкі болады да баланың өзіне, оның жас ерекшелігіне көңіл бөлінбейді. Сөйтіп баланың тіршілік ортасы жайында абсолютті көрсеткіштерімен бағалап, бала дамуындағы оның әлеуметтік жағдайын білдік деп есептейміз. Кейбір совет ғалымдары мұндай абсолюттік көрсеткіштерді зерттеу принципіне айналдырады. А.Б.Залкинд редакциясымен шыққан оқулықта баланың әлеуметтік ортасы оның бүкіл даму барысында негізінен өзгеріссіз қалады деген тұжырымына кез боламыз. Егер ортаның абсолюттік көрсеткіштерін алатын болсақ, онда кейбір тұста мұндай пікірмен келісуге болады. Дегенмен іс жүзінде теориялық жағынан да, практикалық тұрғыдан да мұндай тұжырым мүлдем жалған болып шығады. Ал баланың тіршілік ортасы жануар тіршілігімен салыстырып қарағанда елеулі айырмашылығы баланың әлеуметтік ортада өмір сүруі, ол сол ортаның бір бөлшегі. Бала үшін әлеуметтік орта сырт емес. Егер бала әлеуметтік тіршілік иесі болса және оның ортасы әлеуметтік орта болып есептелсе, онда осыдан баланың өзі де осы әлеуметтік ортаның бір бөлшегі деген қорытынды шығады. Осыдан келіп ортаны зерттеген кезде елеулі бетбұрыс жасалуға тиіс - бұл ретте оның абсолюттік көрсеткіштерінен салыстырмалы көрсеткіштеріне көшу керек - баланың тіршілік ортасын зерттеу қажет. Мәселен, сәби бір жасқа дейін сөйлемейді дейік. Оның тілі шыққаннан кейін де оның жақын адамдарының

тілдік ортасы өзгеріссіз қалады. Бір жасқа дейін де, бір жастан кейін де қоршаған адамдардың тіл мәдениеті абсолюттік көрсеткіштері бойынша ешқандай өзгерген жоқ. Алайда сәби алғашқы сөздерді түсіңе бастаған минуттан оның әлеуметтік ортамен тілдік қатынасы қалыптаса бастайды. Бала тілінің шығуы оның психикалық дамуына күшті ықпал етеді.

Сәбидің кез келген алға ұмтылу қадамы оған деген орта әсерін өзгертеді. Даму тұрғысынан алғанда орта сәбидің бір жастан екі жасқа өткен кезінен бастап сапалы сипатта болады. Осыдан келіп баланың әлеуметтік ортаны сезінуі оның танымында елеулі өзгерістер тудырады. Әлеуметтік ортаның баланың даму деңгейіне күшті ықпал ететіндігі бір жаста, 3, 7 және 12 жастағы балаларда түрліше болатындығын көрсетеді. Ортаның бала дамуына ықпалы үнемі өзгермелі болады. Ал бала мен орта арасындағы қатынасты жалаң түсініп, оларды даралап жеке-жеке қарастыруға болмайды. Осы орайда методологиялық маңызды мәселелердің бірі - зерттеу нәтижелерін нақтылы тәжірибелермен ұштасты түрде қарап, одан теориялық қорытынды жасау. Сондай-ақ баланың дамуының психикасы мен денесінің, сөйлеуі мен ойлауының ерекшеліктерін біртұтас мәселе ретінде іздестіріп, олардың бірлігі мен даралық ерекшеліктерінің сыр-сипатын айқындап отыруды талап етеді. Мұндай әрқилы жайттарды зерттегенде олардың даралық қасиеттері мен бірлік негізін ашып көрсету болып табылады. Мысалы, сөйлеу мен ойлаудың қатынасын зерттей отырып, олардың әрқайсысына тән мәнді белгілерін ашып беру керек болады. Мұндай мақсаттың мәнін түсіну үшін әрбір сөз жалпылық сипатта болып, ол баланың ақыл-ойының жемісі екендігін білдіреді. Сонымен сөздің мәні ойлау мен сөйлеудің бірлігін білдіретін қасиет. Олар өзара тығыз байланысты.

Баланың жеке басы мен ортаны зерттеу бірлікте қарастырылып, мұндай жағдайда патопсихология мен психологияда тіршілік әсерінің бастапқы түсінігі (единицасы) деп атауға болады. Баланың іштей сыртқы ортаға қатынасын білдіруді біз оның әсерленуі деп санасақ, онда бала өзі көріп білген нәрселері жайында оған қатынасын, басынан кешірген күй-жайын аңғарған болар едік. Мұны баланың белгілі бір нәрсеге іштей қатынасы деп түсіну керек болады. Кез келген нәрсеге әсерлену баланың танымын дамытады. Мұндай таным түсіну, қабылдау, елес, қиял, зейін қою т.б. Кез келген нәрсеге зейін аударып, оған әсерленудің өзі баланың танымдық әрекетін дамытады. Таным әрекеттері бала дамуындағы психологиялық күрделі процестер екенін білеміз және мұндай процестердің бәрі сананың қызметі

болып саналады.

Әсерленудің өзі биологиялық және әлеуметтік бағдарларды білдіретін адам мен тіршілік арасындағы кубылыс деуімізге болады. Баланың дамуында әсерленудің атқаратын қызметі ерекше. Өйткені бала басынан кешірген оқиғаларға әсерленіп, олардың мазмұн-мәнісін түсіне алады. Әсерлену әрекеті қиындығымен балалық шақ үшін аса маңызды. Бір семьяда өскен балалардың психикалық дамуы түрліше болатындығын жиі кездестіреміз. Өйткені белгілі бір жағдайда балалардың әсерленуі түрліше болатындығын көрсетеді. Әсер еткен орта баланың дамуына күшті ықпал етеді. Сондықтан әсер етуші орта мен оған адамның әсерленіп, оларды басынан кешіруде жан дүниесіне ықпал етіп, түрлі әрекеттер жасауға, көптеген нәрселердің сырын білуге жетелейді.

Егер біздер кейбір жалпы жағдайларға жүгінетін болсақ, онда баланың даму деңгейі сол әсерлену сипатына қарай бейімделіп отыратындығын байқаймыз. Бала әлеуметтік ортада өмір сүретін болғандықтан, оның сыртқы нәрселер мен кубылыстарға әсерленуі өзіндік әрекеттері мен танымын дамытудағы қуатты фактор болып саналады. Сондықтан баланың дамуын зерттеу үшін оның жан дүниесінің сырына терең үңілу керек.

Дағдарыс кезіндегі қиын балалардың даму сипатын анықтау үшін олардың сыртқы жағдайларға әсерленуін мүмкіншілікше терең зерттеп, олардан тиісті қорытындылар шығарып отыруды қажет етеді.

Дағдарыс жасын мұқият зерттеу арқылы баланың негізгі әсерлерінің ауыспалы болуы осы кезеңде өтетінін көрсетеді. Дағдарыс ең алдымен баланың бойындағы күрт өзгеріс екенін байқатады. Мұндай орта үш жастағы бала үшін өзгермейді. Баланың дағдарыс кезеңдерін бақылап жүрген зерттеушілер бұрын өзін жақсы ұстап тіл алғыш және ерке болған сәби аяқ астынан кінәмшіл, ашулы, тілазар болып шыға келеді дейді.

Дағдарыстың ішкі сипатын іздестірген шетелдік зерттеушілердің басым көпшілігі дағдарыстың ішкі сипатын биологиялық факторлармен түсіндіреді. 13 жастағы бала дағдарысын түсіндіруде кең тараған теориялардың бірі - жыныстық жетілуге байланысты. Олардың айтуынша жыныстық жағынан баланың жетілуі мінез-құлқының күрт өзгеруіне күшті ықпал етіп, оның өзіншілдік көзқарасының пайда болуына себепші болады дейді.

А.Буземан сияқты авторлар баланың дағдарысқа ұшырауын әлеуметтік ортаның ықпалы деп көрсеткісі келеді. Сол авторлар баланың дағдарысы түрліше ағысты бастан кешіреді деп дұрыс атайды. Бірақ Буземан бала дағдарысының таза экзо-

гендік себептерден туындайтын ерекшелік деп емес, әртүрлі тіршілік ортасының өзгеріс көріністері деп санайды. Буржуазияшыл зерттеушілердің бала дағдарысы жайындағы тұжырымы шындыққа сай келе бермейді. Өйткені олардың зерттеу аясы тар, олар баланы тек буржуазиялық семья жағдайында зерттеп, тәрбиенің белгілі бір түрімен ғана шектеледі. Дағдарыс кезеңі тәрбиенің сипатына орай түрліше жағдайда өтетінін тәжірибелер дәлелден отыр. Семьядан бірден балабақшаға келетін балаға қарағанда яслиден балабақшаға келетін баланың дағдарысы мүлдем өзгеше сипатта болады. Баланың дамуында дағдарысқа ұшырау үнемі болып отыратын кубылыс. 3 жас пен 7 жас баланың дамуында елеулі өзгерістерге ұшырау кезеңдері. Осы кезеңде бала психикасының дамуында айтарлықтай жаңа сапалар пайда болып, олар келесі сатыға өту кезеңінде елеулі қиыншылықтарды басынан кешіреді. Соның салдарынан белгілі жас кезеңнің ерекшеліктері сапалық өзгерістерге ұшырап, алдағы жас кезеңіне тән қасиеттердің жасалуына бейімделеді.

Баланың бойындағы ерекшеліктер 3-6 ай ішіндегі адам танымастай жаңа өзгерістерге ұшырап, оның ішкі дүниесіндегі елеулі құрылымдар пайда болады. Ал, баланың дағдарысқа ұшырау белгілері елеусіз болып қала береді. Осы орайда оның психологиялық өзгерістерге ұшырауы сыртқы орта мен маңындағы жағдайларға тәуелсіз екендігін аңғартады. Яслиден балабақшаға ауысқан баланың қылығындағы өзгерістер бізді таңдандырады. Осы орайда біздер сәби бойындағы елеулі өзгерістерді байқап көріп, сыртқы ортаның әсерінен гөрі оның ішкі жан дүниесінің елеулі өзгерістердің неғұрлым шапшаң қарқынмен дамығанына көз жеткіземіз. Сондықтан баланың ішкі өзгерістері әрқашан да оның өмірінде елеулі із қалдырып отырады.

Менің ойымша дағдарыстар баланың ішкі өзгерістеріне байланысты болып отыратын ерекшеліктер. Бұл бағытта ішкі және сыртқы сипаттар арасында нақты сәйкестік жоқ сияқты. Сәби дағдарысқа ұшарайды. Онда қандай елеулі өзгерістер болады? Бала не себептен қысқа мерзім ішінде осындай өзгерістерге ұшырады?

Дағдарыс жасы туралы буржуазиялық теорияға қарсы болудың да қажеті жоқ сияқты. Өйткені баланың даму процесін түйіні мол шырмаулы мәселе екен деп санау да артық. Бұл жерде дамуды тек ішкі табиғи процесс деп түсіну де дұрыс емес. Жалпы алғанда ішкі дамуды биологиялық даму деп санасақ, онда бұл ішкі секреция бездерінің өзгеруі болып шығады. Міне осы заңдылыққа сәйкес дағдарыс жасын мен ішкі даму жасы деп

атамаған болар едім. Алайда, мен ішкі даму процесін баланың жеке басы мен ортаның бірлігі нәтижесінде оның дамуына ықпал етуші жағдайлар деп тұжырым жасар едім. Өйткені бала дамуындағы бұрынғы сапалар мен оның жасы өскен сайын жаңа қаламдар жасауына тірек болып, елеулі өзгерістерге ұшырап отыратындығын көрсетеді. Егер дамудың ішкі процесін дұрыс түсініп, оның себептерін анықтайтындай деңгейге көтерілсе, онда баланың дағдарысқа ұшырауы туралы теорияларға қарсы болудың да қажеті бола қоймайды.

Мен баланың дамуына әсер етіп отыратын ортаның ықпалын қозғаушы күш деп санайтын болсам, онда ортаның әр түрлі жас кезеңдерінде дағдарысқа ұшырау себептері оның ішкі дүниесінің өсіп-жетілуіне сәйкес жаңа сапалардың жасалуы деп санаймын. Өйткені баланың жасына қарай тіршілік ортасына әсерленуі түрлі сипатта болады. Бұл шындықты бекерлеуге біздің ешқандай құқымыз жоқ. Бала дамуында жаңа сапаларды игеріп, сатымен жоғары өрлеген сияқты болып отырады.

Баланың қажеттілігі мен ниет-тілектерінің өсіп, олардың жасы өскен сайын түрлі мазмұн-сапаларды игеруі жалпы психикалық дамудың қайта құрылып, тіршілік жағдайына лайықты өзгеріп отыруы деп түсінген дұрыс. Баланың дамуы оның іс-әрекетіне орай жаңа сапаларға ие болады, егер сананы баланың өз ортасына қатынасы десек, соған орай оның санасы да жаңа мазмұнға ие бола бермек.

## КЕМІСТІК ЖӘНЕ ТОЛЫҚТЫРУ\*

### 1.

Адамның жеке басын біртұтас организм деп қарастыратын психологиялық жүйеде кемтарлық орнын еселеп толықтыру жайындағы мақсатты ой басты орын алады. Осы орайда В.Штерн менің организмге әсер етпеген нәрсе мені қуаттандырады да, оған қарсылықты күшейтеді, әлсіздіктен күш пайда болады, ал кемістіліктен қабілеттілік артады деген тұжырым жасайды (В.Штерн, 1923, 145 б.) Еуропа мен Америкаға кең тарап, өз ықпалын барынша жүргізген психологиялық бағыт Австрия психиатры Адлер мектебі дамытқан жеке адамның психологиясы немесе адамның дара басының психологиясы деп аталатын белгілі бір жүйеге біріктірілген психика жайындағы ілім. Адам организміндегі кемістікті толықтыру деген түсінік органи-

\* Л.С.Выготский. Сбор. соч. в 6-ти томах. М., Педагогика, 1983, том пятый. С. 34-49, 62-84

калық процестерге тән жоғары қасиет және мұндай қасиет заттық дүниенің негізгі заңдарымен байланысты. Біздер орнын толықтыру туралы биологиялық теорияны әлі де жете білмейміз. Бірақ органикалық тіршіліктің жеке сапаларында мұндай құбылыстар жете зерттеліп, практика жүзінде қолданылып, орнын толықтыру жайындағы түсінік адам өмірінде ғылыми жағынан анықталып отыр.

Балаға шешек ауруына қарсы дәрі жіберіп, оны егетін болсақ, онда бала ауруды жеңіл түрде көтеріп, келешекте шешектен жазылғаннан кейін ол бұл аурумен ауырмайтын болады. Оның организмінде ауруға қарсы иммунитет пайда болып, бала организмді бұл ауруға бұрынғыдан да төзімді болып қалыптасады. Міне осы ауруға қарсы егілетін дәрінің қуаты бала организмін нығайтып, оның бойында қалыптасқан иммунитет организмді еселеп толықтыру немесе кейбір авторлардың атағанындай қайта толықтыру де аталады. Егу нәтижесінде бала организмнің түрлі ауруларға қарсылық реакциясын күшейтіп, күш-қуатын арттыра түседі. Соның нәтижесінде организмге түрліше әсер ететін зиянды заттарға қарсы тұратын қорғаныс реакциясы жасалады. Біздер адам организмінде жасырын түрдегі күш-қуат қоры бар екендігін және ол ішкі байланыстардан құралатынын білуге тиіспіз. Ондай күш хауіп төнген кезде өзара бірігіп жинақталып, төтенше қауіптен сақтауға даяр тұрады. Қанның ақ түйіршіктері сол ошақта барынша көп жиналады. Міне мұны біз кемістік орынды еселеп толықтыру дейміз. Туберкулезбен ауырған адамның организмне туберкулеинді еккенде оның организмде еселі толықтыру қабілетін арттырады деген үмітте болады. Алайда организм шамадан тыс тітіркенуге реакциясының тең еместігін және еккеннен кейін организмнің қорғану қабілеті артып, оны медицина мен педагогикада емшеу мен тәрбиеде қолданады. Бұл құбылыс психологияда психиканы адам организммен біртұтас процесс ретінде зерттеуге жол ашты. Бұл салада психотехниканың дамуына орай адамның әр алуан іс-әрекеттеріндегі жаттығулар мен оларды меңгеру процесінің қалайша жүзеге асатынына мысал бола алады.

Автор адамның бойындағы түрлі аурулар мен жарақаттану себептерін жетіспеушілікке ұшыраған мүшелерінің қызметін дамытып сыртқы ортамен күреске түседі, сөйтіп кемістіктерін толықтырып отыратындығына баса мән берген (А.Адлер, 1927). Мұндай күрес адамның ауыр науқасқа ұшырауы мен өлімге қарсы күресімен ұштасып отырады. Бұл күресте орын толықтыру-

тырудың жоғарғы қабілеті адамның өз бойында сақталады. Сондай-ақ ауыр науқасқа душар болған адамдардан жұп мүшелерінің бірін (бүйрегін не өкпесінің біреуін) алып тастағанда оның сынары жұп мүшенің қызметін қоса аатқарып, жоқ мүшені компенсациялайды немесе оны толықтырады. Ал орталық нерв жүйесінің қызметі жетіспейтін мүшенің қызметін реттеуге ықпал етіп, онан әрі жетілдіре түсуге бейімдейді.

Адамның өзінің белгілі мүшелерінің кемшілігін сезінуі оның психикасының дамуына себепші болады деген О.Рюле пікірін қолдай отырып, Адлер жалпы даму процесінің үздіксіз екендігіне назар аударады (1926, 10 б.).

Адам бойындағы кемістігін сезініп, өзінің қоғамда алатын орнын белгілеуге ұмтылады. Бұл оның психикалық дамуындағы қозғаушы күшке айналып, бойындағы кемшілікті жетілдірудің басты шарасына айналады. Сөйтіп оның дарындылығы, талапкерлігі өрістейді. Осы бағытта ертедегі грек жұртының шешені Демосфен тіл кемістігін жетілдіру үшін тілінің астына ұсақ тас салып, тауда, теңіз жағасына барып өзінің сөйлеп жаттыққан. Кемелдену үшін көптеген кедергілерді жоя білген. Сөйтіп ол заманының әлемге әйгілі шешені болған. Өз организмін жетілдіру жолында көптеген қиыншылықтарды жеңіп отыруға аянбай күш жұмсағандарды біздер тарихтан жақсы білеміз. Мысалы, оларға А.В.Суворов, Л.В.Бетховендерді жатқызуга болады. Ал К.Демулен деген кекеш атакты шешендік дәрежеге жеткен. Соқыр әрі мылқау Е.Келлер тіршілік азабын табандылықпен жеңіп, атакты жазушы болған.

## 2.

Бұл ілімді менгеруде мынадай екі түрлі жағдайға ерекше зейін аударуды қажет етеді. Біріншіден, немістің социал-демократтары ортасында материалистік ілімімен ұштастырылса, екіншіден, педагогикамен, тәрбие теориясы және практикалық іспен өзара байланысты деп қарастырылады. Біз жеке адамның психологиясы мен маркстік іліммен қаншалықты байланысты екендігін нақты дәйектеп айта алмағанмызбен бұл мәселені өз алдына зерттеуді қажет етеді. Дегенмен, материалистік ілім мен Адлердің көзқарасы түрліше болғанымен оларды диалектикалық материалистік философия тұрғысынан алып қарағанда осы екі бағыттың қатарынан қарастырылуына неңдей себеп болғанын анықтауды талап етеді.

Фрейд мектебінен бөлініп шыққан бұл социал-демократтардың өзіншік саяси және әлеуметтік көзқарастарында пси-

хоаналитиктерден елеулі айырмашылықтары болса керек-ті. В.Виттельстің ойынша Адлер мен оның тоғыз серігінің психоаналитиктер үйірмесінен қол үзуі, олардың саяси және әлеуметтік көзқарастарында жік шыққандығын көрсетсе керек. Адлердің тоғыз жолдасы да социал-демократтар болған. З.Фрейд калайда өз ілімін қоғамдағы үстемдік еткен таптардың мүддесіне қарай бұрып отырғаны мәлім. О.Рюле (1926, 5 б.) Адлер зерттеулері революциялық сипатта болып, ол материалистік әлеуметтік революция іліміне ұқсас болды деген пікір айтады. Маркстің пікірі мен Адлердің ілімінің мақсаты пролетариат балаларының психикасын талдауға арналып, оны әлеуметтік өмірмен ұштастыру міндеттерін қойды.

Демек, осы аталған екі түрлі жайттың мәні адамның жеке басының психологиясын зерттеуге бағытталғанын көрсетеді. Бұл мәселе ең алдымен жаңа ілімнің диалектикалық сипатын көрсетсе, екіншіден жеке адам психологиясының әлеуметтік негізіне сүйенеді. Адлердің ойы диалектикалық көзқарасты жақтап, адам психикасының дамуында қайшылық болып отыратындығын атап көрсетеді. Кемістік, икемсіздік, әлсіздік тек жетімсіздік қана емес, сонымен бірге ондай ерекшеліктер адамның бойындағы кемістігін толықтырып отыруға жетелеуші фактор дейді.

Адлер адам бойындағы жетіспеушіліктің диалектикалық өзгеруіндегі психологиялық заңдылық оның өздігінен сезініп, сол кемістіктерінің орнын толықтыруға ынталану әрекеттері деп түсіндіреді (Адлер, 1927, 57 б.). Бұл көзқараста психологияны биологиямен, әлеуметтік ғылыммен жақындастыру ниеті айқын байқалады. Өйткені ғылым диалектикалық жолмен дамиды. Ч.Дарвиннің көзқарасы бойынша тіршілік ету күрес және ол сұрыптау арқылы дамидынын айтамыз. Адлердің көзқарасы маркстік идеямен үндесіп, белгілі мақсатқа жету міндет етіп қойылды. Сондықтан жоғарғы мақсат-мүдде төменгі қарапайым қимыл-қозғалыстан мақсатты ойға қарай өрбиді.

А.Б.Залкинд көрсеткендей жеке адамның психологиясы оның мінезіне келгенде биологиялық тепе-теңдікті сақтай алмай Фрейдтің іліміне қарсы қойылды. Өйткені адамның жеке басының дамуы мен мінезінің қалыптасуына күшті ықпал етуші әлеуметтік орта болып табылады. Жеке адамның психологиялық даму процесінде шешуші маңызы бар фактор әлеуметтік жағдай екендігін қостай отырып, А.Адлер, Э.Кречмер айтқан пікірді де бекерлейді. Кречмердің адамның дамуы мен оның мінез-құлқының өріс алуы дене құрлысына, оның туа біткен бойындағы биологиялық ерекшеліктеріне тәуелді дейтін түсініктерін жоққа шығарып, Адлер адамның даралық қасиеттерінің бәрі қоғамдық

өмірді ыңғайымен, әлеуметтік болмыстың өсерімен өзгеріп отырады деген кесімді ойын айтады. Сөйтіп ол Фрейдтің адам мінезінің типтері жөніндегі көзқарасын да бекерлеп, оның кертартпа пікіріне де қарсы шығады.

Кез келген организмнің тіршілігі биологиялық жағдайға бейімделген. Ал адамның тіршілік бейнесі әлеуметтік жағдайдың талаптарына бағытталған. Осы орайда Адлер біздің көздеген мақсатымызға жету үшін ойланып-толғанамыз, сезіп білуіміздің бәрі де қажеттілігімізді қанағаттандыру болып саналады дейді. Соған орай адам әрқилы іс-әрекет түрлерімен шұғылданып, сол әрекеттер жайында ойланады. Сондай-ақ Виттельстің айтуынша педагогика Адлердің психологиясын жүзеге асырудың құралы болып табылады.

## КЕМІСТІКТІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

### 3.

Құлағының, көзінің т.б. мүшелерінің кемістігі бар балаларды тәрбиелеу теориясы мен практикасында еселі толықтыру жайындағы ілімді анықтауда психология оның негізгі ірге тасы болып саналады. Кемістік әлсіздік қана емес, сонымен қатар ол күш-қуат, қабілеттілік екендігін педагогтар жете түсінетін болса, олардың жемісті жұмыс істеуіне даңғыл жол ашылатын болады. Шын мәнісінде психологтар мен педагогтар қорытқан тәжірибелері бойынша ғылыми тұрғыдан негізделіп, заң ретінде қалыптасқан пікірлер бала соқыр болса да көруге ұмтылады, саңырау болса естуге ынталанады, тіл кемістігі болса оны түзетін сөйлегісі келеді. Осы органикалық кемістіктерді толықтыру жолында психологиялық әрекет келешекте жүзеге асырылатын тәрбие істерінің негізі болып табылады. Егер біз ақсақ бала жақсы жүгіретін болды десек, онда біз осы қағиданың іске асқанын айхын көреміз.

Кеміс баланы тәрбиелеу негізі оның жеке басының органикалық бірлігін жете түсіну нәтижесінде ғана жүзеге асатынын аңғаруымыз керек.

Жеке адамның жан дүниесінің құрылымына терең ой жүгіртіп, адамның бойындағы кемістігін жетімсіздік деп санаудың дұрыс еместігін В.Штерн ерекше атап көрсетеді. Сонымен бірге одан әрі қарай жалғастырушы күш деп түсіндіреді. Ал кемістікті еселі толықтыру үшін баланың тиісті мүшесі сол кемістікті қалайда жеңу жолында қарқынды қызмет атқарады.

Әр түрлі кемістігі бар балаларды тәрбиелеу ісінде бір мезгілде болып отыратын процестерді жете түсініп, олардың ке-

містігін неғұрлым еселеп толықтыруына мүмкіндік тудырып отыруды қажет етеді. Бұл мақсат әрі жоспарлы, әрі белгілі міндеттерді шешуге бағдарланып отыруға тиіс. Сөйтіп кеміс балалардың психикалық даму жолындағы қиыншылықтарды мүмкіндігінше жеңіп шығуларына қолайлы жағдай тудырып отыруды басты міндет етіп қояды.

Соқыр өзінің кеміс мүшесін толықтыру ниетімен психикасын дамытуға тырысады. Оның мақсаты көз кемістігін толықтыру; саңырау түрлі амал-айла тауып керемдікті жеңуді ойлайды. Біз осы кезге дейін балалардың өз кемістігін қалайда жеңуге деген күш-қуат жұмсауын есепке алмай келдік. Кемтарларды ойы төмен кеміс деп саналық. Сөйтіп олар өздерін тәрбиелеуден тыс қалды. Психологтар мен педагогтар Адлердің органикалық жетіспеушіліктің орнын толықтыру жайындағы психологиялық ынталану заңына мән бермеді. Олар бала кемістігін органикалық жетіспеушілік деп қана есептеді. Кемістік психикалық кедейлік қана емес, ол есі байлықтың бұлағы екендігіне әлсіздік қана емес, қайнаған кемістікті жеңуге үміт артатын болса, ал екінші жағы ондай үміт ақталмай еселі толықтандыруды жүзеге асыра алмай, жүйке ауруына ұшырап, көздеген мақсатына жете алмай торығуы пайда болады. Осындай екі түрлі қиыншылық еселі толықтыруды төменнен жоғарғы сатысы аралығында ауытқуы екендігін айғартады.

Екіншіден, адам бойындағы кемістікті діни наным тұрғысынан уағыздап, оны тәңірдің ісі деп мойындау керек дейді. Егер осы қағиданы басшылыққа алсақ, онда кемістікті жеңу үшін күресудің қажеті жоқ. Басқа түскен азапқа көну керек. Алайда адам мұндай дәрменсіздікке бас иемей, оны жеңілетудің жолын іздестіруі керек. Осы ретте Адлердің пікірі С.Ницше пікірімен үйлесім тауып, адамның жеке басының психологиялық күш-жігері тағдыр салымына бас иемей, өз организмін жетілдіруде аянбай күресу керек дейді. Мұндай көзқарастың түбегейді мәні адам әлеуметтік ортада өмір сүруші ақыл-ой иесі екендігін көрсетеді.

Үшіншіден, кемістік орнын толықтыруда жеке мүшелердің атқаратын қызметі жайында ертеден қалыптасқан биологиялық теріс түсініктерден арылту. Мұндай түсініктер жеке-леген сезім мүшелері кеміс мүшелердің қызметін қатар атқарып кетеді деген уағыз айтады. Мысалы, сипау сезімі мен есту сезімі көрмей қалған көздің қызметін атқарып, оны толықтырады дейді. Мұндай жағдай шындыққа сай еместігі зерттеу нәтижелері арқылы анықталған. Соқырлар психологиясын зерттеген А.Петцель адамның көре алмайтын мүшесінің қызметін байыптап



қарағанда, оның әлеуметтік тәжірибесіне орай неғұрлым сөйлеу әрекетін дамытуына байланысты екендігін көрсетеді. Осы бағытта А.Гризбах та шындыққа жуыспайтын соқырлар кемістігін өзге мүшелерінің есесімен толықтыра алмайтындығын тиісті фактілерге сүйене отырып бекерлейді. Ол адамның жеке басының психологиялық күшін арттырып жаңа бағыт алғанда ғана өз кемістігін толықтыра алады деген пікірге қосылады.

Төртінші - Адлер зерттеулері кейінгі жылдарда рефлексология іліміне негізделген советтік әлеуметтік емдеу педагогикасымен ұштастырылып отыратындығын байқаймыз. Өйткені тәрбие процесі мен кемістікті толықтыру туралы ілімнің негізгі шартты рефлекстің жасалуы екендігін атап айтады. Көптеген авторлар соқыр мен саңырауды оқытып беру жолдарын зерттеу нәтижесінде соқыр бала мен көзі көретін бала тәрбиесі арасында алшақ жатқан айырмашылық жоқ, олар кез келген талдағыш арқылы жаңа шартты байланыстар жасай алады. Сөйтіп сыртқы ортаға бейімделуі оның өзіне деген сенімі мен күш-қуатын арттыруына ықпал етіп отырады деген тұжырым жасайды. **И.А.Соколянский** басқаратын үлкен бір мектеп керендер мен саңырауларды сөйлеуге үйретудің жаңа әдістерін жетілдіріп зерттеу негізінде айтарлықтай практикалық және теориялық табыстарға қол жеткізді. Сөйтіп сурдопедагогика іліміндегі батыс зерттеушілерінің іздестірген мәселелерінің саңырау балалар мен дені сау балалар тәрбиесінде теориялық жағынан алғанда өзара елеулі айырмашылық жоқ. Дегенмен, олардың алға қойған мақсатына жету жолында өзіндік сипаты мен тәсілі болады. Сурдо және тифлопедагогика тарихы осындай ерекшеліктерді аңғартады. Сондықтан кемтар баланың даму ерекшелігімен үнемі санасып отыру керек. Соқыр, саңырау балаларды дені сау балаларға теңеу дұрыс, бұл шындық. Алайда оларды тәрбиелеу басқа жолмен, басқа тәсілмен іске асырылады.

Шын мағынасында кемтар баланың психологиялық жүйесінде олардың болашаққа деген үміт-ынтасын бағдарлап отыру күнделікті тәрбие істерінен айқын көрінеді. Осындай тәрбиенің қарапайымдылығына баса көңіл аударған И.П.Павлов мектебі шартты рефлекстің жасалу механизміне ерекше көңіл бөледі. Павлов туа пайда болатын рефлекс ішінде мақсатты рефлекстің екі түріне баса мән береді. Біріншісі - рефлекторлық механизмнің жасалуы. Екіншісі, бұл механизмнің мақсатты әрекетке немесе болашақты түсінуге бағдарлануы. Павлов "бүкіл өмір бойы бір мақсатты жүзеге асыру, атап айтқанда өз өмірін қорғау", - дейді (1951, 308 б.). Бұл рефлексті "тіршілік рефлексі" деп атайды. Павлов іліміндегі бұл рефлекстің мақсаты тәрбие

ісіндегі баланың кемістігін толықтыруға арналған деуімізге болады. Мақсат рефлексінің мәнін Павлов былай түсіндіреді: Бұл рефлекс жолда кездесетін кедергіге көп күш жұмсап, ол қаншалықты қиын болса да, оны жеңіп шығу дейді. Павлов пікірлері өмірдің барлық салаларына, соның ішінде, күрделі тәрбие ісінде өте қажет (3 т., 311-312 бб.).

Ч.Шеррингтон рефлекс туралы осы пікірді қолдай отырып, физиологтар рефлекторлық реакцияның мақсатын білмейтін болса, онда олар организмнің алуан түрлі қызмет атқара алатын ерекшеліктерін түсіне алмаған болар еді дейді. Автордың ойынша организмнің физиологиялық және психологиялық қызметтерінің өзара бірігуі нәтижесінде жүзеге асып отыратындығын көрсетеді, А.В.Залкин адлершілдердің ілімін клиникалық және психотерапиялық жағынан алып қарағанда жалпы физиологиялық сипаттан гөрі организм тіршілігінде толықтыру үшін басым қызмет атқарады деген ой түйеді (оның "Рефлексологиялық жаңалықтар" деген кітабын қараңыз. 1925, 6 т.).

Жоғарыда аталған зерттеулерде қарама-қарсы тітіркендірушілердің теңдігі мен күші жағынан алып қарағанда шапшаң серпіліс беріп отыратын доминанта құбылыс және толықтыру деп те саналады. Л.Л.Васильев, Л.С.Выготский бұл құбылысты доминанта процесі деп атайды. (В.Вехтерева, Л.Л.Васильев, 1926, Л.С.Выготский, 1982). В.П.Протопопов реакцияның тұрақтылығы мен шапшаңдығы неғұрлым жоғары болса, ол соматикалық кемістікті соғұрлым дені сау адамнан әлдеқайда тез және алады дейді (1925, 26 б.). Бұл ерекшелікті ол доминанта құбылысымен байланысты түрде қарастырады. Мұндай жайт кеміс балалардың толықтандыру мүмкіншіліктері әлдеқайда жоғары екендігі көрсетеді.

И.А.Соколянский мынадай ерекше тұжырымға келеді: соқыр әрі мылқауды тәрбиелеу саңырау-мылқауды тәрбиелеуден оңай, саңырау-мылқауды тәрбиелеу соқырды тәрбиелеуден оңай, соқырды тәрбиелеу дені сауды тәрбиелеуден оңай. Педагогикалық процестің күрделілігі мен қиыншылығына қарай осы ретпен тізбектеліп көрсетіледі. Осы ретпен ол адамның бойындағы кемістігін анықтауға рефлексологияны қалайша қолдану керектігін түсіндіреді. Соколянский бұл жайтқа тандануға болмайды, өйткені адамның табиғаты мен оның сөйлеуінің мәнін жаңаша көзқарас тұрғысынан түсінудің жолы осындай дейді. Протопопов та мұндай зерттеулерден туындайтын ой соқыр әрі мылқаулармен оң-оңай тілдесіп кетуге болады дейді. (1925, 10 б.).

Осындай психологиялық жағдай педагогтарға нендей жаңалық ендіре алады? Кеміс бала мен сау бала тәрбиесінің күр-

делілігі қиындығын салыстыра отырып, педагогикалық мәселелерді шешу үшін тиісті мақсат қойып, оларды түрлі жолмен іске асыру барынша тиімді болар еді және мұндай жағдайда тәрбиенің өзіндік ерекшеліктерін олардың даму деңгейімен ұштастырып отыру барынша нәтижелі болатыны даусыз. Көбейту кестесін сегіз жастағы талапты балаға үйрету оңай ма, әлде математикадан үлгерімі нашар студентке үйрету оңай ма дейтін қисынсыз сұрақ қою маңызды мәселе емес-ті. Бұл орайда баланың көбейту кестесін жаттап алуы оның қабілеттілігіне байланысты емес, берілген тапсырманың қарапайымдылығында. Ал мылқау баланы оқыту мен оны тәрбиелеуге қойылатын талап оның даму деңгейіне сәйкес жеңілдетуінде деп білу керек. Осы бағытта, мысалы, дені сау мен кеміс балаларды мамандық түрлеріне даярлаудың өзіндік ерекшеліктерін салыстырып қарастыруға болар еді.

Соқыр-мылқау өзін қоршаған әлеуметтік ортаға тез икемделіп оң-оңай араласып кетеді. Дегенмен, қерендердің өз клубы мен соқырлардың тәрбиеленетін интернаты ешқашан да әлеуметтік араласу орталығы бола алмайды. Өйткені кеміс балалар мен дені сау балалардың тәрбиесі мен оқытуында өзіндік жүйе бар. Оларға қойылатын педагогикалық талап-тілектің өзіндік сипат-ерекшеліктері бар. Мұндай сипаттар бала дамуындағы табиғи ерекшелік пен келешектегі тіршілікке даярлаудың қам-қарақетін ескереді.

Бала кемістігін толықтырудың екі түрлі ерекшелігі бар. Оның бірі - бала психикасының даму шамасына орай тәрбие талаптары, екіншісі - олардың кемістігін толықтырудағы өз бойындағы мүмкіншіліктері. Осы жайттарды ескеріп, олармен санасып отырғанда оған кеміс балалардың бойындағы олқылықтарды толықтырудың әдіс-тәсілдерін қарастырып, оларды жүзеге асыру жолдары іздестіріледі. Бұл әрі тынымсыз және жауапты жұмыс. Біз соқырдың, саңыраудың кемістігін толықтыруды негізгі мақсат етіп қоямыз. Бірақ баланың бойында компенсаторлық қоры жеткіліксіз және даму жолы да қиын. Осы жағдайларға сәйкес өз жұмысында Соколянский бірсыпыра қолы жеткен тәжірибе нәтижелерін жүйелі түрде баяндап, оның мән-жайын дәйектейді. Оның методикасы бойынша балалардың бірімен-бірінің ымдан сөйлесуінің олар үшін де, психикасының дамуы үшін де пайдасы шамалы. Керісінше балалар ауызша сөйлесудің физиологиялық механизмін меңгеріп, оны ауызша сөйлеу мұқтажына айналдыратын деңгейге жетсе, онда кеміс балалардың табиғи толықтыру жолына қарай бағдар алуы. Мұның нәтижесі де елеулі болмақ.

Петцельд айтқандай соқыр баланың біліп алу мүмкіндігі және оның өз танымын жан-жақты дамытуы кеміс баланың белгілі шеңберде түйықталып қалмай өзінің психологиялық ерекшеліктерін барынша дамытуға ынталануына, сөйлесуге жаттығып, жеке басын өрістету әрекетіне байланысты. Осындай екі түрлі қозғаушы әсер кеміс баланың жеке басындағы ерекшеліктері мен азаматтық қасиеттерін қалыптастырады. Педагогика практикасында даму мәселесі сыртқы орта мен әлеуметтік жағдайға тәуелді. Мұндай жайттар кеміс баланың бойындағы мүмкіншіліктерін сарқа пайдаланып, оған қойылатын тәрбие талаптарына лайықты болуға тиіс. Тәжірибеде кеміс балалар түгіл дені сау балалар да өз бойындағы мүмкіншіліктерді толық пайдалана алмайды. Бұл факті. Алайда бала тәрбиесі үнемі мақсатты міндеттерді көздеуге тиіс.

Бірсыпыра психологтар Келлер жайында айтылған пікірлерді қорыта келе оның бірі егер ол соқыр болмаса, мұндай атақ-дәрежеге қолы жетпес еді дейді. Бұл орайда, біріншіден, оның өмірге деген ұмтылысы, екіншіден, оның тіршілік еткен әлеуметтік ортасының ықпалы, оған айрықша мән беріп, қалайда адам қатарына жеткізуді мақсат етіп қойды. Сөйтіп оның бойындағы табиғи қасиеттерін оятып, кемістігін еселен толықтыруына қолайлы жағдай жасайды. Егер осындай жағдайлар жасалмағанда, онда алыс бір түкпірде ешкімге елеусіз кемтар адам болып қала берер еді. Ол үшін әлеумет иігі жақсылықтар жасады. Сөйтіп оның ілімі бүкіл еліне әйгілі болды.

Келлердің өзі де егер мен басқа ортада тұрып, айналаммен қарым-қатынас жасамасам, онда өмір бойы қараңғылықта қалып, түңғиық өмір кешкен болар едім дейді. Оның өмірі рухани күшін, ынта-жігерін айқын көрсетіп, денесі мен психикасының дамуына әлеуметтік ортаның ықпалы болғанын дәлелдейді. Бұл тәрбиенің ықпалы, өзіндік психикалық қуатының табандылығы.

Психикалық кеміс балаларды ертеден басталған дәстүрлі тәрбиесінде табандылық көрсету мен шыдамдылық жасауында ешқандай шегі жоқ. Мұндай жетістіктердің адамға орынсыз аяугершілік білдірмей, олардың ішкі мүмкіншіліктерін жете зерттеп, кемістіктерін толықтыру жолында нәтижелі істерді жүзеге асырып отыру керектігін талап етеді. Ең алдымен, бұл мәселенің әлеуметтік бағытын жете түсінуді қажет етеді. Тәрбие мәселелерін психологиялық жағынан қарастырғанда біздер мал мен адам баласының тәрбиесі арасындағы айырмашылықтарды ажырата бермейміз. Ж.-Ж.Руссо шығармаларын оқығанда Воль-

тер қалжындап, төрт аяқтап жүргім келді дейді. Біз баланың дамуы туралы жаңа іліміміздің баланы төрт аяқты жануарға теңеу нәтижесінде осындай сезім тудыратыны рас қой.

Тәрбиенің басты теориясы мен практикасында келелі мәселе болып саналатын өзегі адамның тарихи даму процесін барынша байыппен шешу. Адамның ерте кездерден дамуы жабайылық өмірден күрделі мәдени тіршілік етуге қарай өрістейтіні мәлім. Осы орайда адамның даму сипаты Руссо жайында Вольтер айтқан қалжыңнан гөрі, С.Л.Франк көрсеткендей Гетенің Руссо туралы айтқан пікірін қолдаған дұрыс. Гете адамның табиғи дамуында тіке жүріп, тіршілік етуге бейімділігін атап айтады (1910, 358 б.). Адамның табиғи дамуы жайындағы осындай екі жақты пікірде Гетенің қойған талабы шындыққа жақын деп есептейміз. Сондықтан егер шартты рефлекс туралы ілім адам тіршілігінің бейнесін қалденеңінен дамуын көрсетсе, ал кемістікті толықтыру жайындағы ілім оның тігінен даму жағдайын қамтиды.

### КЕМІС БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯСЫ МЕН ПЕДАГОГИКАСЫ

Дене кемістігінің қай түрі болса да, мейлі ол соқыр, не саңырау, не туғаннан кем ақыл болса да оның өмірге деген көзқарасы өзгеріп қана қоймай, айналасындағы адамдармен де қарым-қатынас жасауын қиындатады. Дене кемістігімен ауру адамның әлеуметтік өміріндегі мінез-құлқының ауытқуына әкеп соқтырады. Әулеттегі кеміс балаға көбірек қамқорлық көрсетіп, оған басқа балаларға қарағанда ерекше көңіл бөлінеді. Бала басындағы бақытсыздық бәрінен бұрын оның маңындағы жақын адамдардың жанашырлық сезімін оятып, оған деген көзқарасты өзгертеді. Кез келген семьяда кеміс балаға деген көзқарас оны басқа түскен масыл, не тағдыр жазасы деп санамай, қамқорлық пен мейірімділік күшағында болады. Балаға деген мұндай қамқорлық оған күшті әсер етіп, ол өзін басқа балалардан бөлексіткендей сезінеді. В.Г.Короленко өзінің "Соқыр музыкант" деген шығармасында соқыр баланың семьяда ерекше саналып, оның айтқандарын екі етпей бұлжытпай орындап отыратындықтары туралы жазады.

Одан әрі дене кемістігі бар адам, сау адамға қарағанда, өзіне деген ерекше әлеуметтік көзқарасты қажет етеді. В.М.Бехтеревтің пікірінше адам өміріндегі азғантай өзгерістің өзі де әлеуметтік тепе-теңдікке күшті әсер етеді. Сондай өзгеріс адам-

дармен қарым-қатынасты да, оның бағытын да, тіршілік қалпында, жеке тағдырын да қайта құруға мәжбүр етеді. Табиғи кемістік адам тіршілігінде ақау туғызады, ол кәдімгі адам денесінің буынынан сүйегі тайғандай ауыр сезінеді, немесе тамақ ішуі мен зәрге отыруы қиындаған ауыр жағдайдың жанына батып, қиналуды басынан кешіреді. Соқырлар мен саңыраулардың мұндай жайттарды өздерінің үнсіз мойындауынан және олардың табиғи кемістігін күнделікті бақылау мен рухани өмірін жүйелі түрде зерттеу нәтижелері арқылы анықталып отырады. Осы уақытқа дейін ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде және жалпы түсінік бойынша кеміс балалардың жан дүниесінің сырын зерттеу биологиялық мәселе деп саналып келгені өкінішті-ақ. Адамның кемістігі тек биологиялық тұрғыдан іздестіріліп, оның дене құрылысы мен айналасындағы табиғи нәрселермен қалайша қатынас жасайтындығы зерттеледі. Ал педагогтар ұзақ жылдар бойы тәрбие ісін жандандыру арқылы дене мен ақыл-ой кемістігінің орнын толтыруға болады деген ұшқары пікірді қолдап келді. Мысалы, адамның бір бүйрегін алып тастаса, екінші бүйрегі жұмыс істейді және ол екі бүйректің де жұмысын атқарады деп санады. Қысқасын айтқанда дене кемістігіне қатысты психологиялық, педагогикалық мәселелерге ат үсті қарап, оларға тек медициналық тұрғыдан ғана жауап берді: соқыр - көзі көрмеушілік, ал саңырау - құлағы естімеушілік деп саналып, мәселенің түйіні соқыр итпен, саңырау қарсақ жайында айтып отырғандай немқұрайды көзқараста болды. Бұл ретте ескерусіз қалған бір жайт бар. Ол хайуанаттардан кемістік адамның тек жеке басына тікелей қатысты деп саналмай, оны әлеуметтік фактор ретінде қарастырған орынды. Өйткені дүниедегі болмыс пен адамның тіршілігін байланыстырушы әлеуметтік орта. Сондықтан адамның құлағы мен көзі оның дене мүшелері ғана емес, сонымен бірге бұл мүшелер әлеуметтік органдар деп те аталады. Әлеуметтік ортадан алынатын мағлұматтар адамға әсер етіп, онан сыртқы ортаға, онан қайтып адамның өзіне оралады. Адамның қарым-қатынасы әлеумет ортасы болмаса жалаң күйінде жүзеге асуы мүмкін емес. Көз бен құлақтың кемістігі ең алдымен әлеуметтік қызмет атқаратын органдардың қатардан шығып, қоғаммен байланыстың үзілуі деп түсіну керек. Мұндай кемістік адамның мінез-құлқының белгілі қалыпты жағдайдан ауытқуы болып та саналады.

Психология мен педагогикада балалардың кемтарлығы жайында мәселені әлеуметтік маңызды мәселе ретінде қарастырып, оны әдеттегі екінші кезектегі іс деп санамай, адам тіршілігіндегі басты мәселе ретінде бағалауды қажет етеді. Бұл

мәселенің мән-жайын жете бағалап, оны аса қажетті деп қараған әділетті болмақ. Егер психологиялық тұрғыдан баланың дене кемістігін әлеуметтік сынық деп санаптын болсақ, онда педагогикалық тұрғыдан сол денедегі сынықты орнына салып емдеу деп ұғыну керек. Мұндай ойдың шындығын растау ниетімен бір-сыпыра қарапайым түсініктерді еске түсірейік.

Ең алдымен біздер дене кемістігі жайында ғылымға жат түсініктерден арылуымыз керек. Мұндай түсінік бойынша табиғаттың өзі кеміс мүшенің қызметін организмнің өзге мүшелерінің жетілуіне орай қоса атқарады да, адам бойындағы кемістікті толықтырады дейді. Бұл биологиялық тәсіл делінеді. Мысалы, соқырдың көзі көрмесе де, ол тіршілік еткен ортасына икемделіп, нәрселердің түр-түсін саусақтармен сипау арқылы танып біледі десе, ал мылқау адамның дыбысты тілі болмаса да, ол өзгелердің айтқан сөзін еріндерінің қимыл-қозғалысынан түсінеді дейді. Қемтар адамдардың әсіресе сипау сезімдері мен иісті түйсінулері әлдеқайда жетілген дейді. Алайда арнайы жүргізген зерттеу нәтижелері соқырдың сипау сезімі мен саңыраудың көру сезімінің бірқалыпты дамыған дені сау адамдардың сезімімен салыстырғанда, олардың арасында айтарлықтай айырмашылығы жоқ екендігін көрсетеді.

Осы мәселеге мылқау мен саңыраулардың көру қабілеті сау адамдардікінен кем емес, кейде ондай адамдар біздердің көрмеген нәрселерімізді көре алады, ол көру арқылы қабылдауы сау адамдардан әлдеқайда төмен немесе олардан артық деуге болмайды. Саңырау көзінің көрегендігі нашар болса да, ол бара-бара жетілуі мүмкін, бірақ дені сау адамдардікінен артық емес дейді Н.М.Поговский. Соқыр адамның сипау түйсігінің жақсы жетілуі және саңыраудың көру қабілеттілігі сол сезім мүшесінің құрылысы нерв жүйелерінің айрықша жетілуінде емес, ондай адамдардың тиісті нәрселерді сезіп білуде үнемі қолданып, тұрақты түрде жаттығуына байланысты.

Соқыр адамның саусақтарының сипап оқуы және қаптаған Л.Брайль әріпімен жазылған шығыңқы нүктелерді мұқият тануы арқылы әрбір нүктенің орналасу тәртібіне орай бөлек әріпті білдіріп, сол дыбыстардан сөз құралады. Сөздер сөйлемге айналады. Бұл процесс сау адам ардың Брайль Луи (1809-1852) - әлемге әйгілі француздың соқырларды оқыту жөніндегі педагогі. Соқырлар үшін өз атымен белгілі жазу, оқу әдістерін ойлап тапқан. Үш жасынан соқыр. Л.С.Выготский оның әріптері бойынша оқыл үйренудің кәдімгі әріптерден айырмашылығы жоқ дейді. Көзбен көріп оқығанына ұқсас және психологиялық жағынан олардың бірінен-бірінің ешқандай айырмашылығы жоқ.

Хат танымайтын сауатсыз адамға кітап беті шимай-шатпақ болып көрінеді. Сол сияқты Брайль шрифтары да біздерге түсініксіз. Бұл ретте мәселенің мәні сезім мүшелерінің жақсы жетілуіне орай оның сауаттылығы мен тәжірибесіне байланысты. Брайль нүктелерін шапшаң айырып оларды дұрыс қабылдауына байланысты. Көзі көретін адамдар да нүктелерді былдауына байланысты. Көзі көретін адамдар да нүктелерді соқырлар сияқты тез арада үйренуге болады. Сол сияқты ерінді қимылдатып сөйлеуді де үйрену қиын емес. Саңырау мұндай тәсілді пайдаланып "көзімен естуді" үйренеді. Мұндай ерекшелік көздің айрықша жаратылуында емес, оның сауаттылығы мен ойлау қабілетінің еріннің қимыл-қозғалысына қарап, оны әрбір затпен салыстыра отырып оқуына икемділігінде.

Мұндай процестердің барлығы И.П.Павлов пен В.М.Бехтерев негіздеген шартты рефлекс пен оның жасалу механизмімен ұштасты. Бір мезгілде екі түрлі тітіркендіргіштің әсер етуінен белгілі дыбыс пен нүктелердің өзара қисындасуы сан рет қайталану нәтижесінде сол нүктелерде өлдігінен уақыттың тоғысуына орай тітіркену тудырып отырады. Жаңадан пайда болатын сипау сезімі бұрынғы дыбыс тітіркендіргіштеріне ұқсас түрде бір мезгілде қайталанып отырады. Соған орай нүктелерді неғұрлым шапшаң ажырата білу тежелу заңдылығына сәйкес шартты рефлектің жасалуын қамтамасыз етеді.

Хайуанаттар және адамның жоғарғы жүйке жүйесінің қызметін зерттеу арқылы шартты рефлектің жасалуын көзден, құлақтан, тері және басқа талдағыштардан келетін тітіркендіргіштерге байланысты болып отырады. Мысалы, иттің сілекей рефлексі сырттан әсер ететін түрлі тітіркендіргіштер нәтижесінде (ондай электр шамының көк жарығы, терісін сипау және т.б. шартты белгілердің бәрі) бұрыннан қалыптасқан шартсыз рефлектің негізіне байланысты болып отырады. Өмір сүрген ортадағы кез келген нәрселер мен кубылыстардың ерекшеліктері мен бөлшектері шартты тітіркендіргіш қызметін атқара алады. Шартты рефлектің жасалу жолы әрқашан да бірізді болып отырады. Мұндай заңдылықтың мәні кеміс балаларды оқыту мен тәрбиелеу істерінің мақсат-мүддесі бірдей екендігін көрсетеді. Соған орай соқырлардың әріптерді сипау арқылы сезініп оқуы, саңыраулардың өзге адамдардың еріндерінің қимыл-қозғалысынан түсінуі шартты реакциясы түрінде екенін көрсетеді. Сондықтан кеміс балалардың психологиялық ерекшеліктері дені сау балалардікінен айырмашылығы шамалы-ақ екендігін көрсетеді. Бір сөзбен айтқанда, соқырды да, саңырауды да педагогика және психологиялық тұрғыдан олардың мінез-құлқын тәрбиелеу жұмыстарының принциптері дені сау балалармен бірдей екендігі

ешкандай күмән тудырмайды.

Бұл жерде есте тұтатын мәселе - соқырлар мен саңыраулардың дені сау адамдардан айырмашылығы олардың сыртқы ортамен қарым-қатынас жасауындағы бір мүшесінің кемістігі. Көз бен құлақ физиологияда рецепторлар деп аталады; оны психологияда қабылдаушы мүшелер немесе сыртқы сезім мүшесі деп айтады. Бұл мүшелер биологиялық қызмет атқарады. Олар организмге сыртқы ортаның өзгерістері туралы хабар жеткізеді. Бұл мүшелер Г.Деккердің айтуынша организм тіршілігінің бастапқы тірегі болып саналады. Олардың негізгі бізді қоршаған ортадан нәрселердің бөлшектерін қабылдап, оларды қорытып талдайды, организмді тіршілік ортасына бейімдейді. Адамның мінез-құлқы әрқилы реакциялар жинағынан құралады және түрлі жағдайда бір қалыпты тұрақты болады. Соқырлар мен саңыраулардың мінез-құлқы тіршілік ету жағдайына икемделіп, олармен тәрбие істерін жүргізу нәтижесінде сыртқы ортамен шартты байланыс жасалып, олардың кеміс мүшелерінің өзге қызметін өзге сау мүшелері атқаратын болады. Соған орай тәрбие істерінің психологиялық механизмі кеміс балалар да дені сау балалардікімен бірдей. Соқыр баланың сипау сезімі, саңыраудың көру мүшесінің жоғары түрде жетілуіне жаңадан жасалып отыратын шартты байланыстарға сәйкес бір мүшеден екінші мүшеге ауысып отыратындығы. Соқырдың сезімталдығы мен саңыраудың көргіштігі дені сау балалармен салыстырғанда өте жоғары болуы туа пайда болған қасиеттері емес, мұндай ерекшеліктер өмір тәжірибесі мен дағдылану тәжірибесі негізінде қалыптасып отыратын қасиеттер.

Кемістікті биологиялық жолмен толықтыру керек деген шындыққа жанаспайтын аңыз әңгімеден организм кемістігін толықтырушы фактор оқу-тәрбие істері арқылы жүзеге асырылатын баланың психологиялық және физиологиялық реакцияларын жетілдіріп отыру. Мұндай мақсатты нақты іске асыру үшін кемістікті тәрбиелеуде маңызы бар педагогика ғылымының арнаулы тармақтары тифло және сурдопедагогиканы барынша дамытып, тәрбие істерін өрістете беруді қажет етеді. Бұл мәселені дұрыс шешіп, тиісті сұраққа жауап беру үшін баяндалған ойымызды қысқаша қорытындылайық. Психологиялық тұрғыдан алғанда кемістігі бар балаларды тәрбиелеу ісінде педагогика жоқ. Сондықтан кеміс балаларды тәрбиелеу жалпы педагогиканың маңызды бір тармағы. Осы қиын да, әрі маңызды тармаққа қатысты мәселелердің бәрі жалпы педагогика ғылымының принциптерімен ұштастыра отырып, зерттелуге тиіс.

Кеміс балалар педагогикасы негізінің басты мәселелерін

іздістіріп жүйеге келтірілген зерттеуші Куртман. Оның айтуынша соқыр, саңырау, кемақыл баланы дені сау баламен салыстыруға болмайды. Біздерде және еуропалық елдерде кеңінен тараған кеміс балаларды тәрбиелеу теориясының тәжірибелерінің бастамасы мен сарқындысын осы пікірге әкеп тірейміз. Ал біз бұл мәселені педагогикалық және психологиялық тұрғыдан оны керісінше дәлелдеп, соқырды, саңырауларды, кемақылдарды сол дені сау балалар қатарында зерттеуді қажет деп санаймыз. П.Я.Трошин осы ретте "шын мәнісінде кеміс балалардың дені сау балалардан айырмашылығы жоқ дейді, олар екеуі де адам, екеуі де бала, екеуінің өсіп қалыптасу заңдылығы бірдей. Олардың айырмашылығы өмірге келгеннен кейінгі өсіп жетілуінде. Мұндай зерттеушілердің көзқарастары психология мен педагогика тұрғысынан қарағанда әлеуметтік жағдайлардан гөрі биологиялық бағытты қолдайтындығын көрсетеді. Бұл бағыттың дәлеліндегі қателік жері кеміс балаларды ауру деп санайды да, ал олардың дұрыс дамымау себептерін қоғамдық өмірдің қолайсыз жағдайларына байланысты екендігіне жете мән бермейді".

Кеміс балаға тек ауру жағынан ғана қарау біздің теориямыз бен практикамызды қауіпті теріс бағытқа бұрып жібереді. Біз кемістікті жан-жақты алып мұқият тексереміз. Жәні кездесетін ауру түрлерін анықтап, олардың қаншасы соқыр, қаншасы саңырау, қаншасының дәм сезімінің түйсінуі т.б. сондай өзге де кемістіктерін анықтап, олардың денсаулық деңгейін жете аңғара бермейміз. Осы уақытқа дейін тәрбиенің 9/10 бөлігі баланы ауру деп санап, ал оның денсаулығының қандай екендігіне көңіл бөлінген жоқ. Соқырларды зерттеуде ғылыми психологияның ұраны "алдымен адам, сосын ерекше немесе "соқыр адам" деп санау болды. Мұндай түсінік соқырдың арнаулы психологиясын екінші орынға ығыстырды. Нақты айтқанда, соқырлықтың (саңыраулықтың) психологиялық факторы сол кеміс балалардың өздері үшін еш маңызды мәселе деп саналмады. Көретін адамдар соқырларды су қараңғы ешнәрсені көре алмайды деп ойлайды. Кемістер психологиясын бұлай деп түсіну қате. Біз өзімізбен салыстырып соқыр көрмегені үшін қатты қайғырып мұңайтын шығар деп ойлаймыз. Өзі соқыр А.М.Шербина, В.Короленко пікірлерін терістеп, оның психологиялық көзқарасының дұрыс еместігін айтады".

Соқыр адам қараңғылықты сезбейді және қараңғы түнекте өмір сүремін деп ойламайды да және оған қайғырмайды. Психологиялық жағынан алғанда соқырлық иңында бақытсыздық емес, ол әлеуметтік жайт. Оған А.В.Бирилев өз еңбегінде мынадай салыстырмалы мысал келтіреді: соқыр адамның жа-

рықты сезуі мен көзін байлаған адамның жарық көруінде айырмашылық бар, - дейді. Көзі көретін адам жарықты қолымен ұстай алмайды, сол сияқты соқыр да жарықты көз алдына елестете алмайды. Соқыр бала өзінің соқыр екенін ауырсынбайды және соқырмын деп сезінбейді де, оны тек өмір сүрген әлеуметтік ортасы ғана солай деп санайды.

Соқырлардың өмірлік тіршілігі оның әрқилы кемістіктеріне орай әлеуметтік жағдайға икемделуіне байланысты. Олар өмірді көз алдына елестете алады. Біз олар туралы өмір тұман не перде арқылы көрінетін шығар деп ойлаймыз. Бірақ шындық олай емес. Біз соқырлардың органикалық және табиғи сезімталдығы өте жақсы жетілмегенімен санаспаймыз. Шыны айтсақ соқырдың икемделу қабілеті көзі көретіндерден жоғары екенлігі ғылыми жолмен дәйектеуді қажет етеді. Белгілі мылқау, өрі соқыр-саңырау Е.Келлер былай деп жазды: соқырдың сипау сезімі арқылы дүниенің қызығын нәзік түйсіне алуын көзі көретіндердің бәрі біле бермейді. Өйткені оларда мұндай сезімдік танымдар соқырлардікінше жетіле қоймаған (Е.Келлер, 1920).

Соқырдың маңындағы жылылықты сезуі алтыншы сезу мүшесі делінсе, ал мылқау қимыл-қозғалыс пен музыка әуенін т.б. сезуі дені саулардан ерекше сипатта болып, бұл жетінші сезімді білдіреді. Мұндай жайттар дені сау бірқалыпты балалардың түйсінуінде де психикалық жағынан алғанда жоғары түрде жетілген. Алайда мұндай сезім мүшесінің дүниені танып білуде қандай болатындығын біз көз алдымызға елестете алмаймыз. Біздер саңырау адамның пианинода ойналған музыкалық шығарманы қалайша тыңдап түсіне алатынына аяныш білдіреміз. Г.Деккер тамаша музыканы табанымен тыңдап, онан ләззаттандым дейді (Г.Деккер, 1923, 39 б.). Саңыраулар музыканың әуенін оның дүрсілі, теңіз толқынының шуы тәрізді сезінеді дейді Е.Келлер. Соқырлар күн мен түнді осы маңдағы заттар сияқты олардың көлемі мен түр-сипатын т.б. ерекшеліктерді сезеді дейді (А.А.Крогиус, 1907).

Соқырлардың мұңлы тағдыры оның көзінің көре алмауына байланысты емес және бұл жайт оның қайғылы қасіреті де емес. Соқырлық тек қайғы-қасіреттің пайда болуына себепші жағдай.

Туа болған соқырдың қайғысы жүре біткен соқырдың қайғысынан аз болса да, оның өмір бойы өкінші өшпейді, - дейді Щербина (1916, 39 б.). Және ол өзінің басынан кешкен мынадай бір жағдайға тоқталады. Соқырлар мектебінде тәрбиеші 8 жастағы баланың қолына қасық беріп оған тамақ ішкізеді, бірақ ол үйінде өздігінен тамақтануға үйретілмегендіктен қолына

қасық ұстауды да білмеген (бұл да сонда, 40 б.). Сондықтан тәрбие гигиенасына сәйкес соқыр баламен жасалатын қарым-қатынас дені сау баламен бірдей болу керек. Ондай балаға жастайынан жүруді де, өзін-өзі күтуді де, көзі көретін балалармен бірге ойнауға да дағдыланып, оған сондай талап қойып отыру керек. ондай балаға көзін соқыр екен деп аяныш білдірудің қажеті жоқ. Сонда ғана Щербина айтқандай соқыр бала өзінің кемдігін онша сезіне қоймайды (бұл да сонда). Соқырға жарық сәулені білу қажет пе? деген сұраққа өзі соқыр А.В.Бирилев педагогикалық тұрғыдан қорытынды жасап "жарық сәулені білу қажет", - дейді. Өмірден көзі көретін баланың ұғымын соқыр бала да білуі керек. Соқыр балаға терезесінің ар жағында перде жабулы тұрғанда оның көрінбейтінін, ал үйде шам жанып тұрғанда перде жабылмаса оның ар жағынан көрініп тұратынын түсіндіру керек. Яғни ол жарық сәуленің қандай болатындығын білуі керек.

Соқыр баланың тәрбиесінде барлық сәуле мәселесі биологиялық тұрғыдан көрінісінде маңызы бар әлеуметтік жағынан алып, оған баса мән берілгені пайдалы болмақ.

Психологиялық жағынан кемістік - әлеуметтік мінез-құлықты өзгертуге ықпал етеді. Тірі организмнің мінез-құлқындағы ерекшеліктер өмірмен байланысты болудың нәтижесі тіршілік ортасына бейімделу жүйесі. Бұл жүйенің өзгеруі әлеуметтік байланыстың қайта құрылуына және оның өзгеруіне әкеліп соғады. Кемтар баланың психологиялық ерекшеліктерінің негізі биологиялық фактор емес, әлеуметтік фактор екендігін көрсетеді.

Психологиялық тұрғыдан алып қарағанда соқырлардың әлеуметтік ортадағы жағдайы түрліше болады. Соқырлық америка фермерінің қызы мен украин помещигінің ұлы үшін, неміс герцогінің әйелі мен орыс шаруасының және Швеция пролетариаты үшін әр қилы фактілер сипатында болады. Олардың бұл жайында ұғымдары да түрліше болады. Сондықтан кемтар балалардың тәрбие мәселесін әлеуметтік жағдай тұрғысынан қарау керек. Кемтар баланың әлеуметтік тәрбиесінің негізі оның табиғи жетіспеушілігін - әлеуметтік жолмен толықтыру әдісі - бірден-бір ең дұрыс жол. Арнаулы тәрбие әлеуметтік талапқа бағынуы керек. Сөйтіп біртүтас мәселенің белгілі құрамды бөлігі ретінде қаралуға тиіс. Кемтар балаларға ерекше тәрбие беріп оқыту қажеттігін біз бекерлей алмаймыз, керісінше соқырды оқып үйренуге, саңырауды ауызша сөйлеуге үйрету үшін арнаулы педагогикалық техника, ерекше әдіс керек. Осы техника мен әдіс-тәсілдерді ғылыми тұрғыдан зерттеп қана нағыз педагог

дайындауға болады. Біз ең алдымен соқырды емес, баланы оқытатынымызды ұмытпауға тиіспіз. Соқырды немесе саңырауды тәрбиелеу ісінде соқырлықты немесе саңыраулықты тәрбиелеу педагогикасын кеміс балалар педагогикасына айналдыруымыз керек.

Біздің елімізде арнаулы мектептер баланы соқырлық пен саңыраулықтың құрбанына айналдырып жіберген. Денсаулығы зор, жақсы жетілген балалардың бойындағы ұнамды қасиеттерді мектеп аңғармаған. Бұл бізге Еуропадағы арнаулы мектептерден мұра болып қалған. Мұндай мектептердің әлеуметтік негізі мен тәрбиелік бағыты буржуазиялық философияға және дінге тіркелген.

Германияның мектебі туралы есеп беру мәліметтерімен танысатын болсақ, олардағы арнаулы педагогикалық техникалық, гигиеналық жағдайлар өте жоғарғы дәрежеде екендігіне көзіміз жетеді. Алайда соқыр мен саңырау өмір бойы кемістік құрбаны болып қала береді деген теріс ұғымдар біздер үшін ерсі нәрсе.

Ерте ме, кеш пе адамзат соқырлықты да, саңыраулықты да, кемақылдықты да жеңуге тиіс. Бұл мәселеде медицина мен биологияға қарағанда, әлеуметтік және педагогикалық жағынан жеңіске бұрынырақ жетуі мүмкін. "Кемістігі бар бала" деген ұғымнан келешекте педагогика айтуға ұялатын шығар. Сөйлейтін саңырау, жұмыс істейтін соқыр - өмірге тең араласқандар өздерін кемтармыз деп айтуға және олай деп айтуға жол бермейді. Соқыр, саңырау, кемақыл, кемтар болмаудың сыры өз қолымызда. Келешекте кемтар деген ұғымды біржолата ұмытатын боламыз. Адам нәсілінің жетілуіне сәйкес, әлеуметтік құрылыстың өзгеруіне сәйкес адамзаттың өмір сүру ортасы жақсарыады. Соқыр мен саңыраудың саны азаяды. Мүмкін олар тіптен болмас. Бірақ олардан да бұрын әлеуметтік жеңіске жететіні ақиқат. Соқырлық пен саңыраулық дене кемшілігі ретінде жер бетінде көпке дейін сақталуы мүмкін. Бірақ олар кемтар болмайды, себебі, кемтарлық әлеуметтік ұғым, "кеміс" деген соқырға, саңырауға, кемақылға жабысқан қаспак сияқты. Ол адам қатты сілкінесе, бойынан түсіп қалады. Соқырлық өздігінен баланы кемтар жасамайды, оның кемтар болуы өмір сүрген әлеуметтік ортасына байланысты.

Әлеуметтік тәрбие баланың кемтарлығын толықтырады. Бір кезде соқыр баланы кемтар десек, біздің жанымыздағылар бұл ойымызды қостай қоймайтын сәтке жетеміз. Бірақ соқыр деп, саңырауды саңырау деп атау ғана қалуы мүмкін.

Соқырлық - сезім мүшелерінің (талдағыштардың) бірінің

кемістігі. Соқырлармен тәрбие жұмысын жүргізген кезде мұғалімдер олардың басқа сезім мүшелерін (естуін, сипауын, көру түйсігін) одан әрі дамыту қажет десе онда олар қателеседі. Ғылыми әдебиеттерде, ел арасындағы аңыз-әңгімелерде соқырлардың музыкаға бейімділігі, ал олардың кейбіреулері туғаниан музыкаға бейім екендігін көрсетеді. Бұл пікірдің шындығы әрине асыра айтушылық. Соқырлар осы уақытқа дейін бірде-бір музыкалық шығарма авторы емес, олар тек шіркеуде, көшелерде жалбарынды өлең айтумен ғана шектеледі. Дене мүшесінің кемістігі биологиялық жағынан өзге мүшелерімен толықтырылады және ол бұл дүниеден өткенінше сақталады деген лақап сөз ел арасында кең тараған. П.Трошин кемтар балаларды зерттеп, олардың сау мүшелерінің ерекше артық дамымайтындығын анықтаған.

Мейірімділік медицина орнына әлеуметтегі соқырларды тәрбиелеу мен оны дамыту ғылыми және тәжірибелік жағынан алғанда өмірде аса маңызды және игілікті міндет. Енді осы мақсат жайында кейбір мәселелерге тоқталып өтейік. Биологиялық толықтану деудің орнына дене кемістігін әлеуметтік тұрғыдан толықтандыру деген ұғым осы мақсатқа сай келетін сияқты. Психика, әсіресе, ақыл тіршіліктегі әлеуметтік қызметтің жемісі. Д.Дьюи (1907) айтқандай жарық дүниедегі жалаң көмек нағыз шындық емес, ондай көмек әлеуметтік оймен, іс-әрекетпен ғана тиінақталатын болса, оның мағынасы соғұрлым зор болмақ. Соқыр адамның жарық дүниені көрмесе де, оның өмірге деген күштарлығын жоя алмайды. Мақсат - әріпті көру емес, оны оқып мән-жайын түсіне білу. Үйрене келе көздің қызметін қол атқарады немесе ол басқа да құралдардың қызметін атқаруға бейімделеді. Осы орайда А.В.Бирилевтің соқыр адам өзге адамдардың көзін құрал етіп пайдалана алады деген ойы ақиқат. Мұндай жағдайда біреудің көзі телескоп немесе микроскоп сияқты аспап ретінде пайдаланылады. Тәжірибе жүзінде соқыр баланың дара тәрбиесінде бұл жайт шешіле қоймайтын сияқты, бірақ өзге адам оған көмектескенде бұл жайттың ақиқаттығы анықтала түседі (А.В.Бирилев, 1924, 90 б.).

Дәстүрге айналған тәрбиеден, мұғалім мен оқушы арасындағы даралап тәрбиелеуден соқырлар педагогикасы мен арнаулы педагогиканың артықшылығы да осында. Соқырларды тәрбиелеуге жаңа элемент енгізетін болса, онда басқа адам тәжірибесін, не көзі көретін адамды пайдаланып, онымен серіктесетін болса, онда ол жаңа табысқа қолы жеткендей болады. Сөйтіп ол микроскопты немесе телескопты пайдаланғандай сезінеді де, өмір тәжірибесі артып, күнделікті тіршілікке араласа-

ды. Мунан былайғы кезеңдерде соқырларды психологиялық жағынан тәрбиелеу үшін барлық арнаулы белгілерді олардың өзге де сезім мүшелерімен (естуін, терісі мен сипап сезуі т.б.) өзара ұштастыру қажет. Соқырлар педагогикасының жалпы педагогикадан айырмашылығы да осында. Шартты байланыстардың жасалуы өзге сезім мүшелерінің атқаратын қызметіне айналады. Соқыр бала шығыңқы әріптерді саусағымен сипап оқиды, оқуға төселе келе кәдімгі біздер қалай оқысақ, олар да солай оқиды. Бірақ оның өзіндік тәсілі бар. Латын әрпімен жазылған сөздерді оқыса да, не басқа текстерді оқыса да оған бәрібір. Негізгі мазмұнды түсінуі керек. Таңбаны өзгерткенімен мағынасы сақталады.

Демек арнаулы белгілерді дағдыға айналдырып, оны қалыптастыру үшін соқырларға арнаулы тәрбие және мектеп қажет. Тифлопедагогиканың негізгі принципі бойынша тәрбие мен оқу процесінің біріне-бірінің ұқсас болғанымен, олардың белгілері арасында айырмашылығы болады.

Қанша айтқанмен арнаулы мектеп баланы жалпы ортадан алыстатып, оны өмірден оқшау қалуға икемдеп, кемтарлардың бөлектеніп тәрбиеленуіне ыңғайлап, оларды тар құрсауда қалдырады. Келешекте бірқалыпты өмірге араласқан кемтар балаларға мұндай жасанды ортаның пайда келтіруі шамалы-ақ болады. Арнаулы мектепте мұндай қысталаң жағдай орнатып, оны аурухана дәрежесіне айналдыру қалыптасады. Кемтар балалардың өзара қарым-қатынасын шектеп, олардың мүмкіндігінше дамуын тежеуге себепші болады. Мұндай ортада олардың кемістігі неғұрлым айқынырақ сезініп, мұңы көбейеді. Оның келешекте кең ортада өмір сүремін деген үміті біртіндеп жойыла бастайды. Көңілі жабырқап, психикасының ұнамсыз жақтары артады. Бала психикасындағы мұндай бөлектеніп қалудың зияны жайында Щербина ерекше жанашырлықпен жазған-ды.

Өз тарапынан арнаулы мектеп әлеуметке кері, қоғамға қарсы тәрбие беретін сияқты. Біз кеміс балаларды мұндай ортадан кең әлеуметтік тіршілік ортасына алып шығуымыз керек. Келешекте кемтарлар сау адамдармен бірге өмір сүріп, олармен араласып, жалпы білімдік мектептерде оқулары тиіс. Әрине, мұндай жағдайда арнаулы тәрбие мен оқыту ісі. Щербинаның пікірінше бір жағынан, арнаулы мектеп жүргізетін болса, ал көпшілікке қатысты тәрбие жұмыстарын жалпы білім беретін мектепке ауыстырып отыру керек. Арнаулы тәрбие мен жалпы тәрбиенің аралас түрде жүргізілгені жөн. Арнаулы мектептің әлеуметтік сипатқа қайшы сипатын жою үшін бұл мәселені ғылыми тұрғыдан дәйектеп, кемтарлар мен сау балалар-

дың әрі жемісті, әрі келешегінің зор екеніне сенім артуға болады. Сөйтіп балалардың диалектикалық даму ортасы пайда болып, кемтар балалармен дені сау балалардың оқып тәрбиеленуінің бірлігі өрістейді. Мұндай талап екінші жағынан келгенде болашақта арнаулы мектепті жоюды мақсат етеді.

Арнаулы мектептегі еңбектің сипатын түбегейлі өзгертуді қажет етеді. Осы уақытқа дейін олардың қол еңбегі дене кемістігіне байланысты тек музыкаға және әр түрлі нәрселерді тоқуға үйретілді. Ал қол еңбегінің өнімділігін арттырып, оның келешектегі өмірге қажет болатындығына жете мән берілген жоқ. Көзі көретін дені сау балаларға қолданылатын әлеуметтік-ұйымдастыру тәртіп элементтері соқырларға қолданылмайды. Олар тек орындаушылар ретінде ғана болған. Сондықтан мұндай "еңбек тәрбиесі" мүгедектерді дайындайды. Мұндай тәрбие оларды еңбекке баулымақ түгілі өз білетіндерін ұмытуға мәжбүр етеді. Соқыр балалар үшін еңбектің әлеуметтік сипаты мен оны ұйымдастырудың тәрбиелік маңызы ерекше екендігін үнемі ескерген дұрыс. Еңбек ету ол шетке жасау немесе корзина тоқу ғана емес, одан да күрделі еңбек болуы керек.

Сырттай қарағанда білім беретін еңбек пен оқудың ұсақ-түйек нәрселерді жасаумен шектелген, олардың кәсіптік-техникалық маңызы ескерілмейді. Мұндай еңбек түрлері кемтар балалардың көзі көретін балалармен араласып серіктесуіне мүмкіндік бермейді. Көзі көретіндермен бірігіп еңбек ету - еңбекке баулудың негізі. Сондықтан көзі көретіндермен жақын араласу және олармен бірігіп еңбек ету соқырлардың өмір тіршілігіне емін-еркін араласып кетуіне жол ашып, еңбек түрлерінің өзге де салаларын меңгерулеріне қолайлы жағдай тудырады. Бір сөзбен айтқанда, соқырларды еңбекке баулып, олардың ақыл-ой өрісін дамытып отыру дені сау балалардың тіршілік бейнесіне қарай барынша бейімдеп отыруды талап етеді. Бұл орайда көзі көретін бала соқырды жетектеп, оған жол көрсетуді мақсат етеді. Ал соқырды соқыр бала жетектесе, онда олардың екеуі бірдей құлап түсуі мүмкін. Сондықтан кемтар балаларға қамқорлық көрсетіп, олардың өмір тіршілігіне көмектесу адамгершіліктің айқын көрінісі.

Керең мен мылқау балалар тәрбиесіндегі күрделі мәселе педагогиканың қиын да, әрі қызықты тармағының бірі. Соқырға қарағанда керең-мылқау өмірге араласуға және оны тез танып білуге бейімдірек. Бірақ оның сезім мүшесіндегі кемшілігі өз денесін еркін билеп, әрқилы әрекеттер жасауына кедергі етпейді, олардың іс-әрекеті дені сау адамдардікіндей болады. Керең-мылқау өз қимыл-қозғалысын бақылай алады. Керең-мылқау өз



кимыл-қозғалысын бақылай алады. Керең-мылқаудың дене бітімі дені сау адамдардікімен бірдей екендігін Н.А.Попов айрықша атап көрсетеді. Сондықтан олардың еңбек ету қабілеті мен үйренуі айтарлықтай қиындық тудырмайды. Соқырдың айырмашылығы еңбектің қандай түрі болса да (музыкадан басқасы), оған үйренуге оңай. Сурдопедагогика осы уақытқа дейін ешқандай қажеті жоқ қол еңбегімен шұғылданып келді, бұған кінәлі болжамсыздық және керең-мылқаудың тәрбиесіне кемтар деп санап, оған алугершілік көзқарастың ірге тебуі.

Еңбекке дұрыс тәрбиелеу өмір есігін айқара ашу деген сөз. Дені сау адамдармен бірігіп жұмыс істеуге мүмкіндік береді, масылдыққа жол бермейді, бұл сурдопедагогикадағы негізгі бағыт және әлеуметтік сипат. Өмірдің келешегін ойламай, ұсақ-түйек нәрселерді жасау және оларды сатумен шұғылдану ғылыми тұрғыдан дәлелденбеген өткендегі өнімсіз тіршіліктің қалдығы. Құлақтың естімеуі көзге қарағанда жеңілдеу. Мұндай жағдайда адам сана-сезімімен тіршілік еткен ортаны аңғарып, соған орай бейімделе алу ерекшелігі. Адам табиғатында дыбыстың алатын орны өзгешедеу. Керең-мылқау соқырға қарағанда жағдайы біршама жеңілдеу. Биологиялық тұрғыдан келгенде адам түтілі құлағы естімейтін жануар да соқырдан әлдеқайда артық. Дегенмен керең-мылқау соқырға қарағанда бақытсыздығы әлдеқайда басым. Өйткені өзге адамдармен сөйлесіп бірден араласа алмайды, әлеуметтік ортада тіршілік етуге бейімсіздеу. Сондықтан да ол дыбысты сөйлесуі арқылы өзгелермен қарым-қатынас жасай алмағандықтан өмір тәжірибесі де шектеулі болып қалады.

Сурдопедагогиканың ең басты мәселесі керең-мылқауға сөйлеуді үйрету. Оны сөйлеуге үйретуге болады. Саңырау дегеніміз тек есту нервтерінің зақымдалып жұмыс істемеуі, бірақ оның сөйлеуге байланысты нерв орталықтары сау қалпында сақталған. Мылқаулық органикалық зақымдалудан емес, ол дыбысты естімей және дыбыстап сөйлеуі жете дамымаған. Керең-мылқауды сөйлеуге үйрету оның бір сезім мүшесін екіншісіне ауыстыру емес, оңдай ерекшелік мылқау сөйлеген адамның еріннің кимыл-қозғалыстарын көзімен көріп түсінуден басқа да психологиялық механизммен байланысты дейді Л.С.Выготский. Бұл механизм бойынша кимыл-қозғалыс, есту сезімімен айырбасталады. Бұл сезім өте әлсіз болғандықтан еріннің кимылы арқылы сөздердің мағынасын толық жеткізе алмайды. Себебі, сөйлегенде ауыз қуысындағы тілдің кимыл-қозғалысы арқылы айтылатын дыбыстар толық сыртқа шықпайды, сондықтан керең-мылқауды сөзге үйрету өте қиынға түсетін процесс.

Ауызша тілден басқа керең-мылқаудың тағы да екі тілі бар. Тілдің табиғи кимылы немесе ымдап сөйлесу. Екіншісі методикалық белгілер немесе шартты әліппе. Ол диактилогия деп аталып, қолдың және саусақтың кимылы арқылы іске асады, оны ауада жазу деп те атайды. Керең-мылқаулар бұл екі тілді де ауызша сөзге қарағанда жеңіл меңгере алады (Н.М.Лагоский, 1911). Осы үш түрлі тілдің ішінде ауызша сөйлесуге ерекше кеңіл бөлуіміз керек, ол қиынға түссе де, оның пайдасы мылқау үшін өте зор. Мылқау-кереңнің ыммен сөйлесуі алғаш дамыса да, оның сөз қоры аз болғандықтан сөйлеудің өзге түрлеріне де үйрету керек. Алайда мылқаулардың қай сөйлеу түрін қолданса да олардың сөзінде абстракті ұғымдармен байыптап түсінуге дейінгі деңгейге көтеріле алмайды.

Көп зерттеушілер керең-мылқаудың сана-сезімі адам тектес маймылдардан сәл-ақ жоғары тұрады деп есептеген. Цехтың пікірінше керең-мылқаудың дүниетануы сау адамға қарағанда өзінің өмір сүрген ортасын ғана танып біліп, оның өз тәжірибесі мен бақылауынан асып кете алмайды (Лагоский кітабы, 1911, 116 б.). П.Наторп "адамның ортасымен араласуына байланысты", - деп дұрыс айтқан. Ол түтілі сау адамның түсінігі де адамзат ортасынсыз дамуы мүмкін емес. Әлеуметтік тәжірибенің бәрі сөйлеу арқылы дамып, адамдар арасындағы қарым-қатынас пен олардың өзара пікір алысуы сөзсіз дамуы мүмкін емес. Керең-мылқауды сөйлеуге үйрету оларды адамдармен жақындастырып, ойлау қабілеті мен сана-сезімін жетілдіруге қуатты ықпал етіп отырады. Мұндай тәсілдермен біз оларды адам қатарына қосамыз. Ауызша сөйлеуде қол кимылы және ым-ышара қосалқы қызмет атқаратындығын америка мектептерінің тәжірибесіне сүйене отырып В.Штерн және басқа мамандар теория жүзінде дәлелдеді. Бірақ бұл тұжырымға қарсы болған оқымыстылар И.Гейдзиг және Аббат, Ш.Делепе былай деген: "Біздің тіліміз керең-мылқаулардың тіліне сәйкес емес" (В.Вернер, 1909 ж. басылған кітабында). Ол басқа оқыту әдістерін қолдану жүйесіне қарағанда ауызша оқыту әдісі керең-мылқаудың жаратылысына қайшы болғанымен, оларды адамзаттық қоғамға тәрбиелеудің бірден-бір дұрыс жолы біздің кәдімгі сөйлеу жүйемізге икемдеу болып табылады дейді (В.Вернер кітабының 55 б., 1909 ж.).

Керең-мылқауды оқыту оның жаратылысына қарама-қарсы, соған қарамастан баланы тілге үйрету үшін оның табиғатын өзгерту керек. Бұл сурдопедагогиканың ең күрделі мәселесі. Гейдзиг "кимыл мен ым-ышара тәсілімен оқытатын мектептердің бәрін полициямен жабу керек" дейді. Дегенмен,

ым-ишарамен сөйлесу баланың табиғи тілі болмаса да, оны қолданудан бас тарту мүмкін емес. Өйткені бұл тәсілді сынасақ та, оның тіршілікте қолдануын ешқашан да жеңе алмаймыз. Бұл күрделі мәселенің мәнін керең-мылқау балаларды тәрбиелеп оқытудың әлеуметтік негізіне сүйене отырып шешуді талап етеді. Арнаулы әдістен гөрі мылқау баланы ауызша сөйлеуге үйретуді басты мақсат деп санаған жөн. Әдіс дұрыс, бірақ бала бастапқыда ым-ишараны қолданбаса, ол көптеген сөздерді үйрене алмайды, ауызша сөйлеп, өз ойын жеткізе алмайтын болған соң жасырын түрде бәрібір ымдап сөйлейді. Қорыта келе, қандай әдіс болса да оның жақсы да, жаман да жақтары болатындығы жалпы тәрбие жүйесінде айқын байқалады. Ескі жүйеде ауызша сөйлесу әдісі тек ым-ишара болса, ал қазіргі мақсат бірден ауызша сөйлеуге үйрету. Әрине, бұл әдіс бойынша жеке дыбыстарды талдатып жатпай бірден сөйлеуге үйретуіміз керек. Сөйтіп ым-ишараны ауызша сөйлеуге бейімдеудің жолдарын іздегіміз қажет. Осы тұрғыда *Г.Форхгаммер* негізшеген сөйлеу тәсілін алғаш рет бірізді жүйемен жүзеге асырып, баланы сөйлеуге үйрету мәселесін көтерді. Ауыз бен қол (саусақ) өзара тиімді болатынын саңыраудың ауызша сөйлеуіне көндігуінен байқалады. Бұл тәсіл дыбыстың байқалмайтын бөлшектерін белгілейді. Психологиялық жағынан алғанда бұл жүйенің келешегі мол, ол ауызша сөзді жеңілдетіп, таза сөйлеуге мүмкіндік береді. Дегенмен бұл жүйемен мәселенің түйіні өздігінен шеше алмайды. Ол үшін баланың өмірінде сөйлеу аса қызықты, әрі қажет екендігіне көзін жеткізіп, қимыл-қозғалыстың пайдасы шамалы-ақ екендігін түсіндіру керек болады. Оқуды баланың қызығуына қарай бағыттау керек. Соған орай баланың бойындағы соқыр сезімін өзіне қарсы қоймай, мақсатты тілегін орындауға жалпы адамдармен сөйлесуге баулу қажет.

Қысқасы адамның сөйлеуіне жағдай жасалса, ол соған бейімделіп сөйлеу пайда болады. 5-6 жыл өткен соң арнаулы мектеп түлектерінен оларға өмірдің өзі бұрынғы тәрбиесін қалайша жетілдіргенін көруге болады. Егер керең-мылқаудың өміріне сөйлесу аса қажет болса, онда ол сөйлеуін әрі қарай дамытады. Егер ондай мұқтаждық елеусіз қалса, онда ол қайтадан керендікке өкеп тірейді.

Штерннің айтуынша біздің арнаулы мектептеріміз баланы сөйлеуге үйретудің орнына, оның ауызша сөйлеуге деген ынтасын жояды дейді. Сөйлеу арқылы адам қарым-қатынас жасайды, ойлану әрекетін дамытады, мұндай әрекеттер өмірдің қиын-қыстау кезеңдерін жеңе білу нәтижесінде пайда болады. А.Гучман осы ретте "керең-мылқаулар мектебін бітіргендер өмірдің мәңгі мен

рап, ал оның адамның санасыздыққа қатысты жәйттері жайындағы пікірлерін мақұлдады. Алайда, біздер Выготскийдің кемтар балалардың психикасының дамуына байланысты санасыздық әрекеттер жайында Фрейдтің қандай пікірлерді қолдағанын ашып көрсете алмаймыз.

5. *Дарвин Чарльз* (1809-1882) - ағылшынның атақты табиғат зерттеуші ғалымы. Эволюциялық ілімді негіздеуші. Выготский эволюциялық даму туралы Дарвиннің ілімін З.Фрейдтің кейбір идеяларын сынау үшін қолданады.

6. *Кречмер Эрнст* (1888-1964) - немістің психиатр ғалымы. Психиатриядағы адамның дене құрылысына қарай мінез-құлықтарының ерекшеліктерін жіктеп көрсеткен. Выготский оның мұндай көзқарасымен келіспейді. Дегенмен Кречмердің зерттеулеріндегі кеміс балалардың кейбір психикалық ерекшеліктері туралы пікірлерін (мысалы, соқырлардың сөйлеуі мен сөздік-мағыналық өстеріне қатысты зерттеулерін) Выготский қолдайды.

7. *Ницше Фридрих* (1844-1900) - немістің реакцияшыл кертартпа философы, иррационализм мен волюнтаризм өкілі, "Тіршілік философиясы" деп аталатын ағымның негізін салушылардың бірі.

8. *Петцельд А.* (Petzeld) - Выготский оның соқырларға дұрыс тәрбие беру нәтижесінде оның бойындағы бірсыпыра қасиеттерін дамытып отыруға болады деген пікірін қолдап, оның соқырлар психологиясы жайында жазылған кітабын аса бағалы еңбек деп. Соқырлардың табиғи кемістігін толықтыру жолында олардың сөйлеуі мен басқа адамдармен қарым-қатынас жасауының маңызы ерекше деген пікірі толық құптарлық жайттар.

9. *Соколянский Иван Афанасьевич* (1898-1960) - советтік педагог-дефектолог ғалым. Соқырлар, керең-мылқауларды оқытып-тәрбиелеу саласында бағалы еңбектер жазып, зерттеулер жүргізді. Выготский оның кеміс балаларды оқытып-тәрбиелеу саласындағы әдістерін жоғары бағалайды. И.А.Соколянский кеміс балаларды оқытып-тәрбиелеу және оларды емдеу үшін қажетті құрал-жабдықтар мен аспаптар жасағаны ескеріліп, өзі дүние салған соң Мемлекеттік сыйлық берілді.

10. *Шеррингтон Чарльз Скотт* (1859-1952) - ағылшынның физиолог ғалымы, ғылыми-мектепті құрушы. Нейрофизиология саласында іргелі жаңалықтар ашқан. Сезім мүшелерінің талдағыштар алабы туралы ілімді жасаушы.

11. *Бехтерев Владимир Михайлович* (1857-1927) - орыстың көрнекті физиологы, невролог, психолог ғалымы. Рефлексология ілімінің негізін жасаушы. Выготский оның зерттеу-

леріндегі адам организмдеріндегі әр-алуан іс-әрекеттердің өз-ара ықпалы туралы пікірін кеміс балалардың әлеуметтік ортаға бейімделіп өмір сүру жағдайларына икемдеу мәселелерін зерттеуге қолданады.

12. Протопопов Виктор Павлович (1880-1957) - совет психиатры. Ол психиатрия іліміне И.П.Павловтың шартты рефлексдер туралы зерттеулерін ендіреді. Мылқау, соқыр, керек балаларды өздері тіршілік еткен ортада өзге адамдармен қарым-қатынас жасау мүмкіншіліктерін ашып көрсетті.

13. Бұл жерде Выготский белгілі орыс ғалымы және оториноларинголог (дәрігер) Богданов-Березовский Михаил Валерьяновичті (1867-1921) айтатын болуы керек. Ол Россиядағы кемтарларды тәрбиелеп, оларға қамқорлық жасау жайында аянбай еңбек еткен. Оның негізгі еңбектері: "Керек мен мылқаулардың естуін қалпына келтіру", СПб, 1901. Ол американдық Е.Келлердің орыс тіліне аударылған "Оптимизм" деген кітабына алғы сөз жазған. Петербург қаласында кеміс балаларды оқытатын училищенің дәрігері болып істеген. Кемтарларға қамқорлық көрсету комитетіне мүше болып, "Мылқаулар мен керекдерге қамқорлық көрсету хабаршысы" деген журналдың редакторы болған өз заманының нағыз гуманист-ардагер азаматы.

14. Руссо Жан-Жак (1712-1778) - француздың ұлы жазушысы, сенсуалист-философ ғалым. Өз заманында буржуазиялық философия мен қоғамтану, педагогиканың өріс-теуіне айтарлықтай ықпал еткен көрнекті ағартушы. Выготский оның көзқарасындағы хайуанаттардың өз тілдерін үйретуі мен жаттықтыруы және адамның өз баласын тәрбиелеу жөніндегі пікірлерінің қайшылықтарына қарсы шығады.

15. Франк Семен Людвигович (1877-1950) - орыстың діншіл философы. "Жария марксизмнен" идеализмге ауысқан адам.

16. Брайль Луи (1809-1852) - әлемге әйгілі француздың соқырларды оқыту әдістерін ойлап тапқан педагогі. Үш жасынан соқыр. Выготский оның әріптері бойынша оқып үйренудің кәдімгі әріптерден айырмашылығы жоқ дейді.

## КЕМІС БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯСЫ МЕН ПЕДАГОГИКАСЫ

1. Бұл мақала 1924 жылы Выготскийдің редакциясымен басылып шыққан "Мылқау-керек, соқыр және кемақыл балаларды тәрбиелеу мәселелері" деп аталған жинақта жарияланған.

Бұл тарауда негізінен кеміс балаларды оқытып-тәрбиелеу мәселелерін биологиялық және әлеуметтік тұрғыдан іздестіріп, оларды психологиялық жағынан жетілдірудің әдіс-тәсілдерін қарастырады. Л.С.Выготскийдің осы бағыттағы мақсаттары мен өзіндік көзқарастары Т.В.Власованың "Кеміс балаларды оқыту мен тәрбиелеу істерін ажыратып жүргізудің психологиялық мәселелері", М., 1972; Л.В.Занков. "Выготский-дефектолог. - Специальная школа, 1972, вып.4" - деп аталатын еңбектерде бақилдалады.

2. Короленко Владимир Галактионович (1853-1921) - орыстың публицист жазушысы. Выготский оның "Соқыр музыкант" деп аталатын шығармасын талдап, оның бойындағы кемістікті әлеуметтік ортаның жағдайына қарай өзгертуге болатындығын психологиялық тұрғыдан іздестіреді.

3. Бирилев Александр Васильевич (1871-1959) - советтік тифлопедагог, юрист. Выготский оның кеміс баланың сезім мүшелерінің атқаратын қызметін, кеміс мүшесінің орнын толықтыру әрекеттерінің сипатына тоқталады. Сондай-ақ ол Бирилевтің соқыр баланың жан дүниесіне қатысты Короленко мен Шербина пікірлерінің қайшылықтарын ашып көрсеткен дәйектеріне қосылады.

4. Лаговский Николай Михайлович (1862-1933) - совет сурдопедагогі. Керекдерді оқытудың теориясы мен әдісі және оның тарихы туралы жазылған жұмыстардың авторы. Ол кемтар балалардың танымдық әрекеттерінің мүмкіншіліктеріне жете мән беріп, кемтарларды оқытып-тәрбиелейтін мамандар даярлап шығару үшін аянбай еңбек еткен. Ол әсіресе сурдопедагогтардың кісілік қасиетін қалыптастырып отыруға айрықша көңіл аударады.

5. Крогиус Август Адольфович (1871-1933) - орыс психологі, профессор. Ол соқырлардың психологиясын әртарапты зерттеп, олардың танымдық процестерін дамытуда дефектологияға елеулі үлес қосты.

6. Попов Н.А. (?) - "Дондағы пединституттың Еңбектері" деген жинақтың авторы және сондағы авторлардың бірі.

7. Гейдзик Иоганн (1855-?) - немістің сурдопедагогі. Мылқаулар мен керекдерді ауызша сөйлеуге үйретудің әдісін зерттеген. Ол ым-ишарадан бас тартуға қарсы болды, алайда кейін бұл тәсілді қолдамай, оған қарсы шықты.

8. Вернер Ф. (?) - мылқаулар мен керек балаларды ауызша оқыту әдісіне табанды түрде қарсы болған кісінің бірі. Ол мұндай әдіс "баланың ішкі табиғатына қайшы келеді" деген дәлел келтіреді.

9. Делепе Шарль Мишель (1712-1789) - француз сурдопедагогі. 1770 ж. Парижде ұлттық институт ашты. Бұл дүние жүзіндегі мылқаулар мен керендерге арналған тұңғыш оқу орны - училище болатын. Ол мылқаулар мен керендерді ым-ишарамен оқыту әдісінің авторы.

10. Форхгаммер Георг (1861-1938) - Данияның сурдопедагогі. Саңырауларды жазба сөзге үйрету әдісін қолдаушылардың бірі. Выготский оның кеміс балаларды маноральдық жүйемен (мылқау, керен балалардың тиісті харіп таңбаларын атауда аузы мен саусақ қимышарын үйлестіріп отыруы) оқыту әдісін пайдалы деп бағалады.

11. Гилль Мориц (1805-1874) - немістің сурдопедагогі. Саңыраулар мен мылқауларды оқытудың кемістік әдісін қайта құрушы реформаторы. Выготский оның кеміс балалардың сөйлеу ерекшеліктерін дамытуда оларды неғұрлым қалыпты балалардың сөйлеу заңдылықтарына жақындата түсуі жөніндегі бағалы пікірін қолдайды.

12. Венде Густав (1860-1924) - немістің сурдопедагогі. Выготский оның кеміс балаларды сөйлеуге үйретуде олардың сөйлеу әрекетін өмірмен, баланың өз мұқтаж-тілегімен, әлеуметтік тәрбие мәселелерімен ұштастырып отырған пайдалы болмақ деген пікірімен келіседі.

Л.С.Выготскийдің жас кезеңдерінің дамуы, педагогикалық және кемістік психологиясы саласындағы еңбектерінің тізімі.\*

1. Бала мінезінің динамикасы туралы мәселе. К вопросу о динамике детского характера //Педология и воспитание. -М.-Работник просвещения. - 1928. - с.99-199
2. Балалық кезеңдегі көп тілділік мәселесі. К вопросу многоязычия в детском возрасте //Собр.соч. - В 6 т. - Т.3 - М. Педагогика. - 1983. - с. 329-337
3. Балалардың мәдени дамуының мәселесі. Проблема культурного развития ребенка //Педология. - 1928. - №1. - с.38-77
4. Қиын баланың дамуы және оны зерттеу. Развитие трудного ребенка и его изучение //Основные проблемы педологии в СССР. - М. - 1928. - с. 132-136
5. Қиын балалық кезең. Трудное детство //Собр.соч. - В 6 т. - Т.2. - М. - Педагогика. - с. 137-149
6. Баланың жеке басы дүниетанымының дамуы. Развитие личности и мировоззрения ребенка //Психология личности. Тексты. - М. - Изд.МТУ. - 1982. - с. 160-166
7. Балалық шақтағы белсенді зейінің дамуы. Развитие активного внимания в детском возрасте //Вопросы марксистской педагогики. Труды АКВ. - М. - 1929. - Вып. 1. - с. 112-142
8. Өтпелі кезеңдегі қызығудың құрылымы және жеткіншек жұмыскердің қызығуы. Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка //Вопросы педологии рабочего подростка. - М. - Изд. Ин-та повыш.квалиф.пед. - 1929. - Вып. 4. - с. 52-68
9. Балалық шақтағы қиял мен шығармашылық. Воображение и творчество в детском возрасте. - М. -Л.-Гиз. - 1930. - с. 80
10. Өтпелі кезеңдегі қызығудың дамуы жәйлі мәселе. К проблеме развития интересов в переходном возрасте //Работного Оств. Кадаков, Держ.вид. Упр. - 1930. - №7-8. - с. 63-81
11. Бала мінез-құлқының жоғары түрлерінің дамуы. Развитие высших форм поведения в детском возрасте //Психологические науки в СССР. - М.-Л.-Медгиз. - 1930. - с. 138-139
12. Баланың еңбек әрекеті мен ақыл-ой дамуының байланысы туралы. О связи между трудовой деятельностью и умственным развитием ребенка //Педология. - 1930. - №6. - с. 88-96

Тізімді құрастырушылар Қ.Б.Жарықбаев пен Ә.Ж.Алдамуриг.

13. Бала санасының дамуы. Развитие сознания в детском возрасте //Личный архив Л.С.Выготского. - 1930. -с.23. - Стенограмма
14. Емшек жасы. Младенческий возраст //Собр.соч. В 6 т. - Т.4 - М. - Педагогика. - с.269-317
15. Алғашқы балалық шақ. Раннее детство //Собр.соч. - В 6 т. - Т.4. - М. - Педагогика. - с. 340-367
16. Жас психологиясынан кіріспе лекция. Вводная лекция по возрастной психологии //Архив Ленингр.пед.ин-та. - Стенограмма. - 1933. - с. 34
17. Оқыту барысында шәкірттің ақыл-ой дамуының динамикасы. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением //Умственное развитие детей в процессе обучения. - М. -Л. - Гиз. - 1930. - с. 33-32
18. Мектепке дейінгі кезең. Дошкольный возраст //Личный архив Л.С.Выготского. - Стенограмма лекции. - Ленингр.пед.ин-т. 1933
19. Ойын және оның бала психологиясы дамуындағы ролі. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка //Вопросы психологии. - 1966. - №6. - с. 62-76
20. Бір жастағы бөбектің дағдарысы. Кризис первого года жизни //Собр.соч. - В 6 т. - М. - Педагогика. - Т.4. - с. 318-339
21. Үш жастағылардың дағдарысы. Кризис трех лет //Там же. с. 368-376
22. Өтпелі жастың негативтік фазасы. Негативная фаза переходного возраста. - Ленингр.пед.ин-т. - Стенограмма. -1933. - 17с.
23. Жас мәселесі. Ойын. Проблема возраста. Игра //Собр.соч. в 6 т. - М. - Педагогика. - 1984. - Т. 4. - с. 244-268
24. Мектеп жасында қарапайым және ғылыми ұғымдарының дамуы. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте //Умственное развитие детей в процессе обучения. - М. -Л. - Учпедгиз. - 1935. - с. 96-116
25. Мектеп жасындағыларда ғылыми ұғымдардың дамуы жәйлі мәселе. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте //Шиф Ж.И. Развитие научных понятий у школьника. - М. -Л. - Учпедгиз. - 1935. - с. 3-17
26. Емшек жасы және алғашқы балалық шақ. Младенчество и ранний возраст //Архив Ленингр.пед.ин-та. - Стенограмма. - 1934. - с. 24
27. Оқушының ойлауы. Мышление школьника //Архив Ленингр.пед.ин-та. - Стенограмма. - 1934. с. 9
28. Өтпелі жас. Переходной возраст //Там же. - с. 29
29. Бала дамуының жас кезендері жәйлі мәселе. Проблема возрастной периодизации детского развития //Вопросы психологии. - 1972. - №2. - с. 114-123

30. Мектепке дейінгілерді оқыту және дамыту. Обучение развитие в дошкольном возрасте //Умственное развитие детей в процессе обучения. - М. -Л. - Учпедгиз. - 1935. - с. 20-32
31. Баланың мәдени мінез-құлқы жәйлі мәселе. Проблема культурного поведения ребенка //Личный архив Выготского. Рукопись. - с. 81
32. Иван Ивич. Ұстаздың кейпі. Портрет педагога. Л.С.Выготский (1896-1934) - Перспективы. Вопросы образования. № 3, 1990 ЮНЕСКО. с. 129-141
33. Алдамуратов Ә., Сүлейменова Р. Выготский және дефектология мәселелері. Алматы, РБК, 1993
34. Алдамуратов Ә., Сүлейменова Р. Дефектологияның өзекті мәселелері. Алматы, РБК, 1991
35. Муканов М.М. Ақыл-ой өрісі. Алматы, "Казакстан", 1980
36. Тажибаев Т.Т. Влияние психологической концепции Ж.Пиаже на Выготского. Рукопись. Из личного архива академика Т.Т.Тажибаева (1990 г.)

100,00

МАЗМҰНЫ

13  
//  
17  
15.  
Т.4. Алғы сөз.....3  
16  
р.4. Выготский Л.С. (1896-1934).....5  
17  
Д. Кабылдау және оның балалық кездегі дамуы.....8  
Д. Ес және оның балалық кезеңде дамуы.....22  
1  
1 Ойлау және оның балалық шақта дамуы.....34  
1 Эмоция және оның балалық шақта дамуы.....52✓  
1 Қиял және оның балалық шақтағы дамуы.....69  
2  
// Ерік және оның балалық шақта дамуы.....82  
2  
36.5 Сәби өміріндегі алғашқы дағдарыс.....93  
22  
хо. Үш жастағы дағдарыс.....114  
23  
6 т. Жеті жастағы дағдарыс.....121  
24  
дам. Кемістік және толықтыру.....130  
во.р. Кеміс балалардың психологиясы мен педагогикасы.....140  
-Л.-  
25. Жеке тақырыптар бойынша түсініктемелер.....157  
мә  
во  
М. Л.С.Выготский еңбектерінің тізімі.....167  
26.  
ран. Мазмұны.....170  
- с.  
27.  
Лен  
28.  
29.  
рас:  
- 1972. -

**Выготский Лев Семенович**  
Баланың жас ерекшеліктері психологиясы  
дамуының кезеңдері және кемтар бала  
психологиясы туралы таңдамалы еңбектер.  
/Оқу құралы/.

Шығаруға жауапты А.Томен  
Көркемдеуші редакторы Ж.Қасымжан  
Техникалық редакторы Н.Передереева

Басуға 24.12.98 ж. қол қойылды  
Есепті баспа табағы 10,6 б.т. Шарғы баспа табағы 6 т.  
Пішімі 60 x 84 1/16. Таралымы 1000 дана  
Сураныс № 2

Ы. Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының  
Республикалық баспа кабинеті,  
480100, Алматы, Жамбыл көшесі, 25 үй