

ДРУЖЕСТВО НА ПСИХОЛОЗИТЕ
В БЪЛГАРИЯ

ПСИХОЛОГИЯ

4
1977

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Г. Д. ПИРЬОВ — Психологически проблеми на мира	197
Обща и социална психология	
2. СТ. ЖЕКОВА — Социалната ситуация на учителската професия	204
3. ЕВ. ЦЕНЕВА — Доминиращите мотиви за учение в юношеска възраст	211
Педагогическа и възрастова психология	
4. Д. ЙОРДАНОВ — Психологически проблеми на обучението и развитието	218
5. Л. МАВЛОВ — Нарушения на лингвистичния компетанс и перформанс в езиковата патология	225
6.*М. ТОНЧЕВА — Условия за непреднамерено запомняне на близката руска лексика	231
7.*Й. МАНЧЕВ — Очната кинестезия като фактор за константност на възприятията при наблюдение на непосредствено близки обекти	238
Психология на труда	
8. А. БОБЕВ — Влияние на социалнопсихичния климат върху психичните функции на текстилни работнички	247
Психология на творчеството	
9. СТ. ЛАЗАРОВ — Психологически аспекти на актьорското творчество	255
Научен живот	
10. В. ТОПАЛОВА — Социално-психологическата проблематика в програмата на XXI световен конгрес по психология	261

PSYCHOLOGY

Official journal of the Bulgarian Society of Psychology
Sofia, V. Levski Stadium

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

акад. С. Гановски — главен редактор
член-кореспондент проф. Г. Пирьов — зам.-главен редактор
д-р на псих. науки проф. Ф. Генов — отговорен секретар, доц. Ас. Петков,
ст. н. с. к. п. н. Тр. Трифонов, Хр. Костадинчев

Редакция: София, стадион „В. Левски“ 86-51, в. 477

Дадена за набор на 10. VII. 1977 г.

Подписана за печат на 31. VIII. 1977 г.

Печатница на БЗНС — София, пор. 441

ПСИХОЛОГИЯ

ИЗДАНИЕ НА ДРУЖЕСТВОТО НА ПСИХОЛОЗИТЕ
В БЪЛГАРИЯ

Година V

1977

Брой 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА МИРА

Г. Д. ПИРЬОВ

Най-актуалната проблема на нашето време, от решаването на която зависи сегашното благodenствие на хората и тяхното бъдещо съществуване — проблемата за мира — има различни аспекти. Несъмнено много важни са икономическите и политическите въпроси, които има да се решават за запазване и укрепване на международния мир, но голямо значение имат и редица проблеми от психологически характер. Това значение се определя от обстоятелството, че както в другите области на практиката, и в този случай човекът е решаващият субективен фактор. Известно е, че главната причина за войните са икономическите, идеологическите и политически противоречия, но за тяхното осъществяване важно значение има и психологическата подготовка на хората. Същността на „студената“ война е именно такава психическа подготовка, която системно се прави от тези, които са заинтересувани да я превърнат в „гореща“ война. А тази последната дава най-дълбоки отражения именно върху хората, които не желаят войната, тъй като тя разстройва и унищожава техния живот.

Ако подготовката на войните се извърши в умовете на хората, то и осигуряването и запазването на мира не може да се постигне без съответната психическа подготовка. Колкото и да са добри документите за международно сътрудничество и разбирателство, колкото и да са благоприятни междудържавните договори, те могат да добият реална стойност не само когато се създават необходимите обществено-икономически предпоставки, но се извърши и съответната психическа подготовка за тяхното изпълнение.

Много характерен е най-пресният пример с подписаното преди две години споразумение в Хелзинки за запазване на мира. Докато всички, които искрено желаят мир, правят усилия за осигуряване на обективните и субективните условия за неговото изпълнение, враговете на международното разведряване се стремят да постигнат обратното. И едната, и другата цел се постига чрез всички възможни средства за психическо

въздействие — чрез средствата за масовата информация, чрез работата в училищата, университетите и другите възпитателни учреждения, чрез различни национални и интернационални контакти между хората.

За по-успешната борба за мир ще допринесе разработването и изясняването на редица проблеми, които имат психологически характер и които имат основно значение при провеждането на възпитателната работа в тази насока.

Една от тези проблеми се отнася до съществуващото недоверие между народите, което се подхранва с различни средства. Това е един от основните стратегически планове на организаторите на идеологическата диверсия срещу социалистическите страни. Те разпространяват неверни и клеветнически сведения за живота на социалистическите страни. Необходимо е да се разширяват контактите между народите без дискриминация, за да се опознават и изучават непредубедено начинът на живот, мисленето, гледището, интересите, идеалите на хората от другите страни. Тогава те се разбират по-добре, уважават се повече. А това е съществено условие за преодоляване и на недоверието.

Това може да се постигне, ако към взаимните отношения се пристъпва без оформени предразсъдъци, каквито са например предразсъдъците за съществуването на нисши и висши нации и раси. Известно е, че психологическата подготовка на Втората световна война беше извършена от фашистите чрез втълпяването на идеята, че едни нации са нисши и трябва да бъдат унищожавани или управлявани от другите — висшите нации.

Като се изучава непредубедено не само сегашното състояние, но и развитието на другите народи се вижда, че всеки народ, колкото и да е малък той, е дал свой принос в научното, в културното, в техническото развитие на човечеството. Това допринася и за онези чувства на интернационална солидарност, без които не е възможен мирът. Както за изграждането на тези чувства, така и за международното доверие и взаимно разбирането допринасят различните инициативи, които се предприемат от учебните заведения чрез международната кореспонденция, от научните и обществените организации чрез урежданите конгреси и обмяна на опит и на продукция. Не е малко значението и на международния туризъм.

Но тези начинания сами по себе си не решават проблемите, ако не се провежда системна възпитателна работа в духа на мира, и то във всички страни по света. Създаването на обществено мнение в полза на тази кауза има голямо значение. Общественото мнение в полза на мирното решаване на всички възникнали проблеми, в полза на мирното съвместно съществуване на всички народи, независимо от техните различия, представлява важен социално-психологически фактор. То се основава не само на добрата воля на хората, но и на оствъзнатата необходимост за запазване на ценностите на културата, на живота на човечеството. Подкрепя се от уроците на историята, които показват, че конфликтите се решават в крайна сметка на „зелената“ маса, че е по-добре да се седне около нея преди да заговорят оръдията, отколкото след това, когато вече трудно се постигат справедливи решения на проблемите.

Широко развиващи се движения в полза на мира във всички страни по света обединяват мислите и волите на хора, които имат различни верски, политически, професионални интереси и схващания. Тези

движения са един пример за възможностите на мирното съвместно съществуване между хора с различни разбириания, когато те се обединят около централната идея за запазването на мира. Тя са фактор за създаване на условия за мирно съвместно съществуване и между държавите, които имат различно социално и политическо устройство.

Оствъзняването на мира като обективна необходимост, като основна потребност на нашето време все повече кара съвременния човек да се стреми да не бъде само обект на историята, а да се превръща в субект на историческото развитие, да влияе върху него с оглед на реалните интереси на човечеството. Много ясно започваме да виждаме, че решаването на всички проблеми за задоволяване на потребностите на трудещите се не може да се постигне без решаването на въпроса за световен мир, което е тясно свързано с кардиналния проблем за основното обществено преустройство по пътя към социализма. Само чрез мирното съвместно сътрудничество между народите могат да се решават например въпросите за опазване чистотата на околната среда, за овладяване на Космоса, за търговски и културно-научен обмен на равни начала, при решаването на които се формират още по-тесни взаимни връзки между народите и държавите.

Основно значение при психологическата подготовка на хората за мир има идеята за хуманизма, която е заемала централно място в съхващанията и е движела действията на най-прогресивните представители на човечеството през всички времена. Едва ли има друго нещо, което е така противно на духа на хуманизма, както е войната, която не само унищожава хората, но и разрушава човешките качества у тях. Напротив, идеята за мир, практиката на мира и по-специално възпитанието в дух на мира е една от основните съставки на съвременото съхващане за хуманизъм. Това обяснява обстоятелството, че борбата за мир се води най-последователно от социалистическите страни начело със Съветския съюз в които идеите на хуманизма, за ценността на човека, за създаване на възможности за неговото всестранно развитие заемат основно място в мирогледа на хората, в политиката за всеобщо образование и демократична култура. Това обяснява и обстоятелството, че в борбата за мир участват най-прогресивните представители и на другите страни, които ценят и задоволяват най-съкровените потребности на хората. Не е случайно това, че в международната среща на писателите, която се състоя в София скоро, идеята за хуманизма зае централно място в техните доклади и изказвания.

Идеята за хуманизма, като съществена основа на психологическата подготовка за мир, въсъщност обединява усилията на представителите и на другите области на труда и творчеството. Тя се проявява в международните срещи на педагозите, на психолозите, философите социолозите и на другите науки и на изкуствата. Тази идея намира ярък израз и в професъзии национални и международни срещи, и в конференциите и фестивалите на прогресивните младежи от всички краища на света.

В противовес на идеята за хуманизма се поставя съхващането за агресивната природа на човека. Това съхващане се използва за оправдаване не само на войната, но и на други противообществени прояви в междуличностните отношения. Наистина има психолози, които поддър-

жат съващането за агресивността като инстинктивна проява на човека. Но може да се каже, че това съващане не се подкрепя от повечето съвременни психологии, както поради това че инстинктите не играят такава роля в живота на човека, каквато имат при животните, така и поради липсата на доказателства за универсалността на проявите на агресивност. Освен това приема се, че ако се наблюдават прояви на агресивност, те се дължат не на ендогенна, а на екзогенна обусловеност, т. е. дължат се на факторите на средата и възпитанието.

Но и дори да се допусне агресивността като относително трайно състояние на човека, трябва да се признае, че това състояние подлежи на възпитание, за да се канализира агресивното поведение не към разрушителни, а към конструктивни усилия за изграждане на по-щастлив живот на хората.

Във връзка с това трябва да се подчертава несъстоятелността на съващането, че само войната предоставя възможности за развитието на такива положителни качества като героизъм, смелост, мъжество, дисциплинираност, издръжливост. Всъщност има много и разнообразни дейности в условията на мирния живот, като участие в трудовите дела, в експедиции, изследвания, пътешествия, борба с природни бедствия и др., които предоставят по-добри възможности за развитието и проявленето на тези и други подобни качества. Нашето всекидневие поднася много доказателства за това. И самото участие на хилядите труженици в капиталистическите страни в борбата за мир, съпроводена с опасности и преследвания, е отлична школа за формиране на храбри и мъжествени люде. Обилини примери за това се дадоха през време на интервенцията във Виетнам и се дават при други агресивни войни, когато убедени противници на тези войни отказват да участвуват в тях, дори и когато това заплаща живота им.

Известно е, че една от най-серioznите заплахи срещу мира е наративащата надпревара във въоръжаването. И в този случай действуват някои психологически механизми. Взаимното недоверие и страхът, че другата страна е по-добре въоръжена, предизвиква „съревнованието“ да не се остава назад, а да се върви по-напред. Това от своя страна предизвиква същата реакция и в първата страна, което пък води към същия стремеж в другата страна. По този начин се получава един спираловиден път на въоръжаване и превъоръжаване, което погълща огромни материални средства и представлява постоянно заплаха от война. Като се прибави към това и голямата материална заинтересованост на капиталистическите страни от изразходването и производство на оръжия, вижда се колко големи опасности се крият в тази надпревара.

За тази цел е необходимо да се направи ревизия на старата римска максима „Ако искаш мир, готови се за война“. Тя е била в сила много векове, но не е довела до мир, а обратното, служила е за основа на много войни. За това, за да се постигне прекратяването на този процес, за което се правят нееднократни предложения от миролюбивите страни, необходимо е да се приеме друга максима: „Ако искаш мир, да се готовим за мир.“ Разбира се, не е лесно да се постигне това съващане и тази практика. За тази цел са необходими съвместни усилия, взаимно доверие и дълбока убеденост на всички страни в необходимостта от предотвратяване на войните. Затова всеки искрен диалог и всяко постигнато спо-

разумение в тази посока представляват важен принос за запазване на мира.

Наред с преговорите между държавните органи, не е малко значението и на други срещи и диалози между представителите на различните клонове на културата и науката. Такова значение както при решаването на тази проблема, така и на другите проблеми има и току-що приключилият диалог, организиран от ЮНЕСКО със съдействието на нашите философски институции във Варна по въпроса за международното сътрудничество за мирни цели в свят на теоретически противоречия. Тук представители на различни страни, на различни науки и теоретически направления се обединиха от идеята за мирното съвместно съществуване, като условие за международен мир.

Успехът на борбата за мир в световен мащаб зависи не само от преодоляването на посочените предразсъдъци и неправилни схващания, но и от създаването на масовите движения във всички страни, които са израз на новото отношение на хората към войната и мира, в които се изграждат нови схващания и ценостни ориентации, поставят се ясните общи цели за запазване на мирното съвместно съществуване и за укрепване на мира. Тези успехи зависят и от това доколко тези отношения и схващания ще станат ръководство и в политиката на ръководните фактори във всички страни.

А това може да се постигне само чрез упорита работа от страна на всички привърженици на тези идеи за тяхното научно обосноваване и широко разпространение. Ролята на психологите и педагогите в това отношение е много голяма, защото от тях зависи много за преодоляването на психологическата подготовка за война и конструктивната работа за психологическата подготовка за мира. Чрез своята научна и научно-приложна дейност те имат възможност да допринесат и за решаването на по-основните проблеми за онова обществено преустройство по пътя на социализма, което ще премахне дълбоките причини на войните.

Наред с това психологите могат да участват при разработката и на някои по-специални проблеми, относящи се конкретно до световния мир. Тези проблеми се поставят на изследване и обсъждане на редица национални и международни съвещания, както и в създадените научни центрове и институти за тази цел било в рамките на Организацията на обединените нации и нейните специализирани поделения, било независимо от тях. Така например на един Международен форум върху обществените и хуманитарните науки с оглед на мира в Париж през 1976 г., организиран от ЮНЕСКО, се изтъква необходимостта както от емпирични изследвания, така и от теоретични изследвания върху комплексните проблеми на световния мир. Тази необходимост се подчертава и на срещите на миролюбивите сили, които се свикват периодично главно по инициатива на Световния съвет на мира и други подобни организации.

Проблемите се отнасят както до определяне самия обект на изследване, така и до участието на различните науки и до методите за изследване. Обект на изследване може да бъде както мирът като исторически факт през даден период от време, така и като идеал, който има да се постига в международните отношения. И в двете тези посоки има редица важни проблеми и от психологически характер. Така например заслужават внимание такива въпроси като: психическото състояние на хората, когато се стремят към мир през време на война, или когато са в период

на продължителен мир; психическите реакции на различните въздействия на студената война през периодите на мир; кои психологически фактори влияят за международното напрежение или за разведряването; какви са психическите отражения на подготовката за война и особено на самата война и др.

Когато се поставя проблемата за мира като един идеал на човечеството, необходимо е да се анализират психическите и етическите компоненти на този идеал, неговите връзки с мирогледа на человека, влиянието на идеала за мир не само върху поведението на индивидите, но и на взаимоотношенията между народите. Заслужават проучване и такива въпроси като ролята на традициите и културата на отделни нации за мира или войната; ролята на социалното и политическото устройство в държавите с различен обществен строй върху отношението на техните граждани към проблемите за мира и войната.

Като проблема на междучовешки отношения тя включва такива психологически въпроси като: влиянието на толерантността в тези взаимоотношения; ролята на диалога и условията, при които може да се провеждат успешни диалози в полза на мира; психологическите предпоставки за осъществяване на международното сътрудничество и за преодоляване на недоверието и враждебните отношения.

Важно място заемат въпросите за пътищата и средствата за подготовката както на младото поколение, така и изобщо на обществото за международна солидарност и мирно съвместно съществуване.

Проблемите за мира трябва да заемат вече своето място в националните и международните конгреси и конференции на психологите, за да бъдат поставени на обсъждане и научно разясняване. В тези международни срещи, на които се поставят и въпросите за етиката на психолога като служещ, като научен работник и обществен деец би трябвало да се постави и етично основното положение — никой психолог да не участвува в пропагандирането на войната, в делото на студената война, а напротив — да влезе своите усилия към усилията на другите учени за делото на мира. И като научен работник, и като обществен деец и пропагандатор психологът има възможност да взема дейно участие при формирането на общественото мнение в полза на разведряването и мира.

Както при разработването на научните проблеми, така и при популяризаторската и възпитателната работа психологите ще работят в тясно сътрудничество с представителите на другите науки, а по-специално с философите, социологите и педагогите, било в комплексни разработки, било със своите специфични приноси.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PEACE

G. Piryov

This article underlines the importance of the psychological factor of solving the problems of the world peace. It points out that if war preparations are done by a systematic influence on people, then peace must be assured by the solving of a series of problems of psychological character. The efforts of all countries are required for the overcoming of the mistrust of peoples and governments towards other

peoples and governments, for better mutual knowledge, for the achievement of a many-sided exchange of cultural values, for the formation of a general public opinion for the sake of détente and peace.

The idea of humanism is stressed, since it has always taken a central part in the views of the progressive representatives of man and which guides all fighters for peace. It is necessary to overcome the untrue concept of the aggressive nature of man, which easily justifies wars and other antisocial actions. It is of great importance to know that in the conditions of a peaceful life and man's struggle for a better social order the positive qualities such as discipline, courage, manhood, tenacity are formed, which according to some authors' opinions can be developed only under war conditions. It is important to do away with the psychological barriers which hinder the disarmament and détente for which all socialist countries have insisted on had and given proposals many a time.

The main psychological problems which are to be studied and discussed in the psychological institutes and on international conferences are outlined.

ОБЩА И СОЦИАЛНА ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛНАТА СИТУАЦИЯ НА УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ

СТ. ЖЕКОВА

„Развитието на един индивид е обусловено от развитието на всички други индивиди, с които той се намира в пряко или косвено общуване.“

K. Маркс

Проблемът за социалната ситуация на професията е колкото значим, толкова и неудовлетворително проучван. Тук не става дума просто за човешката среда на работниците и нейното влияние. Социалната ситуация изисква разгърната и многостранна характеристика на тази среда — структура и съставни компоненти, обща и динамика на всеки компонент, микро- и макросъставки и тяхното взаимодействие. Изиска и диференцирано изучаване на ролята и влиянието на всеки компонент върху професионалния труд на человека и неговите успехи. Социалната ситуация на професията е проблем, който включва взаимодействието на человека със средата, но не изобщо, а в и чрез професионалната му дейност. Това придава по-различна и особена характеристика на социалната ситуация, на взаимодействието между человека и неговата трудова среда.

Ако изучаването на социалната ситуация е потребно за характеристиката на всички професии, сред тях има една категория, за която този момент е централен и водещ. Без него в никакъв случай не може да се даде точна и пълна оценка на професията, не може да се гарантира и осигури утрещното ѝ реализиране и ръководство. Най-общо към тази категория отнасяме „социономическите“ — професиите от групата „човек-човек“ по категоризацията на Е. Климов. Централно място сред тях заема професията на учителя, на педагога.

Най-напред дължим да подчертаем, че социалната ситуация е фактор, който запазва ролята си от първата до последната година от трудовия стаж на учителите. Ако в началните етапи тази роля влиза в една функционална система, в по-късните години мястото ѝ се извества, като се образува нова функционална система. Но ролята и значението на социалната ситуация никога не намаляват. Това се констатира от много автори — Е. Климов, Н. Кузмина, П. Еке. Доказаха го и нашите изследвания.¹

Как се очертава структурната характеристика на социалната ситуация на учителската професия, какви са нейните компоненти и тяхното взаимодействие? В една оценка на обективния статус на професията Здрава Иванова очертаava рамките и съдържанието и на социалната им ситуация. „Обективният статус на професията, пише авторката, зависи и от някои социални и социално-психологически фактори, определящи тъй наречените социални установки. Тук имаме предвид ролята на традициите,

¹ Ст. Жекова, Професионализиране на личността (учителят в своята професия) — под печат

отразени в приемствеността на професиите в семейството, или традициите, свързани с икономическия облик на дадено селище. Съществена роля играят местните социално-икономически, битови и културни условия, които определят социалния „микростатус“ на професията. Заедно с това социалните установки зависят от общественото мнение и оценка за дадена професия, от нейния престиж, както и от влиянието на модата.¹ Това е един многострумен комплекс с богато съдържание и специфични характеристики.

В социалната ситуация на учителската професия най-общо се очертават четири основни компонента. Първият се образува от постоянната микросреда на учителя, от учителския колектив, в който той непосредствено работи.

По проблема за колектива на учителите има много констатативни и конструктивни постановки, има и мнения, добили характер на водещи принципи в неговото ръководство и организация. На първо място тук стоят разработките и изказванията на А. С. Макаренко, мислите на Н. Крупская и В. Сухомлински. Напоследък има и по-конкретни изследвания, свързани с вътрешната структура на учителските колективи и тяхното влияние върху учителите (Ф. Гоноболин, Х. Грассел, Ст. Жекова и др.).

Колективът на работещите учители е социална ситуация, която влияе върху настроението, отношението, нагласата и, не на последно място, върху любата към учителската професия, импулса за труд и стремежа към професионално усъвършенствуване. Значение придобиват всички измерения на тази ситуация: образоваността и културата на учителите, специалностите им и тяхното комплектуване, възрастта и полът на работещите, вътрешните взаимоотношения и отношението на всички учители към учениците и професионалния труд.

Характеристиката на първия компонент се очертава по-ярко, като се проследи неговата вертикална и хоризонтална структура. В първата се включва административната и вътрешноорганизационната иерархия, оформянето на ръководни звена, както и цялата субординация вътре в учителските колективи.

Хоризонталната структура обединява вътрешни групи, оформени на едно равнище, но по различни показатели: учебна степен, в която работят учителите — например учители от началния курс, от средния и от горния курс; група на преподавателите от една и съща учебна дисциплина и специалност; евентуално възрастово оформени звена и т. н.

Само това най-общо очертаване вече показва, че вътрешната картина на учителските колективи е сложна, че е система от разнообразни по характер, по интереси и насоченост звена и взаимоотношения. Поради това и евентуалният модел на вертикалната и хоризонталната структура става усложнен и, в известна степен и смисъл, условен. Условността му се свързва предимно с големия брой конкретни и дори индивидуални обстоятелства в отделните училища, селища и райони, които се отразяват върху характера и облика на учителските колективи.

¹ Здр. Иванова, И. Косев, Личност и професия, изд. на БАН, С. 1976, стр. 106.

МОДЕЛ-СХЕМА НА ВЕРТИКАЛНАТА И ХОРИЗОНТАЛНАТА СТРУКТУРА НА УЧИТЕЛСКИТЕ КОЛЕКТИВИ:

I. Вертикално сечение :

— директор, зам.-директор, партиен секретар, председател на съюзната организация в учебното заведение.

— ръководители на комисии, секции, кръжици, лектории . . .

— отговорници на преходни звена и обединения

— учители без трайни и обособени задачи

II. Хоризонтално сечение :

— звена от учители, според учебната степен

— звена от учители с еднаква специалност

— звена от учители според учебната дисциплина, която преподават

— звена от учители, създадени по възрастов показател

— звена от учители по други постоянни или преходни показатели.

Функционалната структура на учителските колективи показва различни професионални и социални роли на учителите. В нашата действителност те са динамични. Извършват се промени в съдържанието, насоките и обхвата на ролите. Това превръща вътрешния статус на отделните учители също в променлива величина. Те могат и фактически преминават от един в друг „етаж“ на вертикалното сечение, участват едновременно в различни звена на хоризонталното сечение. Посочената динамика носи много предимства на първия компонент от социалната ситуация на учителите. Различните роли и отговорност, които те поемат, свързването им с повече вътрешни звена ги прави професионално и социално по-адаптивни, влияе върху отношението им към задачите и изискванията, засилва съзнателността и професионалното им усъвършенствуване. Промяната в ролите осигурява и повече демократичност, както и по-равномерно и справедливо натоварване на отделните учители. Затова тази динамика трябва да се поддържа, да бъде един от водещите принципи при конструирането и ръководството на учителските колективи.

Социалната ситуация в първия компонент — учителската среда, се регулира в най-значителна степен от водещото звено на вертикалното сечение — директора, зам.-директора, партийния секретар, председателя на съюзната организация. Тяхната подготовка, позиции, вътрешна съгласуваност и отношение към останалите членове на колектива определят тона, стила и общия ход на работата. Едно изследване върху „Влиянието на стила на педагогическо ръководство върху сплотеността на учителския колектив“, извършено от Надка Ас. Доксанлиева (дипломна работа, на специализиращ учител) доказва обаче, че преобладаващият стил на ръководство в училищата е авторитарният. Във вертикалния строеж на учителските колективи авторитарността се увеличава с придвижването към по-горните „етажи“ на вътрешната иерархия. Най-силно тези изяви се концентрират у първите ръководители на колективите — директор, зам.-директор и др. „В резултат на това, пише Доксанлиева, се проявява педагогически формализъм от различен род, който понижава ефективността на редица рационални методи и средства и забавя фактическото осъществяване на образователната реформа у нас.“ При авторитарния стил на ръководство е най-ниска степента на сплотеност на колективите. Най-висока е тя при демократичния стил на ръководство. „Устойчивостта

на личността, подчертава по такъв повод А. Петровски, е инвариантно нейно качество. Самоопределението ѝ става „феномен на междуличностните отношения в колектива.“¹

Работата в колектива на педагозите и неговото образуване Макаренко счита за „най-трудния въпрос в нашата педагогика“. Особено вредни стават изявите на индивидуализъм, на чести и трайни конфликти и вътрешни борби. „Няма нищо по-опасно, продължава Макаренко, от индивидуализма и клюките в педагогическия колектив, няма нищо по-вратително, няма нищо по-вредно.“²

Доказано е, че конфликтността индуцира агресивно поведение и често агресивността се проявява върху беззащитни лица. Най-вероятно е в такова положение да се окажат учениците.

Вторият съществен компонент на социалната ситуация се образува от колектива на учениците. Интересно е, че тази страна много често не фигурира в структурната характеристика на социалната среда на учителите (доколкото този въпрос е засяган и поставян). А той има свое значимо място и роля в социалната ситуация на учителската професия. Нещо повече, в отделни случаи и етапи колективът на учениците се нарежда сред водещите компоненти на ситуацията. Такъв е например етапът на професионално-социалната адаптация на начинаещите учители.

Най-особеното за ученическата среда е нейната подчертана динамика. Променят се учениците, които учителят обучава. Променят се обаче и самите ученици, с които той все още работи. Има дори подчертано интензивни възрастови периоди, като например средната училищна възраст, която носи много трудности и изненади на всички, които са свързани с тях. Неочакваност и изненади може да има и в ситуацията, при които участвуват и ученици от началната и горната степен. Това усложнява работата на учителите, тъй като те не могат да предвидят и да подгответят всичко предварително. Налага се повече гъвкавост и изобретателност, самостоятелност и творчество в труда им.

Социалната ситуация, свързана и създавана от учениците, има богата вътрешна диференциация. Не може във всички класове и паралелки да се подхожда и действува абсолютно по един и същ начин, дори когато се преследват едни и същи задачи и възрастта на учениците е еднаква. Всяка ученическа паралелка носи нещо свое и неповторимо, произхождащо от собствената ѝ вътрешна структура, от индивидуалните особености на учениците в нея, от цяла поредица други обективни и субективни фактори. Различният подход се диктува не само от специфичните характеристики на паралелките, но и от формата на работа с тях, от мястото на учебния час в дневната програма, от учебната дисциплина и пр. Всичко това прави този компонент на социалната ситуация една изключително динамична страна. Собствените ѝ промени предявяват много изисквания към учителите — към тяхната многостранна подготовка, отношение към работата и към учениците. Изследванията ни върху професионалната адаптация на младите учители показват например колко проблеми носят първите срещи с учениците. У голяма част от начеващите те предизвикват страх, понижено самочувствие, несигурност и,нерядко, недоверие в

¹ А. В. Петровский, Еще раз об устойчивости личности, независимости и конформности, Вопросы психологии, 2/1975.

² А. С. Макаренко, Воспитание гражданина, Просвещение, 11, 1968, стр. 123.

себе си и в собствените успехи. Това често става причина за напускане на професията или, най-малко, за желание за напускане.

Много проблеми носят например индиферентните ученици, които „съкаш не чуват, не разбират това, което изисквам, или пък изобщо не ги интересуват моите искания и въпроси“ (из анкетните данни по изучавания проблем).

Изобщо учениците като компонент на социалната ситуация държат учителя в постоянна готовност, поставят пред него изисквания, свързани с професионалното и личностното му усъвършенствуване, носят затруднения, но и много удовлетворение и радост от учителския труд.

Третият компонент на социалната ситуация се свързва с групата на родителите и техните взаимоотношения с учителите. По същество това са социално-професионални отношения, защото са регулирани и насочвани от задачите и изискванията на професионалните задачи на учителите.

Взаимоотношенията на учителите с родителите могат да имат различна характеристика и стойност. Последните се определят от няколко варианта на тези взаимоотношения.

Първи вариант — учителите са по-силното звено. Те регулират и определят функционалното място и роля на родителите. Може да се стигне дори до крайност — родителите да се превърнат в прости изпълнители на исканията, мненията и задачите на учителите. Този вариант на взаимоотношения не е изключение в нашата действителност. Данните показват, че той се среща повече в по-малките селища, където учителите влизат в групата на водещата интелигенция и образователното равнище на родителите като цяло е по-ниско. Такава ситуация на глед дава много предимства на учителите. Те са подпомагани и улеснявани безпрекословно, особено в извънучилищните инициативи с учениците. За немалка част от тях това е достатъчно. Всъщност обаче такива взаимоотношения не са педагогически пълноценни, каквато е в последна сметка тяхната цел. Щом едното звено стане прост изпълнител, без своя роля и позиции, взаимоотношенията се отклоняват от верния си път и насока.

Втори вариант — когато учителите и родителите са равностойни партньори и сътрудници при решаването на педагогическите задачи. Смисълът на тази равностойност се свързва предимно с общата насоченост, с функционалната значимост на двете звена и с тяхната активност, с относителната им независимост и самостоятелност. В общата работа за добър успех и многостррано възпитание на учениците те обсъждат, съветват се и взаимно се зачитат. Това определя и засилва потребността им един от други. Всеки от тях има на кого да се опре при изпълнението на задачите, както и в тяхното програмиране и подготовка. Този вариант на взаимоотношения всъщност е най-пълноценният. Социалната ситуация става благоприятна за професионалната дейност на учителя, за самочувствието и желанието му да работи.

Среща се и трети вариант на социално-професионални отношения — учители-родители. При тях по-силното, доминиращото и регулиращото звено стават родителите (като цяло или само част от тях). Това са по-редки и крайни случаи, но не са изключение. Могат да се срещнат в учебни заведения, където повечето родители заемат по-значимо обществено положение. Широката административна иерархия, при която родите-

лите имат подчинено място, създава у тях трайни и силни стереотипи, от които те не могат да се освободят и в училище, когато функционалната им роля се променя фактически в тяхна полза. Такива учители не могат да се освободят от пониженото си самочувствие, губят самоувереността си и при тези условия. И при новата ситуация, когато гражданите с по-високо обществено положение идват в училище само като родители, учителите не ги възприемат по този начин. За тях такъв родител продължава да бъде „другарят началник“, „другарят директор“ и пр. Насоката на общата педагогическа дейност в такива ситуации зависи в най-голяма степен от подготовката, културата, отношението, както и от други лични качества на родителите. В случая предимно те движат и регулират инициативите и тяхното съдържание. Особено не бива да се допускат срещаните крайности, когато отделни родители правят опит да се намесват и в пряката учебна работа на учителите, без да имат нужната квалификация и компетентност, без да имат и право на това.

За учителите този вариант е най-неблагоприятен и направо вреден. Пониженото им самочувствие, липсата на увереност им пречат във всичко. Те не могат да споделят, защото се смущават (или дори се боят) от родителите, не смеят да изискват твърдо и да се отнасят критично към учениците си. За такива учители взаимоотношението с родителите става в известен смисъл мъчение, носят им неоснователно беспокойство и дори страх, отразяват се лошо върху цялостната им работа.

Четвъртият компонент на социалната ситуация има широки рамки. Той включва отношението на обществеността към учителите и учителските колективи, свързва се с престижа и авторитета на учителската професия. Макар че този компонент има общовалидна характеристика, отнасяща се до цялата страна, неговата сила и проявление не са еднакви за всички селища, училища и учители. Този факт се определя от много обстоятелства. На едно от първите места стои „съотношението“ между училищната и останалата интелигенция и микросредата на учебното заведение. Какво е образователното и културното равнище на тази среда и на родителите, какво е отношението им към училището. По правило, колкото селищата са по-малки и „местната интелигенция“ — по-малобройна, колкото „съревнованието“ с други интелигентски среди е по-ограничено, толкова учителските звена изпъкват и се налагат повече. Там авторитетът и престижът на професията са по-високи и значими. И обратно — по правило, в по-големите селища, където се концентрира повече и по-разнообразна интелигенция, където има представители на различни равнища от обществената и административната иерархия, там и „конкурентноспособността“ на учителите намалява. Те сякаш отстъпват, а някъде дори остават твърде назад и далеч от интелектуалците на района.

Тази диференциация на обществения статус има и друго проявление. За авторитета на учителската професия допринася много видът и типът на учебното заведение, в което работят учителите. Доказва се например, че при училища с по-специален профил, налагащ по принцип по-големи и особени изисквания към преподавателите,renomето на професията се повишава. Така стои въпросът с училищата по изкуствата, при редица училища с преподаване на чужд език, с много техникиуми. Тъкмо обратно е отношението към учителите в средните професионално-технически училища, както и във вечерни и сменни училища.

Диференциацията на този компонент на социалната ситуация върви в още по-голяма дълбочина, като се свързва със специалността на учителите. Засега някои от специалностите са си извоювали (с повече или по-малко основание) по-голям обществен авторитет. Тук се отнасят например математика, физика, български език и литература. Причините за този факт са много и се отнасят до цяла редица обществени явления и изменения. За нас е важно, че той съществува и влияе върху социалната ситуация на учителската професия.

При всички случаи обаче, като цяло, широката социална ситуация на учителската професия не е благоприятна. Престижът и общественият авторитет на професията са чувствително понижени. За това има много обективни причини, свързани с икономическото и културното развитие на нашата страна, с развитието на науката и техниката, с порасналите възможности и потребности на народа и младежта. На учителите става изключително трудно да вървят успоредно с тези темпове, още по-малко да са винаги в първите редици на новостите. Те не са в състояние да отговорят на всички изисквания, отнасящи се до многостранната научна, педагогическа и психологическа подготовка така, както са поставени те сега. Налага се известно преустройство в насоките, системата и съдържанието на тези изисквания. Измененията им да се свържат с разкриването на водещи моменти и страни, които ще осигурят възможности и умения за самоподготовка и самоусъвършенствуване на учителите.

Намаленият престиж се дължи и на редица субективни причини. Те се отнасят до подбора и подготовката на учителите, до отношението им към професията и учениците, до умението и желанието им да работят за усъвършенствуване на квалификацията и собствената си личност. Изобщо проблемът за обществения авторитет на учителската професия, за неговите причини и динамика трябва да стане обект на отделно проучване, за да се изработи основателна и напълно решима конструктивна програма за него.

Социалната ситуация на учителската професия е сложна, многогранна и динамична. В нея се проявяват много обективни и закономерни явления, намират място и цяла редица субективни фактори, които влияят положително и благоприятно или пречат на резултатното им отражение върху професията. При всички случаи познаването на социалната ситуация е наложително, особено във връзка с успешната регулация и ръководство на учителската професионална дейност.

THE SOCIAL SITUATION OF THE TEACHER'S PROFESSION

S. Zhекова

There are four structural components characteristic for the teacher's profession: the first one is formed by the teacher's staff, the second one by the pupils' collective, the third component comprises the relations between parents and teachers and the fourth one includes the attitude of society toward the teachers and their profession.

The social situation of the teacher's profession plays an important role for the activity and state of teachers as well as for the guidance of their professional activity.

ДОМИНИРАЩИТЕ МОТИВИ ЗА УЧЕНЕ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

ЕВ. ЦЕНЕВА

В изграждането на развитото социалистическо общество все по-голяма актуалност придобива проблемът за възпитаването на високообразовани, висококвалифицирани и творчески мислещи личности. Изхождайки от това, училището непрестанно търси пътища за повишаване ефективността и качеството на учебно-възпитателната работа с подрастващите. Успешното изпълнение на тази задача изисква да се отчитат не само изискванията на живота, спецификата на учебните предмети, общите закони на дидактиката, но да се изхожда и от личността на ученика, от това как дейността „учене“, задачите, свързани с ученето, се отразяват в съзнанието на ученика, как се мотивира за него посочената дейност.

Изхождайки от актуалността и важността на проблема за мотивите като вътрешни подбуди и регулятори на човешките действия и постъпки, ние си поставихме за цел да разкрием доминиращите мотиви за учене на учениците в юношеска възраст (IX и XI клас). Експерименталното проучване¹ на доминиращите мотиви бе проведено в XV ЕСПУ в столицата, в края на учебната 1975/1976 година, във вид на контролни работи по математика в пълно съответствие (по време и съдържание) с учебните планове и програми.

Контролните работи по математика са естествена форма на учебната дейност. Учащите се постоянно ги пишат в продължение на целия период от тяхното обучение в училището. При това те полагат максимум усилия при изпълнението им и по правило се отнасят много сериозно и отговорно към тях.

Контролната работа е най-значимата за учащите се форма на учебна дейност, която „изисква от тях не само да се отчитат пред учителите в каква степен е усвоен учебният материал, но и да защитят своите позиции в колектива“ (9, стр. 33).

Експериментът се състои от четири серии контролни работи, проведени в IX-б, X-б и XI-б клас. При всяка серия мотивът на дейността се мени.

Първа серия. С класа се провежда обикновена контролна работа без специално предупреждение за нейното изпълнение. Условно тази серия наричаме работа „за себе си“.

Втора серия. След 7—10 дни отново се провежда контролна работа, при това зададените задачи, по степен на трудност, са подобни на тези от първа серия. На учениците се съобщава, че това е проверочна работа, за да се определи средният бал и да се установи равнището на знанията на класа като цяло; че такива работи се провеждат и в други училища и класове със същата цел. При това се напомня, че не е задължително да се вписват имена, тъй като ще се извежда средният бал на класа като цяло. Условно тази серия наричаме работа „за колектива“.

¹ По принцип е използвана методиката на Т. Е. Конникова (9). Тази методика се прилага за първи път у нас при настоящото проучване на мотивите, определящи учебната дейност на ученици от юношеската възраст.

Трета серия. Наскоро след втората серия се провежда контролна работа, която може да се изпълни по собствен избор; който иска може да пише „за колектива“ (оценката ще бъде взета при извеждането на средния бал на класа) или, както обикновено, „за себе си“ (оценката е индивидуална и ще се впише в бележника). Условно тази работа наричаме избор „за себе си или за колектива“.

Четвърта серия. Контролна работа едновременно „за себе си“ и „за колектива“. На учениците се предлагат четири задачи (две по-леки и две по-трудни), всеки трябва да реши най-малко две по собствен избор. Всяка задача се оценява поотделно; най-високата оценка за правилно решена трудна задача е 6, а за по-лека — 5. Накрая всеки ученик трябва да загради с кръг тези задачи, които са решени „за колектива“.

Общият брой на проведените контролни работи с учениците от IX, X и XI клас е 409. Тяхното разпределение по серии и класове е представено в табл. 1.

Таблица 1

Разпределение на проведените контролни работи с учениците по серии и класове

Класове	1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	Общо
IX	35	35	35	35	140
X	31	31	30	30	122
XI	37	37	37	36	147
Всичко :	103	103	102	101	409

Изходейки от познатите ни изследвания за мотивите на поведението на човека и от наблюденията във всекидневния ни живот, допускаме, че у учениците от горната училищна възраст могат да доминират както колективистични, така и лични мотиви за учене или пък тяхно съчетание (хармонична мотивация). В качество на работна нулева хипотеза (H_0) приемаме предположението, че между посочените мотиви не съществува значимо различие. Доколкото все пак могат да съществуват някои различия, то те са незначими и се дължат на действието на случайни фактори. Хипотезата ще се счита за правдоподобна, ако бъде потвърдена с голяма вероятност — по-голяма или равна на 95%.

За да направим общая характеристика на контролните работи в различните серии и класове, ние изчислихме техния среден бал (табл. 2).

При сравняването на резултатите от първа и втора серия се вижда, че учениците са положили по-големи усилия при решаването на задачите във втора серия, т. е. „за колектива“ (фиг. 1, 2, 3).

Средният бал на контролните работи, изпълнени „за колектива“, в IX клас е 4,23; в X — 4,29; в XI — 4,27, а на изпълнените „за себе си“, съответно — 4,03; 4,13; 4,16. В третата серия, когато учениците са имали възможност по собствен избор да решават задачите „за себе си“ или „за колектива“ — в IX клас средният бал на работите „за себе си“ (4,28) е по-висок, отколкото на работите „за колектива“ (4,12). Анализът на

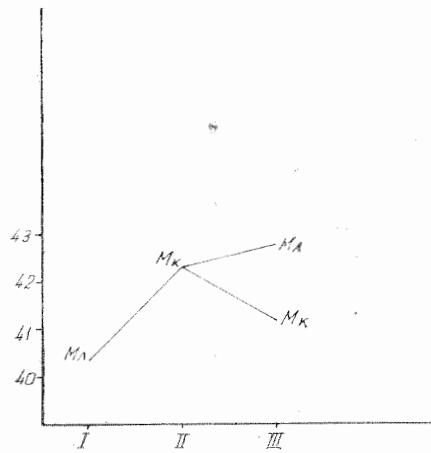
тези резултати показва, че работите „за себе си“ са изпълнени преди всичко от ученици, които са получили слаби оценки в първите серии. В такъв случай може да се предположи, че преживяването на собствения неуспех е подбудило по-голямата част от учениците да пишат в тази

Таблица 2

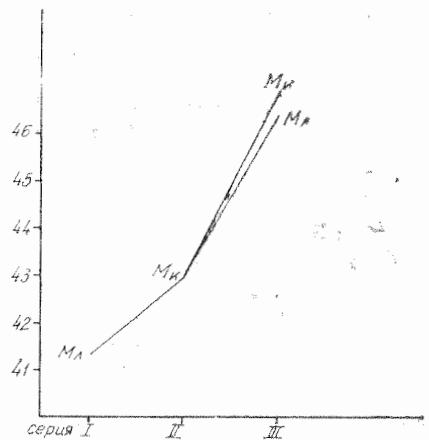
Среден бал на изпълнените работи

Клас	1 серия „за себе си“	2 серия „за колектива“	3 серия	
			„за себе си“	„за колектива“
IX	4,03	4,23	4,28	4,12
X	4,13	4,29	4,64	4,69
XI	4,16	4,27	4,44	4,68

серия „за себе си“, но ученикът може би е писал „за себе си“, „за да предпази колектива от нови слаби бележки“ (9,39). Ето защо да се съди за това, кои мотиви преобладават у учениците от IX клас е много трудно. Отговор на този въпрос ще ни даде по-нататък анализът на получените резултати от IV серия.

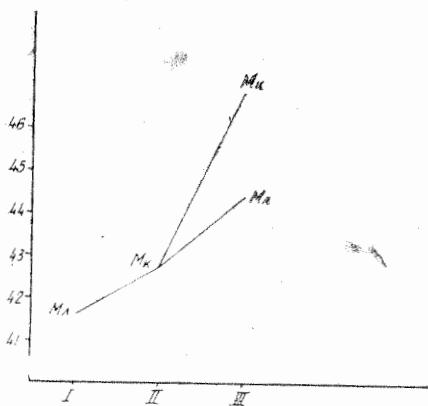


Фиг. 1. Съотношение между M_l и M_k на учениците от IX клас



Фиг. 2. Съотношение между M_l и M_k на учениците от X клас

В конфликтната III серия учениците от X и XI клас са положили по-големи усилия при решаването на задачите „за колектива“. Средният бал на работите „за колектива“ (4,69, 4,68) е по-висок от бала на работите „за себе си“ (4,64, 4,44).



Фиг. 3 Съотношение между M_n и M_k на учениците от XI клас

n — брой на учениците в класа

Σ — сума.

Стойностите на коефициента t , представени в табл. 3, свидетелствуват за това, че по отношение на сравняваните мотиви „за себе си“ и за „колектива“ между учениците от IX, X и XI клас не съществуват значими различия. Всички стойности на t -критерия са по-малки от критичното му таблично значение ($t=1,96$ при равнище на значимост $P=0,05$). Тези данни

Таблица 3

Стойности на критерия за различие между личната и колективистичната мотивация

Класове	I и II серия „за себе си“ и „за колектива“	III серия „за себе си“ и „за колектива“	P
IX	0,69	0,33	$P > 0,05$
X	0,54	0,11	$P > 0,05$
XI	0,40	0,86	$P > 0,05$

потвърждават формулираната хипотеза, че между посочените мотиви не съществуват значими различия, т. е. налице е хармонично съчетаване на личните и колективистичните интереси ($M_n \approx M_k$) — фиг. 4. За хармонична мотивация се говори и в някои други изследвания, посветени на въпроса за проучване социалните мотиви на поведение на учениците от юношеската възраст (5).

С цел да направим по-задълбочен анализ на получените данни сравниме резултатите от различните серии (табл. 4).¹

¹ Поради по-особения характер на IV серия, резултатите от нея ще бъдат представени отделно.

Относителната сила на личната и колективистичната мотивация, условно обозначени с буквите M_n и M_k , определихме чрез t -критерия по Стюдент, изчислен по формулата:

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}; S^2 = \sum \frac{(X - \bar{X})^2}{n-1}$$

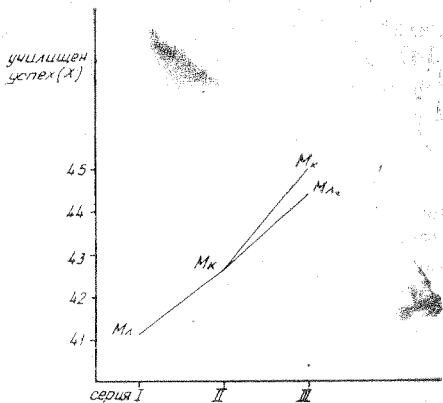
където: \bar{X} — средноаритметична оценка на групата ученици, решавали задачи в съответната серия.

X — индивидуална стойност на оценката

S^2 — дисперсия — среден квадрат на отклоненията на всяко индивидуално значение на оценката

В IX клас броят на отличните и много добри оценки във втора серия „за колектива“ (14) е по-голям от този в първата серия „за себе си“ (12). Във втора серия числото на слабите бележки е намаляло от 5 на 3. В трета серия, когато учениците са решавали по собствен избор, броят на отличните и много добри оценки „за себе си“ (8) е по-голям от броя на работите „за колектива“ (7).

В X клас броят на отличните и много добри оценки във втора серия, „за колектива“ (13) е по-голям от този на работите в първа серия „за себе си“ (11). Във втора серия броят на слабите бележки е намалял от 3 на 2. В трета серия числото на отличните и много добри оценки „за колектива“ (9) е по-голямо от това на работите „за себе си“ (8).



Фиг. 4 Съотношение между M_d и M_k на учениците от IX — XI клас

Разпределение на учениците по серии и училищен успех

Клас	Серии	Брой на участниците в експеримента	Оценки				
			6	5	4	3	2
IX клас	1 серия	35	5	7	12	6	5
	2 серия	35	6	8	12	6	3
	3 серия „за себе си“	18	5	3	4	4	2
	3 серия „за колектива“	17	4	3	4	3	3
X	1 серия	31	5	6	11	6	3
	2 серия	31	5	8	11	5	2
	3 серия „за себе си“	14	5	3	3	2	1
	3 серия „за колектива“	16	5	4	4	3	—
XI	1 серия	37	6	8	13	6	4
	2 серия	37	6	9	14	5	3
	3 серия „за себе си“	18	4	5	5	3	1
	3 серия „за колектива“	19	5	7	4	2	1

В XI клас броят на отличните и много добри оценки „за колектива“ (15) е по-голям от този на работите в първа серия, „за себе си“ (14). И при учениците от XI клас броят на слабите бележки във втора серия е намалял (от 4 на 3). В трета серия числото на отличните и много добри оценки „за колектива“ (12) също е по-голямо от това на работите „за себе си“ (9).

В четвърта серия е създадена остра конфликтна ситуация, учениците са решавали задачи едновременно „за себе си“ и „за колектива“. Всеки трябва да предпочете или личните интереси, или интересите на колектива.

Анализирахме съотношението на избраните задачи в зависимост от степента на тяхната трудност и получените резултати.

При учениците от IX клас най-много са тези, които предпочитат леки задачи „за колектива“ (20%), трудни „за себе си“ (17,14%). Еднакъв е процентът на учениците, които са решавали трудни „за колектива“ (14,29%) и леки „за себе си“ (14,29%). Най-много отлични бележки са получени от тези, които предпочитат трудни задачи „за колектива“ (3); трудни и „за себе си“, и „за колектива“ (3); трудни „за себе си“ (2).

При учениците от X клас най-много ученици предпочитат трудни задачи „за колектива“ (20%); трудни „за себе си“ (16,66%). Процентът на учениците, които предпочитат леки задачи „за себе си“ е 13,33%. И тук най-много отлични бележки са получени от тези, решавали трудни задачи „за колектива“ (3); трудни „за себе си“ (2), трудни и „за себе си“, и „за колектива“ (2).

При учениците от XI клас най-много са тези, които предпочитат трудни задачи „за колектива“ (22,22%); трудни „за себе си“ (19,44%); трудни и „за себе си“, и „за колектива“ (13,89%). Процентът на тези, които предпочитат леки задачи „за себе си“, е 11,11%. Най-много отлични бележки са получени от единадесетокласниците, решавали трудни задачи „за себе си“ и „за колектива“ (5); трудни „за колектива“ (3); трудни „за себе си“ (3).

Резултатите от контролните работи във втора, трета и четвърта серия и сравняването им с работите от първата серия убедително показват, че у учениците от горната училищна възраст преобладава хармоничната мотивация ($M_{л} \approx M_{к}$), т. е. колективистичното и личното са тясно свързани помежду си.

Хармоничното съчетаване на обществените и личните интереси е естествен факт за нашите социалистически условия на живот и възпитание. При „сегашните условия главното в работата за повишаване социалистическата съзнателност на трудещите се е усъвършенствуването на системата на единство на обществените, колективните и личните интереси и тяхното правилно насочване“ (1; 127).

Хармоничното съчетаване на колективистичните и личните интереси е показател на неразривната връзка на личността с колектива, високото съзнание за единството на личното и общественото. Именно това съзнание е най-дълбоката основа на колективизма, важно условие за избор на действие и поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Живков, Т. — Основни насоки за по-нататъшното развитие на системата за управление на нашето общество. Доклад пред Пленума на ЦК на БКП, 24. VII. 1968 год. Изд. на БКП, 1968.
2. Вичев, В. — Колективизъм и индивидуалност, С., 1976 год.
3. Вичев, В. — Потребности, интереси и мотиви, Ново време, 1974, 6.
4. Десев, Л. — Психология на отношенията в класа, С., 1969.
5. Крумов, Кр., Л. Десев — Мотиви за социално поведение на учениците, Психология, 1976, 1.
6. Момов, В. — Структура и типология на мотивиращия фон на личността, Социалистически проблеми, 1973, 1.
7. Пиръев, Г., Ц. Цанев — Експериментална психология, С., 1973, 8.
8. Конникова, Т. Е. — Организация колектива учащихся в школе, М., 1957.
9. О нравственном воспитании школьников, Ученые записки ЛГПИ, Л., 1968, т. 341.

DOMINATING MOTIVES FOR STUDY OF TEENAGERS

E. Tseneva

An attempt was made for an experimental study of the motives for the learning activity of pupils in their teenage (from 9 till 11 grade) by means of tests being the most important form of study.

The research was carried out at the end of the school year 1975/76 at highschool Nr. 15 in the form of tests in mathematics in full accordance (as to the contests and time) with the study plans and programs. The experiment consists of four series of tests. The motive of activity changes with each of the series.

The analysis of the results shows that with teenagers the harmonious motivation prevails.

The harmonious combination of collective and individual interests is a criterion for the unbreakable link of the personality and the collective group, for the awareness of a unity of the individual and the social. This awareness is the fundamental essence of collectivism, which is an important condition for the choice of action and behaviour

ПЕДАГОГИЧЕСКА И ВЪЗРАСТОВА ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО И РАЗВИТИЕТО

Д. ЙОРДАНОВ

Единадесетият конгрес на Българската комунистическа партия реши през седмата петилетка да завърши в основни линии преходът към всеобщо средно образование за цялата младеж, като се осигури органическо съединяване на обучението и възпитанието с производителния труд. Изпълнението на тази задача е свързано непосредствено с осигуряването на оптимални условия за обучение и развитие на всеки ученик. Едновременно с това обаче, такъв подход към интелектуалното, нравственото, естетическото, физическото и трудовото възпитание на учащите се към формирането на способностите им изиска широко и задълбочено вникване в методологията и психолого-педагогическата същност на обучението и развитието на подрастващите поколения.

Марксистката психология, опирайки се на научната методология, разкри обществено-историческата същност на психичното развитие. В научната психология този подход води началото си от трудовете на Л. С. Виготски.

„В действителност — пишат А. Н. Леонтиев и А. Р. Лuria — положението за културно-историческото развитие на психичните процеси на човека най-напред беше издигнато от Л. С. Виготски като противопоставящо се, от една страна, на биологизаторските възгледи на развитието, а от друга — на възгледите за развитието на културата като на процес, независим от реалната история на обществото, вътрешно обусловен, иманентен“ (5, стр. 3).

Постановката за обществено-историческия характер на човешкото психично развитие изиска съществени промени в представите ни за същността на обучението. И това са промени не на голо метафизическо отхвърляне, а на диалектическо отрицание и обогатяване.

Реална основа за психолого-педагогически анализ на обучението е преди всичко неговата гносеологическа същност — марксисткото разбиране за учебния процес като специфично познавателен процес на учащите се. „Съветската педагогика — пише Б. П. Есипов, — имаща за своя методологическа основа марксистко-ленинската философия, при изследване на познавателната дейност на учащите се се опира на марксистко-ленинската теория на познанието, прилага законите и категориите на диалектическия материализъм“ (4, стр. 99).

Изхождайки от това основно съображение ще посоча, че то е необходимо условие и задължително начало на психолого-педагогическия анализ на обучението. На такава широка основа се разкриват благоприятни възможности за вникване в обществено-историческата същност на обучението като вид обществена дейност. Но вместо това почти по тра-

диция неговият анализ се затваря в тесните рамки на представите за училищното обучение, разбирано като единство на съдържание, организация и методика. „Процесът на обучение — пише Н. А. Менчиска — се детерминира от педагогически условия — от съдържанието на обучението, от неговата организация и методика“ (6, стр. 192). Главната характеристика на обучението, с която би трябвало да започне научният му анализ, е тази, че то е вид обществена дейност. Исторически обучението възниква като особена дейност на обществото за подготовка на подрастващите поколения за пълноценни участници в производството на материални и духовни ценности. Всъщност защо се е обособила такава специална дейност на человека, каквато е подготовката на младите поколения, т. е. обучението?

В своята знаменита студия „Ролята на труда за превръщането на маймуната в човек“ Ф. Енгелс посочи, че „Трудът започва с изработването на сечива“. Най-важният психологически факт се състои именно в изработването на оръдия за производство. В тях човекът за пръв път и единствен е започнал да материализира (овеществява) формиранието в процеса на труда психични способности. Оставяйки на бъдните поколения изработените оръдия за производство и продукти на труда, човекът фактически оставя в наследство своите интелектуални, естетически, собствено технически и други способности. „Работникът—пишат К. Маркс и Ф. Енгелс — влага в продукта своя живот, но от сега нататък този живот не принадлежи на него, а на предмета“¹ (I, стр. 561).

Обстоятелството, че човекът овеществява своя труд, своите способности в оръдията и продуктите на труда, поставя подрастващите поколения в особено положение. Известно е, че главният въпрос в развитието на всяко ново поколение е пълноценното усвояване на съществуващия обществено-исторически опит на човечеството — обективните природни и обществени закони, продуктите на промишлеността, науката, културата и изкуството. Без усвояването на обществено-историческия опит младото поколение не би могло нико да се включи пълноценно в общественополезния труд, нито пък да развива и обогатява материалните, културните, научните и други постижения на човечеството. Но подрастващите поколения, оставени сами пред оръдията и продуктите на труда, без опосредстващите функции на по-възрастните поколения, са съвършено безпомощни. Пълноценната им подготовка и включване в живота на обществото предполага разпределяване на овеществените в оръдията и продуктите на труда човешки способности.

Този опит е чужд и непонятен за подрастващите поколения. За тях той е зададен от вън. За да навлязат обаче успешно в живота на обществото, младите поколения трябва да „присвоят“ (Маркс) натрупания в хода на историческото развитие опит на предходните поколения. „И така — пишат К. Маркс и Ф. Енгелс — работата стигна до там, че индивидите трябва да присвоят съществуващата съвкупност от производителни сили не само за да постигнат самодейност, но и изобщо да осигурят своето съществуване. Това присвояване е обусловено преди всичко от обекта, който трябва да бъде присвоен, от производителните сили, които

¹ К. Маркс и Ф. Енгелс. Из ранних произведений, М. 1956 г., стр. 561.

са се развили в определена съвкупност и съществуват само в рамките на универсалното общуване“ (2, стр. 68).

Всъщност необходимостта от „присвояване“ на обществено-историческия опит изисква той да бъде разпредметен от по-опитните, от възрастните. Именно тази обособила се дейност на обществото представлява същността на обучението в най-широкия смисъл на тази дума. Въз основа на тия съображения обучението може да се определи като управлявана обществена дейност за разпредяване и присвояване на продуктите и оръдията на човешкия труд (промишленост, наука, култура, изкуство и т. н.) с оглед психичното развитие на подрастващите поколения. В такъв смисъл обучението придобива широко значение. Тук се включва цялостната дейност на обществото за формирането на личността. Общественият опит е глобален и поради това разпредмяването му обхваща всички области на човешката дейност. Той е представен в господствуващите идеи, възгледи и убеждения за природата и обществото, овеществени в продуктите на идеологическите науки; представен е в продуктите на другите клонове на науката, в продуктите на промишления труд, на изкуството и в другите области на човешката култура.

На тази основа става съвсем очевидно, че характеристиката на обучението като детерминант само на педагогическите условия, за което вече става дума по-горе, теоретически е ограничена, а практически — несъстоятелна.

Обучението на подрастващите поколения е една от основните психо-педагогически закономерности във формирането на личността. Нейното по-цяло и по-широко изучаване налага да се търсят по-задълбочено специфичните механизми на човешкото психично развитие.

* * *

Обществено-историческата детерминираност на психичната дейност на човека е едно от основните положения на марксистко-ленинската психология на науката. Тази постановка на съветските психологи има особено значение за нашия анализ, затова ще се спра на нея малко по- подробно.

Сложното поведение на човека включва два типа психични функции: елементарни и висши (по терминологията на Виготски). Всеки психичен процес представлява определена психична функция в структурата на жизнената активност на субекта, т. е. в дейността. В структурата на биологичната дейност психичната функция (усещане, възприятие, представа, памет и т. н.) е осигурена генетично. Индивидът се ражда със способност да усеща, да възприема, да запомня, да извършва по-прости или по-сложни движения. Това са едни от главните средства той да опознае и да се приспособи към условията на заобикалящата го среда. В хода на онтогенетичното развитие, на основата на единствения за биологичната дейност принцип за сигнализация (Л. С. Виготски) се обогатяват и усъвършенстват психичните функции на индивида, без да се изменят тяхното качество. Те си остават биологично дадени способности за усещане, възприемане, запомняне и т. н. и с право са наречени елементарни психични функции.

Най-важният психологически факт се състои в това, че формирането на елементарните психични функции се осигурява от наследяването на

видовия опит и от натрупания чрез преби и грешки индивидуален опит на животното. Друга възможност засега в животинския свят не е наблюдавана. Аз нямам предвид необикновено силната склонност на бихевиористично мислещите изследователи да пренасят някои от човешките прояви върху висшите животни или просто да се обясняват отделни поведенчески актове на животните, ползвайки се от понятийния апарат на човешката психична дейност.

Неотдавна от периодичните издания на БТА стана известен следният експеримент. На група шимпанзета формират елементарни оръдийни операции, като: използване на вилицъ, лъжица, чукче и др. На основата на споменатия вече принцип за сигнализацията и с помощта на адекватни съчетавания, подкрепления и съответни преби и грешки опитните животни се научават да използват подбрани оръдия. Обаче същността на експеримента е другаде. Решено е било да се провери дали „обучените“ животни, след създаване на младото поколение, ще пристъпят към „обучаване“ на рожбите си в тези операции. Установено е било, че нито едно от изследваните животни не е предприело даже елементарен опит в това отношение. Следователно към известната вече констатация, че животните никога не запазват използваните оръдия (А. Н. Леонтиев) поради факта, че за тях те не са опредметени способности, се прибавя още една: животните никога не предават индивидуален или „обобщен“ опит на младите поколения. Тяхното макар и сложно, но биологично мотивирано поведение достига равнището само на генетично дадените и в индивидуалния опит формирани елементарни психични функции.

Ученето (*learning*) у висшите животни е безспорен факт, но то се осъществява само като процес на обогатяване на индивидуалния опит, без да се предава на младите поколения. И още едно положение.

Ученето у животните се ограничава само в рамките на елементарните психични функции и се осъществява по класическата бихевиористична двучленна схема на поведението: стимул—реакция (S—R).

Още в 30-те години в марксическата психология беше обърнато внимание на един капитален факт. Установено беше, че психичната дейност на човека, подобно на трудовата дейност, е двойно опосредствувана: от една страна — от особени „оръдия-знаци“ (допълнителни стимули), а от друга — от взаимодействието на подрастващите с възрастните. Всъщност това са две линии на опосредствуване на човешката психична дейност.

Първата линия се илюстрира удобно с човешката памет. Хиляди пъти е наблюдаван следният факт. Когато човек иска непременно да си осигури запомнянето на определена информация, прибягва до използването на допълнителни стимули от естеството на „възела на запомняне“. „Изобретяването — пише Л. С. Виготски — и употребата на знаци като спомагателни средства при разрешаването на някаква психологическа задача, стояща пред човека (да запомни, да сравни нещо, да съобщи, да избере и пр.) от психологическа страна представлява в определен пункт аналогия с използването и употребата на оръдия“ (3, стр. 121).

Най-важният психологически ефект се състои в обстоятелството, че посредством използването на допълнителния стимул субектът овладява възникналата ситуация, а с това и собственото си поведение. В труда и

в общественото взаимодействие човекът се е научил да използва този особен род оръдия-стимули, а чрез тях да регулира и психичната си дейност. С това се свързва и появата на качествено нов тип психична функция — „висша психична функция.“ (Л. С. Виготски).

Особено значение има фактът, че психичното развитие на човека върви главно по линията на формиране на висшите психични функции. Това точно прави необходимо и обучението както в широкия, така и тесния смисъл на тази дума.

Втората линия на опосредствуване на човешката психична дейност обхваща взаимодействието на подрастващите с възрастните поколения на основата на осмислената практическа дейност (А. Н. Леонтиев). Всъщност разпредметяването на обществено-историческия опит на подрастващите се осигурява именно от тази линия на опосредствуване на психичното развитие на човека — оптималното взаимодействие на обучавания с обучаващица.

На основата на разбирането за двойно опосредствувания характер на психичната дейност на човека може да бъде направена и още една крачка в настоящия анализ. Оказва се, че едновременно с разпредметяването на обществения опит, овеществен в оръдията и продуктите на труда, психичното развитие на подрастващите поколения включва и разпредметяване на обществено-историческия опит в „оръдията-значи“, в допълнителните стимули-средства. Специфичното значение на „оръдията-значи“ за обучението и развитието на учащите се налага да бъде продължен анализът главно в това направление.

В психологичната литература нееднократно е подчертавано значението на разпредметяването на обществено-историческия опит за психичното развитие на човека. Това основно положение на научната психология произтича непосредствено от марксическата постановка за обществено-историческата същност на човешките способности. „Вече поради това — пишат К. Маркс и Ф. Енгелс — присвояването на определена съвкупност от оръдия за производство е равносилно на развитието на определена съвкупност от способности у самите индивиди“ (2, стр. 68).

Тази марксическа постановка е реализирана добре и в конкретно-психологически план. От тези позиции в педагогическата психология намира решение проблемът за съдържанието на обучението. Нееднократно подчертаваната потребност от усъвършенствуване на учебното съдържание свидетелствува за повишаване равнището на разпредметяване на обществения опит, а следователно и на обучението и развитието. „По такъв начин — пише Д. Б. Елконин — решаващите придвижвания в развитието Л. С. Виготски свързваше преди всичко със съдържанието на обучението. С това той ориентираше педагогиката не толкова към разработване и приложение на „ефективни способи на обучение“, колкото към разработване проблемите на съдържанието на обучението, и главно към научността на съдържанието (самите способи са производни от съдържанието)“ (7, стр. 33). Тук е необходимо малко уточняване.

Не може да не направи впечатление известно преувеличаване ролята на съдържанието. Всъщност обучението винаги е разбирано като диалектическо единство от съдържание и способи. Предположението, че способите на обучение са производни от съдържанието, не би могло да се смя-

та за състоятелно, тъй като и те са представени в екзотерична форма в продуктите на педагогическия труд и поради това са също обект на разпредметяване и усвояване от учащите се.

За обучението и развитието на подрастващите положително значение има и обществено-историческият опит, овеществен в „оръдията-значи“. В психичното развитие на човека преходът към използването на такъв вид „оръдия“ може да се смята за изяснен.

Интерес представлява тази постановка и за индивидуалното развитие на човека. По-подробното проследяване на онтогенезиса на подрастващите показва, че за тяхното психично развитие непосредствено значение има усвояването и на изработените и въведените в практическата и познавателната дейност на човека „оръдията-значи“ на езика, на писането, рисуването и т. н. „Тези изкуствени стимули-средства — пише Виготски, — въвеждани от човека в психологическата ситуация и изпълняващи функцията на автостимулация, ние наричаме знаци, придавайки на този термин по-широк и заедно с това по-точен смисъл, отколкото в обикновено-то словообразуване“ (3, стр. 109).

Двете линии на разпредметяване на човешкия опит — от оръдията и продуктите на труда и от „оръдията-значи“ — се намират в диалектическо единство и образуват основното съдържание на обучението и психичното развитие на децата. Заслужава внимание следното обстоятелство.

Върху основата на непосредственото взаимодействие още от най-ранна възраст на тях им се разпредметява елементарен обществено-исторически опит от оръдията и продуктите на труда. Така започва формирането най-напред на житейските понятия, а едновременно и след това и на елементарните научни понятия. Достигнатото равнище на психично развитие на този етап отразява главно постиженията на човечеството, овеществени в оръдията и продуктите на трудовата дейност. На тази основа възниква противоречие, което изисква преминаване към постепенно разпредметяване и на човешкия опит, овеществен в създадените от хората „оръдия-значи“. С това започва нов етап в обучението и развитието на подрастващите.

Усвоените вече знания, житейски и елементарни научни понятия и способи на човешката трудова и интелектуална дейност представляват благоприятна психологическа основа за усвояване на изкуствено създадените стимули-средства — значите на езика, писането, рисуването, техническите, математическите, музикалните и други видове знаци. В това собствено се състои втората линия на разпредметяване на обществения опит. Въщност усвояването на житейските и елементарните научни понятия и на способи за практическа дейност, от една страна, и на създадените от човека „оръдия-значи“, от друга, образуват съдържанието на сложния и диалектически противоречив процес на интериоризация на социалния опит на човечеството, на формиране на висшите психични функции на учащите се. Особено се налага подчертаването на следното принципно положение.

Усвояването от децата на изкуствените стимули-средства („оръдия-значи“) действително изисква достигнатото равнище на интериоризиран социален опит. Освен това колкото по-широко, по-задълбочено и по-трайно-

функционират формираните висши психични функции, толкова по-бързо, по-безпрецествено и по-ефективно децата усвояват оръдията-значи.

В това се състои най-дълбокият смисъл на положителното взаимодействие между обучение и развитие. Имайки предвид това, аз искам да подчертая още една страна на посоченото взаимодействие. Става дума за положителното влияние на висшите психични функции от усвоените и целестъобразно използвани „оръдия-значи“ върху по-нататъшното обучение на учащите се.

В практиката неведнъж е установявано положителното значение на ранното усвояване на музикалните стимули-средства за формирането на висши музикални психични функции. Ще отбележа специално, че формирането на такъв род висши психични функции съвсем не се определя от степента на музикална надареност на субекта. Те са свързани само с музикалните оръдия-значи и се формират в резултат от пълноценното им разпредметяване от музикалния педагог. Но веднъж усвоени, те се превръщат в могъщ апарат за ориентиране на детето в музикалната дейност на човечеството. Усвояването на музикални „оръдия-значи“ е допустимо за всяко нормално дете, стига да има кой да организира и управлява тази дейност. Несполуките в това отношение и досега се „обясняват“ с отсъствието на музикална надареност. Разбира се, човекът описследява по-силно или по-слабо изразени анатомо-физиологични предпоставки за музикална дейност. Но висшите психични функции от усвояването на изкуствено създадените стимули-средства нямат нищо общо с това. Тези, както и всички други висши психични функции, са резултат само от интериоризацията на социалния опит на обществото. „Всички висши психични функции — пише Л. С. Виготски — са интериоризирани отношения от социален порядък, основа на социалната структура на личността. Техният състав, генетическата структура, начини на действие — с една дума цялата им природа е социална“ (3, стр. 198).

По аналогичен начин може да бъде прехвърлен анализът върху усвояването на езиковите, математическите, техническите и други знаци. Най-важният психолого-педагогически факт се състои в това, че усвояването на допълнителни стимули-средства от различни области на човешката дейност формира положително отношение, готовност (установка, съгласно терминологията на Д. Н. Узнадзе) у субекта да приеме разпредметяването на съответните оръдия и продукти на труда, и което е особено важно — да преминава към самостоятелно разпредметяване. „По-нататък — пишат К. Маркс и Ф. Енгелс — това присвояване е обусловено от присвояващите индивиди“ (2, стр. 68). В това именно се състои огромното значение на обучението в допълнителните стимули-средства за психичното развитие на подрастващите поколения. Обаче този преход на присвояване на обществено-историческия опит чрез външно разпредметяване към усвояване чрез самостоятелно разпредметяване се осъществява най-благоприятно в условията на управлението на познавателната дейност. Тия условия биха могли да бъдат обект на допълнителен анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс, К. и Энгельс, Ф. — Избранных произведений, М., 1956. С., 561.
2. Маркс, К., Энгельс, Ф. — Немецкая идеология, соч. т. III. М., 1956, стр. 68. 3. Виготский Л. С. — Развитие высших психических функций, АПН, М. 1960, стр. 121.

4. Есицов, Б. П. — Марксистко-ленинская теория познания как методологическая основа руководства познавательной деятельности учащихся; В : „Основы дидактики“, Просвещение, М., 1967, стр. 99. 5. Леонтьев, А. Н., Лурия, А. Р. — Предисловие към книгата на Л. С. Выготски „Развитие высших психических функций“, АПН, М., 1960, стр. 3. 6. Менчинская, Н. А. — Психологические основы обучения, В : „Основы дидактики. „Просвещение“, М., 1967, стр. 182. 7. Эльконин, Д. Б. — Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения, В : сб. „Возрастные возможности усвоения знаний, „Просвещение“, М. 1966, с. 33.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE EDUCATION AND DEVELOPMENT D. Yordanov

The Marxist-Leninist set up of the social and historical character of the human psychic development requires radical changes of the concepts about the essence of education. The fact that the man implements his labour and abilities into material means and products of it necessitates the organisation and guidance of a special kind of activity of the young generations aiming at obtaining of the social and historical experience. Thus education in the broadest meaning of the word represents such a social activity. It includes the entire activity of society for the formation of personality. Hence comes one of the principles of the Marxist psychology: education as an activity of society for the obtaining of the age-old human experience proves to be one of the basic psychological regularities of the formation of personality.

НАРУШЕНИЯ НА ЛИНГВИСТИЧНИЯ КОМПЕТАНС И ПЕРФОРМАНС В ЕЗИКОВАТА ПАТОЛОГИЯ

Л. МАВЛОВ

Интересът към мозъчните процеси на езиковото генериране, т. е. вербално кодиране на идеи, както и на езиковото разбиране, т. е. вербално декодиране, доведе до интензивно изучаване на речевото поведение и възникването на специализирана дисциплина на границата между психологията и лингвистиката — психолингвистика. Основни категории, използвани при психолингвистичния подход за изучаване на езиковите явления, са компетансът и перформансът (2).

Компетансът представлява знаенето и владеенето на определен набор от правила (алгоритми), валидни за дадена езикова система. Тези общи схеми-правила, с краен брой, позволяват адекватния семантичен избор и граматично конструиране на почти безкраен брой конкретни вербални изказвания.

Перформансът представлява тъкмо това конкретно използване и реализиране на познаваните владени правила в непосредственото речево поведение на индивида, т. е. при генериране на собствени фрази (езиково кодиране — експресивен перформанс) или при разбиране на чужди фрази (езиково декодиране — импресивен перформанс). Следователно компетансът е наличието на статични (потенциални) езикови възможности, а перформансът — динамичното им прилагане в действие.

Един от продуктивните подходи за разкриване на структурата и организацията на езиковите явления е изучаването на езиковите разстройства — афазиите. Обаче в редица случаи с нарушена продукция на говорна или писмена реч, както и с нарушено разбиране на чуждата реч се намесват по-ниски дефекти от инструментално сензомоторно естество. Това са или елементарни моторни неврологични смущения на говора (парализи, дистонии, атаксии и др.), обединявани с термина дизартрии, или разстройства на сложните моторни навици, управляващи артикулирания говор — речеви апраксии. В рецептивен план също може да има елементарни дефекти на сензорните канали — нарушен слух или зрение или по-комплексни разстройства на перцептивното разпознаване на речевите сигнали (фонеми, графеми) — речеви агнозии.

За речевите агнозии е характерно, че те се проявяват с нарушено възприятие на речеви сигнали само чрез един от сензорните канали (слухов, зрителен или тактилен). Разбирането на езикови съобщения, възприети чрез запазените сензорни входове, е незасегнато, а пораждането и моторното реализиране на собствените езикови съобщения чрез всички ефекторни изходи е също нормално.

По подобен начин и речевите апраксии могат да се проявяват чрез загуба на двигателните навици и автоматизми само за артикулирания говор или за писацето. Предаването на адекватни собствени езикови съобщения чрез запазените моторни изходи показва, че те се генерираят и реализират правидно, а възприемането и разбирането им чрез всички сензорни входове е също нормално.

Следователно при речевите агнозии и апраксии са напълно запазени както компетансът, така и перформансът, т. е. езиковите функции са интактни. Затова тези нарушения се причисляват към афазичните разстройства неравномерно. Например в класическата схема на Лихтхайм-Вернике те се означават съответно като „субкортикална сензорна афазия“ и „субкортикална моторна афазия“ (3,4). В по-ново време обаче се утвърждават названията за речевите агнозии — „чиста словесна глухота“ и „чиста словесна слепота“, а за речевите апраксии — „артикулаторна (говорна) апраксия“, „буко-фацио-лингвала апраксия“, „чиста анатропия“ и дори „кортикална дизартрия“.

И така, истински афазични разстройства представляват дефектите, засягащи езиковата символна система. Ето защо ние смятаме, че критерий и мярка за наличието и степента на афазичното разстройство е състоянието на езиковия компетанс и перформанс.

Ще се опитаме в по-нататъшното наше изложение да използваме този психолингвистичен подход при проучването и анализа на различни форми на афазични разстройства. Тук трябва да изтъкнем, че изобщо всички лингвистични изследвания на афазиите се обособяват напоследък в специален раздел на невропсихологията — невролингвистика. Така и психолингвистичният подход, изучаващ речевото поведение при афазични нарушения, представлява раздел на невролингвистиката.

Ще започнем обсъждането най-напред с анализ на речевото поведение при афазии, дължащи се на нарушен езиков компетанс. Тъй като езиковият перформанс се осъществява на базата на запазения компетанс, то очевидно е, че нарушаването на компетанса ще доведе до нарушаване и на перформанса, и то както при генериране (експресивен перформанс)

така и при получаване на езикови съобщения (импресивен перформанс). Оттук е очевидно, че ако в езиковата патология съществува изолирано увреждане само на перформанса, но засягащо едновременно и експресивния и импресивния перформанс, то картината в речевото поведение ще бъде същата, както и при увреждане на самия компетанс. Следователно тези два вида нарушения, макар и теоретично възможни, не могат да бъдат разпознати и деференцирани. Обаче изолираното нарушение само на експресивния перформанс или само на импресивния перформанс ще предизвика специфични дефекти в речевото поведение, които могат да бъдат теоретично предсказани. Ние ще ги разглеждаме по-късно и ще по-сочим някои афазични разстройства, представляващи според нас модели на такива изолирани нарушения на перформанса.

Изолираното нарушаване на лингвистичния компетанс, т. е. загубата на определени езикови правила трябва да доведе до следните последици:

1. Разбирането на чуждата реч е затруднено или невъзможно. Отслабеното знание на семантичните и граматични особености на даден език водят до неадекватно осмисляне на възприеманите езикови съобщения. Обаче поради това, че е смутено декодирането на символно езиково равнище, а не на перцептивно, нарушеното разбиране е еднакво проявено за възприетите чрез всички сензорни канали езикови съобщения — чрез слуха, зрението или тактилно (Брайлово писмо). Засягат се едновременно и всички други форми на възприемане на речеви сигнали — например чрез морзови знаци, било слухово или зрително. Засягат се едновременно всички овладени езици (при полиглоти).
2. Ако не са същевременно нарушени и някои гnosisни или праксисни речеви функции, тогава механичното устно повтаряне на чути кратки фрази, четенето на глас, писането под диктовка или преписването са относително запазени, но без разбиране на смисъла. Артикулацията е плавна и свободна. Автоматичната реч на заучени по-редици е интактна.
3. Оценката за правилност или неправилност (по отношение на семантична и граматична адекватност) на чуждите фрази е невъзможна или дефектна.
4. Генерирането на собствени фрази е нарушено, с неправилен сематичен избор и неправилно граматично съгласуване (вербални парадазии и параграматизъм). Такова нарушение на езиковия компетанс в чист вид според нас се демонстрира ясно сред една група от афазични разстройства, обозначавано общо в класическата схема на Лихтхайм-Вернике като транскорткална сензорна афазия (3,4). Подобни афазии се обединяват в класификацията на Лурия като акустико-мнестична афазия (1). Тук се включват пациенти с афазия, показващи разнообразни семантични и граматични дефекти на различни иерархични равнища както при пораждането на собствени фрази, така и при осмислянето и разбирането на чужди фрази. Дефектите се проявяват: а) чрез замени на адекватните семантични единици (слова) с други неадекватни за дадения контекст (вербални парадазии); б) чрез неадекватно разбиране на смисъла на възприетите семантични единици, влагайки им друго смислово съдържание (вербални парагнозии); в) чрез неправилно съгласуване на собствените думи и фрази по род, число, глаголно време, синтактична подредба и пр. (експресивен параграматизъм); г) чрез неправилно разбиране на граматичните отношения, употребени от събеседника (импресивен параграматизъм). Трябва особено да се подчертава, че семантичните и граматичните разстройства в пораждането на собствени фрази се проявяват както при

говор, така и при писане, а семантичните и граматични дефекти в разбирането на чужди фрази се проявяват както при слушане, така и при четене. В същото време имитационното повтаряне на възприетия чрез слушане или четене вербален материал е несмутено. Моторното произвеждане на думите при повтаряне или при автоматизирано възпроизвеждане на заучени наизуст редове е също интактно. Следователно вербалният гнозис (перцепция) и вербалният праксис (двигателни навици за артикуляция и писане) са запазени.

Психолингвистичният подход дава възможност за по-детайлни невролингвистични изследвания върху отделните равнища на езиковия компетанс, като се използват за модели случаи с огнищни мозъчни увреди у хора. Засега остават открити въпросите дали смущенията на компетанса могат изолирано или преимуществено да засягат семантичните и граматичните функции на езика, дали изолирано могат да страдат различни йерархични структурни езикови равнища — фонемно, морфемно, синтагматично и пр. Отговорите на тези въпроси биха имали голямо теоретично значение за разбиране структурата и организацията на езиковите функции в мозъка.

Ние считаме за продуктивен един подход на експериментално невролингвистично изследване на езиковия компетанс. Нашата идея е, че за целта може да се използва оценката за степента на неправилност, която изследваните индивиди дават при възприемане на стандартни фрази. При това във фразите се изменя последователно само една словоформа — глагол, прилагателно, предлог, местоимение и пр. или пък — целият синтаксис. Измененията засягат семантичната или граматичната адекватност на тестваната словоформа. Ние разработихме такъв набор от тестове, пригоден за измерване на компетансните функции чрез психологично скалиране. Изследвана бе вариацията на нормални индивиди, владеещи българския език, както и вариацията на програмирани случайни отговори, като израз на пълна липса на компетанс (Мавлов, Райнов, Герганов — I национална конференция по компютърна лингвистика, Варна, 1975 г.). Върху тази основа може да се прави количествено измерване на степента на деградация на компетанса у афазици, като се тестираат поотделно различните структурни езикови равнища.

Сега ще разгледаме някои други форми на афазии, които според нас представляват изолирани смущения на езиковия перформанс в процеса на езиковото генериране (т. е. експресивен перформанс).

Теоретично изолираното нарушение на експресивния езиков перформанс трябва да има следните последици: 1) въпреки че езиковият компетанс е запазен, пациентът не може да използва своите семантични и граматични знания за генериране на собствени адекватни фрази; 2) ако не се намесват речеви гнозисни нарушения, разбирането на чуждите фрази е запазено, защото използването на езиковите правила при получаване на съобщения (импресивен перформанс), както и познаването на самите правила (компетанс) са също запазени, 3) ако не се намесват речеви праксисни нарушения, артикуляцията като моторен процес е незасегната. Затова говорът (а също писането) ще са без смущения при повторна реч (устно повторяне, четене на глас, писане под диктовка, преписване). Възпроизвеждането на автоматизирани редове (броене, стихове) устно и писмено е също плавно и леко.

Такива нарушения в твърде чист вид според нас се демонстрират в картините на две афазични нарушения: т. н. „аграматизъм“ или „телефрафен стил“ и „аномия“ или „амнестична афазия“.

Аграматизъмът е компонент на експресивната афазия на Брука (кортикална моторна афазия по Лихтхайм-Вернике (3,4) или еферентна моторна афазия по Лурдия (1), където е съчетан и с апраксични говорни разстройства. В хода на развитие на афазията на Брука обаче апраксичните моторни дефекти могат напълно да изчезнат и да остане да персистира само аграматизъмът (телефрафен стил), като изолирано чисто лингвистично разстройство. Такива пациенти показват своеобразно нарушение в генерирането на собствените фрази: а) спонтанната им реч е бавна, накъсана, мъчителна. Фразата е бедна и лаконична, съставена предимно от съществителни. Глаголи употребяват много рядко, а служебните думи — предлози, съюзи, местоимения и пр., съвсем отсъстват. Това определя „аграматичния“ или „телеграмен“ характер на изказванията; б) от друга страна, при липса на упоредни апраксични дефекти в артикулацията, болните могат да четат на глас или да повтарят бързо, плавно и свободно възприетите фрази. Заучени наизуст и автоматизирани вербални комплекси също произнасят бързо и плавно; в) възприемането и разбирането на чужди фрази, чути или прочетени, в чистите случаи е напълно запазено. Това е израз и мерilo на запазения речев гнозис, импресивен перформанс и накрая — компетанс.

Описаното афазично разстройство също дава възможност за търсене наувредените лингвистични равнища. Тук предстои да бъде разработена методична постановка за количествено невролингвистично изследване на степента на развитие (или деградация) на експресивните перформансни функции. Подходът се основава на изследване на възможността за съставяне на фрази по зададени две или три съществителни. Изисква се издиране на адекватни глаголи, служебни думи и пр. за изграждане на смислена фраза, обединяваща съществителните и правилно граматично съгласуващи всички съставки. Друг стандартизиран начин за изследване изисква да се определят адекватни изпуснати думи в непълни фрази. И тук се акцентуира върху бързото и правилно намиране на адекватни глаголи и служебни думи.

Другото афазично разстройство, което считаме за модел на дефектен експресивен перформанс, е аномията (амнестична афазия). Пациенти, имащи такова нарушение в изолиран, чист вид, показват специфично нарушение на езиковото пораждане, което е до известна степен полярно противоположно на аграматизма: а) спонтанната им реч е свободна, плавна и богата, даже донякъде обстоятелствена. Граматично е правилно структурирана, с адекватно използване на всички служебни думи. Забелязва се обаче тенденция да се избягва употребата на съществителни имена, особено конкретни, като често те се заменят с глаголни описания на предназначението и действията с предметите. Това нарушение се проявява по-подчертано, когато се изисква от пациента да назове показан конкретен предмет. Тъкмо невъзможността да се припомнит название на предметите се определя като аномия или амнестична афазия. Трябва да се изтъкнат и някои особености на нарушението. Аномичният дефект се проявява еднакво и когато предметът се вижда, опипва или се чува

звукът му, т. е. не се касае за нарушена зрителна перцепция. Често подсказането на част от названието помага на болния да си го припомни изцяло. Ако му се дадат няколко алтернативни названия за избор, пациентът избира винаги адекватното название. Това показва, че семантичният компетанс по отношение на всички съществителни имена е запазен, но активното генериране на тези съществителни при необходимост за семантичен избор е нарушено; б) повтарянето, четенето на глас, писането под диктовка, преписването, както и възпроизвеждането на автоматизирани комплекси се осъществяват без затруднения; в) разбирането на чуждата реч чува или прочетена, е напълно запазено, включително и за всички съществителни. Вижда се, че и тук са запазени речевият гнозис и праксис, импресивният перформанс и компетансът.

Стандартизираното невролингвистично изследване може да се основава на възможността за намиране на адекватни съществителни в не-пълни фрази и назоваване на поредици от картички. Необходимите съществителни могат да варират по честота на употреба и по степен на конкретност.

Накрая ще разгледаме последиците на изолирано нарушения импресивен перформанс, обосновани от теоретичните предпоставки: 1. Пациентът възприема правилно речевите звуци и знаци (фонеми и графеми) и може да повтаря механично, да чете на глас и пр., но без да разбира смисъла. Това ще бъде инструменталната сензомоторна дейност на запазения речев гнозис и праксис. 2. Пациентът не разбира възприетите думи и фрази, въпреки запазения си компетанс, защото не може да използва езиковите правила за декодиране и осмисляне на чуждите фрази. Дефектът е единакъв за чути или прочетени вербални съобщения. 3. Запазеният компетанс, а също и експресивен перформанс позволяват генерирането на правилни собствени фрази. Болният говори спонтанно и пише нормално.

Трябва да отбележим, че в езиковата патология не са известни афазии, които да представляват такъв модел на изолирано нарушен импресивен перформанс. Не сме срещали и в литературата описания на афазии, които показват запазена спонтанна реч, запазено повтаряне и автоматична реч в съчетание с нарушен разбиране на чужда вербална информация чрез всички сетивни канали. В случаите, когато има нарушен разбиране чрез всички сензорни входове, винаги има и нарушено пораждане и произвеждане чрез всички моторни изходи (т. е. компетансно нарушение). А в случаите, когато има запазено пораждане и произвеждане чрез всички моторни изходи, може да има нарушен разбиране само чрез един сензорен вход, като чрез този вход е невъзможна и повторната реч (т. е. това е гнозисно, перцептивно речево нарушение). Липсата на модели на нарушен импресивен перформанс в човешката езикова патология може да има обяснение в невъзможността за такова дискретно нарушение на езиковата система при огнищни мозъчни увреди. От друга страна, ние познаваме твърде дисоциирани разстройства на отделни равнища на езиковия компетанс и на експресивния перформанс. Тази празнота в набора от очаквани патологични модели изисква внимателно теоретично преосмисляне на възможните хипотетични структури и категории в психолингвистичната организация. Ние смятаме, че изучаването на моделите от ре-

чевата и езикова патология може да бъде надеждна проверка и продуктивен инструмент за нашите познания върху невропсихологическата организация на езика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия, А. Р., Высшие корковые функции человека, Москва, Изд. МГУ, 1962 г.
2. Chomsky N., Aspects of Theory of Syntax, Cambridge (Mass.), 1965.
3. Zichtheim, L. Über Aphasie, Deutsch. Arch. Klin. Med., 1885, 36.
4. Wernicke, C., Der Aphastsche Symptomenkomplex; Breslau, 1874.

DISTURBANCES OF THE LINGUISTIC COMPETENCE AND PERFORMANCE IN SPEECH PATHOLOGY

L. Mavlov

The article treats competence as knowledge and command of a certain set of rules on the one hand, and performance on the other as a concrete application of the rules known in an immediate verbal behaviour of the individual.

In this connection the verbal disturbances (aphasia) have been studied. The author elaborates theoretical problems connected with aphasia of speech; he gives the linguistic model of their structure, which could be the basis for further investigations.

УСЛОВИЯ ЗА НЕПРЕДНАМЕРЕНО ЗАПОМНЯНЕ НА БЛИЗКАТА РУСКА ЛЕКСИКА

M. ТОНЧЕВА

В руския език има значително количество думи¹, които показват значително звуково сходство с българските. При известно сходство в съдържателния компонент на руската и българската дума тази част от руската лексика създава изключителни условия за обучението по руски език у нас. Приемаме да наричаме тази лексика „близка“. Близката лексика е методично (психолингвистично) понятие. С него се означава онази част от руските думи, звуковите компоненти на които могат да бъдат съотнесени със звуковите компоненти на родните думи върху основа на еталонния им образ, „записан“ в паметта на българина.

За усвояването на руската близка лексика от българските учащи се съществува само една проверка (7). Резултатите от нея убедително показват, че значителна част от думите, които се приемат за активно усвоени, фактически се знайт от незначителен брой учащи се. Причината за такова положение може да се търси в специфичното място, което тази лексика заема в учебния процес по руски език. Отношението на методиката към нея се определя от простото наблюдение над учебния процес,

¹ По данни на С. Чукалов (8) техният брой е около 20 000.

при което най-често се констатира фактът на нейното разбиране. От това се прави изводът, че тя не трябва да бъде предмет на специална обучаща дейност (4). Нейното усвояване е предоставено на срещането ѝ в текстовете и упражненията, в които предмет на изучаването са други думи или граматични особености. Следователно активното усвояване на близката руска лексика трябва да бъде плод на непреднамерено запомняне.

Много от онова, което човек усвоява, е плод на запомняне в условия, когато неговата цел не е решаването на задачи за запомняне. Такова усвояване е известно в психологията под названието непреднамерено запомняне. А. А. Смирнов счита, че то се осъществява в онези случаи „което не е поставена мнемична задача, а дейността, която води до запомняне, е насочена към постигане на някакви други цели“ (6, 38). В изследването на непреднамереното запомняне А. А. Смирнов установява неговата зависимост от основната линия на дейността и от мотивите, от които тя се определя (6, 93), от активността на дейността (6, 94), от характера на действията, чрез които тя се осъществява (6, 97) и т. н.

В психологичната литература оценката на непреднамереното запомняне е различна, тъй като то зависи от твърде много фактори — положителна (1) или колеблива (5). Т. В. Розанова пише: „Непреднамереното запомняне на някои нагледни свойства на предметите и движенията на човека при липса на съзнателното им анализиране трябва да се разглежда като резултат на относително по-елементарно ниво (подчертаното е мое — М. Т.) на взаимодействие на човека с предметите, отколкото нивото на съзнателното и целенасоченото анализиране на предметите от външния свят“ (5, 13). За да се определи отношението към непреднамереното запомняне в нашия случай трябва да се изследват условията за такова усвояване на близката лексика.

Непреднамерено запомняне на думите е възможно, ако в психическата дейност има компоненти, които се отнасят към различни нива на съзнателност. А. А. Смирнов счита, че дейността на човека се обуславя не само от съзнателно намерение, а и от несъзнателни източници на целенасоченост, по-точно от „всякакъв вид нагласи“¹, носещи съвсем несъзнателен или недостатъчно осъзнат характер (6, 37). Според А. Н. Леонтиев трябва да се различава „съдържание актуално осъзнавано и съдържание, което само се оказва в съзнанието“ (3, 20).

Какво съдържание може да бъде съзнателно контролирано? — А. Н. Леонтиев смята, че това могат да бъдат съдържателните операции, т. е. такъв начин на действие, който се е формирал чрез превръщане в него на по-рано целенасочено съзнателно действие. Той посочва че освен тях съществуват операции с друг генезис: възникнали „чрез нагаждане² на действието към предметните условия или по пътя на простото подражание“ (3, 21). Те не се поддават на съзнателен контрол или той е възможен само след тяхното предварително осъзнаване.

Като приема постановката на А. Н. Леонтиев, А. А. Леонтиев установява определени отношения между „неврологичните нива“ на Н. А. Берн-

¹ Равно на руския термин „установка“.

² Равно на руския термин „прилагаване“.

щайн, нивата на езиковата способност и нивата на осъзнаване: „Нивата на осъзнаване са характеристики на единиците на едно или друго ниво на езиковата способност, които възникват при превключването на тези единици на друго неврологично ниво“ (2, 123). Той счита, че в речевата дейност вземат участие операции, от които предмет на актуално осъзнаване е само нивото на изреченията—квантът на езиковата способност (или свързаната реч в неврологичен аспект).

Тези данни могат да бъдат използвани, за да се изгради представа за непреднамерено запомняне на близките руски думи.

На първо място трябва да се има предвид, че близките думи в руския език имат в нашия език еквивалентна или сходна по звуков състав, а отчасти и по семантика дума. Поради това те често се използват в текстовете и упражненията без каквато и да било предварителна работа по тях. Предполага се, че тяхното разбиране в текста се основава на опита на учениците по роден език.

При възприемането на текста целта на перцептивната дейност е постигането на съдържанието на текста (съдържащата се в него информация). Думите, чрез които е изразено това съдържание, не заемат в дейността структурното място на непосредствената цел. Декодирането на речевите (зрителните) сигнали е резултат, контролът върху които се осъществява от по-ниските нивата на осъзнаване: съзнателен контрол, несъзнателен контрол и неосъзнатост (2, 123). В учебните текстове по руски език от такава гледна точка трябва да се предполага наличието на няколко вида думи: а) неблизки думи, които са били предмет на актуално осъзнаване (изучаване); б) близки думи, които поради граматични особености или по други причини са били предмет на такова осъзнаване; в) близки думи, които са употребени в други текстове, или са нови, но които не са били предмет на специална съзнателна дейност нито в нашия, нито в изучавания език. Техните еквиваленти в родния език се използват в речта, тъй като са усвоени в него чрез „нагаждане“. Поради факта на звуково и семантично сходство те могат да обслужват възприемането на текста, не винаги обаче могат да се окажат в условията на съзнателно контролиране, а заемат по-ниското място на неосъзнатото в дейността. Нашето внимание беше насочено към тази група думи.

Върху основата на данните от проверката на активното усвояване на близката руска лексика (7) може да се предположи наличието на няколко операции, необходими за запомнянето на близките думи: а) установяване факта на сходство; б) установяване на различаващите се компоненти; в) тяхното запомняне.

Тези положения бяха изходни при построяването на експерименталната проверка. Задачата ѝ беше: 1) да се проверят възможностите за непреднамерено запомняне на близката руска лексика; 2) да се установи степента на усвояване на близките руски думи.

В експерименталната проверка участвуваха ученици от две училища в гр. В. Търново („П. Р. Славейков“ и „Д. Благоев“) през пролетта (край на м. май — началото на м. юни) на 1974 г. Участниците бяха ученици от VII кл. Те бяха предпочетени поради факта, че в значителна степен са усвоили граматичният материал по руски език. По този начин възприемането на съдържанието на текста нямаше да бъде затруднено от грама-

тичните отношения. Беше трудно да се подбере текст, в който да има много нова лексика, тъй като значително количество близки думи са срещани в текстовете и упражненията. Предложеният текст съдържа 7 нови близки думи: ледник, правда, превращение, площадъ (в значение „площ“), водоснабжение, сокращение, кубически. На учителките беше предложено (без да се посочват новите думи) да разпределят думите в текста на три групи: активно усвоявани, пасивно усвоявани, несрещани (трябаше да се убедя, че в допълнителните материали, които са били предлагани на учениците, посочените думи не са използвани). В групата на новите думи се оказаха всички посочени по-горе, плюс съчетанието с каждым годом. При изпълнението на първата задача също го имах предвид, макар че то не може да бъде отнесено към близката лексика. Повечето от посочените думи заемаха важно място в предаване на смисловото съдържание на текста (изключение: правда — вметната дума).

Текстът беше предложен на учениците за устно възприемане (члене от учителя) двукратно, като им беше поставена задачата да разберат неговото съдържание, за да отговорят на поставени въпроси. Това е обикновеният начин на работа върху текста в клас. От отговорите на въпросите ставаше ясно, че учениците са получили съдържащата се в него основна информация. Следователно думите, чрез които е осъществено предаването на това знание, са изпълнили своето предназначение. След това на учениците беше предложена неочаквана задача: да подчертаят в предадения им на роден език текст онези български думи, които в руския език (текст) са били сходни по звуково впечатление с родните, т. е. те трябаше да обективират „следите“, които са оставили в паметта им близките руски думи, чрез които е предадено съдържанието. Фактически се проверяваше възможността по време на възприемането на съдържанието да се „взема“ решение, отговарящо на първата от посочените по-горе операции: да се установи и запомни сходството на руската дума с родната. Данните от нейното изпълнение обаче не можеха да покажат степента на усвояване на руската дума (по-висока от познаването). Поради това на учениците беше поставена втора задача: те трябваше да възпроизведат посочените нови близки думи и някои от по-рано срещаните в произволен ред, неотговарящ на последователността им в текста.

РЕЗУЛТАТИ:

При изпълнението на първата задача бяха получени сведения за сходството, което учениците са могли да запомнят по време на възприемането на текста. То може да има характер и на по-високо усвояване, но при дадената задача той не може да бъде показан. Сведенията за броя на „решенията“ характеризират вероятно „решението“ в зависимост от позицията на думата, поради което са приведени в ония ред, в който думите са срещани (табл. 1).

За учениците с каждым годом е прозвучало не като неразделно съчетание, а като две самостоятелни думи, поради което резултатът е приведен поотделно.

Резултатите от изпълнението на втората задача показват характера на другите видове операции, които са имали място по време на възпроизвеждането на текста. Те са следните (табл. 2).

Таблица 1

Близки руски думи	Правилни отговори		Близки руски думи	Правилни отговори	
	брой	%		брой	%
Ледник ¹	24	31	превращение	15	49
Ледника	61	80	площади	32	42
Ледники	52	68	площадь	39	51
Ледники	54	71	водоснабжение	19	25
Ледников	54	71	сокращение	9	11
Ледников	40	52	кубический	38	50
Ледник	52	68	с каждым	5	6,6
Правда	31	40	годом	37	49

Таблица 2

Близка руска дума	Правилни възпроизвеждания		Близка руска дума	Правилни възпроизвеждания	
	брой	%		брой	%
Ледник	56	73	водоснабжение	—	—
Правда	18	23	сокращение	3	4
Превращение	12	15	кубический	35	45
Площадь	9	11			

¹ Повечето от учениците не са обработвали думите от заглавието, поради което това сведение е ориентирано.

Възпроизвеждането показва, общо взето, ниско усвояване на руски те думи (средно около 34%). Само често срещаната в различни позиции дума ледник е запомнена от повечето ученици.

Ако правилните възпроизвеждания характеризират запомнянето на думата такова, каквото то е необходимо на обучението по руски език, то неправилните реакции дават сведения за по-ниско ниво на нейното усвояване при непреднамереното запомняне. Те са: ледник-леденик — 1, лъдник — 1, лодник — 1; правда — наистина — 3, вероятно — 1, действително — 2, истина — 2, наверно — 1, с право — 1; превращение — перевръщение — 5, перевръщение — 2, превръщане — 4, преобразование — 6; площа́дь — площ — 14; водоснабже́ние — водоснабжение — 2, водоснабдя́ване — 6; сокра́щениe — уменьшениe — 1, уменьшеваниe — 3, умалениe — 1, намалениe — 13; куби́ческий — метри в объем — 1. Прави впечатление, че неправилните „варианти“ често значително надвишават правилните (вж. водоснабжение, сокращениe).

Съпоставянето на данните от първия и втория начин на проверка показва, че значителна част от учениците са получили в процеса на въз-

приемането само впечатление за сходството на родната и руската дума, което не са в състояние да използват при възпроизвеждането. С това се обяснява по-големият брой на получените положителни резултати при изпълнението на първата задача.

Определен интерес представляват възможностите на отделния ученик за непреднамерено запомняне на близките руски думи в текста. В нашия случай те изглеждат така:

Брой на правилните възпроизвеждания	0	1	2	3	4	5 и повече
Брой на участниците в тях	9	25	16	11	8	7
%	12	33	21	14	10,5	9,5

Явно е, че думите се усвояват нееднакво от учениците. Прави впечатление, че повече са онези ученици, които са запомнили само 1-2 думи (41 ученици — повече от половината — 54%).

Резултатите от проверката показват, че запомняне на думите има, но то е, общо взето, ниско (34% правила възпроизвеждания). Изключения правят думите, които заемат особена позиция в текста и имат висока повторяемост в него (ледник). Може да се приеме, че това са два фактора, които влияят положително върху непреднамереното запомняне на близките руски думи в текста.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ И ИЗВОДИ:

В психологията е добре известно, че резултатите от перцептивната дейност зависят в определена степен от материала за запомняне. От такава гледна точка учениците трябва да запомнят в процеса на възприемането на текста думи от различен характер: а) думи, при които е необходимо да се установи сходството (даже еквивалентността) на звуковия компонент (кубический); б) думи, при които освен сходството трябва да се констатира и характерът на различията в звуковия компонент (превръщане, водоснабжение); в) думи, които по звуково впечатление кореспондират с две български (правда — по звучене (с българската правда, по значение в текста — с наистина, действително и т. п.; скрашение — (с българската съкращение, но по значение — с намаление). Всяка от тези видове думи иска при запомнянето си специфична мнемична дейност, изразяваща се в установяване на различни връзки и отношения между руската и българската дума. В зависимост от това и характерът на съзнателната или неосъзнатата дейност по запомнянето им трябва да бъде различен.

Задачата насочващ ученика към получаване на сведения за ледниците. Резултатът от перцептивната дейност беше запомнянето на информацията от текста, което учениците показаха в отговорите си. Тази дейност обаче не създаде особено благоприятни условия за непреднамерено запомняне на близките руски думи. Може да се предположи, че привичността на звуковия компонент, незначителните разлики в него при руската дума правят възможно възприемането на текста без специални усилия, водещи до съзнателно установяване на отношенията между рус-

ката и българската дума. Поради това може да се смята, че при първите две групи думи установяването на сходството и даже отчасти на различието става на нивà, по-ниски от съзнателния контрол. Основание за такова предположение дават фактите на констатирано сходство (I проверка), което не води до възпроизвеждане (II проверка), а също неправилните възпроизвеждания. Те могат да бъдат обяснени именно с това, че на тези по-ниски нивà на съзнателност основно значение за използването на близката руска дума за разбиране на текста има фактът на сходството ѝ — звуково (зрително) с родната дума, въз основа на което се използва нейната (на родната дума) семантика. Различията в звуковия компонент на руската дума, когато те не нарушават значително конфигурацията ѝ, не оставят точна и трайна „следа“ във вербалната памет, поради което броят на неправилните възпроизвеждания е нисък (превръщането е — 12—15%) или въобще липсват (водоснабжение). В същото време неправилните възпроизвеждания потвърждават, че основно значение за използването на думите от първите две групи е имало установяването на звуковото сходство (когато семантичното сходство е в пределите на българския звуков еквивалент). Така, запомняне има и на нивата, по-ниски от съзнателния контрол, но то само при определени условия (често повторение и особено място в структурата на текста) дава високи резултати. В останалите случаи остават нетрайни, недиференциирани „следи“ за сходството на руската и българската дума.

Що се отнася до третата група близки думи, то тяхното запомняне е възможно само в случай на осъзнаване, тъй като предполага сложни отношения между руската и родните думи: по звуков състав руските думи установяват отношения с една дума (правда — правда), а по значение — с друга българска дума (правда — наистина). Реалността на това предположение се потвърждава от неправилните възпроизвеждания, които сочат силно изразена връзка с думата, съответствуваща на контекстното значение на руската (вж. площадь) (14), възпроизвеждания като площ (уменьшение, намаление и т. п.) (18), възпроизвеждания като еквивалент на сокращение). Този факт сочи една интересна закономерност на запомнянето: за него много по-съществени се оказват семантичните отношения, отколкото отношенията на звуково сходство. Поради това вероятно и количеството на правилните отговори е ниско. Съотношението на правилните и неправилните възпроизвеждания дава основание да се мисли, че условията за осъзнаване на отношенията на сходство и различие за дадената група думи при възприемането на текста са сложни. Преки данни за такова осъзнаване се получиха в 22% от случаите (72 от възможни 228). Факторите, които му влияят, не можаха да бъдат установени при дадената методика.

И така, непреднамерено запомняне при възприемането на текста има, но то не е в еднаква степен за всички думи за всички ученици. Причината за това трябва да се търси във факта, че при него няма условия за разгърната аналитико-синтетична дейност в пределите на думата, тъй като тя е условие за перцептивната дейност, целта на която е възприемането на текста (на мисли). Поради това резултатите, които то дава, не удовлетворяват изискванията на учебния процес. За успешната дейност по руски език е необходимо стопроцентно надеждно усвояване на определен кръг близки руски думи. Така че за използването на близката лек-

сика в текстовете и упражненията, поне засега, трябва да се смята за целесъобразна следната постановка: непреднамереното запомняне при възприемането на текста не води до точно и сигурно усвояване на близката руска лексика, поради което по този начин трябва да се предлагат само онези близки думи, които не влизат в лексикалния минимум за даден клас. Ако те бъдат усвоени от даден процент учещи се, това ще бъде обогатяване на техния индивидуален речник по руски език, което е вина-
ги желателно. За речевата дейност по руски език обаче е необходим определен контингент от близки руски думи, активното усвояване на които трябва да бъде не предполагаем, а действителен факт. Поради това близката лексика, която се отнася към лексикалния минимум по руски език, трябва да бъде обект на специална обучаваща дейност, независимо от условията на непреднамереното запомняне, които съществуват при възприемането на текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко, П. И. — Непроизвольное запоминание, М., 1964. 2. Леонтьев, А. А. — Слово в речевой деятельности, М., 1965. 3. Леонтьев, А. Н. — Психологические вопросы сознательности учения, Известия АПН РСФСР, вып. 7, 1947. 4. Программа по руски език за общообразователните училища, С., 1964. 5. Розанова, Т. В. — Некоторые особенности непроизвольного запоминания, автореферат к. д., М., 1955. 6. Смирнов, А. А. — Проблемы психологии памяти, М., 1969. 7. Тончева, М. — Проблемы активизации близкой лексики, сб. Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку и литературе, С., 1973. 8. Чукалов, С. — Лекси-
кально родство между руския и българския език, Слав. сборник, т. I, 1958 г.

ОЧНАТА КИНЕСТЕЗИЯ КАТО ФАКТОР ЗА КОНСТАНТНОСТ НА ВЪЗПРИЯТИЯТА ПРИ НАБЛЮДЕНИЕ НА НЕПОСРЕДСТВЕНО БЛИЗКИ ОБЕКТИ

Й. МАНЧЕВ

Интегралните свойства на зрителните възприятия, като предметност, цялостност, структурност, константност, селективност и т. н., са привличали вниманието на много учени-изследователи. Особено примамливо, но загадъчно и трудно за точно определение и изчерпателно обяснение се е явявало свойството „константност“.

Може да се счита, че феноменът „констатантност на възприятията“ се е формирал в течение на цялото филогенетическо развитие на органичната природа, благодарение на естествената потребност от взаимодействие между живото същество и обкръжаващата го материална среда. В своя онтогенезис индивидът успява да развие способност да възприема устойчиви свойствата на обектите, въпреки непрекъснатите изменения в енергията на дразнителите, постъпваща в сетивните му органи. Следователно „функцията на перцептивната константност е да продуцира устойчив, стабилен и константен свят, вместо постоянно изменящи се сензорни впечатления. В известна степен, именно благодарение на константността на

възприятията, външният свят и ние самите и всички живи органиزمи се оказват в нашето съзнание разделени и различими един от друг" (Б. Г. Ананьев и др., 1968, стр. 97).

Разглеждайки константността като неотменно свойство на възприятията, формирано фило- и онтогенетически, авторите акцентуват неговото проявление като константност по величина, по форма, по цвят, по положение в пространството и т. н. (по отношение на зрителните възприятия), както и константност по гръмкост, по звуково направление, по акустично разстояние и т. н. (по отношение на звуковите възприятия).

Някои от най-общите определения на феномена гласят:

"Когато физически равни обекти, които поради различни разстояния, наклон или осветеност дават различни зрителни сигнали и въпреки това различие се възприемат като равни, то в това се проявява свойството на перцепцията — константност" (Б. Г. Ананьев и др., 1968, стр. 120).

"Общата характеристика на всеки феномен на перцептивната константност се заключава в това, че нашето възприятие нееднакво зависи от качествата и интензивността на енергията на дразнителя, която получават нашите сетивни органи" (И. Акшиге, цит. по Б. Г. Ананьев и др. 1968, стр. 120).

"Устойчивите свойства на обекта се отразяват в перцептивния образ като устойчиви, независимо от случайни условия и не в мащаба на възприемащите апарати, а в мащаба на самите обекти" (Б. Ф. Ломов, 1966, стр. 232).

Н. Н. Волков формулира константността на възприятията по величина, някои аспекти на чийто механизъм са предмет на настоящото изследване. „Явлението на несъответствие на „видимата“ величина спрямо законите на перспективното изменение, които тя би трябвало да спазва, ако единствената определяща я причина е величината на образа върху ретината, е получило в психологията особено название — константност на възприятията по величина.“ (Н. Н. Волков, 1950, стр. 177).

Въз основа на оценката за биологична значимост и загадъчна феноменалност на явлението следва естественият въпрос: какъв е неговият механизъм? Този въпрос е стоял пред поколения учени от отдавнашни времена. Въпреки това пълният психологически механизъм на явлението остава все още обект на нови догадки и научни търсения. Неудачите в това отношение някои специалисти са склонни да припишат на методологическа неиздържаност на експериментите, в които константността на възприятията повече се констатира и по-малко се анализира и обяснява нейният механизъм (Б. Г. Ананьев и др., 1968, стр. 98).

Н. Н. Волков забелязва, че в многочислените изследвания определенията на феномена, дадени от различни автори, съвпадат, но теоретическите обяснения на неговия психологически механизъм не съвпадат. Без особени допълнения, тази констатация може да се приеме и сега. Може би причината е в различния подход на авторите изследователи, който ги заставя да акцентуват различни страни на явлението.

В учебната литература константността на зрителните възприятия по величина се обяснява с действието на много фактори, между които с голямо значение е изменението в мускулното напрежение на очните мускули при възприемане на даден обект от различни разстояния. Имат

се предвид конвергенцията, акомодацията и изменението на диаметъра на зениците.

След като изтъква, че проблемите за природата на перцептивната константност и механизъмът на този феномен не са напълно и окончателно изяснени, Б. Г. Ананьев пише: „В съветската психологическа литература е общо признато, че основа на перцептивната константност е интерсензорната природа на възприятието, т. е. това обстоятелство, че единната цялостна личност възприема предмета по пътя на използване на комплекс усещания от различна модалност (например величината на ретинното изображение се коригира от степента на конвергенцията и акомодацията на очите, нивото на мускулното напрежение, тактилно-кинестетическите усещания и т. н.“ (Б. Г. Ананьев и др., 1968, стр. 16).

Разглеждайки ролята на акомодацията и конвергенцията на очите и предизвиканите от тях изменения в напрежението на очните мускули А. Н. Соколов изтъква, че: „При сравнително неголеми отдалечения възприятието за големината на предметите се определя не само от големината на образа върху ретината, но и от действието на редица допълнителни фактори, измежду които особено голямо значение има напрежението на очните мускули, нагаждаци се към фиксирането на предмета на различни разстояния и сравняването на големината на дадения предмет с добре познатата големина на околните предмети.“ (ред. А. А. Смирнов, 1965, стр. 134, 135).

В. П. Шмаков разглежда сигналната функция на очната кинестезия относно дълбочинната отдалеченост на възприеманите обекти. „Така с всяка промяна в дистанцията на възприемания обект се изменя едновременно напрежението на три вида мускули (управляващи акомодацията, управляващи конвергенцията и управляващи изменението на диаметъра на зеницата), което човешкият организъм е автоматизирал до привичност.“ (В. П. Шмаков и др., 1968, стр. 211).

В съответствие с концепцията, обясняваща механизма на перцептивната константност от позицията на учението на И. П. Павлов за условните и безусловни рефлекси, следва да се приеме следното предположение.

Големината на ретинното изображение на зрително възприемания обект е винаги сигнал за големината на обекта и като такъв се явява безусловен рефлекс, формиран филогенетически.

Мускулното напрежение, вследствие акомодацията и конвергенцията, е винаги сигнал за отдалеченост и като такъв се явява безусловен рефлекс, формиран филогенетически.

В индивидуалния сензомоторен опит обаче се формира стереотип на възприемането, при който големината на отражението върху ретината на даден обект се свързва със съответното отдалечение на обекта и това съотношение се явява сигнал за съхраняване на истинската големина на обекта.

Компонентите на това съотношение обаче придобиват и нова функционалност. Големината на образа върху ретината става сигнал и за отдалеченост и като такъв се явява условен рефлекс, формиран в онтогенезиса. Очната кинестезия придобива функцията да сигнализира и за големината на обектите, явявайки се условен рефлекс, формиран в индивидуалното развитие на субекта.

Цитираните дотук изтъкнати автори подчертават недвусмислено, че на мускулното напрежение при изменение на очната конвергенция, акомодация и диаметър на зениците е присъща сигнална функция за отдалечеността на възприемания обект. Едновременно с това обаче, посоченото мускулно напрежение функционира като главен компонент на комплексния фактор, осигуряващ константността на зрителните възприятия относно големината на възприеманите обекти. Това твърдение се отнася най-вече до обекти, намиращи се на малки отдалечения от възприятийния център на субекта.

Смущаващи и колебливи са данните относно разстоянията, на които се проявява сигналната функция на очната кинестезия, а именно: акомодация — 6 м, конвергенция — 20 м (А. А. Смирнов и др., 1965); акомодация — 25 м, конвергенция до 350 м (Л. С. Хачатурянц и др., 1976, стр. 336); конвергенция 450 м (А. М. Варбанский — 1973, стр. 81).

Очевидните големи различия могат да се тълкуват като разлики в степента на проявяване на сигнализиращата способност на очната кинестезия за отдалеченост на фиксирания обект, намаляваща с увеличаване на това отдалечение.

Следователно и като фактор за съхраняване на перцептивната константност, очната кинестезия ще функционира най-осезаемо на малки отдалечения при възприятия на обекти, намиращи се в непосредствена близост. Напълно константен перцептивен образ ще може да се формира само при възприемане на предмети от близко разстояние, т. е. при мускулно напрежение на очните мускули, отговарящо на голяма изпъканост на кристалина и голям ъгъл на конвергенция, между което и възбудите от ретината още от ранна възраст са се формирали условнорефлекторни връзки. Това твърдение е експериментално потвърдено в опитите на М. Д. Александрова (Б. Ф. Ломов, 1966, стр. 228) и Н. М. Владимиров, установяващи определена фазност при възприятието на приближаващ се обект. Тези изследвания са подробно анализирани от Л. М. Веккер във връзка с фундаменталното заключение на И. Акишиге, че в диапазона на пълна константност перцептът не е нищо друго, освен метрически инвариант (И. Акишиге, 1969, стр. 25).

Така Л. М. Веккер подчертава, че тази фазова динамика на сензорно-перцептивния сигнал, включваща в себе си неговото придвижване по информационния спектър на нивата на изоформизма, реализира поетапното навлизане на сигнала-образ в диапазона на неговата пълна адекватност с пространствената структура на обекта-източник, т. е. в диапазона на пълна константност (Л. М. Веккер, 1974, стр. 189—190).

Противоположно на застъпваната от цитираните дотук автори теза относно сигналните функции на очно-двигателната кинестезия Л. Митрани отхвърля тези функции, твърдейки, че сигнал за отдалеченост на обектите се получава благодарение на сравняването на двата образа в мозъчната кора, идващи от двете очи, т. е. сигнал за дълбочина получаваме единствено от ефектите на бинокулярен зрение, тъй като според автора сливането на двата образа е осъществено експериментално и без конвергенция на зренето. На последната се предоставя само помощната функция „да приближи“ образите и да даде възможност мозъкът да извърши останалата работа (Л. Митрани, 1973, стр. 70). Основните мотиви, които авторът изтъква в защита на това твърдение, са, че те функциони-

рат на ограничени разстояния и че у старите хора акомодацията престава да се осъществява.

Внесеното по този начин съмнение дава основание за нова експериментална проверка на интересуващите ни функции, и то главно доколко очната кинестезия е действително съществен компонент в състава на комплексния фактор, осигуряващ съхраняването на константността на зрителните възприятия по величина на статични и динамични обекти, намиращи се в непосредствена близост до възприемащия ги субект.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ПРОУЧВАНЕ

1. Работна хипотеза и цел на експерименталното проучване

Теоретичното проучване на разглежданата проблема, съпоставката на научните определения на феномена „константност“ и опитите за обяснение на неговия психологичен механизъм дават основание да се формулира работна хипотеза за експерименталното изследване на проблемата, както следва:

Изменението на мускулното напрежение на очните мускули вследствие изменение на конвергенцията и акомодацията на очите, произтичащи от промяната на отдалечението на възприемания обект, е основен компонент в състава на комплексен фактор, осигуряващ константност на възприятието по големина.

Основната цел на експерименталното проучване е установяване на обективни показатели за функцията на очната кинестезия, като основен компонент в състава на комплексен фактор, осигуряващ константно възприемане на обектите по величина при промяна на тяхното отдалечение от възприемащия ги субект.

2. Методика на изследването и ход на експеримента

За осъществяване на замисленото експериментално проучване, съобразно работната хипотеза и основната цел, бе избран методът на лабораторния експеримент.

Извадката изследвани лица бе формирана от студенти – III курс по английска, френска, немска, испанска и турска филология – общо 200 души, не по-възрастни от 25 години, с проверено нормално зрение (лица, ползвавщи очила, не бяха включени).

За място на експерименталното проучване бе определена просторна лекционна зала с две врати и северно осветление, осигуряваща добри условия и възможности за провеждане на експеримента.

Предварително пред цялата група изследвани лица бе разяснена научната цел на експеримента и бе отправен апел за добросъвестно и съзнателно самостоятелно участие. Предвидено бе експериментирането да се проведе по групи от по 10 души, като на всяка група бе избран отговорник. Всяко изследвано лице участвуващо под номер, без да е фиксирано името му.

В екипировката се предвиждаше използване на жълто оцветен молов и бял лист хартия с написани в колона цифрови означения от 1 до 4. С такъв комплект се продвиждаше да бъде зареждано всяко определено за експеримента място, преди да се заеме от съответното изследвано лице.

Изследването следващо да се осъществи на четири последователни етапа по следният план-инструкция.

1. С опъната дясна ръка установете молива отвесно и точно пред себе си, на височината на очите! При фиксиран неизменно в черната дъска поглед придвижете бавно молива към себе си, запазвайки отвесното му положение! Повторете движението няколко пъти и отговорете на въпроса: „Променя ли са видимата големина на обекта (молива)?“ Отговорът може да бъде: „нараства“, „намалява“, „не се променя“.



Фиг. 1

2. При същата постановка, с фиксиран поглед неизменно в черната дъска, придвижете бързо молива към себе си и след няколократни повторения отговорете на същия въпрос! (За пояснение виж фигура 1).

3. При същата постановка, но с поглед фиксиран неизменно в молива, придвижете го бавно към себе си! Повторете движението няколко пъти и отговорете на същия въпрос! — „Променя ли се видимата големина на обекта?“

4. При същата постановка с поглед, фиксиран неизменно в молива, придвижете същия бързо към себе си и след повторение, отговорете на същия въпрос! (За пояснение виж фигура 2).

Всяка постановка и изпълнение на движението следващо да се показва предварително от експериментатора и след това, под негово ръководство, да се изпълни от изследваните лица.

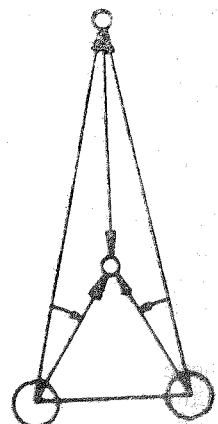
След приключване те следващо да оставят моливите на местата си и да предадат листовете с писмените си отговори.

От този план-инструкция се вижда, че при първите две изпитания приближаващият се обект се възприема без изменение на степента на конвергенция и акомодация на зрението, а при третото и четвъртото — зрението непрекъснато се конвергира и акомодира съобразно изменението на отдалечеността на обекта.

Така замисленият експеримент се проведе при еднакви условия на осветеност на залата, добра организация и задоволително спазване на предварително установения график по време. Влизането в залата се извършваше от предната врата, а излизането от задната, с което се осигуряваше бързина в смяната на групите.

Получените отговори са систематизирани и групирани по брой (табл. 1).

Много от изследваните лица след отговорите на 1, 2 и 4-я въпрос са добавили: „Нараства, но изглежда двоен“, което следващо и да се очаква.



Фиг. 2

Таблица 1

Отговори	Нараства		Намалява		Не се променя		
	Въпроси	бр.	%	бр.	%	бр.	%
1	172	86	—	—	—	28	14
2	200	100	—	—	—	—	—
3	10	5	—	—	—	190	95
4	162	81	—	—	—	38	19

3. Математико-статистическа обработка и анализ на получените експериментални данни

За установяване на влиянието на изследвания фактор — изменението на мускулното напрежение вследствие изменение степента на очната кинестезия при промяна на отдалечеността на възприемания обект — бе използван методът на сравнение по алтернативни признания (Г. Пирьов и Ц. Цанев, 1973, стр. 94—96).

а) Сравнение на резултатите от възприятията на бавно приближаващ се обект, без съответна конвергенция и акомодация на зрението (отговори на въпрос № 1), с тези от възприятията на бавно приближаващ се обект, при непрекъснато конвергиране и акомодиране на погледа в същия (отговори на въпрос № 3).

Таблица 2

Отговори	Въпроси	Нараства	Не се променя	Общо	χ^2	Оценка
1	172	28	200	200	265,1	много съществена
3	10	190	200	200		
общо	182	218	400	400		

б) Сравнение на резултатите от възприятията на бързо приближаващ се обект, без съответна конвергенция и акомодация на зрението (отговори на въпрос № 2), с тези от възприятията на бързо приближаващ се обект, при непрекъснато конвергиране и акомодиране на погледа в него (отговори на въпрос № 4).

Получената стойност за критерия χ^2 при сравнение на алтернативните признания — отговорите на 1 и 3-ти въпрос, третиращи възприятие на един и същ, бавно придвижващ се обект, при условия на отсъствие и наличие на съответствуваща конвергенция и акомодация на зрението, съобразно с отдалечеността на обекта и еднакви други условия показва много съществено различие, при гаранционна вероятност 0,99. Този резултат потвърждава, че съхраняването на константна големина на възприе-

мания бавно приближаващ се обект в голяма степен се дължи на третия фактор — непрекъснатото конвергирание и акомодиране на зрението, в съответствие с изменението на отдалечеността на обекта. Следова-

Таблица 3

Отговори		Нараства	Не се променя	Общо	χ^2	Оценка
Въпроси						
2		200	0	200		
4		162	38	200		
общо		362	38	400	41,9	много съществена

телно с основание може да се твърди, че изменението в мускулното напрежение вследствие непрекъснатите промени в степента на конвергенция и акомодация на зрението е основен и съществен компонент в комплексния фактор, осигуряващ константно възприемане на обектите по величина, при изменение на тяхната отдалеченост, вследствие на което се изменя и големината на отражението им върху ретината на очите.

Същият извод може да се направи и от получената стойност на критерия χ^2 при сравняване на алтернативните признания за видимата величина на бързо приближаващ се обект, при отсъствие и наличие на конвергенция и акомодация на зрението, макар че тук е налице и нещо друго от съществено значение. Цифровите и процентните данни показват, че при четвъртото движение изследваните лица в 81% от случаите са възприемали бързо приближаващия се обект и като нарастващ, и като вдъвояващ се. Това обаче идва да покаже, че поради инертност на очната кинестезия тя не успява своевременно да конвергира и акомодира, поради което обектът се възприема при акомодация и конвергенция, несъответствуващи на отдалечението му във всеки текущ момент, поради което са получени отговори за неговото аконстантно възприемане.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Получените от цялостното теоретично и експериментално изследване резултати дават основание да се твърди, че освен функцията да сигнализира за отдалечеността на обектите от възприемация ги субект, очната кинестезия се явява основен компонент на комплексния фактор, способствующа за константно възприемане на динамични обекти в непосредствена близост до възприемация ги субект. При много бързо придвижване обаче (приближаване или отдалечаване) тя проявява инертност, вследствие на което се дава път на аконстантни възприятия по време на бързото придвижване. Добрата наблюдателност показва, че аналогични явления имат място и при възприемане на екранни изображения на много бързо „приближаващи се“ динамични обекти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аナンьев, Б. Г., Дворящина М. Д., Кудрявцева А. Н. — Индивидуальное развитие человека и константность восприятия, Москва, 1968.
2. Акишиге, И. — Перцептивное пространство и закон сохранения перцептивной информации. Сб. Восприятие про-

странства и времени, Ленинград, 1969. 3. Варбанский, А. М. — Телевидение, Москва, 1973. 4. Веккер, Л. М. Психические процессы, том I, Ленинград, 1974. 5. Волков, Н. Н. Восприятие предмета и рисунка, Москва, 1950. 6. Ломов, Б. Ф. — Человек и техника, Москва, 1966. 7. Митран, Л. — Прозорцы на мозъка, София, 1973. 8. Смирнов, А. А. (ред.) Психология (превод), София, 1965. 9. Шмаков, П. В., Колин, К. Г., Джакония, В. Е. — Стереотелевидение, Москва, 1969.

THE EYE KINESTESY AS A FACTOR FOR THE CONSTANCY OF APPERCEPTION
WHEN OBSERVING IMMEDIATELY NEAR OBJECTS

V. Manchev

Part of some experimental investigation results are displayed in this article. On the basis of a profound analysis a conclusion is drawn about the role of the eye-kinesthesia as a basic component of the complex factor influencing the constancy of the apperception of dynamic objects.

ПСИХОЛОГИЯ НА ТРУДА

ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛНОПСИХИЧНИЯ КЛИМАТ ВЪРХУ ПСИХИЧНИТЕ ФУНКЦИИ НА ТЕКСТИЛНИ РАБОТНИЧКИ

А. БОБЕВ

Проблемите на социалнопсихичния климат (СПК) в производствения колектив в последно време придобиха особено голяма актуалност. Социалнопсихичният климат е предмет на разглеждане в много държавни и партийни документи, научни публикации и конференции (1, 2, 5, 6 и др.). Този засилен интерес е продиктуван както от социалнополитическото му значение, така и от връзката му с икономическата ефективност на труда (6, 7, 9, 12). Някои страни на социалнопсихичния климат (социално-политически, идеологически, възпитателни) са сравнително по-добре проучени у нас и чужбина (1, 2, 6, 10). Не до такава степен са изследвани неговите икономически аспекти и връзката му с трудоспособността (7, 9). Най-слабо са представени въпросите, свързани с взаимодействието между социалнопсихичния климат, като интегрален психически феномен, и функционалното състояние на работниците, като почти липсват експериментални данни за влиянието му върху психичните функции, в частност (6, 7, 9, 13, 14). Известно е, че оптималното работно състояние е свързано с повишена активност на основните психически процеси и техните качества, имащи водещо значение за дадена трудова дейност (9). Липсват публикации, които качествено и количествено да характеризират ефекта от взаимодействието на социалнопсихичните климати с различен характер върху функционалното състояние въобще и промените, които настъпват в психичните функции у работничките в предачното производство, в частност. Знае се, че психичната регулация, свързана със социалнопсихичните фактори, има особено значение за крайния резултат от човешкия труд. Посочената по-горе липса на експериментално-доказателствени данни при изследвания с обективни методики бе отчетена и на II национална конференция по психология през 1974 г. на тема „Социалнопсихичния климат в колектива“ (7). На конференцията се направиха предложения при проучване на социалнопсихичния климат освен анкети и интервюта да се използват и основните обективни методи, утвърдени в психологията. В настоящата статия няма да се спирате върху различните становища относно същността и функциите на социалнопсихичния климат, които са широко застъпени в литературата. Ние си поставяме по-скромна и ограничена цел — да се изясни и обективизира по-конкретно и определено взаимодействието на социалнопсихичния климат върху някои психически функции с професионограмен характер за предачната професия. Тази област е съвсем слабо проучена досега, особено ще се касае до текстилната промишленост. Нейното разработва е обаче има важно значение за НОТ и ергономията и в крайна сметка за ефективността на трудовата дейност. Остротата и интересът към този проблем се засилват и от връзката на социалнопсихичния климат със заболеваемостта, придружена с временна загуба на

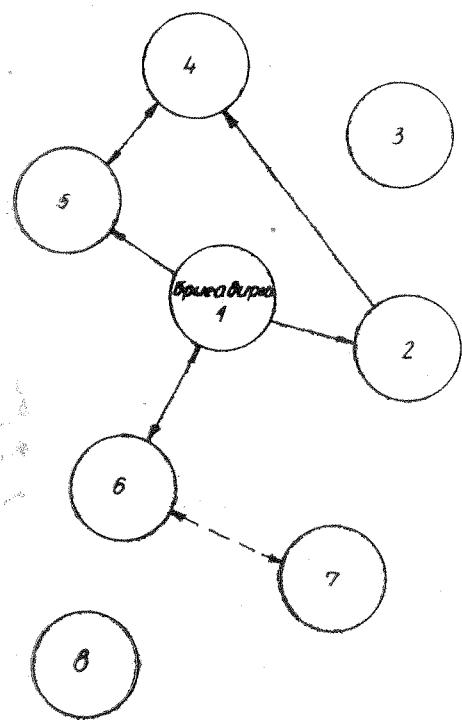
трудоспособност, която в текстила е с подчертано неблагоприятна изявеност. По данни на чуждестранни социолози в 80% от случаите на инфаркт на миокарда са причинени от психически травми и продължителни нервно-психични напрежения следствие на конфликтни ситуации (13). Същото се потвърждава и от специалистите при Института по терапия към АН на СССР. У нас Е. Шаранков установява, че при 13,8% от случаите на невроза основен болестотворен фактор са трудовите конфликти, а допълнителен при 21,8. Негативният психосоциален климат освен като етиологичен фактор при посочените заболявания се проявява и в редица случаи на агравация и симулиране, като реакция на бягство от психотравматизиращите ситуации. Добре известно е, че психологическата несъвместимост между членовете може да доведе трудовия колектив до конфликтно състояние. Това сериозно отклонява колектива от основното му производствено задължение и е свързано с изразходване на значителна част от нервно-психичните и физическите сили за преодоляване на душевните травми. В преобладаващ брой случаи увеличеното текучество има пряка връзка и е обусловено от отрицателните прояви на лошата социална атмосфера в трудовите колективи.

МЕТОДИКА

За изясняване на връзката между определен, конкретен социално-психически климат и промените в показателите на психичните функции у работничките, попадащи под неговото влияние, извършихме експеримент с два първични трудови колектива. Социалнопсихичният климат в тях имаше ясно изразе противоположен характер. Обект на изследването бяха две групи работнички от предачни бригади в текстилния завод „Хр. Ботев“ — гр. Варна. Изследваните групи работеха при съвършено еднакви други условия с изключение на различието в социалнопсихичния климат в колективите, към които принадлежаха. Първата от изследваните групи работнички принадлежеше към бригада, която се характеризираше с определено позитивен социалнопсихичен климат и се отличаваше с високи производствени резултати, докато втората група бе от бригада с подчертано негативен социалнопсихичен климат и по-ниска производителност на труда. Определянето на групите се основаваше на резултатите от предшествуващо социометрично проучване¹. Резултатите от него са отразени на представените социограми 1 и 2. Както се вижда, при групата с позитивен социалнопсихичен климат бригадирката се ползва със симпатии на членовете от почти цялата бригада. Между членовете и бригадирката са установени отношения на другарство и трудово сътрудничество, придружено с оптимистично настроение. Не може да се каже същото за втората бригада, която се характеризира с липса на социално-психическа хомогенност. Бригадирката не е обект на симпатии от мнозинството от членовете на бригадата. По мнението на хората тя е неувъздържана и често нагрубява. Самите членове от бригадата не са сплотени, не си симпатизират, дори някои от тях са в конфликт или самозолириани. Всичко това не допри ася за сплотяването на колектива и утвърждаването на оптимален социалнопсихичен климат в него. Няма

¹ Пълните резултати са представени в разработка на ИОТ — 5.5.2/1976 извършена от колектив.

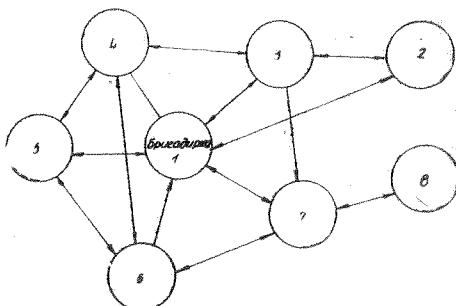
да анализираме по-подробно социометричния статус на двете групи изследвани лица, тъй като казаното дотук е достатъчно за целите на настоящето проучване.



СОЦИОГРАМА № 1
Бригада с позитивен социално-психичен
климат

- Еднострани съмнения
- ←→ Взаимни съмнения
- Еднострани антипации
- ←← Взаимни антипации

При изследването на определените психически функции на двете групи текстилки бяха използвани следните методики: тахистоскопия за определяне обема на зрителното възприятие, експонираха се точкови обекти с продължителност 0,3 сек.; физиометрия, посредством която се установява критичната честота на светлинни трептения; реакциометрия за оценка на простата зрително-двигателна реакция; стабилометрия за определяне състояние на усещането за равновесие у текстилките; тремометрия за оценка на емоционалното състояние и някои характеристики на движенията (устойчивост и точност), изразени чрез трепора; подобна роля имаше изследването с тепинг-тест за установяване на максималния темп на



СОЦИОГРАМА № 2
Бригада с негативен социал-
но-психичен климат

движенията; бланкови коректурни преби и апаратурни методики (дистрибутор) бяха ползвани за изследване на качествата на вниманието — интензивност, превключване и разпределение. Приложените методики са широко известни в психологията и многоократно са апробирани в предишни наши разработки, те трайно са влезли в практиката на Централната научноизследователска лаборатория по ергономия (ЦНИЛЕ) 3, 4 и др.). Този набор от методики дава възможност да се изследват и обективизират (с количествено изражение) проучваните от нас психически функции. Това позволява да се диференцира и определя специфичното повлияване на психичната дейност от социалнопсихическия климат в колективите от предачното производство. Статистическата обработка на получения експериментално-доказателствен материал бе направена по метода на

вариационния анализ с t-критерия и уровень на значимост (p) за доказване на статистическата достоверност. Изследването на лицата от така оформените групи се извърши по време на фазата на оптimalна работоспособност съобразно съответната крива, когато психичните функции са с най-добра проявеност у текстилките.

РЕЗУЛТАТИ

Данните от проучването са представени на табл. 1. От нея се вижда, че стойностите на показателите, характеризиращи усещането за равновесие, критичната честота на светлинни трептения, простата зрително-двигателна реакция, максималният темп на движенията, интензивността, превключването и разпределението на вниманието и зрително-моторната координация са със статистически несъществени различия ($p > 0,10$) между

Таблица 1

Резултати от изследване на психичните функции у текстилки-предачки от колективи с различен характер на социалнопсихичния климат

Изследвани функции	Дименсия	I група $X +$	II група $X +$	t	P		
1 Обем на зрителното възприятие	брой възприети обекти 0,3 сек.	8,1	0,6	6,2	1,0	9,05	0,001
2 Усещане за равновесие	брой грешки за 15 сек.	7	3	9,8	9,0	1,4	0,10
3 Критична честота на светлинни трептения	брой трептения	45,9	0,8	45,5	1,0	1,4	0,10
4 Проста зрително-двигателна реакция	мили сек.	395,0	0,66	421,2	69	1,3	0,10
5 Максимален темп на движенията	брой удари	87,5	4	92,8	33	0,2	0,10
6 Тремометрия	сек. брой грешки	63,2 57,5	11,6 14,1	56,8 68,2	45 36,5	1,1 1,9	0,10 0,05
7 Интензивност на вниманието	Кин. вн.	0,90	0,7	0,94	1,5	0,17	0,10
8 Превключване на вниманието	Кпр. вн.	0,15	0,1	0,16	0,3	0,20	0,10
9 Зрително-моторна координация и разпределение на вниманието	%	79,9	6,3	48,7	1,1	1,7	0,10

ду двете групи. Въпреки липсата на статистически достоверни различия, се забелязва тенденция за по-добро фактическо функционално състояние на отбеляните функции у групата с позитивен социалнопсихичен климат. Не е изключено тази липса на достоверност да се дължи на влиянието на трудовото натоварване и факторите на работната среда, които в текстилната промишленост оказват прекомерно силно въздействие върху психиката на работещите. Известно е, че това въздействие има многофакторен характер. Редица други фактори (шумът, хигиенните условия, индивидуалните различия и др.) пряко действуват и влияят върху разглежданите показатели заедно и комплексно със социалнопсихичния

климат. Всичко това може да се интерпретира като една от най-вероятните причини, поради която не могат да се обективизират различия с достоверен характер при тези психични функции. В предидущи наши разработки, отнасящи се до влиянието на текстилния труд и факторите на производствената среда върху гореспоменатите функции, сме установявали нееднократно достоверно голямо влошаване на същите у текстилни работнички в сравнение с лица от контролните групи (3, 4). Данните, получени от изследване обема на зрителното възприятие и триметричните преби, не са изразени в тази насока. Това се изразява в статистически достоверно ($p < 0,001$) по-голям обем на зрителното възприятие при симултанско възприемане на точкови обекти в групата с позитивен социално-психичен климат, докато в групата с негативен климат възприетите стимули са чувствително по-малко. Най-вероятно това се дължи както на повишеното сензорно напрежение, обусловено от спецификата на труда (наблюдават се движещи се обекти с величина по-малка от 0,5 от мм), така и от повишените изисквания и затруднения на социалната адаптация. Предвид високите изисквания, които предачното производство предявява към зрителното възприятие, този факт може да се разглежда и като една от предпоставките за установеното намаляване на производителността на труда при предачките с негативен социално-психичен климат. Знае се, че върху производителността на труда влияят много фактори, един от които е социално-психическият климат. Наред с намаления обем на зрителното възприятие, и триметричните показатели, характеризиращи емоционалното равновесие и точността и устойчивостта на движенията, показват тенденция за влошаване у втората група. Независимо че това влошаване на трепора не е достоверно потвърдено и в двета показателя (при показателя за грешките той е с уровень на значимост $p < 0,05$), налице е повищена емоционална възбуденост, която се проявява от лицата от втората група. Това се констатира при наблюдаване поведението им по време на изследванията. Наблюдаваната възбуденост се отразява и върху показателите на психомоториката. Установява се повищена двигателна активност, изявена в повишен максимален темп на движенията. В неговите показатели, независимо от липсата на статистически различия, се установяват фактически по-голям брой удари на тапинг-теста за определените 15 секунди, дадени от втората група. Тази проява на по-висока двигателна активност в тази група според нас не трябва да се оценява като положителна, защото се придръжва с известна хаотичност, беспорядък и неточност на движенията. Това намира обективен израз в увеличаването на грешките и прибързаното изпълнение на триметричните преби. Наблюдения с подобен характер и асоченост отбеляват и други автори, които подчертават, че при отрицателно емоционално стимулиране и лошо работно настроение в целия колектив се влошават триметричните показатели и вниманието (9). В някои случаи повишеното ниво на активност, придръжено с дезорганизация на поведението и емоционално неравновесие, е типично за фрустрацията (13). Това може да се обясни с общата нервна лабилност, съпътстваща текстилния труд, с високата двигателна ангажираност на работничките и заедно с това и прекомерното напрежение, пораждано от влошените взаимоотношения в трудовия колектив. Последните понякога надхвърлят границите на поносимото и в не малко случаи стават причина за създаване на фрустриращи ситуации.

Те от своя страна при определени предпоставки водят до фрустрационни състояния у работничките. Според В. Русинова фрустрацията влияе отрицателно върху труда и преди всичко върху качеството на изпълняваната дейност. Свеждането на тези състояния до възможния минимум се счита като важно условие за повишаване производителността на труда (13). Подобно поведение, придружено със значително увеличение на трепора, е било наблюдавано при експерименти с лица, поставени в конфликтни ситуации (14). В тези случаи се отбелязва, че най-голямо напрежение изпитват лицата в момента, когато си припомнят тези конфликтни ситуации. Това има значение не само за цялостното психично състояние по време на проката трудова дейност, но и за състоянието по време на почивка. По този начин значително се затрудняват възстановителните процеси. Лурдия (1932) посредством оригинална методика доказва, че в конфликтни ситуации движенията се нарушават и стават неуверени, увеличават се трепорът и двигателното възбуждение. Според Валон при повищено емоционално състояние тоническата реакция е дифузна, генерализирана и може да затрудни изпълнението на предполагаемото движение (14). Казаното дотук за проявите на зрителното възприятие, психомоториката и емоционалното състояние на работничките от колективи с негативен социалнопсихичен климат не е без значение за количеството и качеството на техния труд, при който ловкостта на ръцете, бързината и точността на движенията играят решаваща роля. Ако приведените по-горе факти се разгледат в светлината на теориите за установката (Д. Н. Узданзе) и на теорията за интериоризацията (Л. С. Виготски) може да се твърди, че неблагоприятната настроеност на индивида към колектива, в който работи, се пренася и по отношение на самата трудова дейност (при нашите изследвания това има вероятна връзка с по-слабите икономически постижения). „Структурата на интерпсихологическите взаимоотношения между хората, интериоризирайки се, се превръща в интимна структура на психичните процеси. Структурата на общуването в процеса на труда и обучението детерминира структурата на всяка човешка психическа дейност“ (5). В този смисъл социалнопсихичният климат в първичните трудови колективи играе немалка роля за предварителната готовност към определен тип перцепция и дейност на отделните членове. Всичко това дава основание да се твърди, че наред с някои други производствени фактори, и социалнопсихичният климат дава отражение върху нагласата на психичните функции за оптимална изява в трудовия процес. С това обаче не се изчерпва влиянието на социалнопсихичния климат. Казаното дотук за емоционалната лабилност, характерна за работниците от групата с негативен социалнопсихичен климат, може да се интерпретира не само като сериозна предпоставка за влошаване на трудовата ефективност, но и като благоприятен терен за влошаване на нервното и психичното здраве. При наши изследвания, при които е проследявана динамиката на психичните функции, характеризиращи емоционалното състояние на текстилките, сме установявали кумулиране на нерно-психично и емоционално напрежение, което не се възстановява по време на междусменната и седмичната почивка (3, 4 и др.). Тези наши констатации намират потвърждение при установената от нас завишена заболеваемост със загуба на временна трудоспособност у текстилките именно в групата на нервно-психичните заболявания. Основавайки се на данните от настоящото про-

учване и от дългогодишните ни наблюдения ние смятаме, че е необходимо провеждането на профилактични мероприятия за подобряване на функционалното състояние на текстилните работници от предачното производство. Особено голямо внимание следва да се обърне върху подобряването на емоционалното равновесие на работещите в колективи с негативен социалнопсихичен климат. Според нас провеждането на релаксационни (отпускащи) мероприятия ще изиграе положителна роля (8, 11). Ефективно средство в това отношение е т. н. автогенна тренировка. Нейното въвеждане в практиката на текстилния труд след подходяща адаптация ще спомогне за регулирането на възстановителните процеси и ще подобри емоционалното равновесие на работничките. Посредством нейното прилагане текстилките могат да регулират в известна степен мускулния си тонус за отстраняване на излишното възбуждение, нямащо връзка с трудовия процес, да се привеждат бързо в състояние на отдых, което предоставя възможност за по-голямо възстановяване на психическата и физическата работоспособност и най-важното — да се отвличат от неблагоприятно действуващите им дразнители (8, 11 и др.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщавайки резултатите от получените данни при изследване на различните психически функции, определено може да се каже че социалнопсихичният климат дава отражение върху психичната дейност на предачните работници. Предачките, работещи в колективи с негативен социалнопсихичен климат, имат сравнително по-лошо функционално състояние на някои от разглежданите психични функции, като особено силно се повлиява обемът на зрителното възприятие и емоционалната устойчивост. Работнички от колективи, в които е утвърдена атмосфера на социално доброжелателство и дружески отношения, имат по-добра равновесна усетливост, по-голям обем на зрително възприятие, по-къс латентен период на простата зрително-двигателна реакция, по-лесно пропечане на превключването, интензивността и разпределението на вниманието и най-важното — много по-добро емоционално равновесие.

Установените особености в психичните функции на работничките от колективи с различен социалнопсихичен климат налагат необходимостта от диференциран подход към тях в процеса на труд и отдых. От особено значение в това отношение е потребността от индивидуален подход към работничките от страна на майсторите. В текстилните трудови колективи, където трудът има сравнително индивидуален характер и контактът между работничките е по-ограничен, взаимоотношенията с майстора (бригадирка, помощни работници) придобиват голямо значение за създаване на оптимален социалнопсихичен климат. Майсторите трябва да бъдат специално обучавани в използване на знанията от психологията на контакта и общуването. Оставен както досега само на собствения си стихийно придобит опит и интуиция в това отношение, низовият ръководител трудно би могъл да предвиди и предотврати зараждащите се конфликти в поверения му колектив. Специалната подготовка трябва да включва изучаване и анализ на конфликтите и придобиване на умения за прогнозиране и своевременно премахване на условията, пораждащи преди всичко т. н. битови конфликти. Необходимо е също така още при пър-

воначалното и последващо формиране на трудовите колективи да се съблюдава принципът за психологическа съвместимост между членовете им. Всичко това изисква и ръководителите на по-горни нива да познават добре проявите и механизмите за управление на социалнопсихичния климат. Голямо значение за оздравяване на социалнопсихичния климат в колективите играе също така и диференцираното организиране и провеждане на режимите на труд и отдих. Това се отнася както за почивките по време на работа, така и по време на междусменните периоди.

По такъв начин чрез комплексно направляване характера на социалнопсихичния климат биха могли да се намалят в голяма степен отрицателните последици на неблагоприятната социална атмосфера и да се укрепят трудовите колективи от памуко-текстилното производство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жиков, Т. — Отчетен доклад на ЦК на БКП пред X конгрес на партията, С., Партизидат, 1971.
2. Лилов А.л.—Да изгълним идеологическата работа на високата на задачите, поставени от X конгрес и новата програма на партията за изграждане на развито социалистическо общество. Доклад пред пленума на ЦК на БКП (7—8. II. 1974 г.) С. Партизидат, 1974.
3. Бобев, А. — Намаляване вредното влияние на производствения шум върху психичното и физическо здраве на работниците от текстилната промишленост, С. ИТП, Трудове по ергономия, т. XXI, 1973.
4. Бобев А. — За психологическата оценка на труда в текстилната промишленост, С., Психология, бр. 2, 1974.
5. Ганичев Д.—Интериоризация и установка, С. Психология 4, 1973.
6. Генов, Ф., Иванова З. — Социално-психологическият климат, С., 1, 1975.
7. Генов, Ф. Психическият климат в колектива и производителността на труда, Психология С., 3, 1975.
8. Генова Е.—Автогенната тренировка в спорта МФ, С. 1970.
9. Иванова, З. — Социалнопсихичните фактори на работоспособността, сб. Социалнопсихичният климат в колектива С., Навка и изкуство, 1976.
10. Парыгин, Б. — Психологический климат, М., Знание.
11. Панев А. Г., Беляев Т. С. Аутогенная тренировка, М-на, Л. 1973.
12. Розеизнблум, М. НОТ и психологический климат, Текстильная промышленность, 1, 1973.
13. Русинова, В. Експериментално изследване на влиянието на фрустрацията върху някои видове дейност. Ергономия, С., 8, 1976.
14. Фрес, П. Пиаже, Ж. Экспериментальная психология, Прогресс, М., 1976.

THE INFLUENCE OF THE PSYCHIC AND SOCIAL CLIMATE UPON THE PSYCHIC FUNCTIONS OF TEXTILE WOMEN WORKERS

A. Bobev

The social and psychic functions of the women workers of two spinning brigades of a textile factory working under equal conditions in a different social and psychic climate were investigated. The first brigade was characterized by a positive social and psychic climate, and the second by a negative one.

The author concludes that the social and psychic climate influences the psychic activity of the women workers investigated and gives some suggestions as regards its improvement.

ПСИХОЛОГИЯ НА ТВОРЧЕСТВОТО

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА АКТЬОРСКОТО ТВОРЧЕСТВО СТ. ЛАЗАРОВ

В актьорското творчество основно място заема проблемът за работата върху ролята — за превръщането на литературния герой в сценически художествен образ. Въпреки сложността на този процес, той има своя последователност и динамика, изследването на които — от психологически позиции — е предмет на настоящата статия.

При започване на работата върху ролята актьорът разполага най-общо с четири вида информация: от драматически писател (пиесата), от режисьора (виждането за спектакъла), от собствения си жизнен и творчески опит и от други източници — изследвания върху епохата, в която се развива действието, за творчеството на писателя и т. н. Разчетена на различни нива (на корово и подкорово равнище) и осъзната във възможната ѝ пълнота, тази сложна информация ражда в съзнанието на актьора определена представа за обстоятелствата на сценическия живот и за възможното отреагиране (действие) на актьора в тези обстоятелства.

Например по време на работата си върху Глумов от „И най-мъдрият си е малко прост“ на Островски Ап. Карамитев бележи в полето на своята роля, I действие, I картина, сцената с Мамаев — „телефончето“.

— Това пък какво е? Какви телефони в деветнайсети век — питат Севелина Гьорова.

— А, не такъв телефон. Има едно растение, наречено телефонче. То се вие около другите, огъва се и ги обхваща.... Достатъчно ми е да си кажа „телефончето“ и целият мизансцен ми идва веднага. Не ми е нужно да го повтарям. Знам само, че трябва да се „увия“ около стареца, за да постигна целта си.

„Гледам сцената — коментира Сев. Гьорова — наистина той буквально се усукваше около стария, пълен и възглупав Мамаев с цяла мрежа от уловки...¹

Родената от актьорското съзнание представа за поведението в ролята не е теоретическо понятие (формула за героя — добър, лош, фашист и пр.), а образ с определена динамика. Физиологичната основа на формирания се образ е организирането на възбудени чрез нервна енергия от рецепторите и подкорието клетки в кората на главния мозък в определена система.² И точно в качеството си на образ, разкриващ начлеността на актьорското поведение в ролята, представата на актьора е концепция на художествения образ.

Един студент ми разказал, че когато чел пиесата, не можел да формулира теоретически какъв е неговият герой, освен че е „капиталист“, но си го представил „като лисица“, която мами жертвата.

¹ С. Гьорова, Апостол Карамитев, С., 1970, стр. 115.

² И. С. Беритов, Нервные механизмы поведения высших позвоночных животных, М., 1961.

Концепцията като пръв цялостен резултат или „зърно“ на художествения образ е свързана и произтича от драматургическия материал (пиесата) и от режисьорското „виждане“ за спектакъла, но не е тъждествена с тях — тя включва нов жизнен опит и друга организация на психическия живот. Затова тя се ражда след сключването на временни връзки между възбудените чрез нервна енергия клетки в кората на главния мозък (след процеса на вътрешното й формиране), а не след прочитане на писата и запознаване с режисьорския замисъл.

Друга особеност на художествената концепция е, че тя не е единствено решение за образа във всички времена, за всички актьори. Тук става дума за едно от действията на драматургическия герой, което разкрива най-пълно смисъла на актьорското присъствие в ролята от позициите на даден жизнен опит и на дадени отношения в обществото. Друг актьор в друг спектакъл и на основата на своя жизнен опит ще подчертава нови страни в поведението на героя и ще роди друга концепция.

Следователно определяща е позицията, от която се разчита драматургическият материал — синтезът на жизнен опит у актьора, а не случайното му „хрумване“. От особено значение тук е „климатът“, в който се развива той и направлението, в което работи. В този смисъл, прави са Немирович-Данченко и Брехт, че „социалното чувство“ се възбужда в процеса на работа върху ролята, но ако е формирано вече в жизнения път на актьора. Вън от личностните му отношения „социални чувства“ не съществуват.

Социалните чувства могат да се сравнят с правописните нивици, които се възбуждат по конкретен повод¹ (при написването на една или друга дума), но ако вече са формирани у человека. Иначе колкото и да „мисли“ върху думата, той няма да я напише правилно.

Образно-емоционалният характер на художествената концепция не се проявява само чрез осъзнания резултат — действието или представата, — а и чрез субективното преживяване на актьора, белег за което е напрежението в неговата психика. Това напрежение е съпроводено с определен ритъм.

„Чета за едно телевизионно предаване на разказ от Чудомир — споделя Д. Панов. — Чета, а един невидим за другите, пък и за мен вътрешен камертон ми звуци и ми натрапва друг тон, друга гама, в която трябва да прозвучи изпълнението... Отвътре ми звучи фалшиво.“¹

Дори когато действието или представата не се осъзнават, ритъмът съществува у твореца. Той е белег на формиращата се концепция и в този смисъл — основа на раждащите се представа и действие.

Актьорът назовава с думи действието или представата не само за да ги запомни, но и да запази атмосферата, в която се раждат — техния ритъм. Затова спонтанно възникналата концепция носи свой ритъм и своя „чувствена“ атмосфера: „Да се освободя, не не мога“ — К. Кисимов (Мурзавецки), „телефончето“ — Ап. Карамитев (Глумов) и т. н.

Физиологическа основа на ритъма е вътрешната динамика на организираната по определен начин система от нервни връзки, превърнала се в доминантно огнище на психическата активност.

Но художествената концепция като „зърно“ на образа има и друго качество, свързано с психическата активност.

¹ Интервю с Д. Панов, сп. Театър, 1971, кн. 4, стр. 7.

Организираната по определен начин система от нервни клетки не само приема и обработва постъпващата енергия, но и праща импулси до изпълнителните неврони за отреагиране на съответните обстоятелства. По този начин концепцията е начало на друг момент в овладяването на ролята — на действие в обстоятелствата на сценичния живот.

В процеса на репетиции актьорът действува от името на своя образ, но неговото поведение вече не зависи само от породилата го концепция, а и от взаимодействието на партньора и от обстановката, в която се развива действието. С други думи, в процеса на репетиции „чувствените“ (възможни) реакции на актьора в обстоятелствата на драматически спектакъл се превръщат в негово реално действие, при което и възможните обстоятелства на спектакъла са реална сценична среда — партньорът е жив човек със своя нервна динамика, а не въображаем герой; предметите, макар бутафорни, се пипат, усещат и пр.

Тези нови моменти в обстановката, в която действува актьорът, силно влияят на концепираната представа за неговия герой. Обратната информация за реалните обстоятелства на сценическия живот и за поведението на актьора в тях, пристигаща в кората на главния мозък като система от нервни импулси, възбужда активността на едни и потиска други нервни клетки. По този начин, чрез действието на актьора в обстоятелствата на сценическия живот, се коригира и обогатява родената вече концепция. С други думи, „зърното“ или „ядката на художествения образ“ се развива и расте според условията на сценическия живот — в него, а не просто в съзнанието на актьора.

„Често се случва — пише Богомил Симеонов — противникът ти Иван в аналитичните ти представи да е един сприхав дребосък, а после, в лицето на актьора Х да видиш един грамаден, ексцентричен чудак... Естествено това, което в анализа си определи като отношение и действие към този човек, „на живо“, съобразно с новия характер, който срешаши, трябва да измениш или най-малко с други средства да се опиташ да постигнеш.“¹

В резултат на този сложен процес — от действието на актьора и към неговото действие — се осъзнава смисълът на актьорското присъствие в ролята — неговата „свръхзадача“.

Свръхзадачата на актьора в ролята не е тъждествена с авторовата свръхзадача, нито с режисьорското „виждане“ за спектакъла. Актьорската свръхзадача е резултат на действияния анализ, обусловен от идеално-родената концепция. Тя е друг „moment“ в овладяването на ролята, тъй като е свързана с психическата, но и с физическата активност — с разгръщане на художествената концепция и с формирането на актьорското оведение в ролята.

В процеса на репетиции актьорът върши много и разнообразни действия, за да развие и защити концепирания художествен образ — представата си за насочеността на своето поведение в ролята. Следователно в процеса на репетиции се активизира и двигателният анализатор, който праща нервни импулси в кората за анализ и оценка на резултата от актьорската дейност. Това създава възможност за осъзнаване на смисъла на актьорското действие в спектакъла.

¹Изказване на Б. Симеонов, сп. Театър, 1970, кн.3, с. 18.

С други думи, ако концепцията е резултат от сключването на временни връзки между възбудените чрез информация от рецепторите и подкорието нервни клетки без участието на двигателния анализатор, свръхзадачата, разгърнатата в действие концепция на образа, е резултат от включването на клетките на двигателния анализатор в създадената вече функционална система на ролята.

Осъзната свръхзадача, от своя страна, позволява актьорът да подбере тази система от свои действия, които я изразяват най-пълно — т. е. свръхзадачата (родената в действие и осъзната позиция на актьора в образа) е критерий за изграждане на характерността.

Характерността на актьора е система от действия, обусловени от вътрешното съдържание на образа и изразяващи най-пълно смисъла на неговото присъствие в ролята.

В процеса на изграждане на характерността се създава окончателната линия на актьорското поведение в образа, която след многократно повтаряне се утвърждава като рефлекс, сключен между обстоятелствата на драматическия спектакъл и поведението на актьора в тях. Платненият декор, бутафорните вещи и пр. не са вече „безразлични“ предмети, а добили „сигнална“ функция дразнители, спрямо които той реагира по определен начин.

Връзката между поведението на актьора в обстоятелствата на драматическия спектакъл се поддържа чрез осъзнаното отношение към проблема в спектакъла, кореспондиращ с важни явления от обществото, в кое то живее — чрез актьорската „свръхзадача“.

Въпросът е: изчерпва ли се процесът на работа върху ролята с утвърждаването на временно връзка между поведението на актьора и обстоятелствата на драматическия спектакъл.

Практиката показва, че създадената в кората на главния мозък система от нервни връзки, разкриваща смисъла и насочеността на актьорското поведение в образа, не е „константа“, а „динамично огнище“, кое то непрекъснато приема и обработва информация от жизнения опит на актьора, от връзките му със зрителя, от променените реакции на партньора и т. н. — т. е. непрекъснато се възбужда или потиска активността на едни или други клетки, представители на различни анализатори в кората на главния мозък.

Тази подвижност на психическите процеси позволява, от своя страна, чрез оценката на нови дразнители (публика, похвали, критика и пр.) да се коригира поведението на актьора в образа. С други думи, ролята, като израз на определена динамика, също е динамично образование, кое то се движи и променя във времето — тя живее. Затова един и същ актьор, в различни спектакли, е различен.

„Днес той игра хубаво, но вчера беше скучен“ — споделя зрителят. Или: „Израснал е образът“ и т. н.

От направения дотук анализ на работата върху ролята е ясно, че въпреки сложността на процеса, той има своя последователност и динамика, които се проявяват чрез механизма на психическата активност. А тъй като психическата активност е обусловена от рефлекторните процеси, може да се приеме, че работата върху ролята е акт на психическа дейност, в основата на който стои механизъмът на временната условна връзка, сключена между обстоятелствата на драматическия спектакъл и

поведението на актьора в тях, при подкрепящото въздействие на свръхзадачата.

В разгърнат план работата върху ролята е единство на няколко важни звена във веригата на творческия процес, които не изчерпват сложността му, но изясняват механизма на неговото развитие. Тези „звена“ в единната верига на творческия процес са: 1) съсредоточаване върху ролята и върху режисьорското виждане на спектакъла; 2) раждане на концепцията; 3) разгръщане на концепцията; 4) осъзнаване на свръхзадачата; 5) композиране на образа; 6) изпълнение по време на драматическия спектакъл.

Съсредоточаването върху ролята и върху режисьорското виждане за спектакъла е важно условие за възбуждане на творческата активност, без което не може да се роди художествен резултат — концепция. Главно качество на този процес е, че при него се възбужда активността на актьорската психика съзнателно, волево.

Раждането на концепцията е процес на сложна вътрешна активност, който се проявява чрез напрежение в психическия живот на актьора и съпътстващия това напрежение ритъм. Актьорът чувствува ритъма на бушуващите в него процеси, които често кристализират „спонтанно“, неочеквано в определена представа за поведението му в ролята — „телефончето“, „като лисица“ и пр.

В други случаи актьорите изразяват ритъма на бушуващите процеси с образна глаголна форма: „Да се освободя, но не мога“ и т. н. Стремежът е да съхранят спонтанно явилата се насоченост на тяхното поведение в образа, обстоятелството, което възбужда творческата им активност.

Разгръщането на концепцията е процес на действено навлизане в обстоятелствата на драматическия спектакъл от определената вече позиция. То е реалният, в основата си „двигателен“ компонент на работата върху ролята. Тук представата за поведението в образа се превръща в негово действие при взаимодействие с партньора.

В резултат на този процес се осъзнава и смисълът на актьорското присъствие в ролята — неговата свръхзадача.

Свръхзадачата на актьора е резултат от сключването на временни връзки между формиращите представа за образа клетки и клетките на двигателния анализатор. В основата си тя е теоретически извод за смисъла на актьорското присъствие в ролята. Но осъзната, свръхзадачата е и критерий за подбора на тези действия от цялостното поведение на актьора, които я изразяват най-пълно.

Апостол Карамитев споделя, че „външните прояви“ на актьора в образа се раждат „винаги“ от „вътрешното чувство“. Но в процеса на работа тези прояви са „повече, отколкото е необходимо“. „Аз натрупвам, събирам — споделя той, — а след това започвам много точно да измервам всичко“.¹ Критерий за подбора на проявите е осъзната позиция на актьора в образа — неговата свръхзадача.

Композирането на образа се извършва след разгръщането на художествената концепция или по време на това разгръщане, но при осъзната свръхзадача. То е процес на създаване на окончателната линия на

¹ С. Гьорова, Апостол Карамитев, С., 1970, с. 109

актьорското присъствие в ролята, при който, след многократно повтаряне, връзката между обстоятелствата на драматическия спектакъл и поведението на актьора в тях се утвърждава като рефлекс, като стереотип на действие, за който не се мисли обикновено по време на сценичната игра.

При изпълнението се възпроизвежда утвърденото чрез свръхзадачата поведение на актьора в образа. Тук той търпи въздействия от публиката, партньора и т. н., които влияят на неговата игра. В този смисъл ролята не е „константна“, а процес със своя динамика и развитие.

Основание за такова подреждане на звената в единния процес на работа върху ролята е това, че всяко от тях, до известна степен е критерий за жизнеността на предхождащото го. Например: жизнеността на художествената концепция се проявява чрез нейното разгръщане; свръхзадачата — чрез поведението на актьора в обстоятелствата на спектакъла; образът — чрез оценката на зрителя и т. н.

Разбира се, възможна е и друга последователност на процеса, но при нарушен ритъм в неговото развитие — например актьорът да тръгне от „действения анализ, когато няма своя концепция за образа; от характерността — от един или друг жест, мимика и пр. — като път за създаване на формиращата се представа за неговото поведение в ролята и пр. „Но и тогава, сочи Ст. Мутафова, макар да е тръгнал от „външното“, актьорът се е приготвил „вътрешно“ (психически).¹

Психичното предхожда и обуславя физическата активност на актьора. Вън от динамиката на психическите процеси, в основата на които стои рефлекторна активност, не може да се разкрие механизъмът на актьорското творчество, последователността на неговото развитие.

Качествата на психичното определят не само динамиката на работата върху ролята, а и спецификата на актьора като творец. Към такива изводи водят някои от най-новите изследвания в Съветския съюз.²

Следователно работата върху ролята предполага и специфично развитие на процеса и качества на актьора като творец. Но това е задача на специално изследване, което излиза от рамките на тази статия.

Задачата тук е да се постави от определени — психологически — позиции сложният и противоречив проблем за работата върху ролята като проява на цялостната актьорска психика и да се възбудят размисли у теоретиците и практиците в изкуството за характера, вътрешната динамика и развитието на творческия процес. Това ще даде нов тласък за неговото по-нататъшно изучаване.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ACTOR'S CREATIVITY

S. Lazarov

The problem of the actor's work on his role, the problem of the incarnation of the literary character into an artistic stage image has been treated from the psychological point of view. The main conclusion

¹ Изказане на Ст. Мутафова, сн. Театър, 1970, кни. 3, с. 20.

² Рождественская Н. В., Психологический анализ некоторых компонентов способности к сценическому перевоплощению, Автореферат диссертации, Л., 1975 г.

is that the work on the role is a process of building up of a stereotype of behaviour at given circumstances, influenced and supported by a super-task. The inward dynamics and consistency of this process have been displayed.

These conclusions allow of further investigations about the actor's psyche on the basis of the displayed peculiarities of the actor's creative activity.

СЪОБЩЕНИЕ

Във връзка с изложбата по време на 1 конгрес на българските психолози, необходимо е желаещите да участват в нея да изпратят предварително публикациите (книги, монографии — индивидуални и колективни) на адрес: СУ „Кл. Охридски“, кабинет 55 — за доц. Стоянка Жекова.

НАУЧЕН ЖИВОТ

СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАТА ПРОБЛЕМАТИКА В ПРОГРАМАТА НА ХXI СВЕТОВЕН КОНГРЕС ПО ПСИХОЛОГИЯ

В. ТОПАЛОВА

Повишаването на интереса към изследване на социалната обусловеност на човешката психика, което се наблюдава в съвременната психологическа наука, намери подчертан израз в дейността на ХXI световен психологически конгрес (Париж, 18-25 юли 1976 г.). Както по броя на симпозиумите, така и по количеството на изнесените доклади социално-психологическата проблематика заемаше второ място в програмата на конгреса непосредствено след проблемите на общата психология. Наред с изясняването на методологическия проблем за ролята на социалната среда във формирането на човешката психика, важен фактор за утвърждаването на социално-психологическия подход представлява все по-тясната връзка на психологията с обществената практика, както и нарастващето на социалната и политическа ангажираност на психологическата наука.

Тенденцията за утвърждаване на социално-психологическия подход в изследването на човешката психика намери израз в две обстоятелства, характеризиращи дейността на ХXI световен конгрес по психология.

Първо, работата на по-голямата част от симпозиумите и тематичните сесии показва, че социално-психологическият анализ се прилага все по-широко и по-прецисно в изследването на проблеми от различни области на психологията, напр.: процесите на учене у человека; ефективност на процедурите, насочени към модифициране на поведението; развитие на познавателните структури у децата;

социални взаимодействия в семейството и училището; интеракция и познавателни структури; онтогенеза на синтаксиса и семантическата; език и познание; личност; естествена и придобита интелигентност; диференциална психология на интелигентността; психология на изкуството и творчество; информационни процеси и стрес; развитие на агресивното поведение; конфликт и привличане; психотерапия; фактори, определящи трудовата натовареност; психология и екология и др.

Второ, значителна част от конгресните симпозиуми беше посветена изцяло на обсъждането на социално-психологическа проблематика. Най-представителни между тях бяха симпозиумите, третиращи следните теми: социалното влияние; просоциална мотивация; познавателните процеси в социалната психология; културни условия и познавателно развитие; развитие на личността в две култури; междугрупови отношения: експериментални и полеви изследвания; модели на человека в социалната психология. В дейността на тези симпозиуми се проявиха най-ясно съществените особености и насоки в развитието на съвременната социална психология, представена в рамките на последния световен психологически конгрес.

Заседанията на симпозиума „Социалното влияние“ (организатор Е. П. Холандер, председател Г. Уестърлунд) бяха посветени на една от най-важните области на социалната психология — въздействие-

то, което човешките индивиди поотделно или колективно упражняват един върху друг. Тази област включва както ситуации на пряко въздействие (напр. убеждаващата комуникация), така и форми на непряко въздействие (напр. контекстуалното влияние на социалните норми и традиции).

Авторите на основните доклади обосноваха собствени теоретични концепции по проблема за социалното влияние. Х. Брандщетер (ГФР) представи в доклада си „Въздействието на социалните афекти върху участниците и наблюдалите на дискусията“ теоретичен модел и началните резултати от серия лабораторни експерименти върху някои важни фактори в процеса на междуличностната комуникация. В доклада на Биб Латане (САЩ) „Теория на социалното влияние“ беше представена силно формализирана и предикативна по отношение на широка гама ситуации теория, с математически изведени и доказани три основни принципа: принцип за действието на социалните сили, принцип за маргиналното влияние и принцип за мултипликация и разделяне на влиянието. В доклада на Майкъл Аргайл (Англия) „Невербални аспекти на социалното влияние“ беше изложена част от проблематиката на големия изследователски проект за социалната интеракция, обхващащ серия сравнителни и експериментални изследвания предимно върху процесите на невербалната комуникация.

Марксическата теза за влиянието на социалните норми и съждения върху поведението на личността беше защитена в теоретико-методологичните доклади на съветските социални психологи. В докладите на М. Бобнева „Социалните норми като средство за социално влияние и тяхната регулативна функция“ и на В. Лейкович „Обичаите като начин за социална регулация на поведение-

то“ бяха разгледани същността на понятията социална норма и обичай, особеностите на обичая като норма, принципите за конструиране феноменология на нормите и принципите за изследване регулативната функция на нормите и обичаите в традиционното и съвременното общество. В своя доклад „Относно трансформирането на социалните влияния във вътрешни регулятори на детското поведение“ М. Боришевски и Л. Сапожникова подчертаяха, че интериоризацията на външните социални влияния от детето и формирането на неговите собствени образци на самоконтрол е възможно само на основата на диалектическата взаимовръзка между социалните влияния и психичните особености на детето. Опит да се обясни социалното влияние чрез въздействието на социалните норми и образци на поведение представляваха също докладите на Дайамонд (САЩ) — „Полови различия в професионалното ориентиране“ и на М. Жили (Франция) — „Образователната структура и представата на възрастния за детето“.

Силно критична рецензия на представените на симпозиума доклади направи френската социална психологка Ж. дьо Монтмолен. Тя изрази общата неудовлетвореност от отсъствието на една обща теоретична постановка, изясняваща същността на социалното влияние. Големите различия между представените концепции правят връзката между изнесените доклади изкуствена и показват липсата на теоретична стойност и неоперативността на понятието социално влияние. Рецензентката обоснова на първо място необходимостта от разработване на обща теория на социалното влияние, като подчертава приноса на съветските докладчици в тази насока и очерта някои важни теоретични аспекти, пренебрегвани в досегашните изследвания по проблема.

Симпозиумът „Просоциална мотивация“ (председател и организатор Я. Рейковски) беше посветен на теорията и изследванията върху механизмите на просоциалното (алtruистичното) поведение. Бяха представени няколко експланативни концепции относно психологическите механизми на просоциалното поведение. В доклада си „Предричане на социалното поведение“ Ъ. Шауб (САЩ) предложи нов теоретичен модел, в който личностните ценности и съответно оценените резултати от поведението се разглеждат като цели, които хората се стремят да постигнат. Йерархията на тези цели, компетентността при реализирането им и тяхната активация в конкретни ситуации са главните елементи на модела. Дж. Пилиавин (САЩ) — „Импулсивно оказване на помощ и разпределение на отговорността“ представи модификация на предишния си модел, включваща два нови елемента: натиска на времето и насоката на вниманието в предричането на импулсивното алtruистично поведение при възможност за разпределение на отговорността. Л. Виспе (САЩ) анализира теориите на А. Смит, Ч. Дарвин, М. Даугъл и Л. Уорд в доклада си „Четири теории относно понятието симпатия“.

Поведението с позитивни социални последици се изследва напоследък все по-често както в лабораторията, така и в реални условия. Я. Пандей (Индия) представи в доклада си „Потребността на благодетелите да отглеждат и помагат“ резултати от изследване влиянието на връзката между ситуацияните фактори и личностните диспозиции върху алtruистичното поведение. В доклада си „Модификации на самооценката и нарастване на просоциалната чувствителност“ М. Яримович (Полша) доказа, че ако в експериментална ситуация на изследваните лица се създадат

условия, благоприятстващи разрешаването на проблеми, свързани със собствената им самооценка, тяхната egoцентричност намалява, а просоциалната им чувствителност нараства. Р. Фелдман (САЩ) представи в доклада си „Състав на групата и просоциално поведение“ резултати от тригодишно полево изследване върху груповия състав и влиянието му върху промяната на поведението и дейностите в групата. В доклада си „Мотивация на ръководните кадри“ П. Василев (България) представи резултати от сравнително проучващо върху мотивите за ръководна дейност на български и белгийски ръководни кадри. Установената тенденция за просоциална мотивация в йерархията на мотивите на българските ръководни кадри доказва влиянието на социалната система върху мотивацията за ръководна дейност. Докладът на Х. Люк (ГФР) — „Някои аспекти на просоциалната мотивация в сравнителните изследвания“ съдържаше резултати от сравнителни изследвания, проведени в ГФР, САЩ и Австралия с експериментиране на различни техники при установяването на културните различия в нормите и образците на поведение.

В обобщаващата си рецензия Й. Каиловски (Полша) разгледа три обособени експланативни модела, основаващи се на различни източници на удовлетвореност при реализацията на просоциалното поведение и отразяващи три различни нива на интернализация на социалните норми. Авторът подчертава необходимостта от изясняване на социално-психологическите механизми на алtruистичното поведение въз основа на изследването му в рамките на широкия социален контекст.

В дейността на симпозиума „Познавателните процеси в социалната психология“ (председател Т. Томашевски, организатор

Дж. Ясперс) намериха отражение резултатите от научните изследвания в една от най-актуалните и интензивно разработвани области на съвременна социална психология. Г. М. Андреева (СССР) постави важни теоретико-методологически проблеми в доклада си „Относно методологическите принципи за изследване на познавателните процеси в социалната психология“. Като очерта произхода и методологическата ограниченност на познавателните теории в съвременната социална психология, авторката предложи да се въведе в анализа на познавателните процеси теорията на съветския психолог А. Леонтиев за интенционалната активност. Методологически проблеми бяха поставени и в доклада на У. Доаз и А. Н. Пере-Клермон (Швейцария) — „Социални и познавателни координации“. Зб. Заборовски (Полша) представи в доклада си „Теория на междуличностното равновесие“ силно формализирана концепция относно тенденцията за равновесие в междуличностните отношения, свързана с широко разпространените в американската социална психология теории за познавателното равновесие.

Значителна част от докладите третираше проблема за механизмите на реализация на познавателните процеси. Х. Химелвайт (Англия) представи в доклада си „Познавателни механизми в акомодирането към социалните промени“ модел на акомодацията към промяна. Ш. Блекман и К. Голдщайн (САЩ) представиха в „Пет подхода при изследването на познавателния стил“ резултати от изследвания върху диференциацията и хиерархичната интеграция — две характеристики на познавателния стил, разглеждан като вътрешно-консистентен индивидуален начин на преработка на информацията. В доклада на Д. Браун (САЩ) „Познанието и социалният свят“ бяха представени из-

следвания върху модела за когнитивно-адаптивното ниво на социалните съждения като опит за изясняване формирането на личностните структури. Механизмите на формиране и действие на личностните познавателни структури бяха предмет и на докладите, изнесени от: Л. Ламарш (Канада) „Интеграция на информацията в зависимост от полисемията на стимулите“, А. Бодальов (СССР) „Относно формирането на първото впечатление“, Д. Бирхоф-Алферман и Х. Бирхоф (ГФР) „Социалната интеракция и използването на психологическата теория от „наивни“ съдии“ и Г. Петерс (Белгия) „Ефекти на оценъчния контекст върху качествата-прилагателни и нелинейна комбинация на информациите“.

Допълнение на тази твърде разнообразна проблематика представляваше дейността на симпозиума „Култура и познавателно развитие“ (председател А. Косаковски, организатор Дж. Брунер). Докладите съдържаха резултати от изследванията върху развитието на познавателните структури в рамките на широк социо-културен контекст. В доклада на Дж. Брунер (Англия) — „Език и култура“ бяха разгледани начините, по които културата влияе върху познавателното развитие. Резултати от сравнителни междукултурни изследвания по някои въпроси на познавателното развитие бяха представени в доклада на Б. Б. Лайд (Англия) — „Класи, култура, познание“ и на М. Бове (Швейцария) — „Културни условия и познавателно развитие“.

Близка до тази проблематика, но представена в много по-широк план, беше обсъждана на симпозиума „Развитие на личността в две култури“ (председател Ж. Стоетцел, организатор Р. Диаз-Гереро). В своето въведение към работата на симпозиума У. Холцман (САЩ) очерта основните насоки в развитието на

сравнителните изследвания на културата и разнообразието от прилагани подходи. Повечето от представените доклади се основаваха на модела за сравнително изследване на две култури, поради редица негови достойнства; проста и икономична схема, позволяваща в същото време верификацията на много хипотези, както и изследването на субкультурните вариации на редица променливи по начин, ограничаващ множествеността на експликациите. В докладите на Р. Диаз-Гереро (Мексико) и У. Холцман (САЩ) — „Развитие на стила на съправяне със задачите. Проблеми и резултати“ и в доклада на И. Р. Лагунес, М. Л. Моралес и А. Веласкес де Тенорио (Мексико) бяха представени резултати от дългогодишните сравнителни изследвания върху процесите на психическо развитие у мексикански и североамерикански деца. А. М. Гинсберг и М. П. Джииели (Бразилия) представиха „Изследване върху усвояването на нови културни характеристики от група японски деца, родени в Бразилия“. Проучвани са стресовите последици от наличието на конфликтуващи норми и ценности в двете култури. Докладът на Б. Нево (Израел) — „Личностни различия между възрастните от градски и селски произход“ съдържаше резултатите от сравнително изследване въз основа на осемнадесетте скали на Калифорнийския тест за изследване на личността (CPI). В доклада си „Социализацията и екологията в развитието на междукултурните и полето-различия в познавателния стил“ Х. А. Уиткин (САЩ) представи сравнителни изследвания, верифициращи факторната обусловеност на познавателния стил, според известната теория на автора.

Тенденцията за преориентация от лабораторно-експериментални към полети и сравнителни изследвания се прояви в дейността на симпозиума

„Междугрупови отношения: лабораторни и полети изследвания“ (председател Е. Джейкъбсън, организатор Х. Тащфел). Във въведението си Х. Тащфел (Англия) подчертава необходимостта от драстична промяна в перспективите на изследване на тази проблематика, относяна според досегашните традиции предимно към междугруповите предразсъдъци, враждебността и дискриминацията, докато всъщност тя представлява само един детайл на нещо много по-широко — социалната психология на социалния конфликт. Част от представените доклади изразяваха опит за преодоляване на лабораторно-експерименталната схема в изследването на междуличностните отношения в малката група чрез въвеждане на показатели, характерни за по-широкия социален контекст. Дж. М. Раби и Л. Висер (Холандия) изнесоха в доклада си „Съревнователна и защитна ориентация в междуличностните и междугруповите конфликти“ резултати от серия експерименти върху начина на разрешаване на експерименталния конфликт (въз основа на играта „дilemma на затворника“) от групи с различни характеристики и доказаха необходимостта от допълнителен анализ при прехода в обобщенията от междуличностни към междугрупови конфликти. Изследвания на променливи от нов тип в ситуация на експериментална ногоциация бяха представени в докладите на Г. Стефансьян (Англия) „Социално-психологическа значимост на поведението в преговарящите групи“ и на Т. Хюберт (Франция) — „Техническа и идеологическа ногоциация и ефикасност на посредника“. В доклада на А. Агафангелу (Англия) — „Междугрупови отношения: от лабораторни към полети изследвания“ бяха изнесени резултатите от полети експеримент върху процесите а формиране на групите и междугруповите отношения.

Няколко от докладите бяха посветени на въпроса за ролята на езика във формирането на междугруповите отношения. У. Ламберт (Канада) изнесе доклад „Езикът като фактор в междугруповите отношения“. Въз основа на изследване на двуезични канадци авторът доказва, че езиковата идентификация е до голяма степен и културна идентификация, в резултат на което езикът играе ролята на филтър при социалната перцепция. В доклада на Т. Н. Осака и Т. Томита (Япония) — „Понятието на японците за чужденец“ са противопоставени лексическото значение и дискриминативните характеристики на това понятие.

Заседанията на симпозиума „Модели на человека в социалната психология“ (председател Х. Мимами, организатор Кл. Фламан) привлякоха вниманието на много делегати, ориентирани към методологическите проблеми на съвременната социална психология. Въпросът за моделите на человека в социалната психология беше разгледан от позициите на традиционната американска социална психология в два от изнесените доклади. Дж. Чедуик-Джоунз (Канада) — „Развитието на една теория за социалната размяна“ — представи постиженията в развитието на необихевиористичната теория за социалната размяна, лансирана от Дж. Хоумънс, Дж. Тибо и Х. Кели и очерта насоките на нейното влияние върху емпиричните изследвания през последното десетилетие. В доклада си „Човекът от улицата като учен и ученият като човек: наивни и научни приписвания на причинна връзка“ Р. М. Фар (Англия) предложи социален модел на человека, разглеждан като обект на научни изследвания и като научен изследовател. Моделът се основава на атрибутивната теория на Ф. Хайдер и на теорията на Дж. Кели за личностните конструкти.

Позицията на т. нар. „либерална“ критика в западната социална психология беше изразена в докладите на двамата известни американски социални психологи К. Бек — „Антиномиализъмът и хуманистичната психология“ и на А. Пепитон „Социалната психология: индивидуална или социална“. К. Бек направи опит да изясни връзката между хуманистичната психология като направление в съвременната психология, антиномиализма като социално движение и моделите на человека в социалната психология. Докладът на А. Пепитон беше посветен на проблема за основните категории на анализ в социалната психология. Като анализира няколко специфични социално-психологически теории от последното двадесетилетие, между които: теорията на игрите, теорията на социалната размяна, теорията на познавателния дисонанс, теорията на агресията и насилието и теориите за промяна на атитюдите, авторът обосновава необходимостта от промяна на изследователската стратегия в социалната психология.

Критика на социалната психология от позициите на Алтусеровската интерпретация на марксизма представляваше докладът на Ж. П. Поату (Франция) — „Модел на человека или теория на предмета?“ Авторът анализира общото в разновидностите на утилитарните социално-психологически теории за социалната размяна, за да докаже, че, базирайки се на един абстрактен и автономно определен човек, тези теории представляват само един идеологически конструкт. За съжаление, тази сила и ерудирана критика на идеологическите предпоставки на социалната психология игнорира научната значимост на понятието „субект“ и разглежда индивида като пасивен представител на деперсонализирани исторически процеси и закони.

Марксическата критика беше застъпена в докладите на унгарските социални психологи Л. Гарай — „Марксическата антропология и понятието за човека в социалната психология“ и Ф. Ерьош — „Исторически предпоставки за съвременната криза в социалната психология“, както и в заявлението доклад на В. Ядов (СССР) —

„Опит за системно изследване на проблема за диспозиционната регулация в социалната психология“. Л. Гарай разви концепцията за опосредствувания характер на връзката между човек и общество. Ф. Ерьош направи опит за изясняване на съвременните критични течения в социалната психология, като ги свърза с някои исторически проблеми на възникването и развитието на тази наука.

Дискусията върху моделите на човека в социалната психология отрази разнообразието и непримиримостта на изложените концепции относно важни методологически проблеми на съвременната социално-психологическа теория.

В рамките на конгресната програма беше организирано посещение на Лабораторията по социална психология, създадена през 1952 година към Сорбоната. Сега в лабораторията функционират няколко научноизследователски и дидактични екипа, в които 35 научни сътрудници работят по следните основни проблеми: 1. Процесите на социално влияние и вземане на решения, 2. Конфликти и диференциация, 3. Основни механизми на интеракцията, 4. Лингвистично и комуникационно поведение, 5. Функциониране на социалните групи и системи, 6. Експериментална психо-социология на идеологиите.

Лабораторията разполага с организационна служба, секретариат, техническа и документационна служба, библиотека с около 15 хиляди тома, от които 120 периодични издания, както и със специални помещения за научни изследвания, снабдени със съвременни изследователски техники и апаратура.

Дейността на ХXI световен конгрес по психология доказва нарасналия научен престиж на социалната психология. Разширява се обсегът на социално-психологическия подход при изследването на все по-голям кръг психологически проблеми, а разнообразието от теми, теоретични подходи и изследователски методи свидетелствува за интензивното развитие и вътрешната диференциация на тази млада и перспективна научна дисциплина. Едновременно с това се налага необходимостта от неотложно разрешаване на някои основни проблеми от методологически порядък, свързани с по-пълното включване на факторите на широкия социален контекст при изследването на човешките дейности, наред с индивидуално-психичните фактори. Социалните психологи-марксисти защитиха престижа на марксистката социална психология с активното си участие в дейността на конгреса като автори на редица важни методологически постановки и конкретни социално-психологически изследвания. Тяхната авторитетна и компетентна научна намеса придобива особено голямо значение сега, като се има предвид силната тенденция за методологическа преориентация у част от западните социални психологи, както и необходимостта от уточняване на основните категории на анализ и изследователската стратегия на съвременната социална психология.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Г. Д. ПИРЕВ — Психологические проблемы мира	197
Общая и социальная психология	
2. СТ. ЖЕКОВА — Социальная ситуация учительской профессии	204
3. ЕВ. ЦЕНЕВА — Доминирующие мотивы учения в юношеском возрасте	211
Педагогическая и возрастная психология	
4. Л. ЙОРДАНОВ — Психологические проблемы обучения и развития	218
5. Л. МАВЛОВ — Нарушения лингвистического компетанса и перформанса в языковой патологии	225
6. М. ТОНЧЕВА — Условия непринужденного запоминания близкой русской лексики	231
7. Й. МАНЧЕВ — Глазная кинестезия — как фактор константности восприятий в наблюдении непосредственно близких объектов	238
Психология труда	
8. А. БОБЕВ — Влияние социально-психологического климата на психологические функции текстильных работниц	247
Психология творчества	
9. СТ. ЛАЗАРОВ — Психологические аспекты актерского творчества	255
Научная жизнь	
10. В. ТОПАЛОВА — Социально-психологическая проблематика в программе XXI конгресса мира по психологии	261

CONTENTS

1. G. PIRYOV — Psychological problems of the peace	197
General and social psychology	
2. S. ZHEKOVA — The social situation of the teacher's profession	204
3. E. TSENEVA — Dominating motives for study of teenagers	211
Pedagogical and age psychology	
4. D. YORDANOV — Psychological problems of the education and development	218
5. L. MAVLOV — Disturbances of the linguistic competence and performance in speech pathology	225
6. M. TONCHEVA — Conditions for the unintentional memorizing of similar Russian words	231
7. Y. MANCHEV — The eye kinesthesia as a factor for the constancy of apperception when observing immediately near objects	238
Labour psychology	
8. A. BOBEV — The influence of the psychic and social climate upon the psychic functions of textile women workers	247
Psychology of creativity	
9. S. LAZAROV — Psychological aspects of the actor's creativity	255
Scientific life	
10. V. TOPALOVA — The social and psychological problems in the program of the XXI Psychology World Congress	261