



ПСИХОЛОГИЯ



БРОЯТ СЕ ПОСВЕЩАВА
НА МЕЖДУНАРОДНАТА
ГОДИНА НА ДЕТЕТО

3'79

СЪДЪРЖАНИЕ

1. * * * — Декларация за правата на детето	137
2. * * * — Из Конституцията на НР България	138
3. Г. ПИРЬОВ — Детето и психологията	139
4. Р. ДРАГОШИНОВА, Т. ТАТЬОЗОВ — Структура на играта през кърмаческа възраст и динамика на предметните действия	149
5. АН. АТАНАСОВА, Ф. ДАСКАЛОВА — Семантический анализ на говора на децата през третата година от живота	157
6. И. ВИТАНОВА — Предпоставки за социално-правствено развитие на детето в играта	165
7. ИВ. ДИМИТРОВ — Формиране на детското „аз“	175
8. Л. ДЕСЕВ — Психически особености на ученническия колектив в преходна възраст	184
9. Х. СИЛГИДЖИЯН — Развитие на социално-регулативната и контролираща функция на самосъзнанието през юношеската възраст	196
10. АН. ВЕЛИЧКОВ — Развитие на структурата на потребностите за техническо творчество в средна училищна възраст	200

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, ст. н. с. Ас. Петков,
ст. н. с. к. п. н. Тр. Трифонов, Хр. Костадинчев

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

Дадена за набор на 1. VI. 1979 г.

Подписана за печат на 25. VI. 1979 г.

Печатница на БЗНС — София, пор. 346

ПСИХОЛОГИЯ

ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО НА
ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ
КОЛЕКТИВЕН ЧЛЕН НА СНР

3 — 1979

ГОДИНА VII

ДЕКЛАРАЦИЯ

ЗА ПРАВАТА НА ДЕТЕТО

приета от Организацията на обединените нации
през 1959 година

ПРАВО

- на емоционалност, любов и разбиране
- на достатъчно хранене и медицинско обслужване
- на бесплатно обучение и възпитание
- на пълна възможност за игра и развлечение
- на име и националност
- на специални грижи, когато има дефекти
- да бъде между първите, които ще получават помощ при бедствия
- да се научи да бъде полезен член на обществото и да развива индивидуалните си способности
- да бъде възпитано в дух на мир и световно братство
- да се ползва с тези права независимо от расата, цвета, пола, религията, националността или социалния си произход.

Из
КОНСТИТУЦИЯТА
на
НАРОДНА РЕПУБЛИКА
БЪЛГАРИЯ

чл. 38 (3) . . . Родителите имат право и **са длъжни** да се грижат за отглеждането на своите деца и за тяхното комуническо възпитание.

Чл. 38 (4). Децата, родени извън брака, имат еднакви права с родените от брака.

Чл. 44. Малолетните, нещълполетните, нетрудоспособните и старците, които имат близки или са останали без грижи на близките си, се намират под **особена закрила на държавата и обществото**.

Чл. 45 (6). Държавата настърчава образованието, подобрява всестранно условията за работа на учебните заведения, отпуска стипендии и поощрява учащите се, проявили особени дарования.

Чл. 47 (4). Държавата и обществените организации полагат особени грижи за здравето на децата и юношите.

ДЕТЕТО И ПСИХОЛОГИЯТА

Г. Д. НИРЬОВ

Инициативата на ООН и на Юнеско да се определи 1979 година като Международна година на детето има дълбок смисъл и голямо значение. Това е признание за огромното значение на детството като период от живота на човека и на проблемите на детското, които все още не са намерили разрешение във всички страни на земята. Това са проблемите, които се поставят и в трудовете на всички прогресивни педагози и психологи от миналото и настоящето, и в Декларацията на Обединените народи за правата на детето.

Известно е, че и досега, към края на двадесетия век, все още такива права, провъзгласени през 1959 г. от тази Декларация — като правото на достатъчно храна и медицинско обслужване, правото за безплатно образование, правото за възможности за игра и развлечения, за любов и разбиране, за развитие при условия на мир и всеобщо братство, при липсата на дискриминация поради расов, полов, религиозен, национален или социален произход и др. не са осигурени за всички деца в много страни. Вероятно чувствуването на детето през настоящата година ще допринесе до известна степен да се решат тези проблеми или поне те да се поставят по-конкретно и целенасочено.

Но наред с това, несъмнено важно значение има поставянето на теоретичните проблеми на детското. Те се отнасят до редица клонове на науките — до педагогията с оглед на възпитанието и обучението на децата, до медицината — за опазване на тяхното здраве, до изкуствознанието — за проучване и развитие на детското творчество, до социологията — за проучване на взаимоотношенията в детските колективи, взаимоотношенията между семейството и детето и др. Особено важно място заемат психологическите проблеми на детското, които имат пряко или косвено отношение и към проблемите в другите научни области. Нашата задача тук е да отбележим, без да можем обстойно да анализираме, именно тези проблеми, които са в обсега на психологията.

Основното значение на психологическите проблеми на детското се обуславя от няколко съображения. На първо място се намират методологическите изисквания за проучване на явленията не в тяхното статично състояние, а в процеса на развитието им. Такива проучвания се правят в детската психология, като се проследяват стадиите в развитието на детето — от най-ранните стадии на зараждане на психиката до сравнително пълното й оформяне през юношеството и младежката възраст. И наистина генетическият подход е един от основните методологически принципи на детската психология. Чрез проучванията върху зараждането и развитието на психическите процеси и техните свойства не само се изгражда един важен клон на психологията, но и се допринася за научната разработка на по-основните проблеми на общата психология, като се разкрива динамиката на тези процеси.

Като се основава на диалектико-материалистическия принцип за генетическото проучване, същевременно детската психология допринася за основите на този принцип и за неговото конкретизиране. Затова В. И. Ленин, като определя науките, които стоят в основата на диалек-

тиката и теорията на познанието, включва и науката за „историята на умственото развитие на детето“ (1, с. 297). В тази наука се привеждат редица доказателства в полза на основните диалектически закономерности. Така например проучванията върху психическото развитие на детето показват ясно закономерността за превръщането на количествените натрупвания в качествени изменения. Това се вижда при проследяване развитието на езика и мисленето, при което на по-ранните стадии се натрупват техните предпоставки. Върху тази основа се преодолява погрешното еволюционистическо гледище, според което по-висшите стадии на развитието се отличават само в количествено отношение от по-ранните степени. Вижда се, че детето не е само един умален в количествено отношение възрастен човек, а се отличава със своите качествени особености, които трябва да се проучват.

Относно другия закон на диалектиката — борба и единство на противоположностите — детската психология също така дава конкретни доказателства. Те се намират в анализа на взаимоотношенията между основните дейности — между играта и учението, между учението и труда, а също така и в разработката на вътрешните противоречия на самите дейности. Законът за отрицание на отрицанието се конкретизира при проучванията върху взаимоотношенията между по-нисшите и по-висшите стадии на развитието, при което се констатира както тяхната приемственост, така и принципно новото, което се явява на по-горната степен. Всеки по-висш етап от детското развитие е резултат на предпоставките, създадени през по-ранния, и същевременно негово отрицание, което осигурява придвижването напред.

Наред с тези теоретични съображения, трябва да се изтъкне и значението на детската психология за педагогическата теория и практика. Азбуична истина е вече, че те не могат да се изграждат правилно без научните проучвания на детската психика. Без тези проучвания се стига до онова, където някои съветски педагози нарекоха „бездетна педагогия“, с всичките неблагоприятни последици за несъобразяване с възрастовите възможности на учениците, за тяхната престовареност или недостатъчна ангажираност, за формализма и шаблона при учебно-възпитателната работа и пр. Ако при всяка трудова дейност е необходимо да се познава материалът, с който се работи, то при педагогическата дейност това е многоократно по-необходимо, тъй като при нея не се отнася до обикновен материал, а до живия, активен, динамичен човек. При тази дейност детето не е само обект, но е и субект. А това още повече изисква неговото познание.

Необходимостта от проучвания на психическите особености на детето не се ограничава само до училищната практика, а обхваща всички други области, които имат отношение към формирането на човека, и то през периодите на интензивното развитие. Това се отнася до такива области, като писателската, издателската, съдебната и особено важната област на средствата за масова комуникация — радиото, телевизията, киното, театъра. В някои от тях, ако не и във всичките, често се правят сериозни грешки именно поради непознаване особеностите на детската психика.

Но въпросът не се отнася само до потребностите на различните области на практиката, но и до някои сфери на науката. Така например проблемите на лингвистиката и особено на психолингвистиката не могат да се решават пълноценно без онези проучвания на детската психология, които се отнасят до ранното формиране и етапите на развитие-

то на речта, на словообразуването, на синтактичното и граматичното и изграждане. Един от съществените аспекти на сравнителната психология се състои в сравнителните проучвания на детето и възрастния, както и на съпоставянето на различните стадии на детството. Социологията може да използва проучванията върху ранните фази на социализирането на личността и на формирането на социалните взаимоотношения през целия период на детството. Дори такава наука като математиката има какво да получи от данните на детската психология относно формирането на представите и понятията за числата, за аритметичните действия.

Разбира се, във всички тези и други подобни случаи съществуват и двупосочните връзки и взаимодействия между детската психология и другите науки.

Отбелязаните аспекти на значението на детската психология се отнасят до всички основни проблеми, които се разработват в тази наука. Преди всичко се отнасят до една от основните закономерности на развитието на детето — неговия стадиален характер. Периодът на интензивното развитие не е монолитен, а се състои от отделни стадии, всяка от които има свои особености. Затова не може да се говори за дете изобщо, а трябва да се има предвид за кой период от развитието на детето се отнася.

Оттук произтича проблемът за периодизацията на това развитие, който пък е свързан с проблема за продължителността на детството. Този проблем не се решава по един и същ начин и зависи от гледището на различните автори, а също така и от обективните условия, при които расте детето.

Ако се изхожда от чисто биологично гледище и се има предвид анатомо-физиологическото съзряване на организма, периодът на детството в широкия смисъл на това понятие се простира до 15—16-годишна възраст, когато се завършват главните моменти на това развитие, включително и на половото съзряване. Но тъй като човекът не е само биологично, а е и социално същество, то и въпростът за продължителността на детството се усложнява. Както изтъква съветската психологичка Н. А. Тих, при усложняването на обществено-трудовия живот периодът на детството се удължава и надхвърля пределите на половото съзряване (7, с. 18). При по-примитивните условия на живота, когато не се изисква продължителна подготовка за участие в него, периодът на детството се съкраща. При нашите обществено-икономически условия периодът на детството в широк смисъл на думата, включващ и юношеството, се простира до края на средното общо или професионално образование, което осигурява достатъчна основа за участие в живота или за придобиване на по-висока квалификация, осигуряваща по-ефективно участие.

Този сравнително дълъг период на детството се подразделя на няколко стадии, които се определят от сложното взаимодействие на няколко показатели — физическото и психическото развитие, обществени взаимоотношения, в които се включват подрастващите, степента на тяхната социализация и формиране на личността. При нашите социално-икономически и образователни условия се диференцират следните стадии: а) ранно детство до 3-годишна възраст, б) предучилищна възраст — до 6—7 години, в) училищна възраст — до 17—18 година. Всички от тези стадии има вътрешни поделения, все въз основа на отбелязаните показатели (по-подробно вж. 5, с. 73—80).

Като се изтъкват отделните стадии в развитието, същевременно трябва да се каже, че процесът на развитието не е разкъсан и хаотичен, а представлява нещо единно, подчинено на определени закономерности. Една от тези закономерности се отнася до диалектическите взаимоотношения между стадиите на развитието. Те се изразяват в това, че на всеки предидаствуващ стадий се създават предпоставки за следващия, но през новия стадий се оформят качествено нови особености на психиката. Затова е необходимо да се познават не само вече наличните процеси и свойства през даден стадий, но и тенденциите, които ще се реализират през следващия период. Необходимо е също да се познават факторите, които определят това развитие, както и показателите, по които се съди за него. Това е необходима основа не само за правилното разбиране на развитието, но и за неговото управление.

По въпроса за факторите на психическото развитие съществуват различни възгледи, от които се определя и различен подход към неговото ръководене. В противоположност на идеалистическите и редукционистическите схващания, които свеждат факторите до наследствеността или средата или до тяхното взаимодействия, диалектико-материалистическата концепция изтъква полифакторната детерминираност на развитието. Без да се отхвърля ролята на наследствеността и на средата, преодолява се тяхното неправилно схващане и противопоставянето им. Но това, което по-специално характеризира научното схващане за факторите на психическото развитие, юе отнася до изтъкването на ролята на възпитанието и активността на детето в процеса на развитието.

За разлика от схващанията на бихевиористите за отъждествяването на възпитанието и развитието или от схващанията на педологите, че възпитанието само следва спонтанното развитие, диалектико-материалистическото разбиране, формулирано от Л. С. Выготски и разработвано от други съветски психологи (С. Л. Рубинштайн, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская и др.), подчертава водещата роля на възпитанието и обучението. Тази роля се констатира както при наблюдението над развитието на децата, които са имали или са нямали възможност да получат адекватно и навременно възпитание (например изоставането на психическото развитие на деца, отгледани вън от човешкото общество, или на деца в обществени заведения, в които липсват системни възпитателни мерки), така и въз основа на специално организирани изследвания, каквито са например проучванията на близнаки, които се поставят в различни възпитателни условия, имащи въздействия върху развитието им.

В тази насока са и изследванията върху мозъка, които показват, че ако в периода на ембрионалното развитие и през ранното детство онези групи нервни клетки, които се поставят в условия, изключващи възможностите за адекватни въздействия, остават неразвити, което влияе и за изоставане в психическото развитие. Водещата роля на възпитанието и обучението се обяснява с това, че чрез тях се осъществява процесът на предаване на обществения опит, натрупан от миналите поколения. Като усвояват този опит, новите поколения развиват способностите си, осъществяват психическото си развитие.

Тъй като това предаване и усвояване на обществения опит е възможно само чрез активното участие не само на поколението, което предава опита, но и на поколението, което го приема, особено значение имат дейностите. Двуносочният действен характер на човешките дей-

ності, изясняей от класиците на марксизма, обяснява това значение. Чрез своите дейности човекът променя и създава околната материална и духовна среда, но същевременно в този процес на създаване той се формира. Идеята на Ф. Енгелс за ролята на труда за създаването на човека има по-широко значение и за другите дейности, а също така се отнася не само за генезиса на човека, но и за неговото по-нататъшно развитие.

Ето защо проблемът за дейностите на детето, за тяхната роля в неговото развитие заема едно от централните места в детската психология. Всъщност тук има няколко взаимно свързани проблеми — кои са основните дейности, коя от тях има доминираща роля, какво е взаимоотношението им, какво е значението на тяхното съдържание.

Между разнообразните дейности основна роля за формирането на човека и по-специално на детето имат четири от тях: играта, учението, трудът и творчеството. Чрез тях човек отразява въздействията от вънния свят, променя го според своите потребности и същевременно се развива. Но тези дейности нямат еднаква роля през всичките периоди на развитието. Тази роля зависи от това коя от дейностите заема доминиращо, водещо място и какво е взаимоотношението ѝ с другите.

Според определението на А. Н. Леонтиев водеща е онази дейност „във връзка с развитието на която се извършват главните изменения в психиката на детето и вътре в която се развиват психическите процеси, подготвящи прехода на детето към новата, висша степен на неговото развитие“ (3, с. 387). Основният характер на дейността не се определя от количеството време, което тя заема в живота на детето, а от това доколко играе водеща роля в неговото развитие. Така например, както пише същият автор, от всички се признава, че водещата дейност през предучилищната възраст е играта. Несъмнено е, че водещата дейност през училищната възраст е ученето, а през зрялата възраст — трудовата и творческата дейност.

Съществената задача на психологията е не само да се определи коя е водещата дейност, но да се проучат и нейните психологически особености и закономерности. Защото само като се познават те, може да се осъществява пълноценно развиващата роля на дейността, може да се ръководи и насочва тя. А именно чрез рационалното управление на всяка от доминиращите дейности, основано на познаване на нейните закономерности, се получава възможност да се реализират техните развиващи функции. Като се има предвид, че цялата учебно-възпитателна работа с децата се извършва не по друг начин, а чрез организиране и ръководство на техните дейности, вижда се колко важно е да се познават техните особености и взаимоотношения.

Наред с общата характеристика на дейностите, като активно отражение на въздействията от околната действителност и като средство за задоволяване на основните потребности, всяка от тях има свои специфични особености както по своята психическа структура, така и по ролята ѝ в живота на човека. Върху тяхното проучване през различните периоди на детството се отделя значително място в детската психология. Но тъй като чрез тяхното проучване се разкриват и психологическите основи на обучението и възпитанието, те са обект и на педагогическата психология.

Макар че като се проследява развитието на дейностите и тяхната доминираща роля се вижда известна хронологическа последователност, все пак взаимоотношения между дейностите не се изчерпват с реда на

тяхното изграждане. Те имат сложен диалектически характер. Така например в играта като доминираща дейност през предучилищната възраст се създават предпоставките за всичките други дейности. Нещо повече, през тази възраст се наблюдават и елементарни прояви на тези дейности, но те в една или друга степен са нюансиирани под влияние на доминиращата дейност. Процеси на учене противат и в играта, и относително самостоятелно, но винаги имат специфичен характер под влияние на доминиращата дейност. Това може да се каже и за другите дейности. Така например в много от игрите се отразяват трудовите дейности на възрастните, които децата изпълняват според възможностите си във въображаем плащ. Наред с това през предучилищната възраст теже се включват в някои елементарни трудови дейности, при които формират определени трудови умения, навици и привички. Това взаимно проникване на дейностите се отнася и за играта и творчеството. Известно е, че значителна част от детските игри се отнасят към категорията на творческите игри. Всъщност те са началната школа за сложната творческа дейност на человека, в тези игри вече се започва формирането на някои качества на творческата личност.

Но въпреки това взаимно проникване през периода на предучилищната възраст и учебната, и трудовата, и творческата дейност имат своеобразен характер, който се определя от доминиращата тогава игрова дейност. С това обаче не се намалява тяхното значение за цялостното развитие на детето.

През периода на училищната възраст, когато доминира учебната дейност, играта не изчезва от живота на детето. Но тя се издига на друго равнище и се модифицира под влияние на учебната дейност. Сега още по-определенено се проявяват не само предпоставките на труда и на творчеството, но са възможни и пълноценни техни изяви.

Тези взаимни преплитания на дейността обаче не означават, че може да се пренебрегне спецификата на всяка от тях и доминиращата им роля през определени периоди. Ако се допусне такова пренебрежване и се направи опит за прежевременно и изкуствено съкращаване на по-ранните дейности, неминуемо се попречва за пълноценното развитие на по-съществените. Дете, косто няма възможност пълноценно да играе, не се подготвя достатъчно и за пълноценно учене. Още повече това важи за учението и труда. Само при пълна реализация на учебната дейност се осигурява и пълноценна подготовка за трудова практика. Разбира се, във всички случаи трябва да се отчита и влиянието на закономерността за индивидуалните различия, които могат да обуславят някои промени във възрастовите особености.

В тясна връзка с ролята на дейностите се намира и въпросът за активното участие на индивида в процеса на развитието. Нанистина това участие включва главно именно ролята на дейностите, обаче не е малко значението на онези човешки взаимоотношения, в които детето е не само обект на въздействия, но и активен субект. Отнася се както за всекидневните човешки взаимоотношения, така и за специалните възпитателни взаимоотношения, които имат решаваща роля за психическо развитие на детето. „То твърде рано, пише А. А. Люблинская, започва да се отнася избирателно към различните хора, играчки, храни. Неговите темпераментни особености се проявяват в това как то реагира на изискванията на възрастните, как се радва и огорчава, как преживява огорченията и наказанията, колко дълго помни обидата и похвалата, колко бързо установява контакт с другарите и още много, мно-

го друго“ (4, с. 58). Разбира се, не само темпераментът на детето, но и неговите емоционални състояния, преживени случаи и спомените за тях, усвоените вече знания и норми за поведение, формирани черти на характера, колкото и да са още незавършени, влияят на неговите отношения към действителността. От значение е и как детето се отнася към собствената личност, към своите потребности, как си представя своето бъдеще, доколко работи върху себе си.

Ясно е, че проучванията на тези състояния, в които се отразяват индивидуалните различия, имат твърде голямо значение както за разбирането на детето, така и за неговото правилно възпитание. При тези проучвания детската психология има близък контакт с концепциите на диференциалната психология и методите на експерименталната психология, по-специално с психодиагностиката. А понеже се засягат проблеми на човешките взаимоотношения, съществуват връзки и между детската и социалната психология, като се формира специален клон детската социална психология.

Проблемите за водещата роля на възпитанието и за активното участие на възпитаника се разработват и с оглед на идеята за вътрешните противоречия като движеща сила на психическото развитие. Това развитие не може да се обяснява с действието на отделните фактори, като наследственост и среда, а въз основа на ролята на вътрешните противоречия както между отделните стадии и дейности, така и в самите дейности и отношения на детето. В учебно-възпитателния процес тези противоречия се създават и преодоляват, като по този начин се осъществява движението напред. Чрез новите изисквания, които се поставят пред детето, чрез новите жизнени отношения, в които то се поставя (например от преминаването на детето от семейството в детската градина, от детската градина в училището) се създават противоречия, които се преодоляват чрез новите интереси, знания, умения, отношения, които се формират у детето. Например ако училището само поставя нови изисквания, но не развива интереси, любов към учението, умения и навици за учебна работа, създадените противоречия няма да движат развитието напред, а могат да го спъват. Г. С. Костюк разграничава вътрешните противоречия в няколко посоки: между новите потребности, интереси, стремежи на детето и неговите възможности, между новите задачи и установените по-рано начини на мислене, между развитите възможности на детето и обективното му отношение към околната семейна и социална среда (2, с. 71).

В процеса на преодоляването на вътрешните противоречия, които не се изчерпват само с отбелоязаното по-горе, активно участие има и самото дете, по-точно онези психически състояния, които са вече формирани у него през по-ранните периоди на развитието. Както изяснява А. Н. Леонтиев, детерминираността на психическото развитие се обяснява върху основата на формулировката, че външните причини действуват не механически, а опосредствувано, чрез вътрешните състояния. Тези състояния, както посочихме по-горе, определят активното отношение на детето към външните въздействия и влияят върху процеса на развитието. Затова С. Л. Рубиншайн с основание пише: „Изучаването на вътрешните психически закономерности, които обуславят психическия ефект от външните въздействия, съставя основна задача на психологическото изследване“ (6, с. 227). Това е основно условие за резултатното управление на развитието.

Но за да може да се следи то, необходимо е да се знайт показателите, по които ще се съди за това, дали развитието е правилно или има отклонения от нормата. Тези показатели, за които ще се съди въз основа на обективни изследвания, могат да се представят в концептивен вид.

1. Като се има предвид ролята на дейностите, трябва да се провежда преди всичко развитието на движението на детето, които са компонент на всяко действие. Този показател има особено значение през ранното детство поради това, че с развитието на движението е тясно свързано психическото развитие на детето. През по-късните периоди съществено значение има проследяването на нормалния ход на основните дейности и техните взаимоотношения.

2. Основната роля на учебната дейност през най-продължителния период на детството определя важността на проследяването на нейното развитие като цяло и на психическите процеси, чрез които се осъществява тя. Затова проучванията върху развитието на усещанията и възприятието, паметта и вниманието, речта и мисленето и тяхното участие в познавателната дейност заема важно място. Като общ и основен критерий в тази посока се взема дали тази дейност се развива от сетивната към абстрактно-логическата степен, от повърхностното към задълбоченото познание на нещата и явленията.

3. В тясна връзка с това се намира проучването на развитието на способностите на детето, както неговата обща надареност (интелигентността), така и специалните му способности, а също и на съотношенията между тях. Важно е да се проследява дали детето усоява знания, умения, навици, сръчности в съответствие със своите способности и дали това усояване води към по-високите степени в развитието на способностите му.

4. Важни показатели има и по отношение на формирането на личността на детето, за което ще се съди от напредъка на неговите възгледи и отношения към околната действителност и към собствената личност, от напредъка на емоционално-волевата сфера при движението от импулсивност към самоконтрол, от високата подражателност и внушиаемост към самостоятелност и критичност, от формирането на волевите качества на характера.

5. Във връзка с показателите относно личността се намират и теzi, които се отнасят до процеса на социализирането на детето. В това отношение се проследяват етапите от egoцентричното към алtruистичното отношение, от индивидуализма към колективизма, от преобладаването на по-висшите обществено валидни мотиви над личните мотиви в поведението.

Не по всички тези показатели съществуват методи за обективно и точно измерване. В тази посока се намират едни от важните задачи на съвременната детска и експериментална психология. Необходимо е да се уточнят още повече показателите за психическото развитие и да се изprobват и приложат установени методи за тяхното изследване. С това не се изчерпват нашите задачи. Все още недостатъчни са конкретните проучвания както върху теоретическите проблеми, така и върху психологическата характеристика на подрастващите през различните възрасти при съвременни условия в нашия живот. Освен това крайно недостатъчно се решава задачата за преподаването на детската психология в институтите и факултетите, в които се извършила подготовката на учителите за различните степени и видове училища. Решаването на

тази задача е крайно належащо не само с оглед на по-добрата квалификация на учителите и другите възпитатели, но и за по-нататъшното развитие на самата наука, която се нуждае от приносите на непосредствените участници в изграждането на новите детски личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лепин, В. И., Философские тетради, ОГИЗ, М., 1947, 2. Костюк, Г. С., О взаимоотношении воспитания и развития ребенка, „Советская педагогика“, 1956, кн. 12,
3. Леоптьев, А. Н., Проблемы развития психики, АПН РСФСР, 1959, 4. Люблинская, А. А., Детская психология, изд. „Просвещение“, М., 1971, 5. Пирьов, Г. Д., Детская психология, V издание, „Наука и искусство“, 1971, 6. Рубинштейн, С. Л., Бытие и сознание, АН СССР, 1957. 7. Тих, Н. А., Ранний онтогенез поведения приматов, изд. ЛУ, 1966.

THE CHILD AND THE SCIENCE OF PSYCHOLOGY

G. Piryov

The psychological problems of childhood occupy a significant position among the numerous problems which are to be solved in relation to the International Year of the Child. This position is determined by the importance of the methodological ideas on which the studies of the child's development are based and by the importance of child's psychology for the pedagogical theory and practice and for other spheres of life such as mass media, for instance.

The problems of the active forces of psychological development, of its periodization, of the role of education and individual's activity in the development process, the forming role of activities (play, learning, labour, creativity) and their dialectic interrelations play an essential role in children's psychology. Some criteria are marked through which one can judge on the right development of the child. They are the movement formation, the building up of the cognitive process in learning activities, formation and development of general and special abilities, child's socialization and the development of his personality. The necessity to investigate methods in this field, to make concrete studies of children's age characteristics in the conditions of contemporary life as well as the necessity to improve the methods of teaching child psychology to teachers are underlined.

* * *

„Ние сме призвани да възпитаваме и подготвяме децата и юношите за свят, който ще им даде възможност да използват свободно основното право на човека — да развива всестранно и хармонично своята личност.“

Из писмото-обръщение на българските деятели в областта на науката, образоването и изкуството по случай Международната детска асамблея „Знаме на мира“

* * *

„Обичайте детството, бъдете внимателен към игрите и забавленията му!“

ж. ж. РУСО

СТРУКТУРА НА ИГРАТА ПРЕЗ КЪРМАЧЕСКА ВЪЗРАСТ И ДИНАМИКА НА ПРЕДМЕТНИТЕ ДЕЙСТВИЯ

Р. ДРАГОШИНОВА, Т. ТАТЬОЗОВ

Манипулирането с предметите през кърмаческа възраст е първата самостоятелна дейност на детето, чрез която то опознава предметите и овладява елементарните начини на действие с тях.

Манипулативната дейност се заражда през 4-я месец след раждането (Р. Я. Абрамович—Лехтман, 1945, J. Barkoczy, 1963, A. Тардош и кол., 1968). Тя започва от момента на хващането на предмета и елементарните действия с него, след което става по-разнообразна и добива водещо значение в психическото развитие (С. Коуперник, 1954, B. White, Held, 1966, P. Wolff, White 1965, Л. А. Венгер, 1969, G. Sounalett, 1975).

Манипулативните действия биват неспецифични и специфични или както още се наричат предметни действия. Неспецифичните действия означават еднакво действуване с всички играчки, а специфичните — при които се отчитат само физическите свойства на предметите (М. И. Лисина, 1978).

Според М. Ю. Кистяковская, 1970, Н. М. Аксарина, Н. Ф. Ладыгина и Р. Н. Эйгес, 1965, В. Манова—Томова, 1974, до към 10-я месец децата играят еднакво с всички предмети и тези действия имат твърде примитивен характер.

Г. Л. Выготская, 1951, установява, че едва към края на първата година детето започва да манипулира по различен начин с играчките, т. е. тогава се появяват специфичните действия. Ю. Митева, 1973, доказва, че тези действия са доминиращи през втората година от живота.

Р. Драгошинова, 1969, установява, че различните видове манипулативни дейности не са онтогенетически строго фиксирани и се обуславят от свойствата и особеностите на предметите, с които децата играят.

Появата и развитието на специфичните манипулативни действия през кърмаческа възраст досега не са били обект на специални проучвания.

Върху основата на някои литературни данни и практический опит може да се предположи, че специфичните манипулативни действия с предметите се появяват много по-рано, отколкото се счита от повечето автори и възникват спонтанно при манипулирането с различни предмети.

Задачи на настоящото изследване е да се установи:

- структурата на манипулативната дейност през кърмаческа възраст;
- динамиката на специфичните манипулативни действия;
- влиянието на половите различия върху специфичните действия;
- продължителността на манипулативната дейност с определени играчки.

МЕТОДИКА

Изследваха се трансверзално 90 здрави и нормално развити кърмачета в затворено детско заведение. Експериментът се извърши със завършени възрастови периоди от 4-я до 12-я месец, по 10 деца в група (5 момчета и 5 момичета).

За осъществяванието на задачите бе използван естествен педагогически експеримент — чрез наблюдение върху последователната игра с 8 вида играчки. Между играта с всяка от тях се даваше задължителен отдих от 2 минути. Играчките предполагаха извършването както на неспецифични, така и на строго определени специфични действия (с дрънкалка — размахване, неваляжката — люлеене, спиралата — разтягане, наниза — преместване на елементите, барабана — удряне с палка, кубчетата — вгнездяване, пумпала — „помпане“, возило (лебед) возене). Наборът се подбира от играчките, с които играят децата, но не в същия вид и се експериментира през цялата изследвана възраст. По отношение на тези действия децата не са целенасочено обучавани.

Наблюденията се извършваха през активното сутрешно бодърствуване. Продължителността на манипулирането се отчиташе с хронометър. Извършваните действия с играчките се фиксираха словесно на магнитофонен запис, след което данните се изнасяха на специален протокол. Детето сам ще определяше продължителността на играта с всеки предмет. За край на манипулирането се счита прекъсването за 25 секунди.

При обработката на материали ползвахме вариационния анализ, алтернативния анализ и критерия χ^2 .

РЕЗУЛТАТИ

На табл. 1 са отразени всички използвани манипулативни действия с отделните играчки. Установява се, че общият брой на видовете действия, които децата извършват, се увеличава прогресивно. Той нараства по-съществено до 6-я месец, с изключение при дрънкалката и спиралата, където е почти еднакъв във възрастовите месеци. Най-разнообразни видове манипулативни действия се установяват при играта с барабан (25), кубчета (22) и наниз (23), а най-малко при играта с дрънкалка (19).

Таблица 1

Използвани видове манипулативни действия (в бройка)

Играчки	Възраст (месеци)									
	4 м.	5 м.	6 м.	7 м.	8 м.	9 м.	10 м.	11 м.	12 м.	
Дрънкалка	16	16	18	16	18	19	19	18	19	
Неваляжка	8	13	18	17	18	21	19	19	21	
Спирала	12	11	16	19	18	18	19	20	19	
Наниз	5	12	20	18	21	19	20	23	21	
Барабан	5	11	18	20	22	25	20	20	21	
Кубчета	3	11	18	19	20	19	22	18	21	
Пумпал	3	8	16	20	17	21	19	19	20	
Возило (лебед)	3	8	13	14	18	17	20	21	19	

При изследването се установиха 31 видове манипулативни действия. Техният брой нараства постепенно до 10-я месец, след което равнището се запазва.

Появата на нови видове манипулативни действия е най-значителна в периода от 5—7-я месец.

Получените резултати показват, че в структурата на манипулативната дейност през кърмаческа възраст се включват както неспецифични, така и специфични манипулативни действия.

На табл. 2 е отразен относителният дял на специфичните манипулативни действия спрямо общия брой на всички видове действия. При играта с дрънкалка този дял варира в границите от 17,7% до 31,1%, при неваляжката — от 1,4% до 39,4%, при спиралата — от 1,4% до 23,9%, при барабана — от 2,5% до 22,5%, при наниза — от 0,9% до 1,9%, при кубчетата — от 1,6% до 1,8%, при пумпала — от 0,4% до 4,0% и при возилото (лебед) — от 0,7% до 11,4%.

Таблица 2
Относителен дял на специфичните манипулативни действия спрямо общия брой на видовете манипулативни действия (в проценти)

Играчки	Възраст									
	4 м.	5 м.	6 м.	7 м.	8 м.	9 м.	10 м.	11 м.	12 м.	
Дрънкалка	21,2	17,7	28,4	22,6	27,2	25,7	31,1	29,7	26,5	
Неваляжка	1,4	1,8	17,2	27,9	31,3	25,7	31,9	36,5	39,4	
Спирала	1,4	15,4	23,9	19,8	20,1	19,4	18,0	16,5	11,3	
Наниз	—	—	—	—	—	—	—	0,9	1,9	
Барабан	—	—	8,1	6,1	5,5	2,5	13,5	21,3	22,5	
Кубчета	—	—	—	—	—	—	—	1,9	1,8	
Пумпал	—	—	—	—	—	—	—	4,0	2,3	
Возило (лебед)	—	—	—	—	—	—	—	0,4	3,6	11,4

На табл. 3 са отразени данните за появата и динамиката на специфичните манипулативни действия. Наличие на специфични действия се установи при всички видове играчки.

Таблица 3
Динамика на специфичните манипулативни действия (среден брой)

Играчки	Възраст									
	4 м.	5 м.	6 м.	7 м.	8 м.	9 м.	10 м.	11 м.	12 м.	
Дрънкалка	18,9	24,1	23,4	21,8	23,0	25,1	36,1	48,4	34,3	
Неваляжка	0,2	0,5	7,4	13,1	22,5	25,3	33,4	36,3	54,3	
Спирала	0,7	6,6	13,4	14,4	17,1	15,1	13,5	16,8	12,6	
Наниз	—	—	—	—	—	—	—	0,6	1,1	
Барабан	—	—	2,4	3,3	4,2	2,0	15,6	22,7	28,4	
Кубчета	—	—	—	—	—	—	—	1,1	1,6	
Пумпал	—	—	—	—	—	—	—	0,4	2,6	
Возило (лебед)	—	—	—	—	—	—	—	0,4	2,1	4,9

Най-ранна појава на тези действия се констатира през 4-я месец при играта с дрънкалка, неваляжка и спирала. През 6-я месец се появяват специфични действия при играта с барабан, през 10-я месец при пумпал и лебед и през 11-я месец — при наниз и кубчета.

Средният брой на специфичните манипулативни действия с дрънкалка е най-голям в сравнение с останалите играчки, като през последното тримесечие стойностите са най-високи, с максимален брой през 11-я месец — 48,4.

При играта с неваляжка специфичните действия се увеличават постепенно и достигат максимум през 12-я месец — 54,3.

Динамиката на специфичните действия при играта със спирала показва нарастване на средния им брой до 8-я месец (17,1), след което намалява.

При играта с барабан специфичните действия се увеличават чувствително до 9-я месец (от 15,6 до 28,4).

Специфичните действия при играта с наниз, кубчета, пумпал и лебед започват да се появяват през последното тримесечие на първата година, но техният брой е все още незначителен.

При обработката на материала за появата и развитието на специфичните действия се установи, че действията, характерни за отделните играчки, се появяват най-напред при тези играчки, които позволяват тяхното извършване. Единични са случаите, когато детето пренася специфичното действие върху други играчки. Обикновено това се извършива спрямо играчки, които все пак позволяват отчасти да се приложи това действие (размахване на спиралата, люлеене на пумпала и др.), когато след утвърждаването на двигателното умение действието механично се пренася при играта със следващата играчка от набора. Характерното при тези случаи е това, че действията са единични и повече не се повтарят.

Прави изключение специфичното манипулативно действие „размахване“, което се среща при играта с всички видове играчки, но стойностите при дрънкалката са несравнимо по-големи. Така например през 11-я месец това действие е повторено в играта с дрънкалка 484 пъти, с наниз — 160, със спирала — 186, с пумпал — 75, с барабан — 54, с невалаяжка — 28, кубчета — 25 и с возилото „лебед“ — 21 път.

Подобно изключение прави и манипулативното специфично действие „люлеене“, което през 1-я месец например се повтаря при игра с невалаяжка 131 път, 2 пъти с дрънкалка, 2 пъти с кубчета и 6 пъти с пумпал. Явно, че това са единични опити.

На табл. 4 са отразени специфичните манипулативни действия при момчета и момичета. Установява се, че при 26 случая между данните на двете групи за отделните месеци съществува незначима разлика ($P > 0,01$, $P > 0,05$). При останалите 18 случая разликата е статистически значима ($P < 0,05$, $P < 0,01$), като при 10 от тях е в полза на момичетата и при 8 — в полза на момчетата. Пло-ярко са изразени различията при играта с дрънкалка (в полза на момичетата) и при невалаяжка (в полза на момчетата). При останалите играчки няма очертана тенденция на различие.

Данните за продължителността на манипулативната дейност с експериментираните играчки (табл. 5), показват, че средното време за игра с всяка играчка е различно. Най-продължително децата играят с дрънкалката. Сравнително по-малко е времето за игра с невалаяжка, барабан, барабан и наниз, а най-малко с кубчета, пумпал и лебед.

Прави впечатление, че при играта с дрънкалка средната продължителност е сравнително постоянна величина, с изключение в месеците 5-и, 11-и и 12-и, където се отбелязва максимална продължителност (10' 14", 10' 38", 9'57"). При всички останали играчки средното време се увеличава непрекъснато. Същата тенденция се забелязва и при общата продължителност на играта с всички играчки през отделните възрастови месеци.

ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Играта създава по най-естествен път условия за развитие на познавателната дейност на най-малките деца. В процеса на нейното реализиране се развиват усещанията, възприятията, способността за диференциране и началните форми на мислене. При наличие на предметна сре-

Таблица 4

Специфични манипулативни действия при момчета и момичета (в проценти)

Играчки	Възраст								
	4 м.	5 м.	6 м.	7 м.	8 м.	9 м.	10 м.	11 м.	12 м.
Дрънкалка	19,6	11,4	31,8	18,6	26,4	25,2	30,1	29,6	27,7
	22,9	30,2	26,6	32,9	28,1	26,2	32,1	29,6	25,2
Невалийка	2,2	2,1	26,6	28,1	32,2	29,5	31,7	40,0	45,5
	--	1,3	12,7	26,6	30,3	17,4	32,0	32,8	30,8
Спирала	4,4	17,2	22,7	15,8	12,7	25,5	17,3	18,0	8,5
	--	12,7	24,5	25,3	26,3	26,2	9,6	15,3	16,7
Напиз	момчета	--	--	--	--	--	--	--	0,3
	момичета	--	--	--	--	--	--	0,6	0,8
Барабан	момчета	--	--	6,9	5,1	0,8	14,7	22,8	25,2
	момичета	--	11,6	4,6	6,1	5,4	12,4	20,0	16,7
Кубчета	момчета	--	--	--	--	--	--	--	2,2
	момичета	--	--	--	--	--	--	3,9	1,3
Пумпал	момчета	--	--	--	--	--	--	3,0	2,7
	момичета	--	--	--	--	--	0,9	4,9	1,6
Возило (лебед)	момчета	--	--	--	--	--	1,7	2,4	13,3
	момичета	--	--	--	--	--	--	5,6	6,1

Таблица 5

Средна продължителност на манипулативната дейност (в минути)

Играчки	Възраст								
	4 м.	5 м.	6 м.	7 м.	8 м.	9 м.	10 м.	11 м.	12 м.
Дрънкалка	7,04	10,14	5,00	6,36	6,42	6,54	7,20	10,38	9,57
Невалийка	1,48	2,27	4,03	4,22	6,18	7,25	7,26	7,17	10,07
Спирала	3,05	3,42	4,10	5,31	7,02	5,29	6,48	6,20	7,29
Напиз	1,31	4,28	3,51	4,48	7,32	5,29	6,26	6,18	7,00
Барабан	1,58	2,09	3,25	4,34	5,36	8,32	7,51	7,39	8,30
Кубчета	1,05	2,25	3,09	2,44	6,02	5,31	5,26	5,28	7,08
Пумпал	1,02	1,30	1,57	2,04	3,51	4,18	6,04	4,50	6,20
Возило (лебед)	1,18	1,36	1,44	2,22	2,56	3,11	4,58	4,22	4,15

да тя се появява закономерно, независимо от различията на възпитанието.

При изследването на манипулативните действия през кърмаческа възраст установихме, че в структурата на игровата дейност се включват неспецифични и специфични манипулативни действия с предметите, като неспецифичните са преобладаващи. Такива действия са: държи и разглежда, изпуша и взема, опипва, удря с ръка по предмета и т. н., които се извършват от всички деца с всички играчки. Те съставляват един широк фон за игра с отделните играчки. Може би именно тези неспецифични действия, като преобладаващи, създават впечатлението, че децата до 10-я месец играят единствено с играчките.

Освен тези действия установихме и строго определени специфични манипулации, които зависят от физическите свойства на играчките. Първоначалната им появя се констатира много по-рано, отколкото се твърди от Л. Г. Выготская (1951). Така специфичните действия „размахване“, „люлеене“ и „разтягане“ се появяват за първи път у някои деца още през 4-я месец. През 6-я месец се появяват „удряне с палка“, а през последното тримесечие — „помпане“, „возене“, „вгнездяване“ и „преместване на елементите“.

Установеното наличие на специфичното манипулативно действие „размахване“ не само при играта с дрънкалка, но и при някои други играчки може да се интерпретира като по-универсално действие. През първото полугодие на кърмаческата възраст е трудно да се различи неговата специфичност, тъй като размахването на дрънкалката в началото, както установява М. Ю. Кистяковская (1970, 86 стр.), не се явява като действие, а представлява движение. В. Е. Бушурова (1956), Ф. Н. Шемякин (1941) изтъкват, че общите движения на детето през 4—5 месец започват все повече да се подчиняват на „ръчните операции“. Това дава основание да се предположи, че размахването като специфична манипулация най-вероятно започва да се формира именно през този период, но не е възможно с точност да се прецени до колко то е резултат на движението на ръката или е свързано с различаването на физическите свойства на предмета.

Появата на различните специфични действия зависи най-вероятно от възрастовите и индивидуалните възможности на децата за практически действия, както и от сложността на самите специфични манипулации.

Най-рано се появяват специфичните действия, които изискват движение само на едната ръка (размахване, люлеене, удряне). След това се появяват специфичните действия, изискващи едновременно изпълняване на действието от двете ръце (разтягане) и едва тогава се появяват действия, които изискват съподчиняваща работа на двете ръце (преместване на елементите). През последното тримесечие на първата година се появяват също специфичните действия „возене“, „помпане“ и „вгнездяване“, извършването на които предполага познаване на резултата от действието и наличие на по-богат познавателен индивидуален опит. По данни на Ю. Митева (1973) тези действия достигат своя максимум на 1 г. и 6 м.

Характерно за специфичните манипулации е това, че те се появяват първоначално само при играчките, които позволяват самото действие. Наличието на тези действия показва, че още през първата детска възраст играта с играчки създава възможности за бързо ориентиране и опознаване на свойствата и особеностите на предметите, как-

то и начините за действие с тях. Това позволява стимулирането на специфично-манипулативната дейност на децата чрез разнообразни, но съобразени с възрастовите им възможности видове играчки.

Сравнително бързата ориентация на децата в специфичните начини за действие се дължи вероятно на добре изразената „ориентиро-въчно-изследователска дейност“ и все по-нарастващата им способност за бързо и разнообразно манипулиране.

Установените различия в специфичните действия при момчета и момичета не дават основание да считаме, че има ярко изразена тенденция за доминиране при едните или другите, което показва, че в тази възраст половите различия не оказват съществено значение в това отношение.

От извършения експеримент с определен набор от играчки се установи, че продължителността на манипулативната дейност се увеличава непрекъснато с възрастта. Това потвърждава установената тенденция от А. Тардош, Р. Драгошинова и Ю. Митева, (1969). Увеличават се и видовете използвани манипулативни действия, като темпът на нарастването им е по-динамичен до 7-я месец. След тази възраст се извършва усъвършенстване на самите манипулативни действия и се овладяват някои общи двигателни умения. Този темп на нарастване е в единство с общия подем на психическото развитие на децата, с развитието и усъвършенстването на координацията между анализаторите и с нарастващите възможности на нервната система за по-голяма устойчивост и концентрация на възбудните процеси.

ИЗВОДИ:

1. Структурата на игровата дейност през кърмаческа възраст се състои от неспецифични и специфични манипулативни действия. Преобладаващи са неспецифичните действия.

2. През изследваната възраст се установиха специфични манипулативни действия с всички играчки от набора. Най-рано се появяват специфичните действия „размахване“, „люлеене“, „разтягане“ и „удряне с палка“ (до 6 м.), а по-късно — „помпране“, „возене“ и „вгнездяване“ (10—11 м.).

3. През кърмаческа възраст динамиката на специфичните манипулативни действия не се влияе съществено от половите различия на децата.

4. Продължителността на играта с експериментираните играчки е различна. Най-продължително време децата играят с дрънкалка, сравнително по-малко с неваляжка, спирала, барабан и наниз и най-малко с кубчета, пумпбал и лебед.

ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА:

За своевременното развитие на манипулативната дейност на кърмачетата е необходимо да се предоставят разнообразни видове играчки още от 4-я възрастов месец. До към 10-я месец играчките да позволяват извършването на действията — „размахване“, „люлеене“, „разтягане“, „удряне“, а след 10-я месец — „помпране“, „возене“ и „вгнездяване“.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБРАМОВИЧ—ЛЕХМАН Р. Я. — Развитие предметного действия у ребенка на первом году жизни. Канд. дисерт., 1945. 2. АКСАРИНА Н. М., Н. Ф. ЛАДЫГИНА, Р. Н. ЭИГЕС — Развитие и воспитание ребенка. М., 1965, 54—55. 3. БУШУРОВА В. Е. — О первоначальном формировании функциональной асимметрии рук в связи с дифференцировкой направления пространства. Вып. 86, М., АИН РСФСР, 1956. 4. ВЕНГЕР Л. А. — Восприятие и обучение. М., 1969, 24. 5. ВЫГОТСКАЯ, Г. Л. Развитие хватательных движений у ребенка на первом году жизни. М., 1951. 6. ДРАГОШИНОВА, Р., О содержании зрительного и зрительно-манипулятивного исследовательского поведения болгарских и венгерских детей в возрасте от 3 до 12 месяцев. Научные труды, НИИП, т. XIII, 1969, 85—98. 7. КИСТЬЯКОВСКАЯ, М. Ю., Развитие движений у детей первого года жизни. М., 1970, 86. 8. ЛИСИНА, М. И., О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни. Вопросы психологии, 1978, 5, 73—78. 9. ЛЮБЛИНСКАЯ, А. А., Развитие на детекто. С., 1975. 10. МАНОВА—ТОМОВА, В., Психологическая диагностика. С., 1974. 11. МИТЕВА, Ю., Развитие на играта през ранна детска възраст. Канд. диссертация, 1973. 12. ТАРДОШ, А., Р. ДРАГОШИНОВА, Ю. МИТЕВА, Зрительное и зрительно-осознательно-двигательное исследовательское поведение болгарских и венгерских детей в возрасте от 3 до 12 месяцев. Научные труды, НИИП, т. XII, 1968, 59—68. 13. ШЕМЯКИН, Ф. Н., Развитие руки на первом году жизни ребенка. „Ученые записки Гос. научно-исследов. института психологи“ т. II, М., 1941, 299—321. 14. Barkoczy, I., Gyrmek manipulacio tevekenyse gere vonatkozo pszichologial megigyelesek, Pszichologai Tanulmányok, 1963, 5. Budapest. 15. Koupere-nik, C., Developpement psycho-moteur du premier age., PUF, Paris. 1954. 16. Sounal-eitt, G., Emploi préférant d'une main et préhension fine entre 7 et 12 mois, Enfance, 1975, 2, 133—148. 17. White, B., R. Held. Plasticity of Sensori-motor Development in the Human Infant. The Causes of Behavior., Ed. by Judu F. Rosenblith and Wesley Allin Smith. Boston, 1966, 2nd. ed.

STRUCTURE OF PLAY IN SUCKLING AGE AND DYNAMICS OF OBJECT ACTIONS

R. Dragoshinova, T. Tatyozov

The authors study the manipulation actions with 8 kinds of toys of 90 healthy suckling infants, 4 to 12 months old. All manipulations are fixed verbally on a tape recording and their duration is measured by a chronometre.

It was found out that the play structure consists of specific and non-specific actions with the predominance of the latter. The study of the appearance and development of the specific manipulation actions (those dependent on the physical properties of the toy) shows that till the age of 6 months all children perform specific actions such as „swaying of a rattle“, „rocking a bouncing back toy“, „extending a spiral“ and „hitting with a baton“. Towards the age of 10—11 months the actions „pumping of a peg-top“, „driving a vehicle“ and „building in of cubes“, which are used comparatively rarely by children, also develop. It was also found out that the dynamics of the specific manipulation actions is not influenced significantly by sex differences in children.

* * *

„За да съдим за детето справедливо и вярно, не трябва да го пренасяме от неговата сфера в нашата, а сами да се пренесем в неговия духовен мир.“

Н. ПИРОГОВ

СЕМАНТИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА ГОВОРА НА ДЕЦАТА ПРЕЗ ТРЕТАТА ГОДИНА ОТ ЖИВОТА

АН. АТАНАСОВА—ВУКОВА, Ф. ДАСКАЛОВА

Изучаването на говора на детето през ранната детска възраст заема важно място в психологическите изследвания. Той се явява основен източник за изясняване закономерностите на умственото развитие на детето, тъй като дава разнообразни и точни данни за проучване характера и развитието не само на говора, но и на мисленето. Съвременното и правилното развитие на говора е свързано както с формирането на цялостната психическа дейност, така и с формирането на поведението на детето. Основните проблеми на психолингвистиката и до днес се решават главно върху материал от говорното развитие през ранна детска възраст и интересуват предимно психолозите, изучаващи развитието на говора през този период. Това е напълно естествено, тъй като психолингвистическите изследвания обикновено са свързани с проблемите на развитието на говора и най-често са онтогенетически.

Известно е, че говорът на детето още в най-ранна възраст не е сума от отделни звуци и думи, а по своята същност представлява свързан говор, т. е. изразяване на определени връзки и отношения като съмисловно цяло. Свързаният говор изпълнява своята функция за изразяване определени връзки и отношения като съмисловно цяло също в този случай, ако той по определен начин е подчинен на граматическите закони (Н. И. Жинкин, 1958; А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, 1964; А. П. Усова, 1970; А. А. Люблинская, 1972 и др.) През третата година от живота на детето се преустрояват както мисловните процеси, така и външните говорни форми на изразяване. Появява се усет за граматичност и детето показва все по-голяма увереност в своите лингвистични възможности.

Съвременната психолингвистика определя два основни компонента в трансформационната граматика. Единият, фонологическият компонент, се отнася до повърхностната външна структура на произнасяните изказвания и е подробно описан в литературата (А. Н. Гвоздьев, 1961; В. Манова, 1969; N. Chomsky, M. Halle, 1968; D. Slobin, 1971; J. Greene, 1972 г. и др.).

Вторият — семантическият, се отнася до дълбоките вътрешни структури на произнасяните изказвания и досега не е получил задоволително описание.

При генетическия подход в семантическите изследвания, т. е. при изучаване значението на говора на детето вниманието на изследователите е насочено предимно към процесите на първоначалното формиране на значението, към изясняване на факторите, от които то зависи, към определяне на различните типове изменения на значенията, техните класификации и закономерности. Това направление на семантическите изследвания се е считало като най-традиционното и именно на него са посветени най-голям брой работи (В. А. Звегинцев, 1967).

Епистемологическият аспект на семантическите изследвания обаче има двояка насоченост. От една страна, се установява зависимост на езиковото значение от света на действителността, изяснява се наличието или отсъствието на тъждество между структурата на действител-

ността и семантическата структура на езика или се определя характерът на отношенията между фактите на действителността и езиковия знак. От друга страна, се изяснява ролята на езика в процеса на познанието. Именно това направление на семантическите изследвания днес се явява доминиращо.

Проблемът за ролята на езика в процеса на познанието е твърде многостранен. Предмет на настоящото изследване е семантическият анализ на детския говор в монологична форма, който по своята същност отразява връзката между говорната, възприетната и мисловната дейност на детето. Целта на изследването е да се установи степента на езиковата способност на децата през третата година да отразяват в свързан говор възприеманите предмети и явления и техните връзки и отношения.

МЕТОДИКА

Обект на изследване са 126 деца на възраст от 2 до 3 години, отглеждани и възпитавани в дневни детски ясли. Децата са здрави, с психическо развитие в границите на нормата.

На децата се показва серия от три картички и им се предлага да разкажат какво има на тях. На всяка картина има представени на преден план образи, извършващи определено действие, а на по-заден план — предмети, свързани със загатнато второстепенно действие, което има възможност да бъде отразено в говора на децата като минало или като бъдеще спрямо основното. На първата картина е изобразено мече, което спи на легло и столче с наредени дрехи; на втората — две мечета правят гимнастика и масичка, подредена за закуска; на третата — две мечета се кънят в реката и играчки на полянката.

Направеният семантически анализ на разказите на децата включва следните критерии: а) пълнота на описането — изразяваща се в брой и съотношение на отразените предмети и действия; б) точност на описането — брой и съотношение на отразените признаки на предметите и явленията; в) композиционно единство на описането — брой и съотношение на отразените пространствени връзки между предметите и последователни и логически връзки между действията.¹

Статистическата обработка на данните от 126 разказа е направена с помощта на вариационния анализ. Изчислени са основните статистически параметри: средна аритметична (\bar{x}), стандартно отклонение (S) и стандартна грешка на средната аритметична $S\bar{x}$. Сравнението на средните аритметични е извършено с t -теста на Student Fischer. За значима се приема разликата при уровень на значимост $p < 0,05$.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Получените резултати дават възможност да се установят и анализират както познавателните възможности на децата през третата година, така и тяхната езикова способност да отразяват в свързан говор познанията си за околната действителност.

Най-голям дял в детските разкази — описание по картини заемат предметите (табл. 1). При възприемането на една картина 71% от децата на възраст от 2 г. 6 м. и 77% от децата от 2 г. 6 м. до 3 г. обоз-

¹ Критериите са модифицирани по И. Котова и Т. Владимирова, 1970.

начават от 5 до 10 предмета. Това показва, че и през третата година конкретните възприятия стоят в основата на познавателната дейност на детето. Все още то се интересува предимно от предметите. Прави впечатление по-малкият общ брой предмети, отразени в разказите на децата от 2 г. 6 м. до 3 г., в сравнение с тези от 2 г. до 2 г. 6 м. — 18

Таблица 1
Пълнота на описанието

Възраст	п	Отразени предмети			Отразени действия				
		среден брой в разказите на децата	процент деца, отра- зили в 1 картина			среден брой в разказите на децата	процент деца, отра- зили в 1 картина		
			до 5 пред- мета	до 10 пред- мета	над 10 пред- мета		до 2 дейст- вия	до 5 дейст- вия	над 5 дейст- вия
2 г.—2 г. 6 м.	56	22	24	71	5	9	35	57	8
2 г. 6 м.—3 г.	70	18	17	77	6	16	14	61	25

обозначени предмета срещу 22. Вероятно когато тивните структури, свързани с такава семантическа област като предметите, в известна степен зависят от възрастта. През второто полугодие на третата година към нагледно-образното мислене се прибавят и елементи на абстрактно-логическото мислене като по-висша форма на познавателната дейност. Поради това децата не изброяват механично възприеманите от картината предмети.

От съществено значение е как децата са възприели предметното съдържание на картината и как са го отразили в свързан говор. Наблюдава се, че някои названия на предметите са по-обичайни от другите — те се срещат по-често и като правило още в началото на разказите. Анализът на описанията по отношение на предметното съдържание показва, че масово (по-често от всичко) децата са възприели и отразили главните герои („мечо“ и „другия мечо“), както и предметите, които са изобразени на картината на преден план („легло“, „маса“, „одеяло“, „топка“, „камикон“ и др.) Най-акцентираният, т. е. най-силният компонент в картината почти винаги е героят, изображен в действие и предметът на действието, който е добре познат на детето. Голяма част от децата отбелязват „дърво“, „цвете“, които са включени в постоянния фон и при трите картини, което облекчава тяхното обозначение.

При отразяване на предметното съдържание много деца са си послужили не само с видови названия, но и с родовите — „дрехи“, „плодове“. Прави впечатление обаче, че при третата картина често е употребило толкова познатото им родово название „играчки“, а си служат само с видовите названия „топка“, „камикон“, „кукла“ и др. Вероятно тук има значение установеното от В. Гербова (1969), че през третата година децата употребяват в активния си говор родови названия предимно тогава, когато не са им достатъчно известни съответните видови названия.

Голяма част от децата отбелязват при втората картина „вода“, „мляко“, „чай“, които изобщо липсват на картината и не могат да се възприемат зрително. От една страна, това свидетелствува за начало на въображението в свързания говор. От друга страна, налице е стре-

меж у детето да уточни, допълни, изрази и предаде на слушателя свояте мисли, да преработи собствените познания за действителността в информация за другите, т. е. налице са наченки на т. нар. комуникативно мислене, за разлика от познавателното мислене.

При третата картина едно и също зрително възприятие с обозначено от децата по различен начин — „море“, „река“, „вода“. Може да се допусне, че това зависи от миналия познавателен опит на децата. Освен това през третата година е налице вече достатъчно овладяване на езика като установена система, при което детето може да си служи с редица езикови средства за осъзнаване обекта на познанието.

Пълнотата на описането на картиите се определя не само от отразените предмети, но и от отразените действия, които също заемат голям дял в разказите на децата, особено през второто полугодие (табл. 1). Най-голям процент от изследваните деца (57 и 61%) при възприемането на една картина обозначават от 2 до 5 действия. През първото полугодие на третата година те са отразили в своите разкази средно 9 действия, а през второто полугодие — значително повече — 16 действия. Децата не се задоволяват само с изброяването на предметите. Те се стремят да разберат изобразеното и правят опит да разкрият все новече функционалните връзки. Това свидетелствува за нарасналата познавателна активност на детето, за по-сложна умствена дейност. Анализът на ранговия ред на отразените действия показва, че най-често децата посочват и назовават основното действие, което е непосредствено показано в картина („спи“, „играе“, „къпне се“). Много действия, които не са непосредствено показани в картина („ще ядат“, „завил се“, „ще играе“ и др.) също са намерили отражение в разказите на голяма част от децата. Както едините, така и другите масово отразени от децата действия са действията от битовата сфера, които всекидневно детето изпълнява самб („облича се“, „яде“, „мие се“, „къпне се“ и т. н.), или които то постоянно наблюдава в поведението на околните. Макар и рядко се срещат обаче и други отразени действия, за които детето само е слушало от възрастните („цифнalo“, „гледа“, „отива“ и др.). Масово се използват глаголите „има“, „виждам“ и спомагателният глагол „съм“ в трето лице „са“ и „е“, което предполага само механично изреждане на предметите.

Резултатите относно точността на описането по картина (табл. 2) показват, че само за малка част от предметите, отразени в разказите

Таблица 2

Точност на описането

Възраст	п	среден брой в разказите на децата	Отразени признаки		
			процент деца, отразили в една картина		
			0 признака	до 2 признака	над 2 признака
2 г.—2 г. 6 м.	56	3	48	41	11
2 г. 6 м.—3 г.	70	3	40	47	13

на децата, е направена качествена характеристика. Най-често това са следните предмети: дърво, цветя, гъбка, трева, мече и др. Над 40% от децата въобще не отразяват признаки на предметите, около 40% — отразяват 1—2 признака и само единици деца — над 2 признака. Особено

бен интерес представлява характерът на описаните признания по вид и по съдържание. Думите, които се използват от децата за определяне качествата на предметите, имат най-често характер на постоянни епитети (голям Мечо, червена гъбка, зелена трева и др.). В повечето случаи децата отразяват зрителните си възприятия за величина (голям, малък), за количество (едно, много), за цвет (червено, зелено, синьо) или дават най-обща оценка на предмета (хубав, красив, сладко). Прави впечатление, че въпреки оцветеността на картините децата рядко определят цветово предмета. Среща се често само определението „зелена“ за тревата, „червена“ за гъбката и „червено“ и „синьо“ за цветята. Известно е, че цветовата окраска на предметите се възприема сравнително бързо и интензивно и че усетът за цвет е най-достъпен за децата през ранна възраст (А. И. Сорокина, 1975, Р. Драгошинова, 1973). Способността обаче да се различават и назовават правилно цветовете, както и да се групират предметите по цвет все още не свидетелствува за това, че децата могат да използват названията за цвета като признак на предмета при решаване на нови задачи, т. е. да ги включват в процеса на умствената дейност. Голяма част от изследваните деца изброяват всички предмети в картина, а не отбелязват техния цвет, особено ако той не е изразен отчетливо и не се явява като доминиращ признак. Според А. И. Сорокина (1975) умението да се възприеме и назове цветовия признак на предмета е обусловено не от възрастовите особености на децата, а от обучението, от ръководството на възприемането, от развитието на говора и мисленето. В противен случай цветът може да се окаже неутрален признак и децата да не го забележат. Детето трябва да се научи да вижда цвета в предмета, да различава цветовото многообразие, да се формира у него познавателно и естетическо отношение към цвета.

Разполагането на предметите в една цялостна пространствена система като елементи на един цялостен образ е съществен критерий при композиционното единство в описанието на картините (табл. 3). В то-

Композиционно единство на описанието

Таблица 3

Възраст	n	Отразени пространствени връзки между предметите и явленията				Отразени логически връзки	
		среден брой вързки в разказите на децата	процент деца, отразили в една картина			връзки между действията в 1 картина	връзки между трите картини
			0 връзки	до 2 връзки	над 2 връзки		
2 г.—2 г. 6 м.	56	4	22	64	14	46	15
2 г. 6 м.—3 г.	70	6	6	65	29	59	31

ва отношение се установява значимо влияние на възрастта като фактор. Умението на децата да отразяват пространственото разположение на предметите чрез означаване на връзките между тях през второто полугодие на третата година е значително по-голямо $p < 0,05$. Най-често в разказите на децата са отразени следните пространствени отношения: месторазположение на предмета в непосредствен допир и разположе-

дните на предмета спрямо друг предмет; разстоянието и отдалечеността на предметите един от друг; направлението и посоката на движението на предмета. Далините относно използваните езикови средства за отразяване на тези пространствени отношения и връзки между предметите посочват преобладаването на предлозите „на“ и „в“. Масовата употреба само на тези предлози може да се обясни, от една страна, с особеното място, което те заемат в българския език (Ст. Стоянов, 1964), а от друга — със затрудненията на децата да отразяват точно и правилно разположението на предметите, като употребяват разнообразният други предлози в езика. Честата употреба на наречията за място „тук“ и „там“ потвърждава това предположение, тъй като те се използват предимно в случай на затруднения — да се конкретизира мястото и разположението на предметите и с цел да се компенсира липсата на езиково разнообразие. Прави впечатление, че от голям брой деца с употребен предлога „с“, но неговото значение отразява не толкова месторазположението на предметите, колкото съвместността на предметите според тяхното предназначение (Мечо се завил с одеяло, ще закусва с мляко, ще играе с камион, с топка и т. н.)

За целостта и композиционното единство на описанието има значение и това доколко децата отразяват последователността и логическата връзка на действията. В това отношение възможностите на децата през третата година са още слаби. Смисловите връзки между основните действия и подчинените (допълнителни) действия се възприемат недостатъчно ясно и тяхното отражение в говора представлява трудност. (Н. Н. Поддъяков, 1972). Това обаче не е недостижима задача за тази възраст. Анализът на резултатите показва, че отражението на последователността на действията е значително по-добро и се улеснява, когато тази последователност е нагледно представена или загатната в картина с отделни елементи. Така детето, като вижда на картина „закуската“, прави логическа връзка между действията „играе гимнастика“ и „ще закусва“. Често даже описанията на децата се оказват разбираеми само в контекста на нагледната ситуация. Решаването на такава умствена задача значително се улеснява и тогава, когато последователността на действията се характеризира с изменения, свързани с бита и всекидневието на детето, които се явяват реални условия за практическото формиране на представи и ориентация в последователността на събитията. Значително по-пълно децата отразяват последователността и логическата връзка между основното и следващото бъдещо действие, отколкото между основното и предхождащото минало действие.

Особена трудност представлява отражението на смисловата връзка между отделните картини, която носи по-скрит, вътрешен характер. За това е необходимо детето да овладее различните форми на познавателната дейност и преди всичко механизмите на абстрактно-логически то мислене.

От направления семантически анализ на разказите-описания по картички се установява, че през третата година от живота езиковата способност на децата да отразяват в свързан говор възприеманиите предмети и явления и техните връзки и отношения се характеризира със следните особености: а) най-пълно се отразяват предметното съдържание и действията, което определя голямата пълнота на описанията; б) значително по-слабо се отразява качествената характеристика на предметите; в) най-слабо се отразяват пространствената връзка между предметите.

дъ предметите и логическата връзка между действията, поради което в описанятията често липсва композиционно единство и цялост.

Установява се зависимост между езиковото значение и възприеманата действителност, между семантическата структура на детския говор и структурата на действителността. В разказите на децата върху сюжетна картина ясно се проявяват възможностите им да сравняват, съпоставят, анализират, синтезират и обобщават, да установяват отношенията между частите и тялото, между непосредственото наблюдение и миналия опит. Това дава основание да се приеме семантическият анализ на разказ по сюжетна картина като критерий при определяне равнището на умственото развитие на децата през третата година.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздьев, А. Н., Вопросы изучения детской речи. АПН, М., 1961.
2. Гербова, В., Рассказывание по возприятию. Дошкол. восп. 1975, 9.
3. Драгошино-роста. Пробл. педиатрии, 1973, т. XVI, 41—47.
4. Жикин, Н. И., Механизмы речи. АПН, М., 1958.
5. Залорожец, А. В., Д. Б. Эльконин, Развитие мышления. В „Психология детей дошкольного возраста“, Просвещение, М., 1964.
6. Звегинцев, В. А., Теоретическая и прикладная лингвистика. Просвещение, М., 1968.
7. Котова, И., Т. Владимирова, Анализ на детската реч в предучилищна възраст. Нар. просвета, София, 1970.
8. Люблинская, А. А., Детская психология, М., 1972.
9. Манова—Томова, В., Емоции и говор. Нар. просвета, С., 1969.
10. Подольяков, Н. И., Н. И. Кузина, Исследование развития объяснительной связной речи у дошкольников. В „Умств. восп. дошкольника“. Педагогика, М., 1972, 260—279.
11. Сокрикова, А. И., Умственное воспитание в детском саду. Просвещение М., 1975.
12. Стоянов, С. т., Грамматика на българския книжен език. Наука и изкуство, С., 1964.
13. Усова, А. П., Обучение в детском саду. Изд. II, Просвещение, М., 1970.
14. Bruner, J., K. K. Oliver, P. M. Greenfield et al. Studies in cognitive growth. N. Y., 1966, 83—84.
15. Chomsky, N., M. Hale, The sound pattern of English N. Y., 1968.
16. Furth, H. G., Research with the deaf: Implications for language and cognition. "Psychological Bulletin", 1964, 62, 145.
17. Greene, J. Psycholinguistics. 1972.
18. Slobin, D. Psycholinguistics. University of California, Berkeley 1971.

SEMANTIC ANALYSIS OF THE SPEECH OF 3 YEAR OLD CHILDREN

An. Atanassova-Vukova, F. Daskalova

Through the semantic analysis of a story description of a picture by 126 children, age 2—3, it was found out that the object contents and the actions are most fully described, the quality characteristics of objects is less described and the poorest description is that of space relations between objects and the logic relation between actions.

The correlation between linguistic meanings and perceived reality has been found out which allows to use semantic analysis of the description of a topic picture to be considered as a criterion for determining children's mental development during the third year of their age.

* * *

„Каквото е детето в играта, такъв ще бъде
човек и в работата.“

A. С. МАКАРЕНКО

* * *

„Личността на детето може да се развие най-
пълно и всестранно в колектива.“

Н. К. КРУПСКАЯ

ПРЕДПОСТАВКИ ЗА СОЦИАЛНО-НРАВСТВЕНО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО В ИГРАТА

И. ВИТАНОВА

Анализът на отношенията между децата в играта при наличие на ситуация „дете—детско общество“ е особено необходим при третиране на въпроса за социално-нравственото развитие на детето от предучилищна възраст. Ето защо задачите на настоящото изследване са свързани с три от най-съществените особености на тази ситуация, разкривани с ярко в процеса на игра: а) оценъчни отношения между децата; б) общи групови изисквания към отделното дете; в) взаимовлияние между децата.

А. ОЦЕНЪЧНИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ДЕЦАТА

Според Ж. Пиаже типовете социални взаимодействия „се установяват съгласно всевъзможни комбинации между индивиди с различно равнище на умствено развитие“¹. По този начин Пиаже насочва вниманието към интелектуалния фактор в съдържанието на социалните отношения. В тази светлина съществен е фактът, че оценката между децата в голяма степен е обусловена както от развитието на детето като субект на познание, така и от социалната му позиция. Именно тази социална позиция, предоставена на детето в играта, е особено благоприятна за разгръщане на оценъчните отношения между децата. От своя страна влиянието на оценъчните отношения върху социално-нравственото развитие на всяко отделно дете се осъществява чрез поредица от носредствувачи фактори, един от които е формирането на еталони за оценка и нравствени понятия.

Усвояването на определени еталони в детската група, като своеобразни „мерки“ за оценка, представлява процес с очевидна постепенност и динамичност, като същевременно е съществена социално-нравствена придобивка за всяко дете.

За да проучим съдържанието на всяко еталон за оценка, които децата прилагат по време на игра, изследвахме с проективна методика 86 деца на шестгодишна възраст. Разграничихме условно следните категории с оглед степента на обобщеност на прилаганите от тях еталони: а) една част от децата актуализират еталона в образа на конкретен човек, който се явява в очите на детето персонифициран носител на някакво качество или група от качества; б) за друга част от децата еталонът представлява известен обобщен образ „добро дете“, „добръ играч“ и т. н. Този обобщен образ обаче от своя страна е резултат на различни видове обобщения: функционални характеристики, свързани с определени действия или с обобщаване на различни видове действия; качества и форми на поведение, проявени в конкретна дейност или въобще присъщи на оценявания обект; а) има деца, които фиксираят случай-

¹ Piaget J., *Le formation du symbol chez l'enfant*, Paris et Neuchatel, 1945.

ни връзки между външен облик и качества ѝли дори посочват връзки, които въобще не съществуват: (табл. 1)

Таблица 1

Обобщеност на еталоните за оценка

Персонифициран носител на качества		Обобщен образ			Nеверни обобщения
Едно качество	няколко качества	функционална характеристика	качество в конкретна дейност	качество присъщо въобще	
9 %	12 %	43 %	10,5 %	19,5 %	6 %

Колкото по-обобщен е еталонът, толкова повече това е доказателство за наличие на вътрешна преработка от страна на детето на външни влияния — в случая влияния, свързани с игровото общуване между децата. Следователно развитието на еталоните съществува все по-съзнателното възприемане и разбиране на социално-нравствената същност в отделните прояви и начини на поведение, с които детето се сблъска. Наличието на разнообразни ролеви позиции и вследствие на това — съществуването на многослойни оценъчни връзки между децата в играта, им помага да се видят от различни страни, да отделят някои свои постъпки, да ги анализират и обобщат. Всекидневната взаимна оценка, която е закономерност в една колективна игра, и подкрепата от страна на възрастните по отношение различните аспекти на тази оценка помагат на детето да обедини анализираните от него белези и форми на поведение — създава се „мярката“, гледната точка, еталонът за оценка. Свободният обмен на мнения между децата по време на игра установява в съответния играещ колектив стил на разбиране и прилагане нормите на поведение. Този стил влияе върху социално-нравственото поведение на отделното дете и извън играта, тъй като по своята същност той представлява вътрешна, колективна преработка на външните изисквания и норми.

Влиянието на оценъчните отношения, като предпоставка за социално-нравствено развитие на детето, е подчинено изцяло на закономерностите за развитие на личността. Съществено в случая е да се ограничи стихийното въздействие на оценъчните отношения или обусловеността им от стихийно възникнали еталони в детската група. Игра, като организирана социална система, в която функциите на отделното дете и отношенията му са регулирани в съответствие със социалните изисквания, очевидно в голяма степен може да се противопостави на стихийния процес.

Задълбочеността на оценката между децата и издигането ѝ над равнището на ситуацияната зависимост се съпровожда с усвояването от страна на децата на правилни и действени нравствени понятия. Проверихме доколко оценката, която съпровожда играта на децата всекидневно и се състои в анализ на ролевото поведение, може да бъде основа за формиране на нравствени понятия. Насочихме се към изследване на съдържанието на онези нравствени понятия, които отразяват най-често посочваните от децата форми на поведение по време на оценката за конкретната игра. Това бяха преди всичко качествата: учи-

вост, честност, смелост, грижливост, взаимопомощ. При анализ на ровестото поведение по време на преценката за играта искахме от съответното дете да обясни как разбира качеството и като обосновка на оценката си да посочи кои деца от групата са го проявили в процеса на играта. След 30-дневен подобен подход към оценката за играта, която децата правят всекидневно, обединихме обясненията на децата за посочените качества в следните видове: а) в изложеното съдържание се включват само конкретни факти от поведението, т. е. това са понятия с конкретно съдържание; б) обяснения с известен обобщен характер; в) необяснени понятия.

При анализа на отговорите на децата от първия етап на проучването се вижда, че обобщението е в много от случаите резултат от обединяване на конкретни форми на поведение около един признак, който не е най-съществен, а е най-често повторим и забележим за децата. Това са своеобразни емпирични понятия, наречени от Л. С. Виготски „фамилно име“ на обединените по никакъв фактически белег признания¹.

наци¹. За да проверим влиянието на оценъчната ситуация в играта върху разбирането на нравственото качество и оттам — върху формирането на нравствени понятия, беше извършен със същите деца следният експеримент:

Набелязахме игри с подходящи сюжети и съдържание, в които изпълнението на въображаемите роли изисква проявата на изследвани качества. Преди включване на децата в играта и разпределение на игровите роли им поставяхме задача да видят кой от тях е най-учтив, честен, смел, грижлив, кой умее да помага на другаря си. В процеса на конкретната игра („Поликлиника“, „Пожарниари“, „Самолет“ и др.) децата коментираха различни постъпки с оглед на поставената им задача, споряха при възникване на конфликти, искаха мнението на учителката.

След изтичане на експерименталния период повторихме допитването, изискващо обяснение на: а) съдържанието на петте нравствени понятия; б) охарактеризиране на дадено дете от групата с някое от тези качества; в) обосновка на направената по този начин оценка.

При отчитане на резултатите от второто допитване се установи значителна разлика относно обобщеността в съдържанието на нравствените понятия, а също и по посока — обосновка на оценката (табл. 2).

Какъв психологически механизъм, действуващ в процеса на взаимната оценка между децата, е повлиял в случая върху формирането и по-задълбоченото разбиране на изследваните нравствени понятия.

Искайки от детето да обоснове оценката си, като намери съответното качество у свой игров партньор, детето прави опит да изгради понятие за личността на едно или друго оценявано от него дете, което е съществена придобивка с оглед социално-нравственото общуване между децата. От интелектуална гледна точка този процес е значително сложен — детето тръгва по пътя на „изолираната абстракция“, т. е. обединява няколко различни деца по един общ признак. А това е нещо качествено различно по отношение на извършенияте интелектуални операции, необходими за достигане до обобщение, в сравнение с описаните по-горе емпирични понятия за нравствени качества. Необходимо е не

1. Выготский Л. С., Развитие высших психических функций, АГИ РСФСР, 1960 г.

непосредствено сблъскване с явлението (в случая форми на поведение), а опосредствующо отношение към обекта през призмата на определение, изразяващо абстракция. Ето защо обосновката на оценката въздействува обратно върху формирането на социално-нравствени понятия, като повишива равнището им и степента на обобщеност.

Таблица 2

Развитие в разбирането на нравствените понятия в процеса на игра

Обосновка на оценката (%)	Съдържание на понятията		Обяснения с оглед на конкретната игровая роля (%)		Понятия с обобщено съдържание (%)	
	I допитване	II допитване	I допитване	II допитване	I допитване	II допитване
Правилна обосновка от позицията на ролята	16,7	17,1	40,2	61		
Правилна обосновка с абстрагиране от ролята	18,6	7,6	9,8	5,7		
Невключени в оценката понятия	8,8	3,8	5,9	1,9		

Освен връзката на оценчните отношения между децата с развитието на детето като субект на познание и постепенното изграждане у него на еталони за оценка и нравствени понятия до голяма степен оценката се обуславя и от социалната позиция и роля на детето в групата. В това отношение игровата роля на детето е съществен фактор за оформяне на взаимната оценка между децата и в този смисъл тя се явява като едно от свързващите звена между индивидуалното поведение и взаимоотношенията като цяло в детската група. От своя страна игровата роля се намира във взаимна обусловленост с останалите видове роли, възникващи при включването на детето в различни дейности — трудова, учебна и т. н. Вследствие на това непрекъснато взаимодействие между различните роли се установява за определен период от време реалната роля на детето в групата, която несъмнено му осигурява повече или по-малко благоприятна позиция за социално-нравствени контакти и развитие.

С оглед на всичко това проведохме изследване с 6-годишни деца, като си поставихме следните задачи: а) да проследим как се променя поведението на детето съобразно игровата му роля във въображаемия план на играта; б) как тези промени влияят върху реалните прояви на детето вън от играта; в) как се отразяват отбелязаните промени в поведението върху реалната роля на детето (статус в групата).

Наблюдавахме предварително набелязаните от нас деца по време на игра, като данните нанасяхме в схема за индивидуално наблюдение. Даниите бяха в следните посоки:

- основна въображаема роля, изпълнявана от дадено дете;
- брой и вид на епизодичните роли в рамките на конкретната игра;
- структура на основната и епизодични въображаеми роли;
- прояви на детето от позициите на тези роли;
- тип поведение (активно-социално, социално, агресивно, пасивно-социално).

Всеки ден, независимо от сложета и разнообразието в съдържанието на игрите, насочвахме децата да изпълняват освен основната

игрова роля, която е най- пряко свързана с разиграването на съответния сюжет, и други въображаеми роли. Тях децата изнълняваха по време на отделни епизоди от съдържанието на играта, спазвайки условието — епизодичната роля да не противоречи на основната. В резултат на това, че всяко дете изпълнява по време на една игра няколко взаимно предполагащи се роли, системата на взаимоотношенията в играта стана много по-разгърната, а позицията на всяко дете по-определенна. Освен това възможностите за проява на разнообразни форми на поведение от позициите на игровата роля значително се увеличили. Това е така, защото различните видове игрови роли дават различни възможности за общуване на детето с останалите деца, което от своя страна влияе върху характеристиката на оценката между децата.

Освен зависимостта между поведението на детето и въображаемите игрови роли, съществена се оказа структурата на ролята и влиянието на всеки един структуриен елемент — очакване от ролята, отношение към ролята, разбиране и изпълнение върху проявите на детето в играта и оценката за него от страна на съиграчите му.

След наблюденията, сравнявайки различните индивидуални протоколи, съпоставихме отделните данни, като предварително за всяко дете изследвахме реалията му статус в групата (социометричен метод) — табл. 3.¹

Таблица 3

Взаимодействие между игрова и реална роля

Име	Основна игровая роля	Епизодични игровые роли	Прояви	Тип поведение	Оценка	Статус
К.	лекар	баша купувач пътник	услужлив вежлив общителен	социално	5	0,30
М.	майка	пациентка купувачка пътник	грижливо, общителност	социално	5	0,16
И.	пилот	пациент купувач	организира ръководи	активно-социално	7	0,36
З.	стюардеса	купувач	ръководи	активно-социално	6	0,33
П.	пътник	—	необщителност	нейтивно-социално	3	0,10
Ж.	пътник	купувач пациент	груб, общителен	агресивно	1	0,13
•	•	•	•	•	•	•

¹ Таблицата е част от сравнителен протокол

При използване на посочения сравнителен подход се установи, че поведението на детето в играта се отразява правопропорционално върху реалията му роля в детската група, т. е. върху статуса му. Резултатите ни откриха и друг интересен факт, свързан с посочената зависимост — приетата от нас условна оценка на поведението не се покрива

¹ НК е изчислен въз основа на данните от структуриран протокол

във всички случаи с оценката на децата едно за друго, която оценка търпи влиянието на груповите норми и изисквания. Децата като че ли са наклонни да простиат повече агресивността, отколкото необщителността: децата с най-нисък статус — 0,0 и 0,03 имат пасивно-социално поведение, а тези с агресивно поведение — имат значително по-висок статус — 0,06 и 0,13. Освен това в детското общество умението да се ръководи се оценява добре — деца с активно социално поведение имат най-висок статус — 0,33 — 0,36. Следователно зависимостта между реалната позиция на детето от предучилищна възраст и игровите му роли се пречупва през характера на общественото мнение в групата, тъй като то обагря по своеобразен начин оценката между децата. В същото време повторянето на сходни игрови позиции води бързо до промени в оценката за детето от страна на околните, което изменя реалната му позиция между останалите деца. А това влияе пряко върху общуването, осмилянето на общуването и върху формирането на социално-нравствени качества у конкретното дете.

Б. ОБЩИ ГРУПОВИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ОТДЕЛНОТО ДЕТЕ

В резултат на общуването между децата се осъществява обмен на оценъчни мнения. Това води до възникване на общи изисквания към поведението от членовете на групата и до формиране на своеобразно обществено мнение в детската група. Изхождайки от постановката, че общественото мнение представлява колективна гледна точка на субективната оценка, е явна двупосочната му връзка: а) от една страна, с оценъчните отношения в групата, като съществена характеристика на ситуацията „дете—детско общество“; б) от друга страна, с тенденциите на социално-нравственото поведение у всяко дете и развитието му в тази насока.

За да уловим с конкретни данни именно влиянието на общественото мнение върху социално-нравствените прояви на детето, изследвахме: доколко, постъпвайки по един или друг начин, децата съгласуват поведението си с мнението на връстниците (като се има предвид, че освен тяхното мнение за детето е от значение и мнението на възрастници); влияе ли върху интензивността на общественото мнение дейността, в която участва детето и по-специално имаме ли основание да считаме, че игровата дейност има предимство в това отношение.

За целта събрахме данни, необходими за определяне на нравственния коефициент на групата в три различни ситуации:

- ситуация № 1: в сюжетно-ролева игра;
- ситуация № 2: в момент от бита;
- ситуация № 3: в занятие с учебни задачи, подходящи за колективно изпълнение (колективна апликация, колективно конструиране и т. н.)

Данните систематизирахме чрез попълване на структуриран протокол за индивидуално наблюдение на всяко дете поотделно в съответната ситуация, последвано от стандартизирано интервю с детето — табл. 4.

Сравняващето на нравствените коефициенти на групата, определени върху основата на поведението на децата в три различни ситуации, ни доказа стремежа на детето да покаже оптимално поведение

Таблица 4

Структуриран индивидуален протокол за определяне на НК на групата

Качества	В много голяма степен	Голяма степен	В малка степен	В много малка степен	Никак
Инициативен	+				
Скромен	-		+		
Изпитнителен			+		
Услужлив			+	+	
Вежлив			+		
Дисциплиниран				+	
Общителен	+			+	

Име на детето: Зорница Здравкова

$$\text{НК} = \frac{a(+1) + b(+0,5) + c(-0,5) + d(-1) + e(0)}{\text{брой на децата} \times \text{брой на качествата}}$$

пред погледа на другарите си (и разбира се, пред учителката), най-вече по време на игра. Средният нравствен коефициент след проведените по 8 последователни наблюдения във всяка от делия ситуация и интервюта беше следният:

- ситуация № 1 — 0,53
- ситуация № 2 — 0,18
- ситуация № 3 — 0,34.

Сравнихме изложените резултати с резултатите от прилагането на още една методика, при която използвахме диагностичната стойност на мотивиранката на детските морални съждения. Разказвахме на децата случаи, с които ги въвеждахме в конфликтна ситуация със социално-нравствена насоченост. Изисквахме от всяко изследвано дете да разкаже: как би постъпило, ако самото то е участник в тези събития; да мотивира съжденията си.

Оказа се, че 68% от децата посочват мотиви, свързани с получаване на признание и одобрение на постъпката си от страна на другарите си, а останалите включват в обосновката си възможност за получаване на възнаграждение, похвала или да избегнат наказание от възрастните. Нещо повече — децата посочват като основен критерий за одобрение и признание от страна на групата това дали „ще играе с мен Х.“ или „дали децата ще ме изберат за... в играта“ (посочва желаната игрова роля за периода).

Така че, независимо от своеобразието в предучилищна възраст на връзката между колектив и личност, явно е, че някои от същностните колективни образувания, каквото е колективното мнение, са вече твърде значими за детето и въздействуват категорично върху социално-нравствения облик на поведението му. Най-силно изразено е това въздействие в процеса на ролевата игра.

В. ВЗАЙМНО ВЛИЯНИЕ МЕЖДУ ДЕЦАТА В ПРОЦЕСА НА ОБЩУВАНЕТО ИМ

Формирането на социално-нравствено поведение става в твърде голяма степен на базата на „личностните“ отношения между децата. Според А. Усова този слой взаимоотношения в играта се оказва решаващ за развитието на детето от предучилищна възраст, като социално

¹ НК е изчислен въз основа на данните от структуриран протокол

същество.¹ На тази основа интерес представлява взаимното подражание между децата именно поради съществуването на този личностен план в живота на детското общество. Този вид подражание определено влияе върху социално-правствените прояви на отделното дете поради факта, че притежава следните особености: то е мотивирано, тъй като в основата му стои силното желание на детето да прилича на някое свое другарче. При това желанието в случая се обуславя предимно от стремежа на детето към емоционално благополучие в детската група, което от своя страна зависи от проявите на отделния индивид и оценката за него от страна на околните. Ето защо подражанието между децата е съзнателно, мотивирано и избирателно. От друга страна, то е свързано с останалите особености на детското общество в процеса на игра: оценъчните отношения и общите изисквания към членовете на групата. С оглед на това си поставихме задача да проверим, доколко изменението в социално-правствения облик на детското поведение е обусловено от подражанието между децата. За целта използвахме освен системни наблюдения по време на игра, социометрична методика с цел да уловим движението на групировките и предпочтенията между децата и извън игра, тъй като това е един косвен показател за съществуващите подражателни процеси:

Група „А“: При изучаване стапоните за оценка се установи, че най-често посочваните положителни прояви са свързани с качествата „услужливост“ и „взаимопомощ“. Тези качества се оказаха в центъра на общественото мнение в групата. Наблюдавахме децата по време на игра с оглед проявата на тези качества. Те се срещаха най-често и бяха най-ярко изразени в проявите на две от децата С. и М., които същевременно имаха и най-висок статус. По време на игра около тях се събраха най-многобройните играещи групировки, в които владееше предимно стил на услужливост и взаимопомощ. Как влияеше това върху динамиката на реалните отношения в групата? От направените социометрични изследвания през първия месец се установи:

I изследване: С. и М. имат взаимни предпочтения и образуват с още едно дете групировка. Същевременно към тях се насочват много иереципрочни избори. Децата, които ги избират, нямат взаимна връзка помежду си.

II изследване: броят на предпочтенията към въпросните деца се запазва. Към тяхната групировка се присъединяват още две деца, като между тези 5 деца има взаимни избори.

III изследване: всички деца с предпочтения към С. и М. са свързани помежду си, макар и с не напълно взаимни избори. Групата от С. и М. и останалите три деца се запазва. И нещо, което е твърде показателно — две от децата в групировката на С. и М. увеличават значително статуса си.

Анализът на данните ни посочва, че в резултат на подражанието на две от най-авторитетните деца в групата много от децата започват да се „упражняват“ във форми на поведение, които са присъщи на тези две деца (услужливост, взаимопомощ). Това променя оценката и отношението към всяко едно от подражаващите деца. Възникват нови

¹ Усова А. П., Воспитание обществености у детей, сб. Психология и педагогика игры дошкольника, М., 1966.

връзки, при това — взаимни, тъй като са резултат от взаимна положителна оценка за качества, предиолагащи контакт между деца със сходни прояви.

Група „Б“: В тази група се оказва, че най-ценените прояви са свързани с качеството „оригиналност“. От наблюденията се установи, че едно от децата го проявява в подчертан вид, което съвпадна с факта, че то има най-висок статус в групата. Около това дете се събираха голяма част от играещите деца, сред които то доминираше. Динамиката на реалните взаимоотношения обаче се отличаваше твърде много от тази в група „А“:

I изследване: К. получава 12 избора, от които само един е взаимен. Не участвува в групировка. Между децата, които го посочват, няма връзки, а две от тях са със статус 0,0.

II изследване: К. продължава да има твърде висок статус. Около него се оформя групировка, но всички деца от тази групировка са с нисък статус. Една част от децата, които го посочват, имат взаимни връзки, но с деца, които не избират К.

III изследване: очертават се три групировки, в центъра на които стоят К. и две от децата, посочващи го в предишните изследвания, т. е. подражаващите му. Сега обаче същите тези деца вече не избират К., а същевременно техният статус се е увеличил.

Следователно подражанието на прояви, свързани с качеството „оригиналност“, довежда до по-своебразни амбиции у децата и движение на групировките. Всяко от децата, което е усвоило тези форми на поведение, се огражда с общество на деца, нямащи подобни престенции.

Очевидно е, че един от пътищата за усвояване образци на социално-правствено поведение е подражанието. Оказва се, че децата подражават не само на възрастните (както сме свикнали да считаме във всекидневието), но и помежду си. Това подражание е особено силено при наличието на: а) мотивираност за идентификация с импониращия образец на поведение; б) практически опит и известни знания от страна на детето по посока на съответната форма на поведение; в) емоционално отношение към подражаемия обект.

Социално-правственото развитие на детето е сложен процес, който предполага паралелно формиране на трите основни компонента — знания за нормите, регулиращи взаимоотношенията между хората; социално-правствени преживявания и чувства (симпатии, съпреживяване, съчувствие, приятелство) и социално-правствено практическо поведение. Esto защо този процес е с твърде широка сфера, продължителен, многофакторен и със степенен характер. Подобен обхват предполага използването на богата гама от психологически, социални и педагогически предпоставки, като се има предвид, че всяка отделна предпоставка действува в единство с останалите и нейното отдельяне (както това направихме в изложеното дотук) е само условно. Единството на предпоставките и условията в различните видове дейности ще осигури пълноценен резултат с оглед социално-правственото изграждане на детската личност.

PREREQUISITES FOR SOCIAL AND MORAL DEVELOPMENT OF
THE CHILD IN PLAY

N. Vitanova

Important social and psychological prerequisites for social and moral development of the preschool age child lie in the system of interrelations between children in the situation of „child — children society“.

One of the specific characteristics of this situation is the assessment relationship between children arisen and developing in the process of play. The play situation stimulates development of assessment standards and moral concepts in children. Besides, assessment is determined to a great extent by the social position of the child's role in the group on which the particular influence of the play roles is stressed.

General group requirements towards the child gradually arise and develop during play and they influence directly the child's social and moral acts in the group.

The formation of social and moral behaviour is a result of personality interrelations in the children's group. On their basis the mutual imitation among children develops. This imitation is particularly great in play.

The distinction of the social and moral development prerequisites is arbitrary because of the uniformity of conditions for the various activities only, may assure a complete result in this aspect of building up child's personality.

* * *

„Природата иска децата да бъдат деца, преди да станат възрастни. Ако нарушим този ред, ще произведем скоро зрели плодове, които ня ще за-къснеят да се развалят; у нас ще има млади доктори и стари деца.“

Ж. Ж. РУСО

* * *

„Ако ми предложат да избирам между свят, на-
селен само със съвършени хора, но без деца,
или свят с несъвършени хора, но с възможността
да имат деца, бих изbral втората възможност.“

Л. Н. ТОЛСТОЙ

ФОРМИРАНЕ НА ДЕТСКОТО „АЗ“

ИВ. ДИМИТРОВ

Проблемът за самосъзнанието и неговия генезис отдавна привлича вниманието на учените от най-различни научни области (Б. Г. Анашев, 1948, Н. Wallon 1963, И. С. Кон, 1978, R. Zazzo, 1977, А. Г. Спиркин, 1972 и др.), което може да се обясни най-вече с голятото му теоретическо и практическо значение. Процесът на отразяване и осъзнаване от човека на самия себе си е съществена детерминанта на вътрешната активност на субекта, с която трябва да се съобразяваме в търсенето на пътища за формиране на новия човек.

Със сложния и комплексен характер на това психическо образуване може да се обясни фактът, че повечето от експерименталните изследвания са посветени на „оптимумите“ в неговото развитие, на изградилите се вече негови форми, които се отнасят към преходната и юношеската възраст (Л. И. Божович, 1968, В. Zazzo, 1966, Е. И. Савонъко, 1972, Х. К. Силгиджиян, 1978 и др.). По-малко е изследвано развитието на самосъзнанието на ранните онтогенетични етапи, макар че някои трудове (Б. Г. Анашев, 1948, Н. Е. Анкудинова, 1958, В. А. Горбачева, 1948 и др.) съществено обогатиха нашите знания, в частност, за такава пегова страна като самооценката.

Анализът на изследванията, посветени на самосъзнанието, показва, че все още няма ясно разбиране на неговата същност и генезис. Към това трябва да добавим, че различията в използванието методи, различните термини, с помощта на които се описват получените резултати, съществено затрудняват тяхното сравняване и разбиране. Но най-често срещащият се и най-същественият недостатък на експерименталните изследвания на самосъзнанието се заключава според нас в самия подход към неговото изучаване: а) самосъзнанието се изучава безотносително (вън и независимо) на реалния контекст, който поражда неговата необходимост, в който то функционира и се развива и б) в реалния експеримент не винаги се отделят и изучават всички съществени фактори, определящи развитието на самосъзнанието. В много от изследванията в качеството на основни конституиращи фактори се постулира индивидуалната дейност на индивида и общуването му с другите хора в тяхното единство, а в реалния експеримент те се оказват разединени и крайният продукт на само единия от тях се представя за изчерпващо съдържание на самосъзнанието. Ето защо ние не можем да не се присъединим към мнението, че проблемът за самосъзнанието и неговия генезис продължава да се изпълзва от научно-психологическия анализ (А. Н. Леонтьев, 1977, И. С. Кон, 1978), продължава да си остава все още „загадка“ (Ф. Т. Михайлов, 1976).

Заедно с това обаче необходимостта от научно разбиране на процеса на познаване и осъзнаване на самия себе си е от особено значение за социалната и педагогическата практика. Поведението на човека винаги се съотнася с „образа за себе си“, с „аз-проекта“, който си е изградил субектът на това поведение. В условията, когато е налице проблем от изключителна важност, заслужава внимание и придобива значение всеки опит да се подхodi към него от нови позиции, да се използ-

ват нови, неизползвани за тази цел, възможности. Ефективна основа за изучаване генезиса на това сложно психическо образувание може да стане по-нататъшното задълбочаване на подхода, който активно се разработва в съветската психология от А. В. Запорожец (5) и А. Н. Леонтиев (8) към самата дейност не като индивидуална, а като обществена по своята същност практика. М. И. Лисина (6) предлага положението за обществения характер на дейността на ранните онтогенетични етапи на човека да се разкрива чрез понятието „общуване“, кое то наред с това, че е самостоятелен вид дейност, се явява неотменна част на всяка друга дейност на човека. Определени перспективи според нас в изучаването на познанието от човека на самия себе си открива подходът към него от гледна точка на генезиса на дейността и генезиса на общуването с другите хора. В известната ни литература ние не намерихме изследвания, които да поставят въпросите на развитието на самосъзнанието в съответствие с развитието на дейността и общуването на ранните онтогенетични етапи в тяхното единство. А в последно време се появиха изследвания както в дейността (Д. Б. Эльконин, 1978, така също и на общуването (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, 1974) през тези възрастови етапи, които дават възможност да се подхodi по нов начин и към развитието на самосъзнанието. В разработваната от А. В. Запорожец и М. И. Лисина концепция за генезиса на общуването последното се трактува като акт на взаимодействие с цел съгласуване и обединяване на усилията, за да се постигне общ резултат. В качеството на специфичен продукт на общуването, наред с много други, се разглежда познанистичният партньор и самопознанието.

В руслото на тази концепция проблемът за самосъзнанието се изучава от един ясно определен аспект, т. е. от гледна точка на „аз-образ“, който си изгражда подрастващият индивид. Следователно вниманието тук се привлича от конкретните процеси и механизми на самопознанието, от реалистичността и достоверността на образа, от неговата структура и динамика и накрая от неговата роля в поведението и дейността на личността, а не от идентичността и субектността на „Аз-а“.

Образът за себе си ние разбираме като отражение от познаващи индивид на самия себе си, тоест като интегрално единство на знания за себе си и отношение към себе си, като своеобразен когнитивно-афективен комплекс, който изменя своето съдържание и форма в зависимост от изменението на съдържанието и формата на дейността и общуването с цел адекватно да участвува в тяхното планиране и регулиране. При такова разбиране на образа за себе си действително важни и интересуващи ни негови характеристики са: а) подобието му на отразяваната реалност, б) неговата нетъждественост на отразяваната реалност и в) неговата иерархична връзка с реално развиващата се дейност на индивида. Образът за себе си възниква в резултат на дейността и неговата пълнота, точност, осъзнатост, вербализираност и общеност зависят от характера на породилата го дейност. Заедно с това обаче образът за себе си не е епифеномен на дейността, неин страничен и ненужен продукт. Напротив, той осигурява ново равнище на способността за ориентировка в заобикалящата среда и за активна адаптация към нея. Ето защо при неговото експериментално изследване е необходимо да се подхodi не само от страна на породилата го дейност, но и от страна на функционалното му значение за дейността и поведението на личността. Осъзнаването на тази необходимост изисква разкриването и определянето на обективни показатели за функциони-

ране на образа за себе си, което стана една от основните и най-трудни задачи на нашето изследване.

За основа на нашето експериментално изследване ние взехме „цялостната дейност“ на изучаваните лица като необходим контекст и източник на процесите на самосъзнанието. В това понятие „цялостна дейност“ ние включваме характеристиките на индивидуалната (самостоятелната) дейност на детето, практическото му взаимодействие с възрастния и общуването му с него. За изучаване на образа за себе си ние избрахме предучилищната възраст, в рамките на която децата преминават през няколко различни форми на игрова дейност и три форми на общуване — „ситуативно-делова“, „извънситуативно-познавателна“ и „извънситуативно-личностна“. Сътнасянето на формите на играта с формите на общуването, което е необходимо условие за разбиране спецификата и пълнотата на този възрастов период, дава основания да се предполага, че тук се създават благоприятни възможности за развитие на образа за себе си като субект на практическата и познавателната дейност, като носител на определени нравствени качества. Това постави пред нас множество задачи, но в тази статия е показано решаването на само две от тях: а) откриване и описание на цялостната дейност и б) установяване на връзка между особеностите на образа за себе си с характера на цялостната дейност на децата.

МЕТОДИКА

Поставените задачи изискваха разработката на комплексна методика. Първо, създаване условия за разгръщане на цялостната дейност на изследваните лица. Те получаваха индивидуални задачи, решаванието на които изискваше реализацията на определени умения, знания и нравствени качества. Бяха съставени три типа задачи — на умения, на знания и на качества, от които всеки беше предположително оптимален за една от трите възрастови групи на предучилищната възраст. Всяка задача се повтаряше три пъти на различен по степен на сложност и привлекателност материал, за да се избегнат случайните влияния. Второ, създадени бяха условия за разкриване на особеностите на образа за себе си като продукт на предшествуващата дейност и като резултат от дейността, организирана в рамките на нашия експеримент. За целта извършихме:

1. Анализ на поведението и изказванията на детето до включването в дейността. Тук се изясняваше отношението на детето към предстоящата дейност, предположението за неговия очакван резултат в нея, равнището на очаквания резултат в сравнение с възрастния и връстника. Обръщащо се внимание на формата на предположението (прогноза) и степента на увереност, а така също на равнището на активност на прогноза. Предмет на внимание бяха аргументациите на предположенията и емоционалният фон, на който те се правеха.

2. Анализ на поведението и изказванията в хода на решаване на задачата. Регистрираха се степента на съответствие на дейността на детето на поставената от експериментатора задача, наличието на съдържателни паузи, преживяването на успехите и неуспехите, реакцията на указанията на възрастния, а така също отношението на детето към положителните и отрицателните оценки на възрастния и др.

3. Анализ на поведението и изказванията след дейността (след решаване на задачата) с различни интервали от време. Тук се фик-

сираше характерът на запомнянето на положителните и отрицателните действия, на похвалите и порицанията от страна на възрастния, преживяването на предшествуващия резултат, желанието да се повтори дейността и др.

В експерименталните ситуации участвуваха и други лица — възрастен човек и връстници, които изпълняваха различни функции (на наблюдател, на участник в съвместната дейност, на оценявашо дейността на изследваното дете лице и др.). Експериментът включващ три фази: до дейността, по време на дейността и след нея. По такъв начин всяко изследвано лице преминаше през 27 опита. Общо бяха проведени 810 опита. В експеримента участвуваха по 10 деца от три възрастови групи: от 3,3 до 4,6 от 4,6 до 5,6 и от 5,6 до 7,0 години. В тази статия ние обединяваме резултатите от различните групи, за да разкрием най-общите закономерности на сплитането на компонентите на цялостната дейност и нейните връзки с образа за себе си. Получените материали бяха подложени на количествена и качествена обработка.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

В статията се излагат две основни групи резултати¹: 1) характеризиране на типовете цялостна дейност и 2) данни за връзката между типовете цялостна дейност и особеностите на образа за себе си.

За анализ на цялостната дейност ние определихме следните нейни параметри:

А. Стил на индивидуалната дейност. Към него отнасяме: а) организираност (тя имаше три градации — висока, средна и слаба), б) активност и въвлеченост в дейността (със същите градации) и в) емоционална окраска на дейността (характеризира се качествено в зависимост от преобладаващите у детето емоции — положителни, конфликтни (двойнствени) с положителна или отрицателна окраска, отрицателни, а така също равнодушни или индиферентност). За градуирането на отделните показатели бяха изработени съответни критерии.

Б. Практическо взаимодействие на детето с възрастния. Към него ние отнасяме степента на самостоятелност на детето при решаване на поставената задача (различавахме пълна, средна и слаба самостоятелност).

В. Общуващо на детето с възрастния. При характеризирането му ние посочвахме: а) доминиращата форма на общуване, която се диагностираше с известни от научната литература методически прийоми (М. И. Лисина, 1974), б) чувствителността на детето към присъствието на възрастния и неговото внимание, в) наличието на активно търсене на отношението на възрастния към своите резултати и г) отношението на детето към оценките на възрастния.

Анализът на резултатите по посочените по-горе параметри даде възможност приблизително да бъдат очертани три типа цялостна дейност. Тяхната кратка характеристика е дадена в табл. 1.

От табл. 1 се вижда, че характеристиките на отделните показатели на индивидуалната дейност, практическото взаимодействие и общуването по определен начин устойчиво се съчетават. Направената

¹ Данните за различията в цялостната дейност и в образа за себе си в зависимост от вида на задачите и от възрастта тук не са представени.

статистическа обработка¹ даде възможност да се установи права корелационна зависимост между отделните параметри на цялостната дейност за всяка възрастова група и общо за всички изследвани лица. Беше използван коефициентът на Кендал за наличие на корелативна

Таблица 1

Кратка характеристика на типовете цялостна дейност

Параметри на цялостната дейност	Типове цялостна дейност		
	I	II	III
1. Организираност	висока	средна	слаба
2. Активност и въвлеченост	висока	средна	слаба
3. Емоционална окраска	познавателни и положителни емоции	положителни и конфликтни емоции с положителна окраска	конфликтни емоции с отрицателна окраска, равнодушие
4. Практическо взаимодействие с възрастния	пълна самостоятелност, привлича възрастния за потвърждение	средна самостоятелност, привлича възрастния като помощник и участник	слаба самостоятелност, привлича възрастния за фактическо решаване на задачата
5. Общуване с възрастния	разскованост, спокойно приема оценките, изменя характера на действията си, доминира изъяснявативно личностната форма	стеснение, повищена чувствителност към оценките, не винаги се съобразява с указанията на възрастния, преобладава изъяснявативно-познавателната форма	равнодушие към присъствието на възрастния, индиферентност към оценките му, доминира ситуативно-деловата форма

връзка при непараметрични показатели. За първа възрастова група $K_k = 0,636$ при $p < 0,01$, за втора — $K_k = 0,423$ при $p < 0,05$ и при трета — $K_k = 0,710$ при $p < 0,01$. Общо за трите възрастови групи $K_k = 0,499$ при $p < 0,001$. Пълно съответствие на сравняваните степени на отделните параметри на цялостната дейност беше установено в 87% от случаите. Всичко това даде възможност ясно да бъдат очертани трите описани типа цялостна дейност. За наличие на съответствие между формите на общуване и практическото взаимодействие свидетелствуваха и други изследвания. Ново за нас беше съответствието между индивидуалния стил на дейността и практическото взаимодействие, а така също единството на всички тези компоненти. Тези факти говорят в полза на направеното предположение за съответстващо сплитане на отделните компоненти в цялостна дейност. Трудно е да се каже от какво се определя тази цялостност, но върху основата на получените от М. И. Лисина (9) факти сме склонни да приемем, че тук причината и следствието се намират в диалектическо отношение. Може да се допусне, че самостоятелната дейност на детето обуславя формата на общуването и характера на практическото взаимодействие с възрастния. Но в хода на съвместната дейност с него детето бързо се придвижва на

¹ Тя бе извършена от В. Станчева, на която изказваме своята благодарност.

Пред, обладавайки нови способи на дейността ѝ затова общуването от своя страна помага преобразуването на дейността посредством онова звено, което ини обозначихме с термина „практическо взаимодействие“.

Анализът на образа за себе си се извършва по много показатели, но тъй като работата по откриването и определянето на тези показатели има самостоятелно значение и поради малкия обем на статията тук ще се ограничим с позоваването само на няколко от тях и ще се опитаме да проследим връзката между типовете цялостна дейност и особеностите на образа за себе си. Това е направено в следващите три таблици. Следвайки хода на експеримента, ще представим тези резултати в същата последователност: до дейността, по време на дейността и след нейното завършване. Разбира се, ини съзнаваме, че изложените тук показатели, макар и обединени в система, не дават достатъчно пълна информация за образа за себе си, а по-скоро за отделни негови черти и свойства. Работата по „интегриране“ на образа е предмет на следващи съобщения.

От табл. 2 се вижда, че децата с първия тип цялостна дейност

Таблица 2

Особености на образа за себе си, проявяващи се до началото на дейността на различен тип цялостна дейност (в %)

Показатели на образа за себе си		Типове цялостна дейност		
		I	II	III
1. Предположение за своя възможен резултат	латентен период	веднага	18,9	50,0
		след пауза	81,1	50,0
	точност на прогноза	по-нисък	13,5	9,7
		по-висок	8,1	41,9
	съвпада	78,4	48,4	25,7
		неуверено	21,6	52,8
2. Степен на увереност на прогноза	спокойно — уверено	56,8	8,3	—
	активно — уверено	21,6	30,6	16,7
	самоуверено	—	8,3	66,6
3. Форма на прогноза	категорична	13,5	41,7	72,2
	констатираща	59,5	44,4	27,8
	хипотетична	27,0	13,9	—

дават предположение за своя очакван резултат (абсолютен) в 81,1% от случаите след пауза, след обмисляне, което ни дава основание да смятаме, че тези деца „съизмерват“ своите възможности с изискванията в предлаганата задача, докато при третия тип цялостна дейност почти такава част от децата не прави това и дава отговора веднага. Ето защо и точността на прогноза при първия тип е три пъти по-висока от тази на третия, където в повечето от случаите (74,3%) е налице преувеличение на собствените възможности. По тези показатели децата, които притежават втория тип цялостна дейност, заемат междинно положение.

Децата от първия и третия тип са уверени в предположението си в три четвърти от случаите, за разлика от втория тип, където в 52,8% от случаите предположението се дава със съмнения и след колебания. Но ако при първия тип това се прави активно, но спокойно, то при тре-

тия тий е налице самоувереност. Същата законост отразява информата на изказване на прогноза: при първия тип преобладават констатираните изказвания при достатъчно високото равнище на хипотетични, а при третия доминират категоричните (72,2%) при липсата на хипотетични.

Като цяло фактите очертават устойчива връзка на първия тип с цялостна дейност с наличието най-реалистичен образ за себе си, който осмислено се актуализира и използва за ориентировка в предстоящата дейност.

В табл. 3 са дадени данните за някои от показателите на образа за себе си, които изучавахме по време на решаване на задачата от изследваното лице. Прави впечатление, че отклоненията от поставената

Таблица 3

Показатели на образа за себе си		Типове цялостна дейност		
		I	II	III
1. Съответствие на дейността на детето на поставената задача	слабо средно пълно	5,4 2,7 91,9	13,9 41,7 44,4	58,3 38,9 2,8
2. Честота на съдържателните паузи	няма паузи 1—2, кратки повече от 2 продължителни	— 10,8	22,9 60,0	80,0 17,1
3. Преживяване на своите успехи	повърхностни положителни емоции ярко изразени положителни емоции	— 3,1	5,3 78,9	50,0 37,5
4. Преживяване на своите неуспехи	слаби емоционални реакции повишена чувствителност смущение, "огорчение" откритост	— 96,9	15,8 —	12,5 87,5
		100	3,8	—

задача рязко нарастват от първия към третия тип. Причините за тези отклонения при различните типове са различни. Особен интерес представляват онези деца, които притежават втория тип цялостна дейност. Отклоненията при тях не са предизвикани от загубата на целта, а от това, че ситуативният неуспех (много често отклоненията се правят след неуспешно действие) застрашава образа, който са изградили за себе си. Представителите на третия тип не съотнасят себе си с първоначалните свои предположения (обещания) и с евентуалната оценка на възрастния, в резултат на която и „лекотата“ в отклонението от поставената от експериментатора задача. Релефни са различията и в преживяванията на своите успехи и неуспехи. Децата с първия тип цялостна дейност посрещат своите успехи със съдържано задоволство, а неуспехите предизвикват у тях огорчение, но без опити за оправда-

ние. Децата от втория тип бурно реагират на своите успехи, често сами ги демонстрират, но също така дълбоко преживяват своите неуспехи, които често се опитват да оправдаят с обстоятелствата и т. н. При децата от третия тип сме свидетели на повърхностно преживяване на успехите и неуспехите, а понякога и на пренебрегване на неуспехите, но и трезво използване на образа за себе си при регулирането на дейността.

Анализът на поведението на децата в хода на решаване на задачата отново изгражда впечатлението, че при първия тип имаме активна и трезво използване на образа за себе си при регулирането на дейността. При втория тип е налице доминиране на афективния компонент в образа за себе си, следствие на което е недостатъчната ефективност в „обслужването“ на дейността. При третия тип образът за себе си почиства „включва“ в изпълнението на своята основна функция.

В табл. 4 са представени у деца с различен тип цялостна дейност особеностите на образа за себе си (по някои от неговите показатели), проявяващи се през третата фаза на експеримента. Данните от табл. 4

Таблица 4

Особености на образа за себе си, проявяващи се след дейността у деца с различен тип цялостна дейност (в %)

Показатели на образа за себе си	Типове цялостна дейност			
	I	II	III	
1. Запомняне на своите успехи	неточно, непълно, излага ги равнодушно точно, пълно, излага ги активно точно, пълно, излага ги с неудобство	— 2,9 97,1	5,3 68,4 26,3	53,3 40,0 6,7
2. Запомняне на своите неуспехи	неточно, непълно, с изопачаване, излага ги индиферентно с изопачаване, излага ги с нежелание точно, пълно, излага ги открито	— 8,0 92,0	— 88,0 12,0	90,6 — 9,4
3. Съответствие на оценката на общата успешност у детето и експериментатора	по-висока от тази на експериментатора по-ниска от тази на експериментатора съвпада с тази на експериментатора	5,4 13,5 81,1	20,6 2,9 76,5	31,4 — 68,6

показват, че децата от първия тип цялостна дейност запомнят точно и пълно своите успешни действия, но ги възпроизвеждат неактивно и с неудобство. В същото време те открито говорят за допуснатите грешки и техните причини, които помнят точно и пълно. При децата с втория тип дейност се наблюдава активно (дори демонстративно) възпроизвеждане на успехите при подчертано нежелание да се говори за неуспехите, което се засилва при стремеж на експериментатора да подчертава причината за тях. Третият тип деца често сами си присвояват успехи и незаслужени положителни оценки, оставайки почти равнодушни

към допуснатите грешки, които обикновено точно и пълно не помнят. Интересно е и това, че оценката на успешността на своята дейност почти у всички типове цялостна дейност добре се съгласува с оценката на експериментатора, но също така прави впечатление, че забележимо се увеличават случаите на преувеличение на своите успехи в направление от първия към третия тип — от 5,4% до 31,4% съответно.

Представените и описаните данни, макар и в този си ограничен вид, дават основания да се говори в полза на направените предположения и в полза на избрания подход към изучавания проблем. Тук беше направен опит да се очертаят контурите на типовете цялостна дейност и своеобразието на образа за себе си в зависимост от характеристиките на дейността. В тази работа резултатите бяха изложени като характеристики на индивидуалните различия у децата, но в същото време те биха могли да послужат като елементи на основа за определяне възрастовите стадии, през които минава формирането на образа за себе си в детска възраст. Включващето и на другите показатели и тяхното интегриране би могло да доведе до възможността за известна приблизителна типологизация на образа за себе си. Направеното изследване фиксира вниманието ни върху ранното формиране на това психическо образование, значението на което за по-нататъшното изграждане на личността е общиопризнато.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапьев, Б. Г. — К постановке проблемы развития детского самосознания. Известия, АГН РСФСР, вы. 18, М. Л., 1948.
2. Анкудинова, И. Е. — О развитии самосознания детей, „Дошкольное воспитание“, 1958, 2, 3.
3. Божович, Л. И. — Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Горбачева, В. А. — К вопросу формирования оценки и самооценки у детей. Известия АГН РСФСР, вын. 18, 1948.
5. Запорожец, А. В. — Развитие произвольных движений. М., 1960.
6. Запорожец, А. В., Лисина, М. И. (ред.) Развитие общения у дошкольников. М., 1974.
7. Кон, И. С. — Открытие „Я“. М., 1978.
8. Леонтьев, А. Н. — Деятельность, личность, сознание. М., 1977.
9. Лисина, М. И. — О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни. „Вопросы психологии“, 1978,
- 5.
10. Михайлов, Ф. Т. — Загадка человеческого Я. М., 1976.
11. Савонько, Е. И. — Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. В сб. „Изучение мотивации поведения детей и подростков“, М., 1972.
12. Силгиджиани, Х. К. — Личността на юношата. С., 1978.
13. Спиркин, А. Г. — Сознание и самосознание. М., 1972.
14. Эльконин, Д. Б. — Психология игр. М., 1978.
15. Garvey, C., Play. (The Developing Child). Fontana, 1977.
16. Wallon H., Niveau et fluctuation du moi. — In: Buts et méthode de la psychologie. „Enfance“, 1963 n 1-2.
17. Zazzo, B., Analise gifférentielle des valeurs du moi chez l'enfant et chez l'adolescent. „XVIII congrès international de psychologie“, Simposium 35, Moscou, 1966.
18. Zazzo, R., Image spéculaire et image antispéculaire. „Enfance“, 1977, n 2-4.

FORMATION OF THE CHILD'S „I“

Iv. Dimitrov

The author connects the image of oneself — the child's „I“ with the character of his activity and the practic interrelation and communication with the grown-ups.

The results of the studies made by the author are given with a quantitative and qualitative analysis of the data.

ПСИХИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА УЧЕНИЧЕСКИЯ КОЛЕКТИВ В ПРЕХОДНА ВЪЗРАСТ

Л. ДЕСЕВ

В живота и съзнанието на подрастващите в средноучилищна или „преходна“ възраст (IV, V—VII, VIII клас) групата, колективът и общуването в тях заемат съществено място. В този период учениците започват да се „откъсват“ от опеката на възрастни, вкл. учители, високо ценят мнението на другари и приятели, с които установяват по-интимни връзки. Пречепните на върстници за събития, предмети, лица са често по-важни и по-приемливи от тези на авторитарни или педагогически невежки родители и възпитатели. Мнозинството момичета и момчета смятат, че е по-лесно да обсъждат интересуващи ги въпроси с другари и че ще бъдат по-добре разбрани от тях, отколкото от родителите си.

Животът и общуването в първичния колектив са съществен фактор за изграждане на характера на новия човек. Неправилните отношения с колектива и върстниците довеждат отделния индивид до загубване на социални позиции и перспективи в бъдещето, до психическа изолация, която вътрешно определя асоциално и противообществено поведение (над 90% от непълнолетните правонарушители в условията на нашата действителност се намират в положение на такава изолация).

При възпитанието на децата в този период се налага преодоляването на редица обективни трудности, свързани с особеностите на подрастващите и техния колектив. На първо място е необикновено широкият диапазон на интериндивидуални различия между учениците в класа. Както изтъкват М. Д. Виноградова и В. И. Максакова (10, с.38), физиологичното и психическото развитие на един дванадесетгодишен-деца съответствува на нормите и особеностите на 10-годишна възраст, на други — на 12-годишна възраст, на трети — на 15-годишна и т. н. Най-ярко „разнобоят“ се проявява в полового съзряване, различията в което съществено влияят върху самочувствието на някои деца, върху характера на техните взаимни възприятия, взаимооценки и самооценки, отношения между момичета и момчета, групи в колектива и извън него. При това неравномерността в полового съзряване се отразява върху целия ученически колектив и изисква специален подход от възпитателя.

Във връзка с интимно-личностното общуване, косто е „водеща“ дейност на подрастващите в преходна възраст, на преден план изпъкват различни приятелски групи. В тях също се търси възможност за самоутвърждаване и реализиране на сила, самостоятелност, смелост, мъжество, ловкост, остроумие. В V—VI клас възникват и се оформят „спонтани групи“, чиято дейност може да бъде насочена и положително (тимуровски команди), и отрицателно (престъпни банди).

От психолого-педагогическо и психо-хигиенно гледище заслужава особено внимание въпросът за отношенията в колектива. При нормални взаимоотношения с другарите, въпреки наличието на конфликти в семейството, у ученика не възниква чувство за самота, каквото може да се появи в резултат на конфликт с върстници при запазени положител-

ни връзки с родители и другите членове на домакинството. Такова чувство може да се породи и у лице с висок статус, ако то не преживява удовлетворение от общуването, което се постига само при взаимност на личните взаимоотношения между учениците.

За подрастващите в колектива са типични доброжелателни отношения. В анкети, в които се изискваше всеки член на колектива да отбележи най-характерните черти на личността на различните си съученици в класа поотделно, са посочени повече положителни качества, отколкото отрицателните. Аналогична информация получихме и от социометрични проучвания и взаимни характеристики на учащите се. В изследване на М. В. Иванова, извършено под наше ръководство в две основни училища — „Отец Паисий“ в гр. Силистра и VI софийско училище „Граф Игнатиев“, бяха обхванати 556 ученици в 16 паралелки, равномерно разпределени по 4 във всеки клас (V—VIII). В резултат на изследването със социометрична анкета по три критерия (общо учене, съвместно участие в извънкласни мероприятия и общо прекарване на свободно време) с допустими 3 избора и 3 отхвърляния се установи, че във всеки клас положителните социометрични избори са повече от отрицателните (табл. 1).

Таблица 1

Среден брой на социометричните избори в паралелковия колектив

Клас	Ученици n	Социометрични избори	
		+	-
V	135	254,25	157,75
VI	147	280,00	239,50
VII	136	260,50	181,25
VIII	138	265,00	188,00
Общо:	556	264,94	191,63

Интересни данни има и във взаимните характеристики, с които са охарактеризирани 66,13% ученици от 4 паралелкови колектива: VI-а и VII-е клас във 2-ро училище в Благоевград и VI-б и VII-в клас в 217-то училище в Ленинград. Обобщени данни за резултатите от тези наши изследвания, осъществени с непосредственото участие и с помощта на учителките Мариана Дейч, Македонка Манолова, Мария Зашева и Мария Стоилова, са представени в табл. 2.

Същевременно обаче се откри ниско равнище на благополучие на взаимоотношенията в паралелковия колектив по социометрични данни, изчислено по формулата $W = \frac{n_1 + n_2}{n_3 + n_4} \cdot 100$ (по Я. Л. Коломински, 11),

където W означава коефициент на благополучие на взаимоотношенията, а n_1 , n_2 , n_3 и n_4 — броят на учениците в I, II, III и IV статусни категории. Стойностите на споменатия коефициент са: 53,4% (V кл.), 44,1% (VI кл.), 61,8 (VII кл.), 53,4% (VIII кл.) и 52,7% (общо). При това относителният дял на отхвърлените ученици, към които причисляваме получилите отрицателни избори лица от III и IV статусни категории — 21,2% (по класове: V, VI, VII и VIII съответно: 20,0%, 22,5%,

21,3% и 21,0%) е във всички случаи по-голям от този на ученичките – 13,4% (по класове съответно: 9,6%, 16,3%, 16,2% и 11,6%).

Таблица 2

Отражение на взаимоотношенията между учениците в техните взаимни характеристики

Клас	n	Охарактеризирани ученици (в %)				Общо
		+	-	±	неопределено (с безразличие)	
V1	73	85,71	7,15	7,15	—	100
VII	61	65,67	10,45	19,40	4,48	100
Всичко :	134	74,80	8,94	13,82	2,44	100

Деленето на учениците в колектива на 4 статусни категории или равнища (табл. 4) се извършва по следния начин: получилите двойно повече и над 2 пъти повече от теоретически възможния брой положителни социометрични избори (съгласно теория на вероятностите) се квалифицират като „звезди“; останалите избрани или предпочетени са „приети“, ако са получили теоретически възможния брой положителни избори и повече от тях и „допуснати“ – с по-малък (минимален) брой получени положителни избори; неизбрани или пренебрегнати, вкл. отхвърлените, т. е. получили отрицателни избори, са „изолирани“. Такива критерии за класификация се използват обикновено и в социометричните проучвания на съветски психолози (11, с. 135).

Таблица 3

Степен на удовлетвореност от общуването според съотношението между St и Et (в %)

Клас n	Ученици n	St = Et	St < Et	St > Et	Всичко
V	135	5,9	54,8	39,3	100
VI	147	6,8	58,5	34,7	100
VII	136	4,4	53,7	41,9	100
VIII	138	2,9	58,7	38,4	100
Общо :	556	5,0	56,5	38,5	100

За ниското равнище на личните взаимоотношения в паралелковия колектив и неудовлетвореност от общуването в класа говорят и големите несъответствия между изборни социометрични статуси (*St*) и статуси на социалната експанзивност (*Et*), изчислени върху основата на същите социометрични данни и представени в табл. 3, както и значителният брой на учениците в последните две статусни категории (табл. 4). Стойностите на споменатите статуси се определят по известните формули: $S_t = \frac{b}{n-1}$ и $E_t = \frac{H}{n-1}$, където „*b*“ означава брой на

получените социометрични избори от едно лице, *H* – брой на направените избори от даденото лице и *n* – брой на изследваните (задължително всички) ученици в колектива.

Процентите в предпоследната графа на табл. 4 (8,2%, 11,6%, 6,6%, 6,5%), които по същество са стойности на коефициента на изолираност (I), изчисляван по формулата $I = \frac{n_4}{n} \cdot 100\%$ (по Н. А. Березовин и Я. Л. Коломински), свидетелствуват за малко, макар и неравномерно и „зигзагообразно“ подобреие с течение на възрастта на системата междуличностни отношения в колектива.

Таблица 4

Групова диференциация на паралелковия колектив в зависимост от статусните категории на учениците: „Звезди“ (I), „Приети“ (II), „Допуснати“ (III) и „Изолирани“ (IV)

Клас	Ученици n	% ученици в съответна статусна категория				
		I	II	III	IV	всичко
V	135	8,9	25,9	57,0	8,2	100
VI	147	11,6	19,0	57,8	11,6	100
VII	136	8,1	30,1	55,2	6,6	100
VIII	138	10,9	23,9	58,7	6,5	100
Общо:	556	9,9	24,6	57,2	8,3	100

Като причини за сравнително ниската степен на удовлетвореност от общуването в колектива в IV, V – VII, VIII клас могат да се посочат следните: беден обществен живот в пионерската организация, недоволително качество на възпитателната работа, неправилен стил на педагогическо отношение към децата, вредно влияние на примери от семейството и вън от него върху процеса на общуване между учениците, липса на знания, социални умения, комуникативни привички и съответни качества на личността, неточни и неверни представи и понятия за човешките отношения и обективни трудности за научно ръководство и управление на системата междуличностни отношения в колектива.

Що се отнася до мястото на отделния индивид в колектива, в социално-психологическата литература се дава правомерен педагогически съвет: неблагоценноятото положение на ученика в класа може да се подобри, ако му се помогне да установи приятелски взаимоотношения поне с един от върстниците си.

В социално-психологическата характеристика на колектива в средноучилищна възраст специално внимание заслужава въпросът за общуването между момичета и момчета, което се отликова в V–VI клас с тенденция към „социална компликация“ (14, с. 28) и напрежения между тях и със социално успокояване в VII–VIII клас. Обикновено момичетата и момчетата в преходна възраст в своето мнозинство не са ориентирани как да дружат помежду си в колектива, което се дължи не само на недостатъчния им нравствено-психически опит и сравнително бедно развитие на моралното им съзнание, но и на неправилната позиция на възрастните с техните груби, нетактични и обидни намеси в чистите детски взаимоотношения. С възрастта по правило расте интересът на подрастващите към дружбата със съученици от

другия пол, въпреки че повечето момичета общуват с момичета, а момчетата — с момчета. В това отношение представляват интерес резултатите от изследване пак под наше ръководство на 20 паралелкови колективи в споменатите вече две училища в Силистра и в София със същата методика (2, с. 59—63), частично представени в табл. 5.

Таблица 5

Социометрични данни за отношенията между момичета и момчета в първични колективи — VI основно училище, София (в %)

Клас	Предпочитат другия пол		Отхвърлят другия пол	
	момичета	момчета	момичета	момчета
V а	—	—	36,4	—
V б	14,3	23,0	57,1	77,0
VI а	—	6,7	47,1	26,7
VI б	11,8	40,0	47,1	46,7
VII а	35,7	25,0	50,0	16,7
VII б	20,0	11,1	40,0	28,9
VIII а	21,4	28,6	42,9	9,5
VIII б	38,5	47,6	84,6	61,9

Приведените в табл. 5 данни показват, че възрастта не е решаващо и определящо условие за изграждане на системата лични взаимоотношения между момичета и момчета в колективата: в една паралелка от даден клас (V-а кл.) момчетата проявяват пълно безразличие спрямо момичетата, в друга паралелка от същия клас 77,0% от момчетата отхвърлят момичетата като партньори, а 23,0% ги приемат.

Независимо от влиянието на психо-физиологичните възрастови особености върху взаимоотношенията между момичета и момчета, действието на други фактори, предимно социални, е по-силно: стил на вътрешносемейни отношения и влияние на родителския пример върху детското поведение (например агресивно), организация на възпитателната работа в колективите и степен на морална възпитаност на членовете му, състав на паралелката и традиции на колективен живот, влияние на другари и приятели в малки групи или в сферата на междуличностните отношения, въздействие на средствата за масова комуникация и на произведения на изкуството, индивидуални особености на учениците и техни временни психически състояния. Конфликтите между момичета и момчета се обясняват от психологите (О. Р. Куниц, В. А. Крутенки, Г. Д. Пиръев и др. — вж. например 3, с. 17—31) с повинна лабилиност на нервната система, с бърза смяна на настроението, с лека възбудимост и раздразнителност, с по-ранното физиологично съзряване на момичетата.¹

¹ Опитът на А. С. Макаренко показва, че в условията на добре организирано и ръководено колективно възпитание такива конфликти не възникват. Ако подобен проблем в колектива все пак се появи, то е възможно решаването му, т. е. преодоляване на разделението между момичета и момчета чрез организиране на богата и пълнопокръвна съвместна дейност, чрез създаване на благоприятни условия за другарско общуване, взаимно разбиране и сътрудничество. Това се постига на практика чрез мерки от типа на общо изпълнение на едно и също поръчение от момичета и момчета, дежурство по двойки (момче и момиче) и т. н.

Във всички проучени първични колективи относителният дял на момичетата, които не желаят да общуваат със съученици от другия пол, е по-голям от този на момчетата. Ученичките се мотивират с това, че момчетата са наави, груби, развалият им игрите и пр. И едините, и другите ценят в другия пол другарството, общителността, верността в дружбата, готовността да се помогне на другаря, интелектуалните качества на личността, духовността, а в същиянията си изреждат призънци като „възпитан“, „вежлив“, „симпатичен“, „приятен“, „шегаджия“ и др., включително нежелателните качества срамежливост, стеснителност и т. н.

По данни от психологически изследвания качествата на личността, които мотивират общуването между учениците в преходна възраст, могат да се класифицират в три основни групи: емоционални — 63%, волеви — 23% и интелектуални — 14% (11, с. 218). При това привличани подрастващите в различните колективи са следните черти на личността (по наши проучвания): любознателност, откровеност (V кл.), скромност, вежливост, честност (V-VII кл.), учтивост (V, VII кл.), ученолюбие (V, VIII кл.), сходство в характерите, общност на интересите (VI кл.), съобразителност, чувство за хумор, (VI, VII кл.), веселост или весел характер (VI, VIII кл.) находчивост, умение да се споделят, привързаност, внимателност (VII кл.), отзивчивост, общителност (VII, VIII кл.), добродушие, душевна красота, кавалерство, забавност, колективизъм (VIII кл.). Същевременно се изтъват като отблъскващи качества: закачливост, избухване, грубост, свадливост, лъжливост, заядливост, клюкарство, завист, подлост, нахалство, злеопоставяне, затвореност в себе си, необщителност, безцеремонност (излагане на обществени места), недискретност (неумение да се пази тайна и загубване на доверие).

Въпреки че учениците в преходна възраст започват да проявяват интерес към вътрешния свят на човека — собствен и чужд, те все още се увличат предимно от външната страна на човешките действия, не обръщат достатъчно внимание на цели и мотиви, преувеличават и надценяват в социалните си перцепции значението на отделна личностна черта или постъпка за сметка на цялостната линия на сложно детерминирано поведение, необикновено бързо променят оценките си под влияние на несъществени и случаини обстоятелства. Поради това в колектива на подрастващите в средноучилищна възраст е много лесно да се завоюва или загуби авторитет поради една единствена постъпка.

Във взаимните си възприятия, разбирания и преноски в колектива подрастващите се ръководят не толкова от разгърнати съждения и понятия, колкото от чувство за познатост („узнаване“) на правственно-психологическите категории. За това свидетелствуват коефициентите на рангова корелация (по Спирмън), дадени в табл. 6, която включва резултати от наши изследвания на 355 ученици в преходна възраст (разбиране и оценка на 23 по-важни положителни черти на личността). Всички коефициенти на корелация са надеждни, съществени, при равнище на значимост $p = 0,001$.

Най-високата корелация — между констатиране наличието на положителни черти у съучениците и у себе си (0,81) — говори за това, че ученикът не противопоставя себе си на колектива, вижда положителното както у себе си, така и у другите, няма желание да показва себе

си откъм хубавата страна, а другарите си — откъм лошата, макар че в практиката често се наблюдават случаи на рязко критично и дори свръхкритично отношение на подрастващия към отделни съученици в класа.

Отношението на ученика към съучениците му в класния колектив върви по линията: дифузно отношение — диференцирано отношение и преминава стадиите: приятелско отношение, другарско (в по-тесен смысъл на думата) към ограничен кръг съученици, колективистично (другарско в по-широк смисъл на думата) отношение. Макар че съществува тенденция на прогресивно развитие на нравственото съзнание на подрастващите, във взаимоотношенията им в колектива проличава както високо, така и ниско равнище на съзнателност, недостатъчно осъзнаване на принципите и категориите на комунистическите отношения, проявявано във формален, недействен характер на нравствено-психологическите знания, в несъответствие (дори противоположност) между правилно разбиране и оценка, от една страна, и практическо поведение — от друга (неправилно реализирано другарство, „защита“ на провинил съученик и пр.).

Таблица 6

Корелация между показателите за узнаване (1), понятийно знание (2), оценка на важността на чертите на личността (3), констатиране наличието им у съучениците (4) и у себе си (5)

Показатели	1	2	3	4	5
1	—	0,37	0,65	0,77	0,70
2	0,37	—	0,43	0,41	0,39
3	0,65	0,43	—	0,67	0,79
4	0,77	0,41	0,67	—	0,81
5	0,70	0,39	0,79	0,81	—

съл на думата) към ограничен кръг съученици, колективистично (другарско в по-широк смисъл на думата) отношение. Макар че съществува тенденция на прогресивно развитие на нравственото съзнание на подрастващите, във взаимоотношенията им в колектива проличава както високо, така и ниско равнище на съзнателност, недостатъчно осъзнаване на принципите и категориите на комунистическите отношения, проявявано във формален, недействен характер на нравствено-психологическите знания, в несъответствие (дори противоположност) между правилно разбиране и оценка, от една страна, и практическо поведение — от друга (неправилно реализирано другарство, „защита“ на провинил съученик и пр.).

В социалната мотивация на поведение на подрастващите доминира хармонично съчетание между лични и колективистични мотиви, което е естествено за нашите социалистически условия на живот и възпитание. При многогодишни проучвания на мотивите за социално поведение на учениците (собствени и съвместно с Кр. Крумов) ние установихме, че върху основата на споменатия признак в първичния колектив се разграничават условно три групи подрастващи: а) ученици, които в поведението си се ръководят предимно от чувство за дълг и отговорност пред колектива, пионерската (и комсомолската — VII-VIII клас) организация, другарите стоят на най-високо равнище и представляват педагогически идеал, б) ученици, които в поведението си се ръководят изключително от лични, вкл. egoистични и мимолетни мотиви — те са на най-ниско равнище и съставляват обикновено педагогически „брак“, в) учащи се, в чието поведение се преплитат лично и обществено значими мотиви и в зависимост от конкретните жизнени условия и обстоятелства доминират ту едните, ту другите подбуди. За тези ученици, които са често пъти мнозинство в колектива, е типична характерната за възрастта неопределеност, противоречивост, непоследователност и неустойчивост на поведението, макар че под влияние на социа-

листическая обществена среда и комунистическото възпитание колективистичната насоченост на личността им може да се проявява в силно развита форма. Вътре в посочените групи са възможни различни градации и вариации (подгрупи) в зависимост от относителната сила или слабост на съответните мотиви.

При приложение на критерия (метода) за различие x^2 се откриват статистически съществени или значими различия между трите категории мотиви на социално поведение във всички паралелкови колективи с изключение на първичния колектив в VI клас. При това стойностите на изчисления x^2 за IV кл., VIII кл. и общо за всички ученици са по-големи от критичното му таблично значение (9,21) при $K = 2$ и равнище на значимост $p = 0,01$, като последните два коефициента ($x^2 = 19,62$ и $x^2 = 14,26$ — вж. табл. 7) са по-големи и от критичното

Таблица 7

Групи подрастващи според доминиращите им мотиви (в %)

Ученици Мотиви	IV кл.	VI кл.	VIII кл.	Общо
МК	57,1	31,6	22,6	36,1
МЛ	7,1	31,6	6,4	16,5
$MK \approx ML$	35,8	36,8	71,0	47,4
Всичко x^2	100 10,61	100 0,21	100 19,62	100 14,26

таблично значение на $x^2 = 13,82$ при равнище на значимост $p = 0,001$ и същите степени на свобода $K = 2$. Статистическите данни (табл. 7) говорят недвусмислено, че между трите категории мотивация на изследваните ученици има съществени различия, които не възникват случайно. С други думи, от статистическо гледище имаме достатъчно основание да приемем наличието на различни видове социална мотивация на поведение — колективистична (Мк), лична (Мл) и „хармонична“ ($Mk \approx Ml$), която предполага всъщност оптимално съчетание между лично и колективистично, единство между обществени, колективни и лични интереси.

В проучваните от нас ученически колективи преобладават доброжелателни отношения и взаймоотношения. В идеалните представи на мнозинството изследвани подрастващи господствуват обществено или социално значими мотиви (нравствени оценки, чувства и др.), макар че те не се осъществяват винаги или се проявяват твърде противоречиво. В основата на учениковото поведение стои не една подбуда, а система от най-разнообразни вътрешни сили, между които понякога протича остра борба. При това действителното или реално поведение на ученика не е винаги адекватно на идеалната му насоченост, която е в период на интензивно формиране и развитие. С противоположността или несъответствието между вътрешно и външно, идеално и реално се обясняват много прояви на външно грубо, безцеременно поведение, включително привично използване на нецензорни думи, прибягване до осъдителни действия и пр.

Както отбележва А. П. Архипов (8), след V—VI клас учениците вече могат да маскират свои отрицателни мотиви с външно благовидно поведение. Затова и в първичния колектив на подрастващите в средно-училищна възраст е възможно функционирането на двойствено колективно мнение, за което пишат съветски социални психологи (13): едно за учители и възпитатели и пред тях и друго — за самите себе си и пред себе си, без учители и възпитатели.

Двете системи взаимоотношения в колектива — официални, делови или функционални и междуличностни, неофициални — доминират над структурата на обществено-организационните отношения, които изпъкват на преден план в масов мащаб малко по-късно, в юношеска възраст.

Общуването и дейността в колектива са главен фактор за изграждане на качествата на личността на ученика и най-ефективно средство за възпитателно въздействие. В този възрастов период подрастващият преживява остро необходимостта от проявяване на чувство на колективизъм, стремеж да допринесе полза на околните и на колектива, като използва нарасналите си физически и психически сили и способности. За разлика от първите училищни години, когато главен фактор за развитие на учениците е учителят и учебната дейност, колективът в IV, V — VII, VIII глас е вече съществено условие за многостранното развитие на личността и процъфтяване нейните творчески сили и заложби.

За повечето членове на първичния колектив в тези класове са характерни голяма емоционалност, оптимизъм, отзивчивост, подвижност, активност. Подрастващите се стараят да подчертаят в поведението си изказванията си „собствена самостоятелност, възрастност, критично отношение към по-възрастните, един към друг“ (10, с. 39—40). М. Д. Виноградова и В. И. Максакова с основание отбележват „особената прелест и обаянието“ на учениците в дадената възраст, които непосредствено и открыто изразяват своите интереси, настроения, убеждения и отношения към хора, събития.

Засилената социална активност на членовете на първичния колектив в средноучилищна възраст се изявява в специфичното за тях търсене на приятелски групи, формирането и укрепването им, в създаването и диференцирането на другарски групи по интереси (събиране на марки, игра на шах, ходене на кино, но и игра на карти, пушене и т. н.). Малолетните правонарушители също извършват групово повечето от престъплениета. Характерно за групите малолетни и непълнолетни правонарушители у нас е, че в повечето случаи са временни (51,6% на момчетата и 83,3% на момичетата) и инцидентни (13,4% на момчетата), а по-рядко — трайни (35,0%) на момчетата и 16,7% от тези на момичетата — по данни на Ив. Григоров (1, с. 95).

За членовете на колектива в средноучилищна възраст е типично групово детерминирано подражание. Неговата насоченост често се определя от мнението на групата авторитетни и близки за ученика другари, с които той споделя общи интереси, мнения и пр. В това отношение най-голямо значение има референтната група, към която даден индивид принадлежи или желае да се причисли. Дружбата между учениците обикновено довежда и до взаимно подражание, което изпълнява ролята на вътрешен, психически механизъм за изграждане на качествата на личността.

Въпреки движението по линията към все по-голяма адекватност на нравствено-психологическите оценки, в колектива на подрастващите често се правят неадекватни оценки и самооценки. На колективни събрания и особено че събрания за обсъждане взаимни характеристики на съученици с укорно поведение се разгръща голяма критика, мнозина изявяват повишена критичност спрямо другите при понижена или никаква самокритичност: обвиняват своите другари за недостатъци и провинения, които сами допускат.

Характерно за самооценката на ученика в преходна възраст е, че се влияе съществено от колективната оценка. Тя се „автономизира от оценката на учители и други възрастни, но става по-зависима от мнението на възрастниците“ (10, с. 40). При това момичетата в по-голяма степен от момчетата се съобразяват с оценката на възрастниците си в поведението и отношенията си спрямо околните.

Първичният колектив в преходна възраст може да се използва успешно като инструмент за комунистическо възпитание и самовъзпитание. Той е естествена лаборатория за изграждане у подрастващите на потребности от самопознание и самодейност при условие, че колективната дейност отговаря на определени изисквания (10, с. 41—45). По-съществено значение в случая имат следните предпоставки: обществена насоченост, социална значимост и творчески характер на колективната дейност; поносимост, достъпност и осигуряване по време на учебни и извънкласни занимания, постоянно функционално натоваряване с преодоляване високо равнище на трудности; наличието на разнообразни видове дейност — познавателна, трудова, обществена, игровая, спортна, художествена, комуникативна, които да се взаимопроникват; използване на различни колективи за възпитателно въздействие върху личността на подрастващите; съобразяване с възрастта на възпитаниците, техните типологични черти и психически състояния, като се ориентира дейността към особеностите и възможностите на всеки ученик, с оглед усилване колективното влияние върху многостранното и хармонично развитие на младата личност.

Върху основата на получените резултати от нашите изследвания и техния анализ, могат да се направят следните по-важни

ИЗВОДИ:

1. За проучените колективи в V—VIII клас са типични доброжелателни взаимоотношения между учениците, които обаче често пъти се реализират противоречиво и са съчетани с относително слаба психическа удовлетвореност от общуването с другарите, изразена в съответни сравнително ниски стойности на кофициенти на разнице на благополучие.

2. В отношенията между момичета и момчета се чувствува ярко изявена напрежнатост (V—VI кл.), която постепенно отстъпва място на „социално успокояване“ към края на възрастта (VIII кл.).

3. В паралелковия колектив в зависимост от преобладаващите мотиви на социално поведение на членовете му се обособяват три категории подрастващи, между които има статистически съществени или значими, съгласно критерия χ^2 различия: а) ученици с „хармонична“ мотивация на поведение и оптимално съчетание между лични и колек-

тъвни, обществени интереси — най-голяма група в училищния клас, б) ученици с доминираща колективистична („колективистично-алtruистична“) мотивация и в) ученици с преобладаваща лична, включително егоистична и индивидуалистична мотивация на поведение — група с най-малък относителен дял в класа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григоров, Ив. — Социално-психологически аспекти на груповата престъпност на неизполетните. С., 1976.
2. Иванова, М., Н. Доксанлиева — Общуването между момичета и момчета, Проблеми на комунистическото възпитание, 1977, 12.
3. Кунц, О. Р. — Формиране на комунистически взаимоотношения между момчетата и момичетата от V—VIII клас, Народна просвета, 1969;
4. Стаменов, Св. — Някои социално-психологически проблеми на противобществените прояви на неизполетните. С., 1972.
5. Стапоев, Л. — Творци на самите себе си. С., 1977.
6. Сухомлински, В. А. — Раждането на гражданина. С., 1974.
7. Алемаскин, М. А. — Правонарушения подростков как следствие неудовлетворености общением в классных коллективах. В: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактом между людьми (Тезисы Всесоюзного симпозиума. 1—3 декабря 1970 года). Л., 1970.
8. Архипов, А. П. — Внутренняя позиция подростка и воспитатель. Вопросы психологии, 1963, 2.
9. Березовин, Н. А., Я. Л. Коломинский — Учитель и детский коллектив. Психолого-педагогическое исследование, Минск, 1975.
10. Виноградова, М. Д., В. И. Максакова — Развитие творческой индивидуальности подростка в коллективе как условие успешного формирования активной жизненной позиции личности, Советская педагогика, 1977, 6.
11. Коломинский, Я. Л. — Психология взаимоотношений в малых группах (Общие и возрастные особенности). Минск, 1976.
12. Кон, И. С. — Социология личности. М., 1967.
13. Общественая психология и коммунистическое воспитание, М., 1967.
14. Кунц, Leo, Gerhard Land, Herbert Illner, Zur Beurteilung von Schülerkollektiven. Psychologische Beiträge. Heft 16, Berlin, 1974.

PSYCHIC PECULIARITIES OF THE SCHOOLCHILDREN COLLECTIVE IN THE „TRANSITION“ AGE

L. Desev

The relationship between personalities in the class, the interrelations between boys and girls and the satisfaction from communication with students of the same age within the class collective, have been studied on the basis of analysed sociometric data. Three types of motivation for social behaviour have been distinguished: the collective, the personality and the „harmonic“ one. The problems of the growing-ups' assessment and self-assessment, of group determined imitation, dual collective opinion and criticism and selfcriticism in the students's collective have been discussed.

* * *

„Необходимо е да се познава този материал, с който работи човек. Необходимо е да се познават възрастовите особености на децата. Без знания за възрастовите особености на децата може да се окажеш в положението на грибоедовския герой: „Отивал в една стая, а попаднал в друга.“

Н. К. КРУПСКАЯ

РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНО-РЕГУЛАТИВНАТА И КОНТРОЛИРАЩА ФУНКЦИЯ НА САМОСЪЗНАНИЕТО ПРЕЗ ЮНОШЕСКАТА ВЪЗРАСТ

Х. СИЛГИНДЖИЯН

Нарастването на социалната роля и значимост на юношеската и младежката възраст в нашето общество постави на преден план изследването на възрастовата динамика на личността през тези периоди и разкриването на най-оптимални варианти за встъпване в самостоятелен живот и поемане на отговорност за своите действия и постъпки.

Изследването на отношенията на личността към различните сфери на активност през юношеската възраст доказва, че водещ и централен компонент в изграждането на личността е нейното самосъзнание, отношението на личността към себе си (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). В зависимост от новите задачи на възрастта, а именно избор на собствен жизнен път, включване в обществото на възрастните и цялата социална система „Аз-концепцията“ на личността се подлага на преразглеждане. Тази социална ситуация на развитието е източник за преустройство на системите от отношения към себе си, характеризиращи детството и определящи формирането както на нов образ за себе си, така и на различните средства на реализирането му. В резултат на този процес обект на оценъчно отношение става социалната действителност и онези качества на личността, които ще осигурят овладяването ѝ. Свързването на обществените ценности със самосъзнаването на личността и изграждането на самооценката като система личностни ценности обуславя нов принцип за регуляция на поведението: съответствието на своето собствено поведение с вътрешните становища на личността. Следването на вътрешния идеал се превръща в механизъм за реализиране на личностната идентичност. По този начин активността на личността, стремежът ѝ за реализация на своята обществена същност става един от най-важните вътрешни регулативни механизми на поведението и личността.

Стремежът на юношата да подчини поведението си на тези нови особености на самоосъзнаването е израз на развитието на социално-регулативната и контролираща функция на самосъзнанието. Усъвършенстването на регулативната функция се изразява в обогатяването на психическата организация на поведението, чрез действието на механизмите на самоконтрола и самоуправлението. Тези особености в самосъзнаването на личността водят до изменения както в структурата на практическите дейности, така и в структурата на общуването. Глазен отличителен белег на тези изменения са исканията за автономия и независимост, типични за тази възраст.

СЪЩНОСТ И ИЗМЕРИТЕЛИ НА АВТОНОМИЯТА НА ЛИЧНОСТТА

Стремежът за самостоятелност е необходим етап във формирането на личността. Самостоятелността на поведението, мисленето, възгледите и отношенията в психологията се разглежда като отличителен белег на изградената личност. На тази степен на разви-

тъй личността осигурява най-високи и съзнателни форми за регуляция на поведението и дейността. Като пряко следствие от изграждането на „Аз-концепцията на личността“ стремежът към самостоятелност е израз на потребността на личността да се реализира именно като личност, като единно и цялостно образуване. Следователно бихме могли да потърсим изворите на стремежа към самостоятелност и формирането на автономията на личността в развитието на регулативните механизми на цялостната личност. Ядро на цялостната, самоосъзнаваща се личност е осъзнаването на способността ѝ да подчинява своите качества, възможности и цялостното си поведение на свои и най-важното на по-отдалечени цели, т. е. да се самоуправлява и да се самоконтролира. Свързването на самооценката на личността с по-далечните ѝ цели и жизнени планове придава на поведението целенасоченост, последователност, самостоятелност, а на целия живот на човека характер на съзнателно отстоявана жизнена линия. По този начин обществените изисквания започват да губят значението си на външна принуда и възможността за свободен избор се увеличава. От тази гледна точка бихме могли да определим същността на автономията на личността като подчиняване на своето поведение, на своите сили и възможности за постигането на съзнателно поставени цели и приети намерения. Основните моменти в този процес са:

1. Осъзнаване, преживяване и оценка на своите сили и възможности, 2. Осъзнаване, преживяване и оценка на целите на поведението, 3. Подчиняване на силите и възможностите за постигане на целите. Същността на автономията се разкрива при своеобразното съотнасяне и свързване на самооценката на личността с целите и изработването на поведенчески програми за действие. Характерна особеност в организацията на поведенческите програми за действие при автономното поведение е, че намеренията и целите предхождат резултата от действията, което увеличава възможностите за предвиждане на обществените последици от дейностите и за поемане на управлението им от самата личност. Оттук се обуславя спецификата във функционирането на поведенческите програми, които определят основните признаки на автономното поведение: самостоятелен избор на цели от личността, самостоятелно планиране на действията, самоконтрол, самоуправление и поемане на отговорност за своите действия и постъпки, а също така за своето развитие.

Нашите изследвания показват, че стремежът за автономия в юношеската възраст е тясно свързан със самоосъзнаването на личността и обогатяването на съдържанието и регулативните механизми на Аз-образа на личността. Равнището на осъзнаване и преживяване на своята личност като единно цяло, отличаващо се от обкръжаващата го действителност и от другите хора, равнището на осъзнаване на своето предназначение в живота и средствата за реализация определят степента на автономия на личността. Това ни даде основание при експерименталното изследване да приемем степента на осъзнаване, преживяване и оценка на своята личност като самостоятелна, т. е. относение към автономията за първи измерител на автономията на личността. Основна задача на изследването е да се разкрият съдържанието и възрастовата динамика на отношението към

автономията в три възрастови груп¹ и поведенческата готовност на реализирането ѝ.

Отношението към автономията се формира в онтогенезиса на личността при стълковението на потребностите от автономията и сигурации (условия), в които тези потребности могат да бъдат удовлетворени. Тези отношения се фиксират в Аз-структурите на личността като знания и емоционална оценка на различни потребности, съответно цели за достигане и поведенчески програми за реализирането им.

За изследване на отношението към автономията бе използван „откритият“ въпрос: „Тогава, когато казваме искам да бъда самостоятелен и независим, какво означава това за Вас?“ Посредством този вербален стимул се създава ситуация, която актуализира ценостно-оценъчното отношение към изследваното явление, защото от всички знания, които има личността, тя избира тези, които са адекватни на заданията стимул. Тези знания са не само знаеми, но и емоционално значими, свързани с потребностите на личността от автономия и с изградените в опита ѝ поведенчески програми за действие. Резултатите, получени по този начин, могат да претендират за по-голяма достоверност, защото не са „подеказани“ на експериментираното лице. Приложението на метода „контент анализ“ към вербалните изрази на юношите даде възможност чрез установяването на основните променливи на отношението към автономията (т. е. на вътрешните му качествени единици) да се разкрие психологическата същност на изследваното явление. В резултат на анализа на съдържанието на вербалните изрази, тяхната класификация и категоризация бе определена следната система от показатели: 1) отхвърляне на опекунството на възрастните; 2) поведенческа автономия: лиско и високо равнище на развитие; 3) морална автономия; 4) емоционална автономия; 5) самоуправление, контрол на поведението; 6) самоопределение; 7) материална самостоятелност. Полученото разпределение на честотата на появя на тези вътрешни единици и техният относителен дял (изчислен в проценти) във всяка възрастова група и общо за юношеската възраст показва как са организирани знанията (потребностите) от автономия, емоционалната им значимост и поведенческата готовност за действие при определени ситуации за удовлетворяването на тези потребности.

Изграждането на различни степени на отношение към автономията на личността в отделните възрастови периоди определя равнището на предразположеност и готовност на индивида за избирателно възприемане и реагиране в съответни ситуации.

Правилното протичане на този процес в юношеската възраст до голяма степен зависи от наличието на реални ситуации за удовлетворяването на потребностите за самостоятелност. Ето защо изследването на степента на реална автономия, с която разполагат юношите, е втори измерител за развитието на автономията на личността. За изследване степента на реална автономия се задава „откритият“ въпрос: „Имате ли достатъчно независимост и самостоятелност.“ Тук ситуацията е точно определена. Юношите оценяват своята самостоятелност по петстепенна скала. За всяко лице и за всяка възрастова група се изчислява средна обобщена оценка в интервал от 1 до 0. Ние приемаме количествената оценка от лицето на степента на

¹ Първа група се състои от 176 лица и включва юноши от 15—16 г., от които 64 момчета и 112 момичета. Втора — от 16—17 г., общо 160 лица, от които 44 момчета и 116 девойки и трета група от 17 до 18 г. — 76 лица, 32 момчета и 46 девойки.

самостоятелност не само за израз на реалната самостоятелност (обективната), която му се дава и с която разполага, но и за степента на за-воювана самостоятелност. Трети измерител е самооценката на своите възможности за реализиране на самостоятелно поведение. За целта се използва скала за самооценка, която съдържа девет индикатора, характеризиращи различни компоненти на самостоятелността (самоуправление, самоопределение, поведенческа автономия, морална самостоятелност, материална самостоятелност, цялостна оценка на зрелостта на поведението). Самооценката и тук се извършива на петстепенна скала и за всеки индикатор се изчислява средна обобщена оценка.

Сложният въпрос за изграждането на самостоятелността на поведението юношата не може да реши сам, а в своите съвременни дейности с другари, родители, учители. Характерът на тези взаимоотношения, наличието или отсъствието на конфликти, трудности, тяхното съдържание показват процеса на формирането на тази важна черта на личността. Анализът на съдържанието на конфликтите при общуването с възрастните и установяването на относителния дял на тези, които се дължат на ограничаването на самостоятелността е четвърти измерител при изследването на автономията на личността. За целта се използва анализът на съдържанието на отговорите, които юношите дават на въпросите за причините за възникване на конфликти и молбата да опишат такива ситуации.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ЕТАПИ В РАЗВИТИЕТО НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ АВТОНОМИЯТА И ПОВЕДЕНЧЕСКАТА ГОТОВНОСТ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕТО Й

Анализът на съдържанието на отношението към автономията, динамиката на самооценката на възможностите, степента на реална автономия и причините за конфликт с възрастните в трите възрастови групи даде възможност да се установят три последователни етапа в изграждането на отношението към автономията и поведенческата готовност за реализирането ѝ.

В първа възрастова група отношението към автономията е резултат от осъзнаването на необходимостта от изменение на обективните условия, на мястото, което юношата заема в системата на обществените взаимоотношения и изработване на ценостно-оценъчно отношение към новото място, към което се стреми. Това равнище може да се обозначи като първи етап в развитието на съдържанието и памира израз в:

1. Осъзнаването на автономията като противопоставяне и отхвърляне на родителския контрол и настойничество.
2. Потребност и исkanе от свобода „изобщо“, свобода на действие и някои „дребни“ свободи на излизане, закъснение.
3. Потребност и исkanе за по-голямо доверие в силите на юношите.

Съдържанието на това отношение към автономията е адресирано преди всичко към възрастните. Главна негова цел е изменението на очакванията на възрастните към юношите и създаването на нов социален образ за тях. В тези искания се изразява потребността на юноши да видят един нов социален образ за себе си в другите, да се разпознаят в другите, да намерят необходимостта от автономия и нейния модел, утвърдена от другите. Относителният дял на тези искания във възрастов план намалява от 57,30% в първа група на 28,21% в трета.

Положителните завоевания от удовлетворяването на тези потребности за този възрастов етап на развитието се изразяват в разширяването и обогатяването на структурата на обективните условия и включване на нови роли, права и задължения.

Изменението на отношението на възрастните към юношите, негата оценка и йерархизацията на качествата им, по-голямото уважение, доверие в силите им е важна предпоставка за развитието на отношенията към автономията, които ние обозначихме като втори етап. Това равнище на развитие е типично за втора възрастова група и е следствие от самоосъзнаването на по-високата степен на развитие на собствените сили и възможности и потребността да се актуализират тези сили, да се проверят и експериментират. Качествено новият момент в развитието на съдържанието на отношенията е конкретизацията и диференциацията на познавателната и оценъчната им структура. Автономията се осъзнава и оценива като ценна и необходима за организацията на собственото поведение. Този процес нараства във възрастов план.

Израз на това отношение са:

1. Потребността и аспирациите за поведенческата автономия, високо ниво: самостоятелност на решения, избори и реализация на решението. Относителният дял на тази потребност нараства от 25,74% в първа група и 37,14% във втора на 65,67% в трета.

2. Потребността и аспирациите за морална автономия (първа група — 17,98%, втора — 24,69%, трета — 35,98%).

3. Потребността и аспирациите за емоционална автономия (първа група — 15,73%, втора 2,47%, трета — 10,25%).

4. Осъзнаването на автономията като необходимост за опознаване на собствените сили и възможности (първа група — 13,48%, втора — 13,58%, трета — 20,68%).

5. Осъзнаването на автономията като съобразяване с нормите и мнението на другите, готовността да се приемат съвети от възрастните (първа група 7,76%, втора — 18,52%, трета — 5,13%).

Психологическото съдържание на този етап на развитие е самостоятелна организация на дейностите на основата на по-богато познавателно и афективно-действено съдържание на отношението към автономията и по-висока оценка на собствените възможности. Главен подбудителен мотив е овладяването на нови полета на дейност и на личните средства за по-ефективно осъществяване на тези дейности.

Резултат от този етап на развитие на личността е обогатяването на психологическата структура на дейностите и отношенията и ново осъзнаване на себе си.

Обогатяването на психологическата структура на дейностите се състои в:

а) Разширяване на познавателната структура на отношенията към действителността, което се изразява в овладяване и осъзнаване значението на нови обекти и цели от действителността.

б) Преживяването на тези обекти и цели в самостоятелните дейности като личностно необходими, с което те придобиват мотивиращо значение и се превръщат в лични цели за достигане. По този начин мотивите на личността придобиват относителна устойчивост и самостоятелност и като съвладат с целите на личността, стават източник за вътрешна организираност на поведението. Юношата се изпълва със сигурност в правотата на своите решения. Тук голяма роля играе поло-

жителният резултат от дейностите, преживяването на успеха като свой самостоятелен, личен и положителна оценка на възрастните.

в) Йерархизация на личните мотиви и цели от гледна точка на обществените изисквания и цели и изграждане на индивидуални системи от ценности. Обогатяването на психологическата структура на дейностите е свързано с изменение на представата, която юношите имат за себе си и изграждането на нова степен на самоосъзнаване. Основните придобивки на този процес са следните:

- а) опознаване и осъзнаване на нарасналите сили и възможности;
- б) преживяване на необходимостта и значението им за поведението и личностната удовлетвореност и сигурност в себе си;
- в) изграждане на личностните системи от ценности, които придобиват мотивиращо значение.

По този начин чрез свързването на потребностите и аспирациите за автономия със самоосъзнаването на личността, автономията се трансформира в средство за проява и утвърждаване на личните възможности. Тук присъствието на възрастните (на другите) техните оценки, контрол, поощрения е също налице, но те играят роля на външен ориентир, не на тях се стреми да докаже юношата правотата на своите решения и възможности, а на себе си. Следствие от формирането на индивидуалните и личностните системи от ценности като вътрешни етапи на поведение и на потребността да се действува на тяхна основа е изграждането на новите поведенчески програми за действие.

Разбирането на ценостната автономия като нов принцип за организация на поведението, а именно – съзнателно подчиняване на силите и възможностите за достигането на определени цели е главното съдържание на отношението към автономията, което ние обозначихме като трети етап в развитието. Той е типичен за втора и преди всичко за трета възрастова група и се изразява в потребността и готовността да се действува върху основата на изградените нови поведенчески програми. Израз на това отношение са определенията и исканията:

1) за действие на основата на собствени възгледи, мнения и отношения: относителният дял на тази потребност нараства от 10,11% в първа група и 8,64% във втора на 33% в трета.

2) поемане отговорност за своите действия и за своя живот (първа група – 1,12%, втора – 8,17%, трета – 12,82%);

3) изграждане на личността, сигурност в себе си, удовлетвореност от себе си, самоопределение (първа група – 5,62%, втора – 9,88%, трета – 15,33%).

Психологическото съдържание на този етап на изграждане на отношението е стремежът за овладяване на нови вътрешни механизми за регулация на поведението, самоконтрола, саморегулацията и саморазвитието. Тогава, когато поведението на юношите се регулира от тази най-висока степен в развитието на отношението към автономията, личността достига висша степен на вътрешна организираност и интеграция, става център и отправна точка на всички действия.

Освен това изгражда се обобщена самооценка, определено отношение на личността към себе си и потребност да се преживява в дейностите това отношение. Мотивът да доказва на себе си своята значимост става източник за голямата активност на юношите и техните стремежи за самоизявява и самоусъвършенствуване.

Специфичен момент в изграждането на отношението към автономията, типично за третия етап на развитие, е осъзнаването на измерението на бъдещето и включването му в границите на личността. В самостоятелните дейности юношата проверява валидността на своите философски възгледи за живота, които имат отначало много абстрактен и илюзорен характер. С осъзнаването на свите сили, бъдещето се интегрира в реалното, в изработването на единен план за живота. Мотивът, това, което „искам да бъда“ и това, което „искам да направя“ се оформя в тази възраст и определя стратегията на целия бъдещ живот.

Продължителността на установените три етапа в развитието на отношението към автономията и тяхната последователна смяна във времето зависи от социалната ситуация на развитието, от съотношението и тези възможности за изисквания, които се предявяват към юношите и тези възможности за автономно поведение, които се изграждат в миналия опит на личността. Важна констатация при изследването на процеса на формиране е, че развитието както на познавателите, така и на оценъчните и поведенческите компоненти на отношението е в тясна връзка със самоосъзнаването на личността. По-високите равинища на изграденост на отношението към автономията, типични за юношите от втора и трета възрастова група, се съотнасят с висока степен на увереност в себе си и сигурност в себе си. Следователно самостоятелността на дейностите е главно условие за изграждане на образа за себе си, но заедно с това и резултат от изграждането на този образ. С осъзнаването на свите нараснали възможности, стремежът за автономия, за доказването на своята значимост придобива определен характер. Неговото реализиране води юношата до поставянето на нови цели и завоюването на нови полета на самостоятелност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. М. — Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 1968.
2. Вопросы психологии личности школьника, под ред. Божович, Л., Благонадежий, Л. В., М., 1961.
3. Кон, И. С. — Психология ранней юности, Возрастная и педагогическая психология, под ред. Петровского, А. В., М., 1973.
4. Саволько, В. И. — Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми, сб. Изучение мотивации, поведения детей и подростков, под ред. Божович, Л. И., Благонадежий Л. В., М., 1972.
5. Debesse, M. L., L'adolescence U est-elle une crise, Enfance, 1958, 4—5.
6. Mendousse, P., L'âme de l'adolescent, P. U. F., 1954.
7. Lazzaro, B., Psychologie différentielle de l'adolescence P. U. F., 1972.

DEVELOPMENT OF SOCIAL REGULATION AND CONTROL FUNCTION OF SELF-CONSCIOUSNESS IN ADOLESCENCE

H. Silgidjyan

The object of analysis is the development of the regulation function of personality self-consciousness which is expressed in the seek for independence typical for adolescence. An experiment was made to reveal the essence and basic measurements of personality autonomy as a process of subordination of one's own behaviour, powers and abilities to achieve consciously made up aims and intentions. From this point of view the ontogenetic development of autonomy is revealed through different degrees of correlation and connection of personality assessment with the aims and the worked out behaviour programmes for actions. On the basis of experimental studies it was found out that there are three stages of development of attitude towards autonomy and behaviour readiness for its realization.

РАЗВИТИЕ НА СТРУКТУРАТА НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ЗА ТЕХНИЧЕСКО ТВОРЧЕСТВО В СРЕДНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ (12 – 15 г.)

ЛН. ВЕЛИЧКОВ

В съвременната психология е широко разпространено схващането, че потребностите на личността пряко не определят предмета, чрез който могат да бъдат удовлетворени. Приема се, че този предмет не е заложен в тяхното съдържание (8, с. 190; 2, с. 37; 7, с. 3; 11, с. 337 – 338). Тази особеност позволява процеса на удовлетворяване на личностните потребности да се строи с отчитане особеностите на конкретната среда, да се търсят и намират все нови обекти, отговарящи на тяхното съдържание. Освен това наличието на определени, достатъчно сложни обекти от социалната и материалистичната среда на личността е предпоставка за да се превърнат в предмет, годен да удовлетвори няколко различни потребности. Така възникват дейности, насочени към овладяването на такива обекти. В основата на тези дейности лежи не една конкретна потребност, а определена група личностни потребности, та-ка че мотивацията за тяхното извършване се опира на широк кръг подбудителни сили на личността. Такава форма на организациите на подбудителните сили на личността е особено характерна за устойчивите, често повтарящи се дейности, за което говорят и установените връзки между общата удовлетвореност от професията и възможностите за удовлетворяване чрез нея на основни личностни потребности (12, с. 144 и сл.). Подчертаваните от някои автори (10, с. 26; 9, с. 78) взаимодействия между отделните потребности и структурирането им в процеса на личността дават основание да се приеме, че личностните подбудителни сили, върху които се строят едни или други устойчиви дейности, са организирани в определена структура, която по специфичен начин влияе върху тяхното разгръщане.

Изграждането на устойчиви дейности за удовлетворяване на няколко личностни потребности е индивидуално образуване, което се формира и развива в процеса на онтогенетичното развитие на человека. От гледна точка на изтъкнатите особености на личностните потребности този процес може да се интерпретира като организация и съподчинение на определен кръг подбудителни сили с оглед удовлетворяването им чрез едно определено обективно съдържание. Неговото развитие в такъв случай се представя като развитие на структурата и разширяване на кръга от потребности, подбуждащи към извършването на устойчиви дейности. Като се има предвид, че умението да се удовлетворяват в една дейност различни потребности повишава значително нейната привлекателност за личността, спомага да се повиши ефективността от разгръщането ѝ, повишава значително динамичните ѝ характеристики (устойчивост, темп на извършване и т. н.), става ясно, че въпросът за онтогенетичното развитие на структурата на потребностите, удовлетворявани в дадена дейност, има определено значение за разбирането на някои аспекти от цялостното развитие на личността.

Възрастовият период, в рамките на който бе проведено настоящото изследване, бе избран с оглед неговата важност за развитието на

личността. Съществени измиснения настъпват в социалната ситуация и вътрешната позиция на развитие на личността на подрастващия (3, с. 106). Формират се и се развиват редица нови личностни потребности (6, с. 191; 194; 13, с. 311). Самосъзнанието преминава на ново равнище на развитие, възникват и се усъвършенстват идеалите, по-нататъшно развитие претърпява нравствената сфера, оформя се устойчива личностна насоченост и т. н. (1). Тази динамика в развитието на личността, тоталното преобразуване на всички нейни сфери и аспекти на жизнедейност дават основание да се допусне, че и развитието на структурата на потребностите, удовлетворявани в една или друга устойчива дейност, също протича доста интензивно. Поради това изследването му в периода на средната училищна възраст би дало представа за някои характерни моменти от разгръщането на този процес. От друга страна, такова изследване би допринесло за попълване картина на общото личностно развитие през разглеждания възрастов период.

За получаването на резултати, достатъчно показателни за действителното умение на подрастващия да строи устойчиви дейности за едновременно удовлетворяване на няколко потребности, бе необходимо да се избере типична за възрастта дейност, която се извършила по собствено желание, на основата на самостоятелно взето решение. Каго приема да извършила такава дейност, подрастващият обосновава своето решение, опирајки се на натрупаните възможности и достигнато равнище на мотивация. Поради това анализирането на структурата на потребностите, лежащи в основата на такава дейност, дава най-близка представа за действителните особености, съдържание и противоположни на нейното развитие, характерно за този възрастов период. С оглед на тези съображения бе избрано младежкото техническо творчество, осъществявано в организационните форми на движението за ТНТМ.

В светлината на изложените дотук теоретични установки пред изследването бяха поставени следните задачи:

1. Да се разкрият някои основни насоки на развитието на структурата на потребностите за техническо творчество в средната училищна възраст.

2. Да се проследят процесите на включване на отделните видове потребности в структурата на дейността по техническо творчество.

На основата на литературните данни за формиращите се в средната училищна възраст нови потребности на подрастващите (6; 13) и като бе отхвърлено допускането за съществуване на специфична „потребност от техническо творчество“ бяха формулирани следните работни хипотези:

1. Структурата на потребностите за техническо творчество се изграджа върху основата на интегриране на отделните подбуди около една доминираща потребност. Развитието на тази структура противопоставя посока на укрепване на съществуващите връзки на доминиращата потребност с другите подбуди и разширяване количеството на тези връзки.

2. Доминираща потребност за средната училищна възраст, която лежи в основата на дейността по техническо творчество, е стремежът на подрастващите да се чувствуват по-възрастни и желанието им да скъсят с позицията на деца. Около тази потребност първоначално се интегрират по-близките в съдържателно отношение потребност от самостоятелност и потребност от собствена ценност, като в течение на

възрастовия период към доминиращата потребност последователно се присъединяват потребности с все по-диференцирано съдържание.

Емпиричното изследване бе извършено с подрастващи, участвуващи най-малко една година в технически кръжоци, организирани към ЦСМТ и районните станции на младите техники в гр. София. Бяха подбрани осем най-характерни за възрастовия период потребности и формулирани като възможни причини за участие в кръжоците. Потребностите и тяхната вербална формулировка са дадени в табл. 1.

Таблица 1

№ по ред	Вид на потребността	Вербална формулировка на потребността
1	Потребност от нови знания	В кръжока мога да науча много нови неща от науката и техниката
2	Стремеж към възрастност	Заниманията тук (в кръжока — б. а.) не се различават от това, което правят възрастните
3	Потребност от собствена ценност	В кръжока мога да развия редица свои цени качества
4	Потребност от свое място в колектива	Благодарение на наученото тук мога да давам полезни съвети и мнения на другарите си
5	Потребност от самостоятелност	Самостоятелно избирам според силите и желанията си какво да правя
6	Потребност от признание	Участието в кръжока ми осигурява превъходство над съучениците ми
7	Потребност от самосъществяване	Чрез кръжока мога да постигна мечтите си
8	Стремеж към удовлетворяване на интересите	Работата в кръжока отговаря на моите интереси

Тези потребности бяха съпоставени една с друга, така че се образуваха 28 двойки от възможни причини за участие в кръжоците. На изследваните лица бе дадена инструкция, че от тях се иска да определят какво ги подбужда към участие в кръжоците. За тази цел те трябваше да разгледат всяка двойка от съпоставените причини и да определят коя от тях по-силно ги подбужда, а след това — колко по-силна е подбудата на избраната причина в сравнение с другата. Това бе постигнато чрез 3-степенна оценъчна скала със следните оценки: 1 — малко по-силна подбуда; 2 — по-силна подбуда; 3 — много по-силна подбуда. В окончателното си оформление съпоставените двойки причини имаха вид, подобен на този:

A. В кръжока мога да науча много нови неща от науката и техниката

3 2 1 1 2 3

B. Самостоятелно избирам според силите и желанията си какво да правя

Изследваните заграждаха с кръгче една от тези оценки съгласно избраната от тях причина за участие в кръжока. След това те преминаваха към оценка на следващата двойка причини и т. н. Тъй като всяка потребност беше съпоставена в анкетния лист с всички останали седем потребности, то максималният брой точки, който тя би могла да събере, е 21, а минималният — 0. След обработката на анкетните листове за всяко лице бяха получени определен брой точки за всяка от

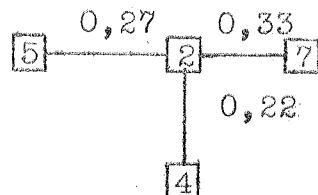
предложените потребности. Получените резултати бяха нанесени в таблици отдельно за кръжочниците на възраст 12, 13, 14 и 15 г. В така оформените възрастови групи за отделните лица по всяка потребност в зависимост от броя точки бе приписан определен ранг, вариращ от 1 до 15.

Математическата обработка на резултатите бе основана на метода на максималния корелационен път (4, с. 19–22)¹, който в най-пълна степен отговаря на задачите на изследването. Между всички осем потребности в рамките на всяка възрастова група бе изчислен кофициент на корелация. Съгласно спецификата на емпиричния материал бе използван кофициентът τ на Кендал за свързани рангове (5, с. 165).

Анализът на получените резултати показва следното:

При изследваните лица на възраст 12 г. ($N = 44$ единици) бяха установени значими корелации между четири потребности (при ниво на значимост $\alpha = 0,05$ значимите стойности на кофициента $\tau \geq 0,21$). Като бе отчетен видът на корелираните потребности и броят на корелационните връзки, между тях бе построен следният граф, в който цифрите в квадратчетата означават поредния номер на потребността в табл. 1, а числата над линиите, свързващи отделните квадратчета, са стойностите на корелационната връзка между съответните потребности:

От него лесно се вижда, че доминираща потребност при тази възрастова група е стремежът към възрастност [2]. Тази потребност има най-голям брой корелационни връзки и заема централна позиция в потребностната структура. Около нея се интегрират останалите три потребности и нейното удовлетворяване е най-важно условие за разгръщане на действостта по техническо творчество. Най-ясно свързана със стремежа към възрастност е потребността от самоосъществяване [7]. Очевидно за 12-годишния подрастващ неговите мечти и представи за идеала до голяма степен съвпадат със съдържанието на стремежа към възрастност, поради което тези две потребности са най-ясно свързани помежду си. Следващата по сила връзка на [2] е тази със стремежа към самостоятелност [5] ($\tau = 0,27$). Тя се обяснява с това, че стремежът към самостоятелност до известна степен се проявява като страна или определен аспект на стремежа към възрастност. Най-слаба, макар и значима ($\tau = 0,22$) е връзката между стремежа към възрастност и потребността да се намери свое място в колектива [4]. Тази връзка може да се обясни с наблюдаваната сред подрастващите повишена оценка на всички прояви и действия на личността, характеризиращи я като възрастен. Поради това удовлетворяването на стремежа към възрастност чрез заниманията с техническо творчество позволява на личността да завоюва престиж в колектива и да получи по-висока оценка от референтната група.

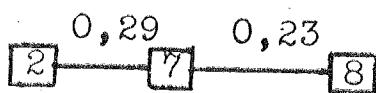


Фиг. 1

¹ Изборът на математическия метод за обработка на емпиричните резултати бе осъществен с помощта на и. с. д. Щетински, за което авторът искрено му благодаря.

Така, в началото на изследвания възрастов период структурата на потребностите, които лежат в основата на техническото творчество, се изгражда на базата на стремежа към възрастност. Този стремеж заема централна позиция в потребностната структура и изпълнява функциите на интегриращо звено между останалите компоненти.

При групата на подрастващите на възраст 13 г. ($N = 44$ единици) бяха установени значими корелации между три потребности (при ниво на значимост $\alpha = 0,05$ значимите стойности на коефициента $\tau \geq 0,21$). На основата на тези данни бе построен следният граф:



Фиг. 2

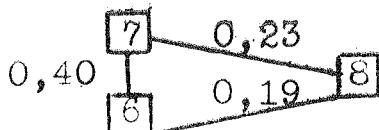
В тази възрастова група се наблюдава преминаване към ново централно звено в структурата на потребностите. Тази позиция се заема от потребността от самоосъществяване [7].

Тук броят на корелационните връзки е по-малък (само две), а стойностите на корелационните коефициенти са по-ниски. Интересно е обаче, че и в тази възрастова група се среща съчетанието между стремежа към възрастност [2] и потребността от самоосъществяване [7]. Освен това корелационната връзка между тях е по-силна ($\tau = 0,29$) и много малко се различава от корелационната връзка на тези потребности при 12-годишните ($\tau = 0,33$). Това дава основание да се приеме, че групата потребности [2]—[7] функционира като структурно ядро, към което се присъединява и стремежът към удовлетворяване на интересите [8].

При това този стремеж е свързан с потребността от самоосъществяване, което може да се обясни с преобладаващата познавателна насоченост на интересите в този възрастов период. Удовлетворяването на познавателните интереси способствува за конкретизиране на собствените мечти и идеали, разкрива пътища за тяхното осъществяване. От своя страна, дейността в кръжока по техническо творчество, чрез която се удовлетворява потребността от самоосъществяване, е постоянен източник на ситуации, където могат да се намерят съдържателни моменти за удовлетворяване на едни или други познавателни интереси на подрастващите.

Като цяло структурата на потребностите, свързани с дейността по техническо творчество при 13-годишните, сравнително слабо се различава от тази при 12-годишните. И тук е налице потребност, заемаща централна позиция и обединяваща останалите компоненти на потребностната структура. При това тази централна потребност принадлежи към една и съща група [2]—[7]. При 13-годишните наблюдаваните изменения се свеждат до отпадане на някои потребности от структурата и включването на нови, както и в смяна на потребността, заемаща централна позиция.

При групата на 14-годишните ($N = 58$ единици) също бяха установени корелационни връзки между три потребности (при ниво на значимост $\alpha = 0,05$, значимите стойности на $\tau \geq 0,18$). Графът, който отговаря на тези данни, има следният вид:



Фиг. 3

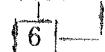
От този граф виднага се вижда, че групата потребности $[7] - [8]$ наблюдавана при 13-годишните кръжочници, се запазва и при 14-годишните в същия вид. Но вото тук е отпадането на връзката между $[7]$ и стремежа към възрастност, на чието място се явява потребността от признание $[6]$. Нейната корелационна

връзка с потребността от самоосъществяване е доста по-голяма ($\tau = 0,40$), което се обяснява с нарастващите личностни възможности и необходимостта от тяхното признаване от социалното обкръжение на подрастващия. От друга страна, тези нарасналли възможности активно се използват от личността при удовлетворяване на потребността от самоосъществяване, при опитите да се реализират собствените мечти. Това създава тясната връзка между двете потребности.

Интерес представлява връзката между потребността от признание $[6]$ и стремежа към удовлетворяване на интересите $[8]$. Макар и слаба ($\tau = 0,19$), корелацията между тях е все пак значима. От тази връзка се вижда, че в групата на 14-годишните е налице разширяване на стремежа към удовлетворяване на интересите и свързването му не само с една централна доминираща потребност, но също и с другите потребности в рамките на дадената потребностна структура. Процесът на удовлетворяване на интересите се оказва съвместим с удовлетворяването на потребността от признание, тъй като разшириването на познавателната сфера, овладяването на съдържанието на техниката в определена степен създава за подрастващия превъзходство над неговите съученици. Посредством установяването на корелационната връзка между $[6]$ и $[8]$, от друга страна, се преминава към качествено изменение на потребностната структура. Макар че все още могат да се отделят доминиращи потребности в нея (например $[7]$, а донякъде и $[6]$), тя вече става затворена, т. е. добива възможността удовлетворяването на всяка включена в тази структура потребност да довежда до единовременното удовлетворяване и на останалите потребности. Докато на по-ранните етапи такава възможност се създава само при удовлетворяването на потребността, намираща се на централна позиция в структурата, сега вече всяка потребност, включена в нея, при удовлетворяването си води до по-голямо или по-малко удовлетворение и на останалите потребности от тази структура. Това разширява възможностите на личността да изгражда устойчиви дейности с оглед удовлетворяването на няколко свои потребности, тъй като в повечето случаи включените в затворена структурна триада личностни потребности позволяват да се постигне взаимно удовлетворяване.

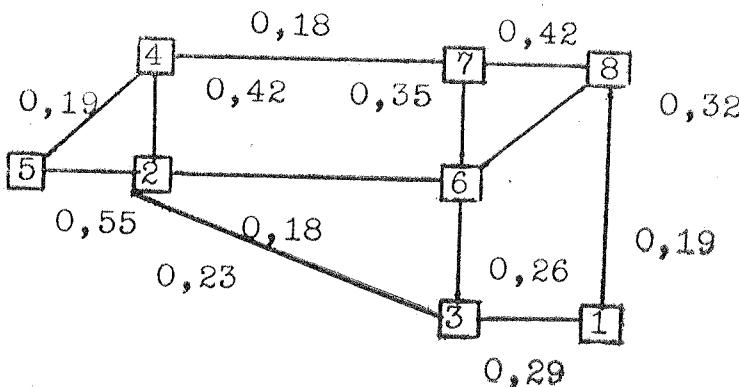
В групата на 15-годишните ($N = 54$ единици) значими корелации бяха установени за всички осем потребности (при ниво на значимост $\alpha = 0,05$ са значими стойностите на $\tau \geq 0,18$). Съгласно получените данни бе построен следният граф (фиг. 4).

Наблюдаваната при 14-годишните структурна триада $[7] - [8]$ тук е



включена в същия вид като подструктура на общата потребностна

структурата. При това корелационните връзки между потребностите [6], [7] и [8] са с по-големи стойности, което говори за укрепване на тази подструктура и повишаване на нейната устойчивост. В рамките на об-



Фиг. 4

щата потребностна структура, подбуждаща към дейността по техническо творчество, при 15-годишните се наблюдава и друга група потребности, имаща характера на затворена триада. Това е групата [2] — [4] — [5]

чиято първоначална появя като част от потребностната структура, макар и не в този вид, се наблюдава при 12-годишните. Наличието ѝ отново в края на възрастовия период би било необяснимо, ако не се отчитат качествено новите възможности за удовлетворяване на потребностите, организирани в затворени триади. В полза на тази интерпретация говорят и повишените корелационни връзки между влиящите в нея потребности ($\tau_{2,5} = 0,55$ срещу $\tau_{2,4} = 0,27$ при 12-годишните, съответно $\tau_{2,4} = 0,42$ срещу $\tau_{2,4} = 0,22$). Сравнително слабата корелация между [4] и [5] ($\tau = 0,19$) следва да се обясни с това, че тази група се явява в ново качество при 15-годишните за пръв път и едва тук започва да се развива в този си вид. Белезите на затворена структурна триада има и групата потребности [2] — [3], в която потребността от собствена цен-



ност [3] се появява за пръв път. Връзките ѝ със стремежа към възрастност [2] и потребността от признание [6] са лесно обясними от съдържателна гледна точка и тук няма да бъдат обосновавани. Не се нуждаят от обосновка по същите причини и връзките на другата новопоявила се потребност — тази от нови знания [1] с потребността от собствена ценност [3] и стремежа към удовлетворяване на интересите [8].

Анализът на графа, отразяващ потребностната структура на 15-годишните кръжочници, показва наличието на три затворени потребностни триади. Очевидно формираният за пръв път при 14-годишните такъв тип връзки се оказва достатъчно ефективен, защото за сравни-

телно кратък период от време се наблюдава рязко нарастване на техния брой в общата потребностна структура, както и укрепване на корелационните връзки между отделните потребности (най-високи стойности на r в течението на щеляя възрастов период). Наличието на функционални потребностни триади, както изглежда, е основният фактор, който способствува за въвлечането на всички осем потребности в една цялостна структура, дори когато някой от тях не е член на такава триада, какъвто е случаят с потребността от нови знания [1]. От друга страна, очертава се формирането и на две ядрени потребности (стремежка към възрастност [2] и потребността от признание [6]), които имат най-голям брой корелационни връзки и се включват в по две функционални триади. Така в края на периода структурата на потребностите, удовлетворявани чрез дейността по техническо творчество, се характеризира със синтез на двете наблюдавани в течението им възрастовия период тенденции за нейното изграждане: организацията е около една централна потребност и формирането на функционални потребностни триади.

От направения допук анализ се вижда, че първата хипотеза на изследването се потвърждава само частично. На определени начали етапи структурата на потребностите действително се изгражда чрез интегриране около една доминираща потребност (группите на 12- и 13-годишните подрастващи). Този принцип на структуриране обаче се оказва неефективен и в течението на периода постепенно се изживява (3 корелационни връзки на централната потребност при 12-годишните, 2 корелационни връзки на същата при 13-годишните), за да бъде заменен с образуването на функционални триади от близки по съдържание потребности, в които се създават условия за взаимното удовлетворяване на всички при актуализирането на всяка от тях. Новият структуриращ принцип е с по-големи функционални възможности и способствува за количествен растеж на потребностната структура, в резултат на който се създават предпоставки за синтез на двета структуриращи принципа (групата на 15-годишните). Изводът, който може да бъде направен, е, че процесът на развитието на потребностната структура, подбудждаща извършването на устойчиви, често повтарящи се дейности през разглеждания възрастов период се свежда до последователното овладяване на два различни структуриращи принципа, като в края на периода се стига до техния синтез при организацията на подбудителните сили на личността.

Втората хипотеза на изследването се потвърди също частично. В началото на средната училищна възраст стремежът към възрастност е централната потребност, около която се изгражда потребностната структура и той заема доминиращо положение. С течението на времето обаче той отстъпва на второ място, като централна позиция заема потребността от самоосъществяване, желанието да се постигнат собствените мечти. По-нататък стремежът към възрастност отпада като значима потребност, а потребността от самоосъществяване се интергрира с потребността от признание и стремежа към удовлетворяване на интересите, образувайки с тях функционална триада. Едва в края на периода стремежът към възрастност се появява като централна потребност, но наред с потребността от признание. В случая тези две потребности, функционирайки като компоненти на по две триади, служат като обединяващо звено между тях, чрез което може да се обясни и тяхната

та централна позиция. Очевидно е, че ролята на стремежа към възрастност като фактор в структурата на потребностите в началото и в края на периода не е единственна. Докато в началото той се оказва главният смислов център за изграждане на потребностната структура, то в края този стремеж изпълнява ролята на една от връзките между пякои триади.

Не се потвърди допускането, че около стремежа към възрастност се интегрират последователно, в зависимост от степента на съдържателната смислов център за изграждане на потребностната структура. Включването им в потребностната структура има някои особености, които в хипотезата не бяха фиксирали. Сравнението между структурираните в четирите възрастови групи показва, че отначало подрастващите основават изменението на потребностната структура върху запазването на най-значимата връзка между две потребности. Например при 12-годишните най-силна е корелацията на двойката $|2| - |7| (\tau = 0,33)$. Същата двойка се наблюдава и при 13-годишните с корелация $\tau = 0,29$. Същата основа има изменението на структурата при 14-годишните. Независимо че тук е формирана функционална триада, лесно може да се види, че двойката $|7| - |8|$ налице и в потребностната структура на 13-годишните. Очевидно в началните етапи на периода на средната училищна възраст регулацията на изменението на потребностната структура върви по линията на омитване на различни варианти, при запазване на укрепените в дейността съчетания между две значими потребности. Тези съчетания осигуряват във всички случаи ефективност на осъществяваната дейност по отношение удовлетворяването на най-значимите потребности. Благодарение на тях се създава личностно основание за поддържането на устойчивата, често повтаряща се дейност, независимо от изменението в организацията на подбудителните сили, отпадането на някои от тях и включването на нови. Същият психологически смисъл има наблюдаваният пренос на цялата функционална триада от групата на 14-годишните и запазването ѝ като подструктура в общата потребностна структура на 15-годишните. В последния случай увеличаването на компонентите на потребностната структура се осъществява чрез разширяване мрежата от функционални триади, образувани от сравнително по-близки в съдържателно отношение потребности. Оттук произтича изводът, че доминирането на една потребност всред останалите подбуди не е достатъчен фактор, за да протича нормално количественото нарастване на потребностната структура. Най-оптимални условия за протичането на този процес създават функционалните потребностни триади, формирането на които може да се разглежда като важно завоевание на личността през средната училищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 1968, Просвещение.
2. Вичев, В., Формирование на колективистична настроенность на личность, Политическая просвета 1975/кн. 12.
3. (ред. А. В. Петровский), Возрастная и педагогическая психология, М., 1975, Просвещение.
4. Выходиц, Л. К., Об исследовании многопризнаковых биологических систем, в кн. Применение математических методов в биологии, III ЛГУ, 1964.
5. Гласс, Дж., Стенли Дж., Статистические методы в педагогике и психологии, М., 1976, Прогресс.
6. Добрынина Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова К. В., Возрастная психология, М., 1965, Просвещение.
7. Изучение мотивации поведения детей и подростков, М., 1972, Педагогика.
8. Леоптьев, А. Н., Деятельность, сознание, личность, М., 1975, ИПЛ.
9. Москвин, С. Г., Проблемы мотивации в психологических исследованиях, Киев, 1975.
- 10.

Николов, Л., Мотиви на поведение и социални структури, С., 1974, Наука и изкуство. 11. Смирнов, А. А. и др., Психология, С., 1965, Народна просвета. 12. Социально-психологический портрет инженера, М., 1977, Мысль. 13. Эльконин, Д. Б., Драгунова, Т. В., Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, М., 1967, Просвещение.

DEVELOPMENT OF THE STRUCTURE OF NECESSITIES FOR TECHNICAL CREATIVITY IN SECONDARY SCHOOL AGE (12—15 YEARS OF AGE)

Ан. Velichkov

An empirical study has been made of the development of personality needs organization inducing stable and frequent activities and satisfying them. The study was carried out with school children, age 12—15, participating in various technology circles. The following peculiarities of the development of necessity structure inducing the performance of stable activities were revealed.

In the initial stage of the secondary school age period the necessity structure is built up through the domination of one need and the integration of several others around it.

In the course of the age period the principle of structuring is gradually outlived and substituted by the organization of the separate necessities in closed functional triades, which assure higher effectiveness and satisfaction of the necessities included in them through the performed activity.

Functional necessity triades are an important factor in the expansion of the quantitative and qualitative contents of the necessity structure.

Some tendencies are revealed for the carrying out of the process of variability and change mechanism development in the necessity structure.

СИМПОЗИУМ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИТЕ ПРОБЛЕМИ НА ДЕТСТВОТО

Във връзка с честването на Международната година на детето Дружеството на психолозите в България и Философско-педагогическата секция при СНР организираха симпозиум по психологическите проблеми на детето, който се състоя на 15 май т. г. в Клуба на културните дейци — София.

Изнесените доклади и научни съобщения се публикуват в настоящия брой.