

*Мег*

*2/1*

# ПСИХОЛОГИЯ



1. Г.  
дей2. В.  
ка3. А.  
ги  
вс

Педаг

4. Ф.  
на  
от5. С.  
пс6. Ф.  
де  
ти7. И.  
це  
на  
дс8. Г.  
р.  
ни9. Д.  
у  
т.  
п

## РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

С. Гановски — председател

## Членове:

Хр. Бонев, К. Василева, В. Вичев, Е. Генова, Ф. Генов, М. Драганов, З. Иванова, Г. Йолов, Д. Йорданов, И. Косев, Л. Мавлов, Г. Пиръев, Б. Първанов

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Акад. С. Гановски — главен редактор,  
кор. проф. Г. Пиръев — зам.-главен  
дактор, проф. д-р Ф. Генов — отгови  
секретар.

Членове: ст. н. с. А. Петков, ст. и  
д-р К. Златарев, ст.н.с. Т. Трифон  
Кр. Крумов, Хр. Костадинчев

ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО НА  
ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ  
КОЛЕКТИВЕН ЧЛЕН НА СНР

1—1983  
ГОДИНА XI

СЪДЪРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| 1. Г. ПИРЬОВ — Психическо развитие и дейност . . . . .  | 2  |
| <b>Обща и социална психология</b>   |    |
| 2. В. МИЛЕВ — Съвестта — най-висше качество на личността . . . . .  | 10 |
| 3. АТ. ШИШКОВ — Тестово психолого-<br>гично изследване при неизпълнолетни пра-<br>вонарушители . . . . .                                      | 14 |
| <b>Педагогическа и възрастова психология</b>  |    |
| 4. Ф. ДАСКАЛОВА — Практическо осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5—6 години . . . . .                                      | 22 |
| 5. СВ. МАТЕЕВА — Формиране на гру-<br>пово мнение при дискусии . . . . .  | 30 |
| <b>Психологът в предприятието</b>   |    |
| 6. Ф. ГЕНОВ — Същност и особености на дейността на психолога в предприя-<br>тието . . . . .   | 36 |
| <b>Психология на труда</b>  |    |
| 7. ИВ. КУСЕВ — Ролята на нормативно-<br>ценостното регулиране при формиране на социално-психическия климат в тру-<br>довия колектив . . . . . | 43 |
| <b>Методи</b>   |    |
| 8. Г. БИЖКОВ — Приложението на теорията на информацията в социометрич-<br>ните изследвания . . . . .  | 49 |
| <b>Научен живот</b>   |    |
| 9. Д. ЙОРДАНОВ — Международна научно-теоретична конференция по актуалните проблеми на съвременната психология . . . . .                       | 59 |

PSYCHOLOGY

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

11651/88

# ПСИХИЧЕСКО РАЗВИТИЕ И ДЕЙНОСТ

ГЕНЧО ПИРЬОВ

Проблемът за психическото развитие, който има основно, методологическо значение в психологическите и педагогическите науки, може да се разглежда от различни страни. От една страна, този проблем може да се постави с оглед на филогенезиса, т. е. развитието на психиката от зараждането ѝ в нисшите организми до най-висшите ѝ форми у человека. От друга страна, важно значение има проблемът за онтогенезиса; т. е. развитието на индивида от раждането до края на живота му. Проучванията на филогенезиса имат значение за изясняване на някои теоретични проблеми на развитието, като например общото и специфичното в еволюцията на психиката на животните и человека (биогенетичен аспект) или на психиката у първите представители на човешкия род до наши дни. Задачата на настоящата статия е обаче да се разгледат някои проблеми на онтогенезиса, и то през най-интензивните периоди на развитието — детството и юношеството.

Психическото развитие на человека, както всички други явления, е подчинено на закона за детерминизма, който изисква да се проучва обективната обусловеност на развитието.

За разлика от механистическото разбиране на детерминираността, според което причината обуславя непосредствено и автоматически следствието, диалектико-материалистическото разбиране в духа на идеята за взаимодействието на всички явления подчертава, че ефектът от външното въздействие зависи не само от обекта, от който изхожда въздействието, но и от субекта, върху когото то се упражнява. А това значи, че външните причини действуват чрез вътрешните условия, които на свой ред се формират в зависимост от външните въздействия.

Това схващане е свързано с идеята за ролята на вътрешните противоречия като движещи сили на развитието, както и на активността на самия развиващ се индивид (1).

По този начин идеята за психиката като активно отражение на действителността и положението за вътрешните противоречия като причина и движеща сила на психическото развитие се обединяват около концепцията за дейността. И наистина тази концепция има основно място при решаване на всички въпроси за психическото развитие. Чрез концепцията за дейността, или по-точно казано за единството и взаимоотношението между дейността и психиката, можем да обясним развитието и във филогенезиса, и в онтогенезиса, можем да разберем значението на наследствените предпоставки за развитието и да обясним механизма на въздействието на средата и по-специално на обучението и възпитанието.

Идеята за формиращата роля на дейността е разработена в трудовете на класиците на марксизма. Тук бихме могли да се позовем на известните мисли на Карл Маркс за това, че петте сентива, както и другите психически процеси на человека са продукт на „протеклата всемирна история“.

В психологическата литература идеята за формиращата роля на дейността се разработва в трудовете на С. Л. Виготски (1), а още по-пълно се

оформя в трудовете на С. Л. Рубинштайн (11, 12), А. Н. Леонтиев (3), А. А. Люблинска (4) и на други психолози.

Като дира да установи онази „клетка“, в която могат да се открият зачатьците на всички елементи на психиката, С. Л. Рубинштайн в своята книга „Основы общей психологи“ посочва именно дейността (12). Двете разбирания на това понятие — дейността като функциониране на даден орган или на даден психически процес и като проява, чрез която се реализира това или онова отношение на индивида към околнния свят, имат значение с оглед на проблема за развитието, но по-специално значение тук има вторият, поширок смисъл на това понятие.

Понятието „дейност“ не се изчерпва с психическия процес като активно отражение. Това понятие се отнася и до външната, практическата активност на человека, която се проявява главно в играта, ученето, труда и творчеството. Именно чрез тези и други видове дейност човекът отразява въздействията от обективния свят, преобразява този свят и същевременно се формира и развива. Между дейността и психиката има взаимна, диалектическа връзка. От една страна, в дейността и чрез нея се извършва формирането на психическите процеси и свойства още от ранните години в живота на детето. От друга страна, на всеки стадий от развитието вече формираната психика регулира изпълнението на дейността и я издига на все по-високо равнище на съзнателност и ефективност.

Това ни води към правилното разбиране на характера на самата дейност. Човешката дейност не е само външна, манипулативна, а винаги има свое вътрешно, психическо съдържание. С изключение на най-ранните дни от живота на человека, когато още не е формирана психиката, всяка дейност, колкото и да изглежда външна, материална, вече формира и изявява психически процеси и свойства и същевременно се регулира от тях.

Но наред с психическото съдържание на дейността трябва да се подчертава и нейната обществена същност. Тя се изразява не само в това, че всяка дейност се осъществява в условията на обществения живот, но и в това, че има обществено съдържание. В нея се отразява общественият опит на човечеството. Чрез дейността се произвеждат обществените блага, в които се обективират психическите процеси и способностите, чрез нея се предават постиженията на всяко следващо поколение.

Основното материалистическо положение за единството и взаимодействието между организма и средата има значение за развитието на человека — както във филогенезиса, така и в онтогенезиса. В хармония с това положение е установено, че съществуването и развитието на организмите се дължат на непрекъснатата обмяна на веществата.

Спецификата на обмяната на веществата при человека се определя от това, че при него, наред с биологическите закономерности на тази обмяна, действуват и закономерностите на обществения начин на живот, който е характерен за него. Една от основните особености на человека, с която се отличава от всички други същества, включително и от висшите животни, се състои в това, че в резултат на трудовата си дейност той не само произвежда продукти за задоволяване на своите потребности, но и прави оръдия на труда за непрестанно усъвършенствуване на тази дейност. Освен това, като социално същество, в процеса на общуването човекът не само усвоява начините за използването на тези оръдия, но предава своя опит на другите, които участват в труда, както и на младите, които идват след него. Тези особености

имат основно значение за осъществяването на психическото развитие на човека. Трудовата дейност и изобщо всяка друга дейност има значение за това развитие затова, защото чрез нея човек осъществява най-пълно онази своеобразна „обмяна на веществата“, която има основна роля в неговото цялостно развитие. Не се касае само за това, че чрез дейностите се активизират процесите на биологическата обмяна чрез дишането, храненето, кръвообращението, но и за това, че чрез дейностите се осъществява уравновесяването между организма и средата, при което човек опознава действителността и я преобразява според своите потребности. А това представлява специфично човешкия характер на уравновесяване между организма и средата, което дава ключа за разбирането на механизмите и движещите сили на развитието.

На тази основа можем да разберем формирането и ролята на наследствените предразположения. Без да си поставяме задачата да разглеждаме цялостния проблем за наследствеността, можем да отбележим ролята на дейността в процеса на нейното изграждане, като се позовем на казаното от Фр. Енгелс. „Само благодарение на труда — пише той, благодарение на приспособяването към все нови операции, благодарение на предаването по наследство на достигнатото по този път особено развитие на мускулите, ставите и в по-продължително време на костите, както и благодарение на все по-новото приложение на тези предавани по наследство усъвършенствувания към нови, все по-сложни операции, само благодарение на всичко това човешката ръка е достигнала тази висока степен на съвършенство, на която е смогнала като че ли по силата на вълшебството да извика на живот картиите на Рафаел, статуите на Торвалдсен и музиката на Паганини“ (13, с. 135).

Чрез това разбиране за ролята на дейността се допринася да се види връзката между филогенезиса и онтогенезиса. Чрез дейността през онтогенезиса, т. е. индивидуалното развитие, се усъвършенствват както функциите, така и структурата на всички органи. Някои от тези усъвършенствувания се предават по наследство, следователно влияят и на филогенетичния процес. Но те остават като трайно притежание само ако се затвърдяват и доразвиват в дейността на индивидите през онтогенезиса. Наистина тези взаимнопроникващи се изменения се отнасят главно до онзи период на филогенезиса, през който се е извършвало формирането на човека като биологически вид. Вероятно през историческия период от развитието на човека съществени морфологични изменения не настъпват, а усъвършенствуването се изразява във все по-високото функционално усъвършенствуване на всички органи. И все пак, като имаме пред вид основното положение за единството между структура и функция, трябва да допуснем, че и през по-късните периоди мостът между филогенезиса и онтогенезиса продължава да има значение в процеса на развитието. Това се вижда, ако се разгледат някои проблеми относно развитието на най-пластичният орган — главния мозък, органа на психиката. Светлина върху тези въпроси хвърля, от една страна, физиологическото учение на И. П. Павлов, от друга страна, еволюционно морфологичните изследвания върху развитието на нервната система.

Едно от съществените постижения на физиологическото учение на Сеченов и Павлов е това, че разкри механизма на уравновесяването между средата и организма при висшите животни и човека. Тъй като чрез сигналната дейност от втората и третата инстанция се осъществява индивидуално изменчивото уравновесяване и ориентиране в действителността, което до-

стига висшата си степен чрез познавателната и трудовата дейност на човека и тъй като орган на тази дейност е кората на главния мозък, то според израза на И. П. Павлов главният мозък е органът и за уравновесяването, и за развитието (6, с. 217). Това значи, че развитието се осъществява в процеса на образуването на многообразните условни връзки (рефлекси) и в процеса на дейностите, чрез които се усвояват умения, навици, знания, с една дума предава се и се усвоява натрупаният обществен опит.

Важно е също да се види въпросът за формирането и развитието на главния мозък, органа на психиката. Съвременните проучвания по този въпрос показват, че това развитие не се дължи само на биологическия процес на съзряване, но че решаваща роля за развитието на нервните клетки на мозъка има неговата дейност, функционирането му под влияние на постъпващите от средата дразнения. „Нервни клетки — пише Рампан, лишени от тези условия, се израждат, загиват. Ако в ембриогенезиса или в ранния постнатален онтогенезис нервните клетки или цели групи нервни клетки се поставят в условия, които изключват възможността за редовно въздействие върху тях на адекватни дразнения и за нормално осъществяване на тяхната функция, то тези нервни клетки изобщо не се развиват“ (10, с. 129—130).

Отказаното следва, че дейността, която играе тази роля за развитието на нервните клетки през индивидуалния живот, благоприятствува и за създаването на онези изменения в нервната система през филогенезиса, които представляват физиологическата основа на наследствените заложби.

Усвояването на обществения опит играе съществена роля в процеса на развитието. Подрастващите поколения усвояват натрупания от миналите поколения обществено-исторически опит, който е резултат от цялата тяхна производствена, научна, естетическа дейност. С това те не само задоволяват своите потребности, но и развиват онези способности, които са необходими за създаването на продуктите на тази дейност, както и за тяхното усвояване.

С това се осъществява един процес на уравновесяване между човека, репродукцията и околната действителност. Специфичният характер на това уравновесяване на хората, за разлика от приспособяването на животните, се определя от характера на човешката дейност, която не се изразява само в приспособяване, а в активна дейност за производство на нови блага и нови оръдия на труда. Освен това характерни са два взаимодопълващи се стремежи. От една страна, възрастното поколение се стреми да предава своя опит на подрастващото, от друга страна, у тях е налице стремеж и готовност да го усвояват и усъвършенствуват. А това е солидната психологическа предпоставка за осъществяване процеса на обучението и възпитанието.

При това важна е активността и съзнателността не само на възрастните, които предават своя опит, но и на подрастващите, които го усвояват. И в двата случая дейността играе основна роля. А дейността има много разновидности и различни степени на съзнателност и целенасоченост. Като се започне от предметните действия през ранното детство и се мина през игрите, учебната дейност, за да се стигне до трудовата и творческата дейност — всички те имат основно значение в процеса на усвояване на обществено-исторически опит, а следователно и за осъществяване на развитието. Ето защо правилното и пълноценно протичане на дейностите е основно условие за психическото развитие на човека и затова въпросите за организацията и ръководството на дейностите представляват най-съществената практическа страна на проблематиката за психологията и педагогиката на развитието.

Значението на правилното ръководство на дейностите с оглед на целите на възпитанието произтича и от тяхната обществена природа. Продуктите на производството, изобщо на културата, са резултат на обществения начин на живот на човека. Усвояването на тези продукти и начините за тяхното използване и усъвършенствуване също се извършват при определени обществени условия, които могат да благоприятствуват или да спяват тези процеси. Обществен характер има и самият учебно-възпитателен процес, чрез който се усвоява опитът.

Резултатността на усвояването на обществено-историческия опит, а оттам и ефективността на развитието, не са винаги едни и същи. Те зависят на първо място от това доколко правилно се виждат същността и ролята на водещата дейност през всеки стадий от развитието. Водеща е тази дейност, както сполучливо изяснява А. Н. Леонтиев, в която и чрез която в даден период се формират или преустрояват отделните психически процеси, чрез които в този период стават основните изменения в личността на детето и в която възникват и се диференцират другите дейности, които още не са водещи през този период (3, с. 411—417).

Затова успехът на учебно-възпитателната работа се определя на първо място от това доколко през всеки стадий се разбира коя е водеща дейност и нейните възможности се използват в максимална степен. Например, ако не се разбере добре играта като водеща, основна дейност през предучилищния период и животът на детето не се организира с оглед харектара и изискванията на тази дейност, не може да се осъществи пълноценно развитие както през този период, така и през следващите стадии.

Изследванията, които се правят както в другите страни, така и у нас показват значението на добре организираните игри за всестранното развитие на децата от предучилищната възраст. Така например извършенните наши изследвания показваха, че игрите имат значение за развитието не само на емоционално-волевата сфера, не само за въображението, но и на мисленето. Двете основни вида игри — творческите и игрите с правила, техните разновидности (сюжетно-ролеви, конструктивни, дидактически и други), допринасят съществено за активизиране на мисловните операции и за възпитаването на положителните качества на мисленето (7, 8).

Същевременно трябва да се подчертает, че играта не е единствената дейност през този период. Наред с нея не малко значение имат и учебната дейност, и елементарните форми на трудовата и творческата дейност, които също така се нуждаят от компетентно педагогическо ръководство.

Следователно второто важно условие за осъществяване на развитието се определя от това доколко процесът на предаване и усвояване на опита е организиран правилно, т. е. доколко целенасочено се провежда учебно-възпитателната работа.

Като се има пред вид казаното, вижда се смисълът на идеята за решаващата роля на възпитанието за развитието на детето. Тази роля не може да се реализира, ако се пренебрегне концепцията за дейността, за единството между дейност и психическо развитие.

В светлината на тази концепция може да се разбере и значението на среща-то дата за развитието на човека. Нещъмнено е, че средата, в най-широк смисъл — на думата, включваща и природните, и главно обществено-културните усложчения, оказва влияние върху психическото развитие, върху формирането на човека. Същевременно обаче човекът не е пасивен получател на това влияние.

ите  
ите  
чин  
то  
об-  
гези  
цес,  
  
, а  
исят  
а на  
ост,  
иден  
чрез  
и в  
въро-  
ист и  
ако  
дния  
иск-  
акто  
  
нас-  
раз-  
ните  
само  
исле-  
ните  
уги),  
въз-  
дей-  
дей-  
азви-  
зежда  
шава-  
да се  
да се  
иение  
и на свой ред въздействува на средата. Думите на Ф. Енгелс, че „... човекът въздействува обратно на природата, изменя я, създава си условия за съществуване“ (13, с. 185) важат не само за природната, но в още по-голяма степен за обществената, материалната среда, която човекът създава и променя чрез своите дейности. Това се отнася и за детето, което също има активно отношение към околната среда. Най-рано това отношение се изразява в предметните действия, в игрите, чрез които то не само отразява въздействията от околната среда, но същевременно я преобразява според потребностите на своите игри. Така че още през ранните периоди от живота чрез дейността се опосредствува въздействието на средата. Налице е в същност процес на взаимодействие между човека и неговата среда.

А колкото детето се развива повече, толкова се повишава степента и качеството на това взаимодействие, тъй като неговата дейност става все по-организирана, по-целенасочена. Така ролята на дейността добива все по-голямо значение в отношението на детето към околната действителност. Затова една и съща, например семейна, културна, обществена среда има различно значение за детето на 3 години, на 7 или на 15 години. Това може да се илюстрира с различното значение, например, на семейната библиотека, към която децата от различните възрасти имат нееднакво отношение.

Промени настъпват и в съдържанието на дейността, което също е важен фактор за избирателното и вариращо отношение на детето към средата. Тези промени не винаги настъпват стихийно, а по-често се предизвикват целенасочено. Една от задачите на педагогическото ръководство е да се обогатява съдържанието на детската дейност, което е свързано с формирането на нови интереси, нови начини на възприемане, на мислене, на емоционално реагиране.

Важно е също да се отбележи, че ролята на дейността за развитието е съвързана с общата закономерност за значението на диалектическите противоречия в процеса на всяко развитие.

През всеки период от живота на детето се наблюдава как старите интереси, начини на възприемане и мислене, начин на живот се изместват от новите интереси, мисли, начини на живот, които издигат равнището на развитието все по-високо. Диалектическите противоречия съществуват между тделните дейности на детето. Игратата се явява по-висш стадий от предметните действия, тъй като, зародила се на основата на тези действия, тя се също формя, когато се преодолее чисто манипулативният им характер. На свой ред на основата на играта се подготвя появата и развитието на по-високото организираната учебна дейност, която може да се утвърди напълно, когато преодолее духът и стилът на предходната дейност — играта.

Вътрешни противоречия съществуват и в самите дейности. Твърде характерни са те за играта, която има водеща роля в развитието на детето през предучилищната възраст. Тази нейна роля се определя именно от вътрешнодиалектическата съпротиворечивата природа. Игратата е най-емоционално привлекателната междудейност на детето през тази възраст, която същевременно създава възможности и за интелектуалното му развитие. Като се отдава на тази богато емоционална дейност, детето се среща с редица проблемни положения, които мисълно решава чрез малко или много интензивна мисловна дейност. По този усло-  
иение играта допринася за развитието не само на чувствата, но и на мисленето на детето.

На второ място в тясна връзка с това се намира и друга диалектически

противоречива характеристика на детската игра. На основата на тази свободна, спонтанна дейност се изгражда организираното, дисциплинираното поведение на детето. В играта се проявява единството и противоречието между конкретното и абстрактното, между единичното и общото, между реалното и въображаемото. Като борави с конкретните неща и като възпроизвежда конкретни наблюдавани действия, детето същевременно достига до първите свои обобщения, тъй като в игровите начини на възпроизвеждане включват и някои обобщения.

В учебната дейност също се наблюдават такива вътрешни противоречия – например между по-елементарните и по-висшите мотиви за учене, между старите и новите интереси, между предишните и новите начини на учене и др.

Във всички тези случаи диалектическият характер на противоречията се изразява в това, че едната, по-елементарната, по-старата дейност служат като основа за развитието на по-сложната, по-висшата, новата, но същевременно първата се преодолява, за да се постигне развитието на по-горни стадии.

За да се ръководи психическото развитие обаче, не е достатъчно само да се познават вътрешните противоречия, но е необходимо и да се овладее процесът на тяхното възникване и пътят за преодоляването им. Това е важна задача за възпитателя, който има отговорността да работи за всестранното развитие на всяко дете. Колкото и да са важни тези противоречия за развитието на детето, не може да се разчита на тяхното автоматическо действие. Необходимо е да се овладяват законите, на които се подчинява психическото развитие. Освен изтъкнатата вече закономерност за единство на дейността на психика, важно значение има и закономерността за единството и борбата на противоположностите. Като познава тази закономерност, учителят ще може не само да наблюдава и да създава тези противоречия, но и да намира птицата и средствата за тяхното преодоляване по посока на по-високи степени на развитието.

В заключение трябва да се подчертая, че при решаването на проблема за психическото развитие и неговото управление от различни страни се приближаваме към ролята на дейността на детето за неговото развитие. Тя има значение, за да се обясни както пътят за формирането на наследствени предразположения, така и още повече на психическия механизъм, чрез кой се осъществява влиянието на средата, усвояването на обществено-историческия опит, а оттам и решаващата роля на обучението и възпитанието. Затова проучването на разновидностите на дейността, на тяхната специфика през всеки период на онтогенезиса, на техните сложни, диалектически взаимоотношения представлява една от централните задачи както на психологическите, така и на педагогическите науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С., Избранные психологические исследования, М., 1960.
2. Ленин, В. И., Философские тетрады, М., 1947.
3. Леонтьев, А. Б., Проблемы развития психики, М., 1959.
4. Любинская, А. А., Очерки развития психики ребенка, М., 1959.
5. Маркс, К., Капитал, М., 1949.
6. Павлов, И. П., Полное собрание трудов, М., 1949, т. III.
7. Пирьов, Г. Д., Детска психология, В изд., 1971.
8. Пирьов, Г. Д., Проблемы на педагогическата психология, С., 1971.
9. Пирьов, Г. Д., К вопросу о взаимоотношении развития и воспитания детей

и сво-  
раното  
ечието  
между  
о въз-  
юстига  
еждане

ечия—  
межди  
учен  
лечият  
служ  
същес-  
торни  
ю сам  
овладе  
важни  
раннот  
за раз-  
ействи-  
ческот  
йност  
бата в  
де мож  
ира п  
исоки  
роблем  
се пре-  
Тя им  
ствени  
е兹кой  
-истор  
ганиет  
ецифи  
ки вза-  
иходог

М., 195  
д., Пр  
ития по  
И. Д  
логия,  
, С., 19  
детей

Советская педагогика, 1957, № 9. 10. Р а м п а н, И. И., Развитие нервной системы, — сб. Некоторые теоретические вопросы строения и деятельности мозга, М., 1960. 11. Р у б и н щ е й н, С. Л., Бытие и съзнание, С., 1957. 12. Р у б и н ш т е й н, С. Л., Основы общей психологии, М., 1940. 13. Э и г е л ь с, Ф., Диалектика природы, М., 1948.

## PSYCHIC DEVELOPMENT AND ACTIVITY

G. Piryov

The basic questions of psychic development in its dependency on the activity are considered in the paper on the background of childhood and adolescence. The mechanisms of development (inner and outward contradictions) are pointed out. The formative role of the activity is well-grounded as a dialectical relationship between activity and psychics, the social essence of the activity being clearly outlined. The role of man-environment interaction in the process of development is elucidated, as well as a number of other questions throwing light upon the problem of ontogenetic psychic development from the point of view of the leading role of the activity. The role of playing and teaching in the process of development is shown. Activity is interpreted not as an exterior mechanism, but as a process which is present in children and especially as a psychic process, which is observed from the very first months of life after birth.

## СЪВЕСТТА — НАЙ-ВИСШЕ КАЧЕСТВО НА ЛИЧНОСТТА

Б. МИЛЕВ

Философските и психологичните изследвания върху теорията на съвестта в последно време са осъкъдни (1, 2, 3, 6, 7, 8, 11 и др.). За Демокрит (цит. по 2) основна черта на съвестта е самоконтролът на човешкото поведение. Важни нейни аспекти са разкрити от Хегел (4), Л. Фойербах (12), а класовата ѝ обусловеност от К. Маркс (10). Тя е присъща само на човешката личност и не се открива у животните, въпреки че Х. Спенсер (1899, цит. по 2) и други саписали трудове на тази тема. Нейният извор не следва да се търси нито в инстинкта за самозапазване, нито в т. нар. обществен (стаден) инстинкт, както е мислел Ч. Дарвин (1899). Не би могло да се даде право и на онези изследователи, които я определят само като „нравствено“ или „социално“ чувство (2, 11 и др.).

Съвестта е строго индивидуално, уникално и неповторимо психологочно качество на личността. Нейното ядро се изгражда от нравствени компоненти. Именно като етична категория ие ѝ отреждаме най-висше йерархично място в системата на нравствеността. Неправомерно е тя да се подрежда по значимост след етичните категории добро и дълг (6, 9, 11, 12 и др.). Съвестта е основен, движещ мощен фактор, мотор, пружина, вътрешна необходимост, сърцевина на морала. Тя е още „най-свят дар“ (8), „една от най-сложните етични категории“ (2). Според нас основните компоненти на системата нравственост, подредени по възходящ йерархичен ред, са: чест, достойнство, дълг, добро, съвест. Нравствените забранни са представени в по-широк спектър (война, убийство, измъчване, изнасиливане, публично опозоряване, в т.ч. клевета, палеж, кражба, обида, лъжа и мн. др.). Може би най-силна морална самоувреда причинява нечистата съвест и заистата.

Големият мислител на 18 в. И. Кант (1788) издига съвестта на най-висок пиедестал. За него тя е онова велико, което извисява човека над самия него. И наистина тя е не само оценка и самопреценка, но и висш самоконтрол на собствените мисли, чувства и поведение. Самоконтролът от своя страна е общочовешка психологична, в т. ч. и етична способност, която е най-сигурният, най-верният и изпитан път за всеобщо и нравствено усъвършенствуване на човека. Самоконтролът е едно от основните средства на съвестта на личността за извисяването ѝ до най-висшите човешки идеали, до съвършения модел на човека на бъдещето. Общественият морал, в т.ч. и обществената съвест, проникнала в субективния свят на личността и определила до голяма степен съдържанието на индивидуалната съвест, не е „чуждо тяло“ в нея. Тя се усвоява и асимилира, за да се превърне във вътрешна нравствена същност на индивида.

Съвестта обосновано бива охарактеризирана като вътрешен „глас“, вътрешен „арбитър“ и „страж“, като вътрешна „принуда“, „санкция“ и „съд“. Едновременно с това тя е поука от допуснатите грешки и стремеж за самооправдание. Важна същностна нейна черта е да се

изявява, да се „задействува“ преди всичко и главно след реализирането на недостойно дело. От друга страна, може да обуслови чувства, действие и поведение в ущърб на личните интереси. Нееднакви са нейните функции и в течение на фактора „време“. При вече извършена неетична постъпка настъпва угрizение на съвестта, разкаяние, изживяване на вина. В резултат на „нечистата“ съвест се нарушава вътрешната психична хармония. Изявява се психичен дискомфорт или дори депресивна реакция.

Превъзмогването на това състояние се осъществява чрез психокатарзис, както и чрез равносметка и изводи за бъдещите постъпки. Следователно друг отителен белег на съвестта е погледът към бъдещето, към предстоящите мисли, чувства и действия. Основно качество на съвестта обаче е формирането на способност на личността да се извиси над собственото „аз“, над собствените чувства, мисли, постъпки и поведение и да ги постави на подсъдимата скамейка, ако това се изисква от ситуацията. Тя постепенно се формира, развива и усъвършенствува през вековете и през целия жизнен път и така ще е вечно, докато има хора.

Съвестта е сложна, много компонентна система. Като единна психологична категория тя се формира най-малко от пет съставни елемента: 1) мисловно-интелектуален или идеино-нравствен. Това е основен компонент с най-висока степен на самосъзнание, на оценка и самопреценка, на контрол и самоконтрол, на критика и самокритика, на анализ и синтез на вътрешния субективен свят. Той е пряк израз на мирогледните позиции на личността, на нейните убеждения и идеали; 2) чувственият компонент най-често се изживява под формата на угрizение, вина, страх, опасение, страх. Относително по-малко са му присъщи положителни чувства, възникнали вследствие на добросъвестно изпълнени дела; 3) волята съставка най-ярко изпъква в мотивацията, поставянето на цел, борбата на мотивите и противомотивите при вземане на решение, както и в поискане или стимулиране на осъзнати и неосъзнати подбуди; 4) аксиологичният компонент е един от водещите. Съвестта е най-пряко взаимосвързана с ценностните ориентации на личността. По своеобразен начин тя не само включва частично в себе си най-висшите ценности, но същевременно е и течен критерий. В този смисъл тя определя степента на значимостта и предпочитаемостта на идеалните и материалните обекти. Съвестта се отразява и в поведението на личността и следователно можем да обособим нейн 5-ти поведенчески елемент.

Ядрото на съвестта се детерминира от нейното нравствено съдържание. Тъкмо поради тези причини тази висша психологична категория е същевременно и висша етична категория. Да я дефинираме обаче само и единствено по нейните нравствени черти не е достатъчно обосновано. Ако вникнем по-дълбоко в нейното съдържание, ще установим не само морални, но и неутрални от морална гледна точка, дори и антиморални определени компоненти. В тази насока можем условно да разграничим четири елемента на нейната фабула: 1) чисто морални съдържания като чест, достойнство, дълг, добро; 2) косвено свързани с морала са справедливост—несправедливост (предимно правни категории), самоотверженост, безкористност и пр.; 3) съдържания без близка връзка с нравствеността — хуманност, солидарност, мъжество и пр.; 4) антиморални компоненти — напр. убийство, саизъм, обезчестяване и други насочени срещу неприятели (държавни, пардасце

тийни, религиозни), които се извършват вследствие на криво разбран усвоен дълг, отговорност и пр.

Съвестта не е проста сума от етични и неетични категории. Част от тя включва в себе си, с други се взаимообуславя и взаимопрониква. Понякога е отношението на личността към тях и техен критерий. Най-тъждествена с тях поотделно, нито като цяло. Дългът например би мог да се изпълнява и по заповед, но не е възможна съвест по принуда. Има нормативна стойност. Следователно тя е висш оценител и самоценител, контролор и регулатор, коректор организатор. Част от елементите на съвестта, както и част от нравствените норми и забрани се превръщат в стереотипни и автоматизирани обичаи и навици.

Формирането на съвестта се реализира постепенно, преминавайки през различни равнища на развитие. Най-напред се създават отделни градивни елементи, които по-късно се интегрират в единна система. Дълъг, труден, лъкатущ и противоречив е процесът на формирането самоосъзнанието, самоанализа, самоотчета и накрая самоконтрола, за да стигне до цялостната етична система с нейното най-високо иерархично звено — съвестта. Нейните първи наченки в детството си пребиват път чрез възпитанието, обучението и социализацията. Най-обходими са много поуки, личен пример, заплахи, лишаване, отказ, забрана и обратно — насърчаване, поощряване, похвали и награди. Определена роля изиграва насаждането на опасения и страх от настоящи и бъдещи угрози от нечистата съвест. За да се постигне „най-индивидуална и най-конкретна форма“, „най-съкровена дълбочина на нашето съществуване“, не малко дълг принасят „наградите и наказанията“ пише Г. Гефдинг (5) още през 1892

година. Всички психични компоненти важно място заемат интелектът, способностите на уменията, знанията, творчеството, изграждащи ядрото на хомосоциалните. Насочеността, начинът на живот, комуникативността, социални роля и ценностните ориентации съставляват основните компоненти на хомосоциалните. Високо над тях се извисява системата на нравствеността на чело със съвестта, с право обозначени като хомоморалис. Според М. Горки „без съвест даже и при голям ум не може да преживееш“. Отсъствието ѝ пък унищожава човека, добавя А. Д. Зурабашвили (1981).

Психопатологията на съвестта е съвсем неразработена област. Както и при ред други психични разстройства, така и тук, условие за бихме могли да разграничаваме количествени и качествени разстройства. Към количествените по всяка вероятност ще отнасяме многобройните преходи от свръхсъвестност до пълна безсъвестност. В групата на качествените разстройства по всичко изглежда трябва да бъде включен неразбираемата, грубо несъответната или още изкривена и уродлива съвест. Към нея би могла да бъде причислена и антиморалната или антиетичната разновидност на съвестта. Тя представлява съзнателна насоченост срещу моралните традиции.

Очевидно строго разграничение между количествените и качествените разстройства на съвестта не е възможно. Съществуват многобройни преходи между тях. Един от тях според нас е неравномерно структурираната, непропорционално формираната. Този вариант, както грубо несъответната съвест може да се наблюдава у психопатни личности и в хода на боледуването от шизофренни психози. У лицата с непропорци-

чално структурирана съвест едни от деянията и постъпките можем да означим като добросъвестни, а други — недобросъвестни. Тяхната съвест се характеризира с противоречивост, двуполюсност, устойчивост, неуравновешеност, неравномерност, неочекваност, непредвидимост, така както и е ялостното поведение на личността с психопатна структура. Черядко се установяват изблици на чест и безчестие, на достойнство и на морално падение, на истинска хуманност и антихуманност.

Наистина и у здравите се срещат по-слаби или по-силни колебания, противоречивост, неустойчивост, епизодичност. У психично болните, в т. ч. при психопатия, е налице явна несъвместимост на нравствени с безнравствени съчетания. И тук съществува несъмнено преливане между здравето и болестта, между нормалната и патологично видоизменената съвест на личността.

Психопатологията на съвестта обхваща и нейното разграждане или деструкция. То може да бъде твърде бавно, постепенно, неусетно и недоловимо за субекта и околните. Видоизменението снижението се проточват в течение на много месеци и години. Обратно, при бързото разграждане дълбоката разруха настъпва за дни и седмици. По правило най-напред се изявяват снижение и отклонение в най-фините пластове на съвестта. Те обикновено предхождат промяната на характера на интелектуално-паметовия дефицит. Постепенно се разстройва и се губи га. Невъзможността за реагиране с най-леки етични нюанси. Моралното забранено ведение става все по-несъразмерно на сложните ситуации. Деградацията на съвестта, нейното разпадане и обезличаване гризят минава дълъг път от най-лека до свръхтежка степен, за да се стигне до конкретен „нравствена декапитация“ („обезглавяване“). Твърде бавно или много алко 1892 дързо се разграждат най-висшите ценности на личността, сред които безспорно едно от първостепенните места заема съвестта на човека.

Многообразните разстройства на съвестта, в т. ч. усиливането или действието на съструктурата и видоизменението ѝ по своя облик и степен са в зависимост най-цялнически от вида на психопатологичния синдром и по-малко от нозологичната му

хоминадлежност. При всяко глобално оглуяване (особено очеййно при Пийтста новото слабоумие) упадъкът на личността обикновено се манифестира преди споредично чрез опустошаване на моралното поведение и следователно и на съвестта. Отсъствията на психопатната хипертимия, хипоманията и манийната психоза са

показатели за преходните количествени съжаления на съвестта, понякога стигащи работи временното ѝ отпадане. Болестното засилване, граничещо до свръххусловъв естество, нерядко откриваме у депресивно болни и дистимни личностности. По правило обаче тя е едностранично хиперболизирана и често опроверга съдържанието (фабулата) на депресивните налудности за вина, на към малоценност и за остьждане. Засягането на съвестта може да се отрази клучената съдържанието на халиоцинаторните изживявания.

Съвестта в отделни случаи непреодолимото угрисение на съвестта от мнимата зали антиба на нравствеността може да доведе до самоубийство участ от депресионно болните. Не само при тях, но и при психично здрави до този момент, всъщност разлашане на нравствените устои може да доведе до предпочтение

физическата пред моралната смърт. Моралните психотравми, обозначавани като морални и психостресори от А. Д. Зурабашвили (1981), имат още важно значение за както и често психотравмите

възникване на емоционален стрес, кризисни ситуации, невротични реакции и по-рядко неврози. Те имат по-голямо отражение върху психично здраве, отколкото ред други психотравми.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский, Л., Социално этические проблемы личности, Мысль, М., 1974.
2. Бербешкина, З. А., Проблема совести в марксистско-ленинской этике, изд. ВПШ и АОН при ЦК КПСС, М., 1963.
3. Волченко, Л. Б., Марксистско-ленинская этика о совести. Сп. Вопросы философии, М., 1962, 2.
4. Гегель, Изд. Соцэгиз, М., 1934, т. VII, 155—156, 1935, т. VIII, стр. 35. 5. Гдинг, Г., очерки психологии, М., 1982.
6. Драмалиев, Л., Дълг и съвесци. Марксистско-ленинска етика, ред. Л. Драмалиев, изд. Партиздат, С., 1979, 221—222.
7. Дробинецкий, О. Г., Проблемы нравствености, изд. Наука М., 1977.
8. Рабашвили, А. Д., Теоретические вопросы патопсихонологии и проблема этики в клинической психиатрии. В кн.: VII всесоюзной съезд невропат. и психиат., М., 1978, т. I, 57—60.
9. Кант, И., Критика практического разума, изд. 1908.
10. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., М., т. I, стр. 118, т. 2, стр. 197, т. 6, стр. 140 и др.
11. Френкел, Е. Г., Основы марксистско-ленинской этики, изд. Вища школа, Киев, 1955.
12. Фейербах, Л., Избр. философские произв. изд. Госполитиздат, М., 1955, стр. 630, 633—634.

## CONSCIENCE — A HIGHER PERSONALITY TRAIT

V. Milev

It is accepted that conscience is a highest category not only of morality, but of the psychology of personality too. As a multicomponent system conscience consists of five elements at least: ideological, moral, emotional, volitional, axiological and behavioral. In its plot are present components, which are both — directly and indirectly connected with morals, including neutral and even antimoral contents. Conscience develops gradually and is going through different stages. It is not just a sum of ethic and non ethic categories, not only attitude and criteria, estimation and self-estimation, but also regulator, corrector and self-control of thoughts, feelings and behavior.

In the same time conscience is an intensive subjective experience of remorse, penitence, responsibility and guilt. The psychopathology of conscience includes overconscience, unscrupulousness, roughly inappropriate or ugly, antimoral and non-proportionally structured degradation of the conscience, as well as other variants, observed at different psychotic and non-psychotic states.

## ТЕСТОВО ПСИХОЛОГИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ПРИ НЕПЪЛНОЛЕТНИ ПРАВОНАРУШИТЕЛИ

АТАНАС ШИШКОВ

Особеностите на личността проличават в поведенческата реактивност, която не се заключава само в определената от бихевиористите форма стимул—реакция. Както стимулът, така и реакцията са сравнително елементарни и крайни звена на сложната верига от психични процеси, които са делят и съпровождат не само съзнателната действена активност на човека, но и поведенческата реактивност на най-опростената жива система (6), зависимо от това, автоматичното превключване на стимула в реакция с

реакцията съществува. То е най-първичното и същевременно в много случаи най-крайното проявление, резултат от необходимостта за непрекъснато повтаряне на едно и също действие поради непроменящи се обективни условия (9, 13). Или, както се изразява Б. Ломов, това представлява „линейната детерминация“, която е „специфичен вариант на най-простите причинно-следствени връзки“ (5). Този вариант обаче при всички случаи има своя еволюция, която в човешкото онтогенетично развитие се съпровожда от съзнателни или несъзнателни психични процеси, участващи в изработването на установъчни механизми, които определят параметрите на личностовата концептуалност при социалното функциониране на индивида. За изработването на тези установъчни механизми имат значение както външните обективни условия, така и типологичната вариантност, определена от генетични заложби. Изработените по този начин установъчни механизми придават специфичността на поведенческия отговор или доминиращата реактивна тенденция при определен стимул — „готовността към определена активност“ (10). Проследяването на доминиращите тенденции в поведението подпомага изясняването на личностния профил, който може да бъде предимно агресивен, когато поради непримирияване с външните обстоятелства се прилага насилие и импунитивен (примирителен), когато се реагира с бездействие и отстъпчивост.

Агресията винаги е свързана сувреждащ резултат, но не винаги е показател за асоциална девиантност на поведението, въпреки че е необходима в случаите на дефектна социализация. За дефектната социализация обаче играят роля и други фактори на личността и средата. Така установяването само на агресивна доминираща тенденция не е достатъчна и не би могла да обясни асоциалното и антисоциално личностово развитие. Единствено комплексният анализ, при който, освен агресивната личностова тенденция, се отчита и типологичната характеристика с възможността за адаптация при равновесното или неравновесно функциониране на основните нервни процеси в съчетание с въздействието на разнообразни фактори от обективната действителност, би могъл да разкрие отчасти някои закономерности при създаването на подобна предиспозиция. Освен това агресивността като поведенческо отклонение често се появява при фрустриращи личността обстоятелства и се възприема като протестна реакция, в чито генезис съществена роля играе чувството на обида, самотност и неразбраност от страна на околните — емоционални преживявания, които участват и в богатата гама на депресивния синдром. По този начин депресивитетът не би трябвало да се изключва от обуславящото звено на поведенческата девиантност, колкото и абсурдно да изглежда това. Така при непълнолетните правонарушители може да се намери депресивитет или дори съчетание на депресивност и агресивна насоченост, корелираща с други страни на личностната характеристика.

Имайки пред вид това предположение, при изследване на непълнолетните правонарушители ние насочихме нашето внимание към разкриване на подобни съотношения на фона на наличната при тях типология, невротична готовност и възможност за адаптация към социалната среда.

Обект на изследването бяха 67 непълнолетни правонарушители, повечето осъдени условно, намиращи се на свобода (66 мъже и една жена) и 30 на човешкото право непълнолетни без поведенчески отклонения (26 мъже и 4 жени), използвани за контролна съпоставка.

## МЕТОДИКА

Приложена бе психологично-статистична методика с помощта на три психологични теста, които дават данни относно типологията, невротичността и възможностите за социална адаптация, наличието на доминираща агресивна тенденция и депресивност. При математичния анализ бяха използвани арифметични съпоставки в процентни съотношения с графично и таблично отглеждане, а значимостта в разликите бе отчитана с алтернативен анализ чрез модифицираната информационна мяра на Кулбак.

Инструментарийят включва: въпросника на Айзенк в форма А и Б, тетрадките на Розенцвайг, състоящи се от по 24 картини, и разявящи фрустриращи ситуации и скалата на Бек за депресивност с три степени отчитане на отговорите при 21 раздела.

С въпросника на Айзенк установихме типа на социално функциониране на всеки един пробанд в диапазона на двата полюса — екстра- и интравертираност и равновесността, респективно неравновесността на нервната динамика, обозначавана от автора като невротичност.

С теста на Розенцвайг разкрихме реактивната готовност на индивид при фрустрация, която може да бъде екстрапунитивна, интрапунитивна или импунитивна, в зависимост от влизашите в действие установъчни механизми, изработени в личностовото онтогенетично развитие, както и възможности за социална приспособимост, изведени от числени стойности на оценка за груповото съответствие (ОГС показател).

Със скалата на Бек изчислихме наличието на умерен или тежък депреситет чрез количествена оценка при съборуване на отговорите по раздели съпоставихме отделните депресивни изживявания по групи за отчитаща значимостта в разликите.

### АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

#### Резултати от въпросника на Айзенк

Съгласно първичните нормативи при приложение на въпросника в Англия, екстравертираността общо за двете форми е 26, 22 бала, а невротичността — 19, 59 бала. Контролната група в нашето проучване показва малко по-ниски стойности — 24, 26 бала за екстравертираността и 19, 20 бала за невротичността.

Експерименталната група бе с подчертаная интравертираност, отнесе както към английския норматив, така и към контролната група в наше изследване. Екстравертираността се оказа със средна стойност 21, 58 бала за невротичността — с 18, 55.

Екстравертирани в експерименталната група бяха само 26% от пробандите, а невротични — 37%.

#### Резултати от проективния тест на Розенцвайг

При обсъждане на резултатите от теста на Розенцвайг правихме съставки с контролната група и с кодовата оценка на К. Мечков (7), изведен при стандартизацията му в България.

Оказа се, че екстрапунитивността (непримириимостта с външните обстоятелства) в контролната група с кодова оценка над 3 се среща само при 20%, а в експерименталната — при 25, 96%. Интрапунитивността (непримириимостта към себе си) в контролната група намерихме при 32%, а в експерименталната — в 49, 25%. Импунитивността (примириимостта) е застъпена

на тро-  
чността  
ресивни  
ни арит-  
ично она-  
нализ

зенк-  
ини, из-  
т с тро-

онира-  
раверт-  
динам-

ндивиду-  
тивна  
анизм-  
коностри-  
щечка

депрес-  
а здели-  
ане зн-

и и съ-  
връзки  
сника  
евроти  
за мал-  
бала

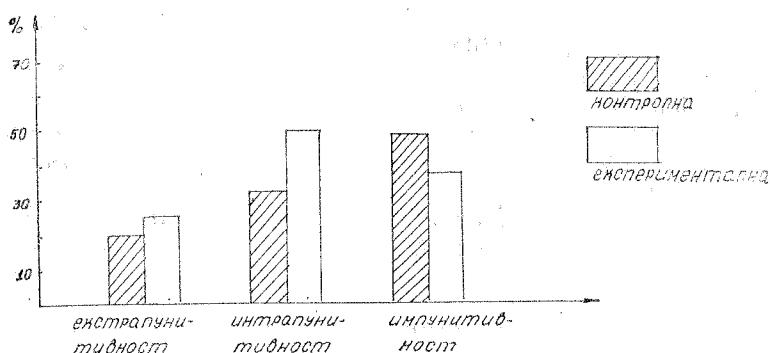
отнесе-  
з наше  
8 бала

отоп-  
име съ-  
изведе

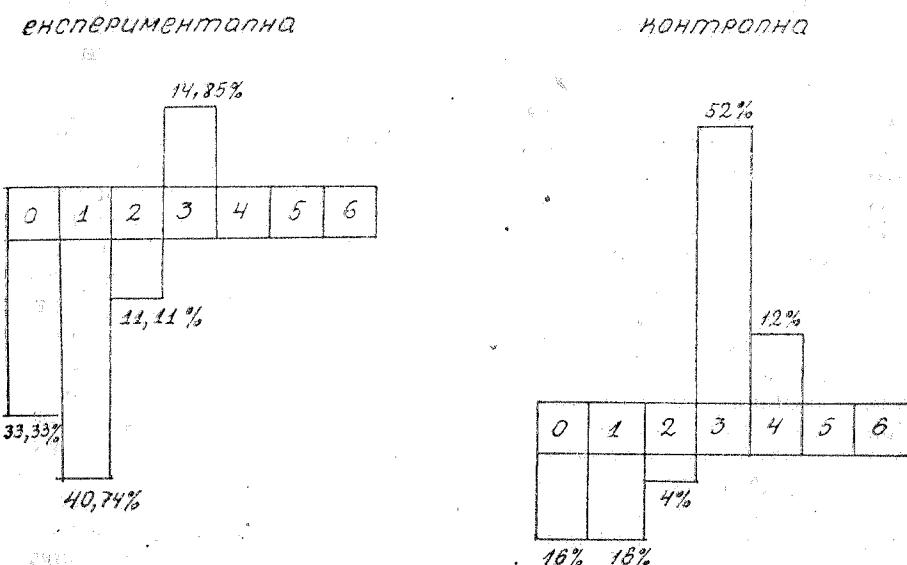
е обсто-  
при 20  
прими-  
експе-  
астьше

вече с по-голям процент в контролната група — 48% и значително с по-  
малък в експерименталната — 36,66% (фиг. 1).

Общо непримиримостта, изразяваща агресивната готовност, е по-висока при непълнолетните правонарушители (37,05%) в сравнение с контролната група (26%), въпреки че няма статистическа значимост в разликите при из-  
вършване на алтернативния анализ.



Фиг. 1. Съпоставка на екстрапунитивност, интрапунитивност и импу-  
нитивност по групи



Фиг. 2. Сравнително представяне на ОГС показател

Наличието на по-висока екстрапунитивност и в контролната група в сравнение с нормативите, уточнени от К. Мечков, се дължи на характерния за младежката възраст повишен енергетичен потенциал.

В същност непълнолетни, които имат положителна социална активност и достатъчен енергетичен потенциал, би трябвало да покажат добра приспособимост към социалната среда за разлика от лицата с противоправни деяния, където доминираща е социалната дезадаптация. С помощта на оценката за груповото съответствие на Розенцвайг ние успяхме да кодираме изведен количествено с необходимите съпоставки възможността за адаптации на всеки един пробанд. Оказа се, че адаптацията към социалната среда е значително намалена в експерименталната група със статистическа значимост в разликата ( $t=4$  и  $P<0,001$ ) — фиг. 2. Докато в контролната група 66,66% са с нормална или умерено повишена приспособимост, то в експерименталната група един пробанд не показва повишена над нормата приспособимост и само в 14,81% имат нормална приспособимост с кодова оценка 3. Освен това със силно понижена приспособимост — код 0 са 33,33% — два пъти повече от контролната група.

Така повишената агресивност на фона на недостатъчна, дефектна приспособимост към социалната среда може да улесни появата на асоциална девиантност в поведението.

#### Резултати от скалата за оценка на депресивност по Бек

При изграждане на личностното поведение голямо значение има положителната емоционална оценка на преживяванията. Появата на депресивитет вследствие пессимистично възприемане на бъдещето, поради изолации или отхвърлящо отношение на близките, оказва съществено влияние върху неукрепналата детска психика и преди още да е настъпила цялостната социализация се затвърдяват отрицателни поведенчески стереотипи.

Приложената скала за оценка на депресивност показа, че докато контролната група има само в 3,33% депресивитет, то в експерименталната група той рязко нараства до 48% (със значимост в разликата —  $t=4,20$  и  $P<0,001$ ). Освен това повече от половината — 66,66% бяха с тежка степен на депресивитет (добре очертан депресивен синдром) и 33,33% — с умерена степен.

Прави впечатление фактът, че най-високи стойности имат разделите на скалата, свързани с отчаяние, апатия и резигнация. Освен това доминиращите отговори са свързани нерядко със самообвинение и желание за наказание, продуктувано от чувството за вина, което може да се тълкува и като последствие на обективната себеоценка на правонарушителя. За да отхвърли това предположение, извършихме съпоставка с две други наши проучвания на юноши с поведенчески отклонения, едно от които в трудово-възпитателни училища (15) и друго на неосъдени, изпратени в детска психиатрична клиника подрастващи за диагностично уточняване във връзка с извършени асоциални престъпки. И в двата случая депресивитетът се оказа висок — достига близо 50% със сходна конструктивност в отговорите.

Независимо че 52% от непълнолетните правонарушители не достигат очертан депресивитет в рамките на умерена и тежка степен, съпоставката контролната група показва, че по всички раздели на скалата отговорите и тези непълнолетни сочат по-висок депресивитет с добре очертана значимост в разликите, отчетени с помощта на коефициента на Кулбак по формулата

$$J = 10 \lg \frac{P_1}{P_2} \times 0,5 (P_1 - P_2),$$

в която  $P_1$  и  $P_2$  са процентните стойности на сравняваните показатели (табл. 1).

От табл. 1 е ясно, че най-голяма значимост в разликите показва пессимизъм — 6,42, следван от социалната изолация — 3,00, което е свързано с чувството на самота и неразбраност от страна на околните.

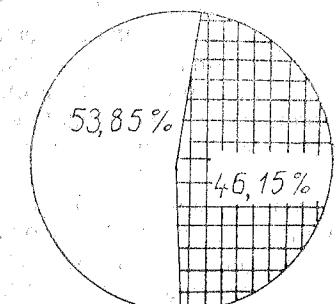
Таблица 1

| Признак                               | Кофициент          |
|---------------------------------------|--------------------|
| 1. Пессимизъм                         | 6,42               |
| 2. Социална изолация                  | 3,00               |
| 3. Желание за наказание               | 2,92               |
| 4. Раздразнителност                   | 2,81               |
| 5. Неспособност за вземане на решения | 2,50               |
| 6. Чувства на вина                    | 2,57               |
| 7. Загуба на либидо                   | 2,48               |
| 8. Самоомраза                         | 2,47               |
| 9. Недоволство                        | 2,14               |
| 10. Влошен външен вид                 | 2,08               |
| 11. Самообвинение                     | 1,46               |
| 12. Неработоспособност                | 1,40               |
| 13. Потиснато настроение              | 0,76               |
| 14. Уморяемост                        | 0,64               |
| 15. Отслабване на тяло                | 0,53               |
| 16. Плач                              | 0,48               |
| 17. Загуба на апетит                  | 0,30               |
| 18. Мисли за несполучка               | 0,22               |
| 19. Подтици за самоубийство           | 0,18               |
| 20. Смущения в съня                   | неопределено число |
| 21. Хипохондрия                       | неопределено число |

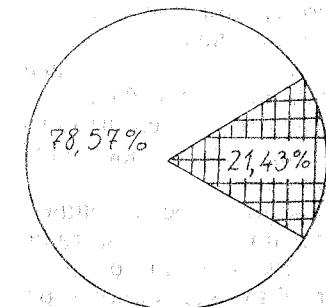
\*При най-малка стойност за значимост на кофициента 0,50

с депресия

без депресия



интраверзност



екстраверзност

Фиг. 3. Експериментална група

## Съпоставка на резултатите от приложението на тестовете

При изчисляване на чистата агресивност ( $E - E'$ ) установихме, че в 37,0% агресивната готовност се съчетава с депресивитет. Близко съотношение 40% намерихме при момчета от ТВУ (15). Направеното там предположение, подобно съчетание може да бъде обусловено от болестно състояние, се опредава. Приложението въпросник на Айзенк показва, че депресивността е свързана не само с повищена агресивност, но и с повищена невротичност в 38,46%. Прави впечатление и фактът, че депресивните са в по-голям процент екстравертираны — 46,15% (фиг. 3), а умерената и силно понижена адаптивност в социалната среда (кодова оценка 1 и <1) от 64,26% при лицата без депресия нараства на 84,30% при депресивните. Така невротичността на фона на екстравертирана типологична предиспозиция и повищена агресивност подпомага появата на фрустрационно обусловена депресивна реакция, която задължава социалната дезадаптация на индивида. В случаите, където няма очертани депресивен синдром, се установява повищена ранимост със себенеувереност и понижено самочувствие с коефициент на Кулбак до 1,37, в сравнение с контролната група.

## ОБСЪЖДАНЕ

Независимо че въпросникът на Айзенк се оспорва от много автори като тест за личностов профил (2), неговото приложение се оказа полезно при оценката на възможността за социално общуване и адаптация на индивид (12). Нашето проучване потвърждава факта, че интравертираността е свързана с по-малки възможности за адаптация (12) и установява, че невротичността, при която преобладава депресивната симптоматика, улеснява социалната декомпенсация и на екстравертираната личност. Освен това депресивитетът, който отчитаме при интравертираните непътнолетни праворушители, много често не достига до оформяне на депресивен синдром и остава в рамките на себенеувереността и ниското самочувствие, характерни за психастенната личностова структура, склонна към хистерични поведенчески реакции поради нуждата от „външно признание“ (1).

Намерената от нас комбинация на невротичност, депресия и агресивност, насоченост най-вероятно води своето начало от нарушения семеен и микросоциален статус, при които липсва нежността, приятността и сигурността, а преобладава отхвърлянето, твърдостта, грубостта или разглездащото питание. Това порочно обгрижване обуславя резигнацията и нарцисизма, които при най-малка загуба и неуспехи засилват отрицателните емоции и пораждат депресивни симптоми с преобладаване на безнадеждността и пессимизма, на чийто фон всяка най-малка заплаха отключва „фрустрационна агресия“ (17).

Както тежките престъпления срещу личността могат да бъдат свързани с „меланхолни подбуди“ (11), така и асоциалните поведенчески отклонения биха се появили, особено когато на базата на едно болестно невротично състояние или абнормна характерова структура се надстроят и комбинират пессимизът и враждебността. Или както се изразява К. Е. Изард (1980): когато в основата му стои гневът, отвращението и презрението, съчетани с участвуващо едновременно в депресивния синдром и враждебността. Защото „относителната сила на тези три емоции определят . . . основанието за агресия“.

е  
в 37,08  
шение  
же  
се опр  
а е св  
в 38,46  
ит екст  
вност к  
депрес  
та екст  
юдпом  
задъл  
а очерт  
верен  
авнени  
Подобно съчетание А. Г. Наку и сътр. (1976) приемат като невротично-  
депресивно-дисфоричен синдром, описан още от Г. Е. Сухарева (1959) под  
формата на „защитно-агресивен тип на поведение“.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тестовото психологично изследване показва, че непълнолетният право-  
нарушител е с намалена адаптивност към социалната среда, резултат от не-  
благоприятното съчетание на интравертираност, себенеувереност и понижено  
чувство или екстравертираност, невротичност и депресивна симптома-  
тика. Агресивността, характерна за младежката възраст, в тези случаи се  
призовава компенсаторно и отключва защитни механизми, които задълбоча-  
ват затруднената адаптация и улесняват изграждането на асоциална лично-  
стова позиция.

За да предотвратим дефектната социализация на младата личност,  
必不可  
съобразно е своевременно да се провежда насочена психопрофилактика  
(6), подпомагаща адаптивните възможности на детето от най-ранна възраст.

### ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, М., Х.р. Тодоров, Психастенният характер — Анализ и гори концепция, Неврол. псих. и неврохир., 1979, 3, 224—230.
- Василев, П. В. Относно яко съвременни буржоазни психологически възгледи за личността, Психология, 1982, 124—129.
- Денисова, З. Н., Механизмы эмоционального поведения ребенка, индивидуум, Наука, 1978.
- Изард, К. Е., Эмоции человека, М., МУ, 1980.
- Ломов, Ф., За изследование законите на психиката, Психология, 1982, 2, 82—93.
- Леонтьев, Н. А., Деятельность. Сознание, Личность, М., Политиздат, 1975.
- Мечков, Проблемы на психопатологии, С., 1978, докт. дис. 8. Наку, А. Г. и сътрудници. Тезисы докл. IV Симпозиум детск. психиатр. соц. стр., М., 1976, 262—267.
- Нейров, Б. Швырков, Советско-американский симпозиум, IV, 1978, М., Наука, 1982.
- Петров, А., Психология на личности, С., НИ, 1976.
- Пенева М., Мотиви за убийства и жени в народното творчество, Неврол. псих. и неврох., 2, 1982, 146—149.
- Петров, И. Х. и сътр., Социално-психологични изследвания при диспансеризиранни поведенци — жители на София и Будапеща. I. Структурата на личността и самооценката, Неврол. псих. и неврох., 1981, 6, 437—444.
- Рубиншнейн, С. Л., Бытие и сознание, С., НИ, 1977.
- Сухарева, Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, II, Медгиз, 1959.
- Шишков, А. Т., М. Ачкова. Агресивност и депресивност при непълнолетните с асоциална поведение, Психология, 1981, 5, 291—296.
- Шишков, А. Т., Психоигиенические аспекты на стресовые состояния у детей, Психология, 1982, 2, 14—20.
- Киллик, Н., Psychiatrie, 31, 1979, 1, 1—10.

### PSICOLOGICAL TESTING OF JUVENILE DELINQUENCY

[A. Shishkov]

The results of a study upon juvenile delinquents by means of psychological tests are presented in the paper. On the basis of some specific personality characteristics, established by the author, the subjects investigated are conditionally divided into two groups. The first group is characterized by the combination of aggression, reduced sombiniy adaptation, introversion, a low spirit and lack of self-confidence. The second group is distinguished by raised aggressiveness, lower adaptation, extraversion and an well outlined depressive syndrome. According to the author's opinion, in both — the first and the second group, it is the raised aggressiveness that unlocks defensive reactions provoked by the need of acknowledgement and significance and intensify the social desadaptation and helps the advent of associational behavior in cases of insufficient positive influence of the social environment.

# *Педагогическа и възрастова психология*

## **ПРАКТИЧЕСКО ОСЪЗНАВАНЕ НА ОСНОВНИТЕ ЕЗИКОВИ ЕЛЕМЕНТИ ОТ ДЕЦАТА НА 5—6-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ**

**ФИДАНКА ДАСКАЛОВА**

Изключително важен и преломен момент както в общото психическо така и в речевото развитие на детето е обучението в грамотност, т. е. обувието на четмо и писмо. Именно в процеса на ограмотяването за първи път речта става за детето обект на познание и обект на изучаване като език — действителност. За успешното протичане на този преломен момент в речевото развитие на детето е необходимо то да бъде своевременно подгответо. Така във връзка с подготовката на децата за училище и главно за ограмотяването им в I клас през последните години особено актуален стана проблемът за осъзнаването на езиковата действителност от децата в процеса на обучението им по роден език още в предучилищна възраст. Разбира се, в подготовката на детето за ограмотяване в училище определено място и значение има целият процес на обучение по роден език в детската градина, но както подчертава С. Н. Карпова (1967), тя не може да се сведе само до развитие и обогатяването и усъвършенствуването на речта по отношение на речниковия запас и граматическия строй в процеса на практическото речево общуване. За тази цел е необходимо самата реч и нейните елементи да станат предмет на съзнателната дейност на детето.

Днес, когато образователната реформа у нас изисква съкратени срок за началното ограмотяване, обучение на 6-годишните деца в училище и засилено повишаване изискванията към предучилищното и училищното обучение, повече от всяка въпросът за практическото осъзнаване на езиковата действителност още от децата в предучилищна възраст е актуален и значим. Могат ли 6-годишните деца стихийно да стигнат до практическо осъзнаване на основните езикови елементи и каква е тук ролята на целесочленото обучение? Това са въпросите, които са предмет на изучаване на настоящото изследване. Изхождайки от същността на езиковите елементи и от характерните възрастови особености на детското мислене, следва да предположи, че практическото осъзнаване на езиковата действителност е един значително сложен и труден процес за детето в предучилищна възраст, като езиковите елементи са във висша степен обобщения, абстрагирани от конкретните значения, а мисленето на детето в този период е преди всичко нагледно-образно и само с елементи на абстрактно-логическото мислене. И все пак много изследователи (А. Н. Гвоздьев, К. Чуковский, В. И. Белков, Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев, М. Е. Хватцев, Ф. А. Сохин, С. Карпова, Е. М. Изотова, М. М. Алексеева и др.) отбелязват възможността на детето за такова осъзнаване още в предучилищна възраст. Тези възможности се определят от това, че твърде отрано (още до 3-годишна възраст) фонематичният слух е почти напълно сформиран и поради изключителна чувствителност на детето към езика, особено в периода от 2 до 5 години, който се отличава с феномена детско словесно творчество — израз на силна чувствителност и „надареност“ на детето към формите на езика.

това, според горепосочените автори, речевата действителност рано става обект на ориентировка и дейност за детето и заедно с това — обект на неговото наблюдение. Въпреки тези благоприятни възможности, наблюденятията в практиката показват, че дълго и след 3-та година детето не осъзнава езиковите елементи и не знае, че то говори с думи, изречения, звукове. Твърде подхождащо Ф. А. Сохин сравнява в това отношение детето с един от геройте в писма на Молиер, който цял живот говори проза, но не знаел, че говори проза. За съжаление, един голям процент деца постъпват в училище без такова елементарно практическо осъзнаване на езиковата действителност и не разбират що е дума и изречение, а още по-малко — сричка и звук. В резултат на това неминуемо се затруднява извършването на анализа (словесен, сричков или звуков анализ) и на синтеза на речта, а оттам — и процесът на ограмотяването (четенето и писането). Защо повечето от децата не достигат до практическото осъзнаване на езиковата действителност въпреки наличието на благоприятни предпоставки за това? Твърде вероятно е, причините да са следните: 1) поради това, че този процес на осъзнаване в предучилищна възраст става в известна степен стихийно, непреднамерено, в спонтанния процес на овладяване на практическите речеви умения; 2) поради това, че първоначално твърде доминиращо е вниманието на детето към вътрешната, смисловата, значещата страна на изказванията; 3) поради това, че самите възрастни също практически и „имплицитно“ овладяват формите на езика и не само че не насочват съзнателно и преднамерено внимание на детето и към външната, звуковата, звучаща страна на изказванията, но понякога със своето отношение дори задълбочават едностраничното възприемане само на смисловата страна на изказванията.

Цел на настоящото изследване е да се установят и характеризират възможностите на 6-годишните деца за практическо осъзнаване на основните езикови елементи (ПООЕЕ), както и да се установи ролята на целенасоченото обучение за формиране на този процес.

#### М Е Т О Д И К А

За целта бяха изследвани 140 деца на възраст от 5 г. 6 м. до 6 г. 5 м. вкл., посещаващи III възрастова група в детски градини в гр. Благоевград. В началото бе проведен констатиращ експеримент за установяване и проверяване равнището на сформираност на разбиране значението на думите — назования на основните езикови елементи „звук“, „сричка“, „дума“, „изречение“, каквито думи детето в предучилищна възраст не само многократно вече чува в речта на възрастния, но дори понякога и само употребява в своята реч. За да се съберат по-пълни и богати сведения по интересуващия ни проблем, в края на изпитването се експериментираше и с думата „разказ“, независимо че разказът не е отделен елемент от езиковата система. На децата бяха поставяни последователно следните словесни задачи: „Кажи един звук!“, „Кажи една сричка!“, „Кажи една дума!“, „Кажи едно изречение!“, „Разкажи нещо!“. Отговорите на децата при констатиращия експеримент служат за изходно ниво (ИИ) за установяване на стихийно формираната представа у децата за езиковите елементи.

На етапа на обучаващия експеримент само с децата от Е група бе провеждано обучение с цел да се формира у тях умението практически да отделят в потока на речта основните езикови елементи. Обучението се изразява в провеждането на 4 поредни занятия в продължение на 2 седмици, съответно със

задачите: запознаване с изречение, дума, сричка, звук. Целта на обучението е да уточни стихийно сформиралата се у децата представа за значението на думите „изречение“, „дума“, „сричка“, „звук“, както и да се „насити слухът на децата с активната осмислена употреба на тези думи в свързан текст. Основните използвани методически прийоми са интонирането и моделирането, които позволяват по-диференцирано, по-нагледно и по-лесно да се отелят и осъзнават основните езикови елементи, както и да се покаже на децата нагледно линейността на речта като неин основен специфичен белег.

Непосредствено след провеждането на всички занятия бе проведен контролен експеримент с децата от К и Е група със същите словесни задачи както при констатиращия експеримент. Данните от контролния експеримент сравнени с данните от констатиращия експеримент, служат за установяване на ролята на целенасоченото обучение в процеса на практическото осъзнаване на основните езикови елементи.

### РЕЗУЛТАТИ

Резултатите за ПООЕЕ на етапа на констатиращия експеримент са представени на табл. 1. Най-голям процент от изследваните деца (71%) правилно осъзнават значението на думата като основен езиков елемент. Като пример за дума децата привеждат най-често различни съществителни имена, означаващи названия на одушевени или неодушевени предмети, които има непосредствена конкретна възприемаемост (напр.: мама, чичо, мечка, заек, кон, топка, диван, саксия, пушка, съто и т. н.).

Според процента на правилните отговори на децата (56%) на второ място следва практическото осъзнаване на звука като основен езиков елемент. И тук отговорите са разнообразни, но най-често децата са приведели като пример звуковете з, с, ж, ч, м, а, у, ю и др.; 14% от децата са сгрешили като вместо звук са дали за пример думи („заек“, „Райна“ и др.), а 30% не са дали въобще отговор на задачата.

Таблица  
Практическо осъзнаване на основните езикови елементи на етапа на констатиращия експеримент (в брой и процент)

| Брой на изследваните деца | Звук |    |    | Сричка |    |    | Дума |    |    | Изречение |    |    | Разказ |    |    |
|---------------------------|------|----|----|--------|----|----|------|----|----|-----------|----|----|--------|----|----|
|                           | +    | -  | 0  | +      | -  | 0  | +    | -  | 0  | +         | -  | 0  | +      | -  | 0  |
| 140                       | 78   | 20 | 42 | 16     | 32 | 92 | 99   | 15 | 26 | 58        | 31 | 51 | 70     | 16 | 54 |
|                           | 56   | 14 | 30 | 11     | 23 | 66 | 71   | 11 | 18 | 42        | 22 | 36 | 50     | 11 | 39 |

Легенда: + (правилен отговор); — (неправилен отговор); 0 (без отговор) цяло изречение, а някои — сричка или дори звук. Останалите 18% от децата не са дали никакъв отговор на тази словесна задача.

На трето място децата осъзнават правилно изречението като основен езиков елемент, при което те изказват по една завършена мисъл и практически осъзнават линейността на речевото изказване. 42% от изследваните деца имат правилна представа за изречението, като в отговор на словесната

ението на лухът текст елира се от на де белец кон задачи момент вяван наван

а пред авилн приме озна има заек

второв еле привел ешил % не с

тица ация

4 брои  
19 %

ор) ця ли ни

основе практик дования ввеснат

задача са привели примери предимно за прости и прости разширени изречения (напр. : „Аз обичам сладко“, „Обичам да играя с кукли“, „Телевизорът предава филмче“ и т. н.). Примерите със сложни съставни изречения обикновено са с нарушен словоред (напр. „Майка, когато къпе моето братче, аз ѝ помагам“). 22% от децата са дали неправилни отговори, като смесват и обръкат изречението с думата (напр. казват „джудже“, „кон“, „топка“, „картина“, „яйце“ и т. н.). 36% въобще не осъзнават задачата.

На четвърто място (т. е. най-слабо) децата осъзнават сричката като отделен езиков елемент. Тук те срещат най-голяма трудност. Само 11% от децата са отговорили правилно, предимно с отворени срички (напр. „ма“ — много често, „ко“, „па“ и др.), 23% погрешно са дали за пример вместо сричка — дума или изречение (напр. „мама“, „Мама пише писъмце“ и т. н.), а 66% въобще не се ориентират в тази словесна задача и не дават никакъв отговор или дори казват „не знам“.

Интерес представляват и резултатите относно осъзнаването на словесната задача „Разкажи!“, когато детето трябва да стигне и до известна продуктивна, творческа речева дейност, формирала се под влияние на слушаните приказки, разкази или други художествени произведения, както и под влияние на получените знания за околната действителност. Способността да се долавят, чувствуват и практически осъзнават изразните средства на свързаната монологична реч (т. е. на разказа) се установява у 50% от изследваните деца. В отговор на словесната задача обикновено те разказват познати им вече приказки („Трите мечки“, „Червената шапчица“, „Дядовата ръкавичка“, „Юнакът и страшният змей“ и др.) или съставят свои кратки разказчета-контаминациии по теми от познати произведения и за видяното и преживяното от тях (как са прекарали почивните дни, на какво играят, когато се приберат от детската градина, къде са ходили с родителите си и т. н.). 11% от децата не са осъзнали правилно поставената им задача „Разкажи!“ — обикновено те казват само по едно изречение или пък някое добре

Таблица 2

Практическо осъзнаване на основните езикови елементи на етапа на контролния експеримент (в брой и процент)

|  | Група                 | Брой на децата | Етап на изследването | Звук               | Сричка             | Дума               | Изречение          | Разказ             |
|--|-----------------------|----------------|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|  | Контролна група       | 50             | ИН<br>КЕ             | 35 (70)<br>35 (70) | 10 (20)<br>13 (26) | 34 (68)<br>38 (76) | 17 (34)<br>18 (36) | 30 (60)<br>30 (60) |
|  |                       |                | P                    | 0                  | +3                 | +4                 | +1                 | 0                  |
|  | Експериментална група | 44             | ИН<br>КЕ             | 14 (32)<br>35 (80) | 0<br>16 (36)       | 26 (59)<br>35 (80) | 10 (23)<br>19 (43) | 15 (34)<br>17 (39) |
|  |                       |                | P                    | +21                | +16                | +9                 | +9                 | +2                 |

Легенда: ИН — изходно ниво, КЕ — контролен експеримент, Р — разлика; цифрите без скоби — брой деца с правилни отговори, а цифрите в скоби — % на децата с правилни отговори

заучено наизуст стихотворение. 39 % от децата въобще не дават отговор някои от тях мълчат, а други заявяват: „Не знам“ или „Не мога да разкажа“.

На табл. 2 са съпоставени резултатите, получени за К и Е група на етап на констатиращия експеримент (ИН) и на етапа на контролния експеримент (КЕ), проведен след експерименталното обучение на децата от група Е. Както се вижда на табл. 2, отрицателни разлики не се установяват при К и Е група, но докато при децата от К група има незначителни положителни разлики (+1, +3, +4), а в някои случаи дори нулеви (за „звук“ и „разказ“) то при децата от Е група се установяват значителни положителни разлики по отношение осъзнаването на всички основни езикови елементи (+2, +16, +9, +9), с изключение на задачата „Разкажи!“ (+2).

## АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Анализът на резултатите показва, че у една значителна част от деца на възраст от 5 до 6 г. дори стихийно, без специално целенасочено обучение, вече е налице известно практическо осъзнаване на основните езикови елементи. Разбира се, степента на сформираност на фонематическото възприятие е различна при различните деца. В това отношение могат да се очертаят няколко групи: I, най-голяма група деца, се отличават с осъзнаване само на думата като основен езиков елемент; II, също голяма група деца, осъзнават правилно значението на „дума“ и „звук“; III група, значително по-малка, осъзнават правилно значението на „дума“, „звук“ и „изречение“. IV група, най-малобройна, осъзнават правилно всички основни езикови елементи — „дума“, „звук“, „изречение“ и „сричка“. Макар и с недостатъчно пълно осъзнаване значението на основните езикови елементи (напр. под „дума“ се разбира само съществителното име, и то не всички съществителни имена), все пак последната група деца, в сравнение с другите, имат значително по-голям напредък във формирането на фонематичното възприятие и на способността за анализиране на речта, защото анализът на речта естествено зависи от това, какво детето разбира под „звук“, „сричка“, „дума“, „изречение“. Разбира се, тук трябва добре да се подчертава изтъкнатото от Ф. А. Сохи (1977, с. 53) различие между усвояване значението на тези думи и формирането на понятие за тях. При децата в предучилищна възраст става дума усвояване значението на тези думи, т. е. за формиране на минимум признания по които детето може да отличи кое е дума, кое звук и кое изречение. Съзначението на тези думи е достатъчно за децата в предучилищна възраст и са то може да се постигне стихийно в процеса на всекидневното речево общуване. Формирането на понятията „дума“, „изречение“, „звук“, „сричка“ е свързано с истинското лингвистическо отношение към елементите на речта и изисква достатъчно пълно изброяване на техните признания и свойства като единици от езиковата система (напр. думата означава не само име на предмет и лице, но и действие, качество и т. н.). Всичко това е възможно едва при системното изучаване теорията на езика при училищното обучение по род език.

Получените резултати показват, че най-рано и най-голяма част от деца достигат до практическото осъзнаване на думата като основен елемент на речта. От една страна, това е напълно естествено, ако се отчете първостепенното място и значение на думата като елемент от езиковата система. Друга страна обаче, за тези резултати има безспорно значение и фактът,

децата твърде отрано и твърде насищено са възприемали названието „дума“ в процеса на всекидневното речево общуване с възрастните, докато думите „звук“, „изречение“ и още повече думата „сричка“ те са чували много рядко, само при занятията по роден език. Следователно за ПООЕЕ от децата в предучилищна възраст основно значение има преди всичко активната осмислена употреба от възрастния на съответните названия. Това е необходимо да се прави както в процеса на спонтанното речево общуване с децата, така и още повече при целенасоченото обучение по роден език на занятия. Известно е, че в това отношение възпитателят има два възможни варианта на постъпване. При единия той избягва употребата на такива думи, означаващи елементите на речта, а при другия — целенасочено ги употребява и дори акцентира върху тяхната употреба. (Напр.: Възпитателят може да постави задачата така: „Кажете една играчка!“ или така: „Кажете една дума, която означава играчка!“; „Кажете предмет, започващ със „з“!“ или „Кажете една дума, която започва със з в у к а „з“!“; „Какво (как) авторът е казал за петленцето?“ или „С какви думи авторът е описал петленцето?“ и т. н.). Естествено, по-подходящ и по-правилен начин за речево общуване с децата в предучилищна възраст, с оглед своеевременното формиране на фонетичното възприятие у тях, е вторият начин. Понякога, като се има пред вид голямата чувствителност на децата в предучилищна възраст към звуковата страна на речта (фонологията), дори и само това може да бъде достатъчно, за да достигнат те своеевременно до ПООЕЕ. Обратно — общувайки с децата по първия вариант, възпитателят рискува да задържи неволно този процес и голяма част от децата да постъпят в училище, без да знаят какво е това „дума“, „изречение“, „звук“, „сричка“. За потвърждаване на това предположение говорят и останалите резултати. Така напр. съставянето на разказ от децата е творческа речева задача с най-голяма степен на трудност в сравнение с останалите задачи в експеримента. И въпреки това, значително повече деца се справят с тази задача по-успешно, отколкото със задачата (по-елементарна) да кажат един звук, едно изречение или една сричка. Просто децата разбират по-добре смисъла на тази задача, поради това че отрано и често те са чували възрастният да казва: „Сега ще ви прочета един разказ!“, или „Сега ще ви разкажа за . . .“, или „Разкажи за . . .“ и т. н.

Интерес представлява качествената характеристика на отговорите на децата. Разбира се, тук е важно да се отчитат предимно характеристиките на верните отговори, но интерес представляват и характеристиките на погрешните отговори, които позволяват да се види с какви думи и понятия те заменят и смесват съответните зададени им думи и понятия. Например думата за децата в предучилищна възраст е почти винаги название на непосредствено възприемаем предмет или лице. Най-често представата за дума се преплитат с представата за изречение — вероятно детето осъзнава преди всичко смислово-различителната функция на думата и поради това трудно я диференцира от изречението. Думата „звук“ за изследваните деца извиква представа предимно за някой труден звук от групата на звуковете от „късен онтонгенез“ — вероятно поради естественото интониране на тези звукове при речевото общуване на възрастния с децата и поради поставянето им като основна задача в занятията по формиране на правилно звукопроизношение. Много често се привежда за пример звукът „з“ — асоциация с началния звук на думата „звук“. Най-често представата за звук се преплита с представата за дума, започваща с един от същите тези трудни звукове. Думата „изречение“

извиква у изследваните деца представа най-вече за краткото просто изречение, а грешката в повечето случаи се изразява в замяна с дума — отново изречението и думата се смесват като едно единно съмислово и ситуационно цяло. Същата закономерност се установява и при изследванията на С. Н. Карпова (1967). Следователно при 6-годишните деца осъзнаването на основните езикови елементи се извършва вече не винаги на основата на семантически критерии, но и на чисто фонологически критерии. Резултатите показват обаче, че децата срещат и големи затруднения. За това говори както големият брой деца с неправилни отговори, така и още по-големият брой на децата, които изобщо не могат да се ориентират в езиковите явления и въобще не дават отговор на поставената им словесна задача, дори мотивират отказа си така: „не знам“. Трудностите се определят от необходимостта детето да преодолее предметната ситуация в речевото общуване и ситуативния характер на своята реч и да извърши преход към специфичните абстрактни езикови форми и средства за общуване и към контекстна реч.

Данните от контролния експеримент показват, че в резултат на проведеното експериментално обучение, при което чрез привеждане на примери, чрез използване методите на интониране и моделиране се работи целенасочено върху анализирането на речта, у изследваните деца значително се подобрява ПООЕЕ. Броят на правилните отговори на децата нараства, примерите са по-разнообразни, а отговорите на децата — по-уверени и по-сигурни. Така процесът на ПООЕЕ се оказва тясно свързан както с общия процес на формиране на практическите речеви навици, така и с процеса на анализирането на речта и на формиране на фонематическото възприятие. Според Н. С. Старжинская (1981) формирането на практически речеви навици и формирането на способността за ориентиране в езиковата действителност и осъзнаване на езиковите отношения и зависимости са две взаимно-свързани страни на един общий процес — процеса на усвояване на родния език от детето. Както отбелязват А. Е. Журова и Д. Б. Эльконин (1963), от една страна, извършването на словесен и звуков анализ на речта е условие за попълно разбиране на думите, означаващи основните езикови елементи. От друга страна обаче, от това какво детето разбира под „дума“, „звук“, „изречение“ в значителна степен зависи успешното извършване на словесния и звуков анализ на речта.

Резултатите от експерименталното обучение показват, че децата от 5 до 6-годишна възраст са още далеч от пълното осъзнаване на езиковата действителност, от формирането на понятията „звук“, „дума“, „изречение“. В тази възраст това и не е необходимо. Както подчертава Ф. А. Сохин (1977, с. 65), това е вече задача не на предучилищното, а на училищното обучение. Значителното увеличаване на разликата в правилните отговори на децата от Е група на етапа на констатирання и контролния експеримент дава достатъчно основание да се приеме, че не само е възможно, но е и крайно необходимо, с оглед своевременната подготовка за ограмотяване в училище, пред децата на 5—6-годишна възраст, наред със задълбочената работа над всички задачи на обучението по роден език и над всички страни на речевото им развитие, целенасочено да се поставят и реализират задачите относно формиране на фонематическото възприятие и способността за извършване звуков анализ на речта. При това обучение следва да се работи с разнообразен езиков материал, за да се постигне по-пълно и по-точно осъзнаване на езиковата действителност от децата.

## ИЗВОДИ:

1. При децата от 5 до 6-годишна възраст съществува принципна възможност за практическо осъзнаване на основните езикови елементи.
2. Практическото осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5—6-годишна възраст се характеризира със следната последователност: дума, звук, изречение, сричка.
3. При децата на 5—6-годишна възраст доминира глобалното, недостатъчно диференцирано възприемане на езиковите елементи като единно смислово ситуациянно цяло, поради което основните допускани грешки се разяват в смесване на понятията „изречение“, „дума“, „звук“, „сричка“.
4. За практическото осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5—6-годишна възраст определено значение има както спонтанното речево общуване на възрастния с детето, при което активно и осмислено се употребяват думите, означаващи основните езикови елементи, така и специално организираното целенасочено обучение за извършване на звуков анализ на речта върху разнообразен езиков материал.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М. М., Об особенностях осознания звуковой стороны речи. — В кн.: Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста. МГПИ им. В. И. Ленина, М., 1978. 2. Гвоздьев, А. Н., Вопросы изучения детской речи. М., изд. АПН, 1961. 3. Журова, Л. Е., Д. Б. Эльконин, К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. В кн.: „Сенсорное воспитание дошкольника“, 1963. 4. Запорожец, А. В., Вопросы психологии обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. „Советская педагогика“, 1968, № 7, 55. 5. Изотова, Е. М., Об осознании ребенком смысловой стороны слова. В сб.: Материалы третьего Всесоюзного симпозиума по психолингвистике, М., 1970. 6. Карпова, С. Н., Особенности словесного состава речи дошкольника. М., 1967. 7. Карпова, С. Н., Особенности стихийно формирующейся ориентировки дошкольников на элементы речи. В „Новые исследования в психологии и возрастной физиологии“, 1972, № 1, № 2. 8. Подготовка детей к школе в детском саду. М., „Педагогика“, 1977, 50—71. 9. Сохин, Ф. А., Проблемы лингвистического развития дошкольников в связи с подготовкой к обучению грамоте. „Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе“. Тезисы докладов, т. II. М., 1970. 10. Сохин, Ф. А., К проблеме речевого и лингвистического развития ребенка. „Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов“. Тбилиси, 1971, 346. 11. Стражинская, Н. С., Формирование фонологических представлений у дошкольников. „Вопр. психол.“, 1981, № 5, 43. 12. Ткачева, Л. Ф., Развитие фонематического слуха у детей как предпосылки успешного усвоения фонетики и орфографии. „Вопр. психол.“, 1980, № 5, 95—105.

## PRACTICAL GETTING CONSCIOUS OF THE BASIC LINGUISTIC ELEMENTS BY 5—6 YEARS OLD CHILDREN

F. Daskalova

The problem is considered in a near connection with the preparation of 6 years old children for teaching them in writing and reading. It was found that a principle possibility for practical getting conscious of the main linguistic elements does exist at the age of 5—6 years. In the spontaneous formation of that process the following sequence is observed: word, sound, sentence, syllable. In a great percentage of the children investigated a global and insufficiently differentiated perception of the linguistic elements as an united meaningful situational whole is still observed and that often creates a confusion of the respec-

tive concepts. It was found that the practical getting conscious of the main linguistic elements by children at the age of 5—6 years is positively influenced by the speech communication between adults and child, when an active and meaningful use of the words designating the basic linguistic elements is taking place. A specially organized purposeful teaching in sound analysis of speech with using various linguistic material is very helpful, as well.

## ФОРМИРАНЕ НА ГРУПОВО МНЕНИЕ ПРИ ДИСКУСИИ

СВ. МАТЕЕВА

### 1. ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

Груповото мнение има важно значение за оптималната координация на дейността на всяка група. То е израз на нейната ценностна ориентация и се проявява при оценката на целта, условията на дейността и личните качества на членовете ѝ.

Изследването на детерминантите на груповото мнение дава възможност да се реализира по-ефективен контрол върху условията на неговото формиране и с това да се засили стимулиращото му въздействие върху груповата дейност и регулацията на междуличностните отношения.

Един социално-психологически анализ и изследване на груповото мнение налагат неговата същност да бъде изяснена в рамките на съвместната човешка дейност. Груповото мнение в своята функция за координация на междуличностното поведение е както резултат на съвместна човешка дейност, така и нейна предпоставка.

В литературата понятието „групово мнение“ все още не е достатъчно изяснено по отношение на неговите социално-психологически компоненти и липсва единна теоретична постановка. Това затруднява както емпиричното му изследване, така и обобщаването на наличните данни. От друга страна, изследванията върху формирането на груповото мнение обхващат единствено въздействието на груповите ситуации (обсъждане, разискване в групата) и проблемът за влиянието на различните групови фактори върху този процес остава незасегнат.

За да се получи по-ясна картина за процеса на формиране на груповото мнение и неговите детерминанти, необходимо е да се анализират постигнатите резултати и да се намери нов, по-цялостен подход при неговото изучаване.

В настоящата работа се поставят два важни проблема:

1. Да се определят критериите, по които да се изследва груповото мнение.

2. Да се изяснят емпирично някои от съществените социално-психологически детерминанти на груповото мнение.

В социално-психологическата литература има много емпирични изследвания по проблемите на формиране на груповото мнение. Могат да се разграничат три основни направления, които разглеждат проблема за въздействието на взаимоотношенията в групата върху формирането на груповото мнение.

Първите изследвания върху формирането на групово мнение доказват т. и. „феномен на конвергенция“, т. е. явление на сближаване на мнението в групата, след като нейните членове са разменили информация помежду си (Алпорт, Шериф, 1935 г., Монтмолин, 1966 г.). В резултат на това индивидуалните мнения след общуването се движат около едно средно групово мнение. Първите резултати, които доказват този феномен, са публикувани още през 1924 г. от Алпорт. Следващите изследвания на Шериф и Монтмолин потвърждават тези резултати (1). Шериф по-късно (1969 г.) сам отправя основателна критика към тази поредица от изследвания, като подчертава: „Касае се за един резултат, който не може да се изведе от единични ситуации. Трябва да се вземат под внимание още и специфичните белези на процеса на общуване между членовете на групата“ (2).

Следващото направление от изследвания води началото си от една чисто емпирична постановка на Щонер (1961 г.): групата е склонна да вземе решения с по-голяма степен на риск, отколкото отделните ѝ членове.

Изследванията, които се занимават с влиянието на дискусията върху формирането на мнения, относящи се до готовността за риск (Щонер, Коган и Валах, Цалеска) показват следната тенденция: готовността за риск на групата е по-голяма, отколкото готовността за риск на отделните ѝ членове, показана преди дискусията.

От посочените изследвания на груповото мнение става ясно, че при неговото формиране са възможни две тенденции: „Феномен на конвергенция“, т. е. явление на сближаване на мненията или пък груповото решение може да е по-екстремно от индивидуалните решения, т. е. явление на поляризация.

Московичи и Цавалони (1969 г.) поставят началото на трето направление в изследването на груповото мнение, като по-диференцирано навлизат в проблемите, които възникват при неговото изучаване. Те подчертават, че действителните проблеми в тази област стават ясни едва тогава, „... когато се сравняват групите помежду си и се изследва различният начин на функционирането им с оглед на тяхната мотивация, тяхната организация и типа задача, с която те имат работа“ (3).

За направленията в западната социална психология, които проучват формирането на груповото мнение, може да се каже, че те изследват изолирано само влиянието на съвместното групово обсъждане или решаване на проблема. Изследванията се провеждат с изкуствено формирани групи и специфичните фактори на групата, които влияят върху формирането на груповото мнение, не се вземат под внимание. Посочените от тях тенденции на конвергенция и поляризация на груповото мнение не са достатъчни за обяснението на този процес.

От направления преглед се налага изводът, че постигнатите емпирични резултати в изследванията на груповото мнение не могат да бъдат обобщени и да дадат насока за неговото изследване. Както вече споменахме, все още не е налице цялостна теория, която да обхваща същността на груповото мнение и механизмите на неговото формиране. Това налага на първо място да бъдат определени социално-психологическите компоненти на груповото мнение в начина на неговото функциониране.

При нашите разсъждения изхождаме от факта, че ефектът на груповата оценка се състои в това тя да даде възможност за координирано и ефективно поведение на групата. Груповата оценка се явява в този смисъл резултат на

„една междуличностна интеграция“ според Хибш, тъй като тя функционира като ценостна ориентация и регулатор на поведението на членовете на групата (4).

Критериите, по които груповото мнение се различава от останалите социални информации, са според Сафаров (1977 г.): разпространеност, стабилност и интензивност. Той подчертава, че като колективно мнение могат да бъдат определени само такива социални мнения и оценки, които се отличават със споменатите признания (5). Ние се присъединяваме към тая характеристика на Сафаров и ще се опитаме да направим тези признания приложими и измерими за нашето изследване, като приемаме, че те са качествените критерии за формирането на групово мнение.

Критерият „Разпространеност“ означава, че определяме като групово всяко мнение, което е възприето от по-голямата част от членовете на групата.

„Стабилността“ на груповото мнение се изразява в ангажираността, с която груповата оценка се поддържа от членовете на групата и се защищава от тях при наличието на други мнения. Този белег на груповото мнение в неговия психологически контекст засяга според нас въпроса за мотивацията на членовете на групата.

За да видим основните детерминанти на груповото мнение, ние изхождаме от анализа на процесите, в резултат на които то се формира. Те протичат аналогично на процесите при колективно решаване на проблеми, които са по-пълно изследвани в социално-психологическата литература. Данните от анализа на колективно решаване на проблеми показват, че върху този процес влияят много фактори, но не дават възможност да се определи в каква степен те са значими.

От позицията на марксистко-ленинската социална психология ние се опитахме да систематизираме тези фактори и ще разглеждаме тяхното влияние на четири нива:

1. Фактори, които влияят върху индивидуалните процеси на оценката. Това са личностните фактори—статус, компетентност, нагласа, важни социални потребности и т. н.

2. Специфичните условия на ситуацията, в която се формира груповата оценка, имащи непосредствено влияние върху този процес. Към тези фактори принадлежат всички белези, които характеризират ситуацията на обсъждане или разискване в групата. Те определят степента на взаимно влияние в процеса на размяната на информацията.

3. Специфичните признания на групата. Към тях трябва да се споменат целта на групата, дейността на групата, времетраене на съществуване на групата, степента на групово развитие, сплотеност, групови норми, групов атмосфера или климат, ръководство на групата.

4. Обществени фактори. Тези фактори се определят от мястото на групата в обществото и от обществената значимост на нейната дейност. Те в най-голяма степен детерминират груповите норми и ценности. Влиянието на отделните фактори, както и тяхното взаимодействие теоретично и емпирично още не е изяснено. Затова настоящата работа представлява първи опит емпирично изследване на тяхното взаимействие и взаимодействие.

## 2. ПОСТАНОВКА НА ЕКСПЕРИМЕНТА

С нашия експеримент изследвахме формирането на групово мнение по дискусия. Дискусията е ситуация на комуникация, която се характеризира

активното участие на всички членове на групата и създава възможност за интензивна размяна на мнения между тях. Специфично за дискусията е, „че отделните мнения в груповата дискусия не се изказват анонимно и изолирано, а под влиянието на колективния контрол и в процеса на размяна на индивидуалните мнения те се повлияват взаимно“ (6). С това тя има силно формиращо въздействие върху нагласата и мнението.

В социално-психологически аспект важните компоненти на дискусията, които оказват детерминиращо въздействие върху нагласата, според Фридрих са следните:

1. Тя дава възможност на всеки член на групата да формулира мнението си словесно. Това изисква той да обмисли личното си становище. По такъв начин дискусията активизира процесите на индивидуално изграждане на оценки и мнения.

2. Заemanето на определена позиция в дискусията засилва ангажимента на членовете на групата към нея.

3. Изказваните правилни схващания получават потвърждение от групата, което стабилизира изградената нагласа.

4. Всяка дискусия има познавателен ефект. Чрез размяната на мнения се опознават по-добре основните свойства на обектите за оценка и техните взаимовръзки, отколкото ако всеки отделен член сам се опитва да анализира проблемите (7).

Изложените компоненти на груповата дискусия създават реална възможност за формиране на групово мнение с характерните за него качествени признания: разпространеност и стабилност. При това трябва да се отбележи, че ефектът от дискусията в голяма степен зависи от това, как се осъществява самата комуникация. В настоящото изследване не анализираме процесите на комуникация, а тяхното въздействие опосредствувано от специфичните условия на групата — нейната сплотеност и наличието на ръководство на дискусията върху качествата на груповото мнение. В нашите теоретични позиции по отношение влиянието на сплотеността върху качествените признания на груповото мнение изхождахме от следните закономерности:

Първо, че между сплотеността на групата и нейното ценностно единство съществува закономерна връзка. Тя се доказва с изследването на Оботурова, Маслов и Давидов (8).

Второ, насочихме се към положителното влияние, което има сплотеността на групата върху изграждането и протичането на дискусията, т. е. върху процесите на размяна на информация. Ние изхождаме от предположението, че във високосплотените групи тези процеси са по-интензивни и че наличието на ръководство на дискусията допринася за по-добрата им координация (9).

Тъй като при нашия подход към изследването на груповото мнение мотивацията на членовете на групата има директно отношение към неговото качество, изследвахме и тяхната удовлетвореност от груповото решение.

Според Хибш удовлетвореността е „... . преди всичко емоционално презентативно състояние, което влияе мотивиращо за поемането на една дейност и нейното изпълнение (10).

Удовлетвореността на членовете на групата зависи не само от това, дали те оценяват високо взетото групово решение, но и от задоволяването на техните потребности от признание, самоутвърждаване и т. н. Върху основата

на тези теоретични изводи стигнахме до нашите хипотези, които трябващ да бъдат проверени с направеното изследване:

1. В резултат на проведената дискусия и формираната групова оценка се очаква в групите с по-висока сплотеност и ръководство на дискусията по-високо качество на груповото мнение, отколкото в групи с ниска сплотеност, които са дискутирали без ръководство.

2. След дискусията, в която групата стига до обща оценка, изразяваша се в избор на един неин член, първоначалните индивидуални мнения се изменят.

2.1. Това изменение е израз на осмисляне на дадената групова оценка и съгласие с нея.

2.2. Членовете на групата поддържат груповата оценка и тя остава стабилна при конфронтация с несъвпадащото мнение на по-висока инстанция.

3. Между изказаното от групите задоволство от дискусията и от груповата оценка съществува зависимост.

4. Удовлетвореността от дискусията е по-голяма при групи, които са дискутирали с ръководство, отколкото при групи, дискутирали без ръководство.

Проведеното изследване имаше характер на експеримент в „квазиестествена среда“, т. е. стремяхме се към интеграция на лабораторните с естествените условия. Експериментът се провежда с групи, които имаха общи социално-детерминирани задачи, цели и ценности.

### 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ

Изследването се провежда с 80 студенти от III курс, подготвяни за учили по различни специалности в Йенския университет, ГДР. От тях бяха сформирани 20 дискусационни групи. Членовете на една такава група принадлежаха към една семинарна група. Изискването беше те добре да се познават помежду си и да имат желание или нежелание за съвместна дейност.

Това беше установено посредством социометрична интервална скала, която има значителни предимства пред метода на груповата оценка.

С проведенния експеримент си поставихме целта да изследваме оценки, отнасящи се до социалното възприятие на партньора, т. е. оценка на неговите лични качества и способности, в контекста на съвместната дейност. С това експериментът се доближава до естествените условия в групата. Беше разработена методика специално за изследването. Тя имаше две функции: предлагаше критерии, по които членовете на групата трябващо взаимно да се оценят, и същевременно отговаряше на изискванията, поставени пред една тема за дискусия.

Пред студентите беше поставена задачата да се оценят взаимно по 12 качества, характеризиращи личността на учител с успех в своята професия. След формирането на индивидуалните оценки студентите трябващо да дискутират и да изберат един от тях, при когото тези качества са най-силно изразени. След дискусията и направената групова оценка от студентите се изискваше те за втори път да дадат своето индивидуално мнение. В третия етап на експеримента им беше съобщено, че техните преподаватели имат друго мнение, след което от тях отново бяха събрани индивидуалните им оценки.

Изработеният за изследването план (съкратен многовариантен план) даде възможност да се обхване както влиянието на основните фактори, така и тяхното взаимодействие. Груповото мнение изследвахме в четири разновидности

групи: 1) пет групи с висока сплотеност и ръководство; 2) пет групи с висока сплотеност без ръководство; 3) пет групи с ниска сплотеност и ръководство; 4) пет групи с ниска сплотеност без ръководство.

При статистическата обработка на данните чрез дисперсионен анализ се разкри тенденция на разлике между мненията под влияние на различните групови условия — висока сплотеност и ръководство и ниска сплотеност без ръководство, но това разлике не беше статистически значимо. Невъзможността различието да се докаже статистически се обяснява с това, че извадката беше недостатъчна за проведената статистическа обработка.

С помощта на Т-тест беше установено във всичките 20 групи, че груповото мнение не остава стабилно след конфронтацията с мнението на по-висока инстанция и че студентите изменят своето мнение, връщайки се към първоначалното преди дискусията. При изследването се доказа още, че между удовлетвореността от дискусията и тази от общата оценка съществува закономерна връзка. Емпирично беше установено също, че групите, които са дискутирали с ръководство, са по-удовлетворени от груповата оценка в сравнение с тези, дискутирали без ръководство.

Тези данни насочват към в а ж е н и з в о д: добре подгответната дискусия, която дава възможност за активно и равноправно участие на всички членове на групата в нея, може да бъде съществен мотивиращ фактор за споделяне на груповата оценка, т. е. условие за изграждане на единно и стабилно групово мнение.

В заключение може да се каже, че предприетото в работата прецизиране на понятието „групово мнение“ и проведеното изследване изясняват някои аспекти и детерминанти на неговото формиране и създават предпоставка за по-общирното му проучване.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Moskovic i, S., Doise, W.: Kollektive entscheidung in forschungsgebiete der sozialpsychologie Bd. 2, Kronberg 1976. 2. Пак там, 159. 3. Пак там, 172. 4. Hiebsch, H.: Sozialpsychologische grundlagen der persönlichkeitsformung, Berlin 1976, 72. 5. Sa f a r o w, R. W.: Probleme der erforschung der öffentlichen meinung in Sowjetwiss, Gesellschaftswiss. 1977/8. 6. M e y e r, U., Pieper, R.: Diss. Berlin 1978, 51. 7. M e h l h o r n, H. G., F r i e d r i c h, W.: Kleine methodik für zirkelleiter, Berlin 1978. 8. Petrowski, A. W.: Psychologische theorie des kollektivs, Moskau 1979. 9. S e c o r d, P. F., B a c k m a n, C. W.: Sozialpsychologie, Frankfurt/Main 1980. 10. Hiebsch, H.: Wissenschaftspsychologie, Berlin, 1977.

#### FORMATION OF GROUP OPINION AT DISCUSSION

Sv. Mateeva

The main problems of the studies upon group opinion and its formation are considered in the paper. By a review of the more important social-psychological experiments in this field, the author points out that for the study of group opinion some principle questions should be solved. The first urgent problem concerns the social-psychological components which characterize group opinion as a specific product of group activity. The second important theoretical aspect concerns the problem of the main determinants of group opinion. A theoretical analysis of these two problems is given and a somewhat more all-round approach to the study of group opinion is proposed.

# Психологът в предприятието

В съответствие с Решението на Втория конгрес на психологите списание „Психология“ открива на своите страници специална рубрика „Психологът в предприятието“. В нея ще се отпечатват становищата на отделни научни работници и дейци от практиката за по-пълно изясняване на ролята, мястото и начина на работа на психологите. Предоставя се възможност за обмяна на опит, за консултации и отговори на въпроси. Ще се публикуват методики за изследване, които могат да се използват в работата на психолога в предприятието и други методически материали.

Дейността на психолога в предприятието е разнообразна. Тя има своя специфика както в предприятията от различните отрасли, така и в отделните предприятия в един и същ отрасъл. Редакцията си дава сметка, че навлизаме в една нова област за конкретно изпълнение на Решението на Секретариата на ЦК на БКП „За по-широко използване на социологическите и психологическите знания за усъвършенствуване на производството“, затова материалите, които ще публикуват, ще имат и дискусационен характер. Това ще даде възможност за по-пълно изясняване функциите и начините на работа на психолога в предприятието.

Рубриката се открива със статия от проф. д-р Филип Генов, която съдържа основните моменти на неговия доклад пред „Кръглата маса“, състояла се на Втория конгрес на психологите и послужи за основа на разгърналата се дискусия за функциите, задачите и начин на работа на психолога в предприятието.

## СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ДЕЙНОСТТА НА ПСИХОЛОГА В ПРЕДПРИЯТИЕТО

ФИЛИП ГЕНОВ

Дванадесетият конгрес на Българската комунистическа партия обоснова необходимостта от издигане ролята на психологията като важна градивна сила в нашето социалистическо обществено развитие. Тя се обуславя от курса на партията за повсеместна интензификация, за внедряване на новия икономически механизъм и съответствуващата му нова форма на бригадна организация на труда, за по-нататъшното усъвършенствуване на социалните отношения, за задоволяване нарастващите потребности на народа, за възпитанието на социалистическата личност. За успешното провеждане на партийната политика от решаващо значение е дейността на субективния фактор и преди всичко на отделния труженик и неговия трудов колектив. Трудът на народа, това е единственият източник за производството и доставянето на необходимите материални и духовни ценности или извършване на услуги за задоволяване непрекъснато нарастващите потребности на труещите се. Проблемът за разгръщане на трудовата активност на всички труженици, за по-нататъшно развитие и максимално използване на техните способности е главната прицелна точка на органите за социално управление. За неговото успешно решаване от съществено значение е да се осигури по-висока степен на удовлетвореност от труда на отделните труженици, да се създадат повсеместно оптимални условия за максимално използване на човешките сили, в творческо-съзидателна дейност в полза на обществото. Това налага да се използват по-целенасочено и по-организирано психологическите знания и подходи за повишаване ефективността на производството. На това ни учи както съветският, така и нашият, макар и малък опит, в дейността на психологите към предприятията.

„В нашите заводи и стопанства — изтъкна др. Тодор Живков в Отчетния доклад на ЦК на БКП пред XII конгрес — наред с икономиста, агронома и инженера — следва да заемат своето място социологът и психологът.“ В изпълнение на тази задача Секретариатът на ЦК на БКП прие специално Решение „За по-широко използване на социологическите и психологическите знания за усъвършенствуване на производството“. Започна назначаването на психологи. Възниква въпросът: „Как да работят?“ Досегашният опит в редица предприятия не се оказа сполучлив. На психолога се възлагаха или несвойствени задачи, или при първия удобен случай се съкращаваше длъжността. Сред научните работници също няма единство по въпроса какво и как да работи психологът. Някои считат, че това са само психологи на труда. Други ги разглеждат само като психотехники, трети — като социални психологи и т. н. Според нас психологът в предприятието не е само трудов психолог. Той не е само и социален психолог. Не е само и психолог по организация и управление. Той не е само психометрик или само психолог-консултант, или психолог-педагог и т. н. Той е психолог на колектива на предприятието. В себе си трябва да съчетава необходимите знания и умения от всички клонове на психологията, за да бъде полезен консултант и проектант на ръководството на предприятието, на неговите служби и на отделните труженици за създаване на оптимални условия за развитие и използване на човешкия фактор, за повишаване на икономическата ефективност на производството и за социалистическото възпитание на личността. За успешното изпълнение на задачите си психологът трябва да има не само психологическа, но и организационно-управленческа подготовка. Той трябва да познава обекта, в който ще работи, необходимо е цялата многостранна дейност на психолога — научноизследователска, консултантска, пропагандна, просветна и т. н. — да съдействува за повишаване ефективността на организацията на труда, за повишаване ефективността на ръководните и управленческите въздействия на стопанското ръководство и това на обществените организации. Ето защо психологът се заема с такива задачи и извършва такава работа и в тези сектори, където е най-необходим за момента. Това се прави с цел да се постигне по-голяма ефективност на труда на работниците и специалистите. В този смисъл психологическата служба не съществува сама за себе си, а тя работи в съдружие с научно-техническия, организационно-административния персонал на предприятието.

Психологът трябва да познава организационната структура на предприятието, да знае правата и задълженията на ръководителите на различните обслужващи звена и на ръководените. Това се отнася не само до административно-производствената структура на предприятието, но и до обществената структура на трудовия колектив.

В светлината на решенията на XII конгрес на БКП особена значимост придобива дейността на психолога за повишаване ефективността на управлението на предприятието в следните насоки:

Той трябва да помогне за разработка на социален проект за психологическото обезпечаване на програмата за интензивно развитие на предприятието. Особено значение придобива привеждане на квалификационна структура на работниците и специалистите в съответствие с технологическите промени. Проблемите, свързани с усъвършенстването на нова професия, с разместяването на нови работни места, а така също и с преодоляване на психически бариери при промените изискват

да се вземат съответни превантивни мерки от ръководството на предприятието. Психологът е този, който своевременно ще го посъветва какво да направи.

В системата на материалното производство повсеместно се преминава към нова форма на бригадна организация на труда. Не навсякъде и особено у всички работници, специалисти и ръководители е формирана оптимална психическа нагласа към бригадата от нов тип. И тук психологът следва да насочи своето внимание към обвързване въпроса за задоволяване на непрекъснато нарастващите потребности на тружениците с възможностите за повишаване производителността на труда в новите бригади. Изучаването на трудностите и на психическите бариери, които спъват активността при въвеждане и утвърждаване на бригадната организация, са непосредствено поле за изява на психолога. Особена значимост придобиват новите изисквания към качествата на работниците, специалистите и на бригадните ръководители. Настъпват изменения в нравствените ценности. Нови социални изисквания придобиват дисциплината и инициативата, взаимната помощ и взаимозаменяемост; взаимният контрол и взаимната взискателност стават необходими закони в дейността на новия бригаден колектив. Кой друг, ако не психологът трябва да изследва и да предлага мерки за формиране на нов вид социалистическа психика в колективите на бригадите от нов тип.

Научната организация на труда е друго важно поле за изява на психолога на предприятието. Той съдействува на службите „Кадри“ или „Личен състав“ за професионалната ориентация на учащите, които практикуват в предприятието, а така също и за професионалния подбор за отделните длъжности. Изработва и предлага на стопанското ръководство система от мероприятия за въвеждане на новопостъпилия работник или служител както в производствената дейност, така и в останалия живот на колектива. Сам води беседи и дава съвети на новопостъпилите работници. За целта провежда психологически и социалнопсихологически изследвания, за да ги насочи как по-добре да се адаптират към новата работа и новия колектив.

Проблемите на научната организация на труда са свързани с усъвършенстване системата „човек — работно място“. В условията на новата форма на бригадна организация на труда на преден план излиза дейността по усъвършенстване системата „група — или бригада — работен участьк“.

Психологът съставя или търси помощта на други специалисти за изработка професиограма и психограма на основните видове професии. Осигурява разработването на оптимален модел от необходимите качества за труженика за най-пълно използване на мощностите на техниката. На тази основа подпомага изработването на учебните планове за подготовката на работниците и специалистите в съответствие със сегашните и бъдещите изисквания на работното място. От друга страна, той предявява изисквания към конструктори и организатори на работните места да се съобразяват с наличните и перспективни възможности на работниците и специалистите. В този смисъл той е съучастник в проектиране развитието както на техническата, така и на социалната подсистема на предприятието и преди всичко на неговата главна градивна сила — човека.

Реализацията на основния принцип на социализма „От всеки според способностите, на всекиму според резултатите от труда“ изисква да се нар-

мират всички основни видове дейности според степента на сложност и трудност. Това ще даде възможност за творческа изява на всеки труженик и за саморегулация на трудовото възнаграждение. Удовлетвореността от резултатите на труда, от професионалното израстване и възнаграждението са необходими условия за самомобилизация в труда и подтик за творческа изява. По тези въпроси психологът работи в най-тясна връзка със службите по труда и работната заплата. Пред тях поставя и съответни изисквания.

Друг елемент на научната организация на труда е постигането на оптимална удовлетвореност от условията на труда: техническа безопасност и психохигиенни условия за труд. Психологът установява промените в тези условия и своевременно предявява изисквания пред съответните служби за тяхното оптимизиране. По такъв начин той следи за степента на удовлетвореност у трудещите се от тяхното професионално израстване и от възможностите за проява на творчество и рационализация. При намаляване на трудовата активност или при търсене начини за нейното стимулиране психологът винаги трябва да се обръща към тружениците за тяхната удовлетвореност или неудовлетвореност от задоволяване на различни потребности.

Трудовата активност на личността се определя и от фактори в извънтрудовата дейност. Те също трябва да са обект на вниманието и дейността на психолога в предприятието. Това са добре уредените социалнобитови условия в предприятието: магазини, шивашки, фризьорски и бръснарски услуги, столове, биофети, бани, транспорт, здравна помощ, детски градини, домове и бази за отдих, спорт и туризъм, жилищно осигуряване, културно-масови мероприятия, поддържане традиции в колектива и т. н. Всичко това формира онази обективна социална база за социалната удовлетвореност на труженика от условията в предприятието не само за труд, но и за социалистически бит.

Психическият климат в колектива е обикновено най-точният барометър за дееспособността на трудовия колектив. Той е и постоянната прицелна точка в дейността на психолога на предприятието. В този смисъл той отделя особено внимание върху взаймоотношенията между ръководените и техния ръководител и между самите тях. Проблемите за стила на ръководство, за съзнателността на работниците и служителите са обект на постоянно наблюдение и изучаване от страна на психолога. Съвременната намеса може да предотврати назряващите конфликти. Подкрепа на наставническата помощ, на социалистическото съревнование, на моралните стимули и др. са важни изисквания за стимулиране на трудовата активност на тружениците. Формирането и поддържането на социалистически традиции са също предпоставки за оптимизиране на психическия климат. Принципността и справедливостта на ръководителя са най-важният фактор за климата в даден колектив.

Основен документ в дейността на психолога по използване на различни фактори за формиране на оптимални условия за творческо развитие и реализация на личността на труженика и достигане висока трудова активност е планът за социалното развитие на трудовия колектив. В съставянето на показателите на плана психологът работи заедно със социолога, където има такъв. Този план не може да се разглежда като дело само на един или друг специалист. Той е дело на трудовия колектив, на неговата профсъюзна и партийна организация и на неговото стопанско или административно ръководство. Психологът се стреми да се по-

стигне възможната максимална степен на удовлетвореност на трудещите от трудовото възнаграждение, от професионалното израстване, условията на труда и бита, развитие на способностите, благоприятна социална атмосфера и други, което обуславя съответният психически климат.

По своята същност психологът в предприятието е преди всичко консултант. Като изучава психиката на трудещите се, като изследва въздействието на различните фактори, той установява какво им пречи, за да работят по-производително, по-качествено и по-ефективно. Той сам не е в състояние да измени действието на различните фактори. Това е по силата на ръководството на предприятието или на спомагателните му служби. Психологът, след като диагностицира тяхното действие, предлага или на ръководството на предприятието, или на неговите служби да вземат необходимите мерки. Той трябва да ги убеждава и да настоява, но в края на крайщата дали ще се вземат мерки или не, зависи не от психолога, а от съответните ръководители и служби. Ако е убеден в правилността на своите предложения, той следва да потърси помощта и съдействието на професионалот или партийното ръководство на предприятието.

На психолога възлага задачи стопанското или административното ръководство. Обикновено той работи заедно със социолога или здравната служба и тези по научната организация на труда. Това дава възможност за комплексен подход в изучаването на проблемите.

Психологът е не само консултант на ръководството на предприятието, но и проектант. Той трябва не само да констатира, а и да може да съставя социално-психологически проекти за регулиране действието на различните фактори в предприятието. Съставянето на научно-обосновани проекти е възможно само ако се познава добре действителността. За тази цел психологът често ще прибегва и до психологически изследвания. Следователно той върши и изследователска дейност. За целта използва помощта и съдействието на различни научни, учебни и консултантски звена. Погрешно е да се мисли, че психологът ще се занимава главно с изследвания, особено такива, които траят по-продължително. За него изследванията са необходими, за да се разработят мерки за изменения на действителността. Главното в неговата работа не е констатацията на дадено състояние, а неговото изменение. Психологът получава задачите си от ръководството на предприятието. Той също предлага, но изследва или разработва само тези въпроси, които са утвърдени от съответното ръководство. Психологът е част от помощния персонал на ръководството на предприятието. Той дава мнения по въпроси или проекти, внесени за разглеждане в съответните ръководни органи на предприятието. Прави информации, дава предложения, извършва експертизи, участвува в проучвания, в съвещания, работни групи, комисии и т. н., по пречака и нареждане на своя административен ръководител. Задачите, с които се заема, произтичат от състоянието на трудовия колектив и задачите, които той решава или предстои да решава. Това не е рутинна, а творческо оперативна дейност. Значителна част от времето на психолога ще заемат консултациите и съветите, които ще дава на отделните работници. Така например той трябва да посъветва как да се изглади конфликтът между работник и ръководител; между работник и работник. Психологът трябва да поучи как да се постыги при настъпване на обтегнатост в отношенията между съпрузи, между деца и родители и т. н.

Затова е необходимо психологът да има отделен кабинет. Той трябва да умее да изслушва и да съчувствува, тъй като това също е помощ. Труженикът е успял да си „излезе болката“. Психологът трябва да има известни знания по психиатрия, по трудово право, по организация и управление, по педагогика, по изкуство, спорт и литература, а така също в други области на човешкото знание, които ще му позволяват да намира общ език с всеки труженик. От него се изисква да уважава достойнството на человека и да пази „тайни“, без което не може да спечели доверието на хората. Необходимо е да проявява отзивчивост към нуждите на трудащите се, което ще му позволи да се превърне в един от важните фактори за стабилизация на работната сила в предприятието и за по-високата й трудова реализация. Несъмнено психологът е и обективен деец. Той участвува там, където участвуват трудащите се. В извънработните мероприятия хората също се изявяват. Това дава възможност за цялостното им опознаване.

Психологът разработва психологически портрет на трудовия колектив и прави периодично допълнения и уточнения. По тъкъв начин следи развитието на колектива и на отделните му членове и особено на членниците в труда.

Критериите за ефективността на дейността на психолога са резултатите от дейността на трудовия колектив при изпълнение на неговите социални функции. Освен тези общи критерии, има и специфични. Това е ефективността на предложените от него мерки или лично осъществени и допринесли за подобряване на психическия климат и за по-пълна изява на тружениците.

От съвременния психолог в предприятието се изисква голяма инициативност, гъвкавост, настойчивост и упоритост в намиране на своето място в системата от служби в предприятието. Това изисква от него творческа фантазия, а също така оперативност и деловитост. Ето защо в своята подготовка той трябва да използува знанията на такива клонове от психологическата наука, като: психология на организацията и управлението; трудовата и социална психология, ергономиката, психометрията, педагогическата и медицинската психология, политическата психология. Освен тях следва да има минимум от знания по теория и организация на управлението, партийно, профсъюзно и комсомолско строителство, трудово право, социология, педагогика, етика, естетика, хигиена на труда и др. Това ще му даде възможност да проявява широта в своето мислене и да открива по-лесно не само причините, които спъват трудовата активност на личността, но и да може да предлага адекватни мерки за тяхното отстраняване. Успехът в дейността на сегашните и бъдещите психологи в предприятията в най-голяма степен зависи от тяхната професионална подготовка като нов вид психологически кадри, а също така от психологическата образованост на ръководните кадри и другите специалисти, работещи по създаването и усъвършенстването на техниката и технологическите процеси и организация на производството и труда.

За осигуряване на необходимата подготовка на психологите за предприятията ЦК на БКП възложи на Министерството на народната просвета да направи „полагащите се подобрения в учебните планове и програми, по които се обучават студентите от специалностите „Социология“ и „Психология“. За да се осигури практическата подготовка на психологите, в Решението на Секретариата се посочва, че следва „Към някои стопански организации в столицата да се създадат образцови бази (лаборатории), където да се

провежда производствената практика на обучаващите се социолози и психолози.“

Що се отнася до преподготвката на психолозите в предприятията, които са завършили преди 1983 година, то за тях се предвижда организирането на курсове в рамките на Академията за обществени науки и социално управление.

За да се осигури благоприятна обстановка за работа на психолога в пред приятието, необходимо е да се повиши психологическата образованост на всички специалисти. Затова Решението на ЦК на БКП предяви изискване към Министерството на народната просвета: „Да включи преподаването на определен обем от знания по социология и психология на труда в производството, в учебните планове на висшите учебни заведения, в които се подготвят инженери, агрономи, икономисти и други специалисти за материалното производство.“

Специално внимание е отделено и върху повишаване психологическата образованост на ръководните кадри. Решението на ЦК на БКП изисква от АОНСУ при ЦК на БКП, а така също и от другите висши учебни заведения, готвещи ръководни кадри и специалисти, да им осигурят необходимата психологическа подготовка за по-широко използване на социологическите и социално-психологическите знания.

В работата по утвърждаване на психологическите служби в предприятието психолозите не са сами. Те ще бъдат подкрепяни от съответните партийни организации и ръководства. С тяхна помощ и под тяхно ръководство психолозите по-лесно и по-успешно ще проправят пътя за оптималната полезност от своята дейност.

## ESSENCE AND PECULIARITIES OF PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY AT THE ENTERPRISE

Ph. Genov

The resolution of the Central Committee of the BCP concerning the appointment of psychologists at the enterprises raised the question of the character of their activity. An attempt is made in the present paper to outline the traits of the psychologist at the enterprise as a counsellor of the directing body on the problems of organization and management, on labour problems of the collective and personality. He is not only counsellor, but also investigator, projector of changes in the enterprise with a view to improving psychic climate favourable to development and realization of the abilities of personality in its work. The urgent task of the psychologist in the present conditions are pointed: introduction of the latest attainments of technical progress, the new economic mechanism and brigade organization of labour, further democratization of enterprise management etc.

## РОЛЯТА НА НОРМАТИВНО-ЦЕННОСТНОТО РЕГУЛИРАНЕ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНО-ПСИХИЧЕСКИ КЛИМАТ В ТРУДОВИЯ КОЛЕКТИВ

ИВАЙЛО КУСЕВ

Понятието социално-психичен климат се анализира от редица автори. Всички те са единодушни, че това е едно твърде сложно психологическо явление, което се определя от моралните взаимоотношения между хората в колектива, степента на тяхното сработване и удовлетвореност от съвместната работа, съществуващи конфликти и преобладаващо настроение.

При управлението на кое да е социално звено могат да се използват различни механизми — икономически, организационни, административно-правни, нравствени, естетически. Всички те образуват сложен социален механизъм за управление, който има обективен характер, доколкото представлява отражение на социалната действителност. Наред с това той има и субективен характер, доколкото се създава от человека, обществените институти, за да насочи според техните интереси противчането на обществените процеси.

При управлението на трудовия колектив и в частност на социално-психическия му климат е необходимо да се има пред вид действието на посочените по-горе механизми, както и на описаните в социалната психология като подражание, психическо заразяване, внушаване, убеждаване и др.

Върху формирането на социално-психическия климат оказват въздействие потребностите, установките, ценностите, нормите на личността и групата, както и общият механизъм за нормативно-ценностното регулиране. Ф. Генов посочва още личния пример, обществената оценка, уважението, взаимопомощта, доверието, стимулирането, наказанието, критиката и самокритиката, обществената отговорност, ритуалите, традициите, обичаите, общественото мнение, колективното въздействие, груповото въздействие и др. (1, с. 210).

От всички тях най-слабо изучен, а същевременно и с твърде значимо влияние е механизъмът на нормативно-ценностното регулиране. Това се обуславя от обстоятелството, че господствуващите в колектива отношения като емоционален тон, настроение, сплотеност и най-вече сработеност в твърде голяма степен зависят от психическите качества на индивидите, от техните установки и цели, от начина на приобщаването им към груповите цели, от действието на такива регулатори, като груповите потребности, мотиви, норми, ценности.

Очевидно е, че трудовият колектив (предприятието, неговите поделения) е носител на определена свъкупност от ценностни и нормативни изисквания. Ценността обикновено се свързва с целта, а нормата — със средствата

за постигане на тази цел (2, с. 28). Важен момент при изясняване на този механизъм е установяване на общността и различето между целите и ценностите. Може да се изтъкне, че общото между целта и ценността е, че те са детерминирани от социално-практическата дейност и изпълняват регулативни функции, а също и че целта и ценността не могат да се определят като истински и неистински. Обаче целта, за разлика от ценността, предполага обосновка, т. е. обръщане към обстоятелствата, които излизат извън границите на целта. Терминът „ценностна ориентация“ се използва, за да се означи насочеността към дейност в различните сфери. Тя може да се определи като фиксирана установка относно елементите на социалната действителност, която притежава висока ценност за дадения индивид. Генетически ценностните ориентации се образуват от подбора на актуалните установки след обективизация, осъзнаване от субекта на своето поведение от гледна точка на социалните ценности и норми.

Оттук следва, че ценностните ориентации са важен фактор, който чрез социалното поведение на индивидите влияе върху формирането на социално-психическия климат в колектива.

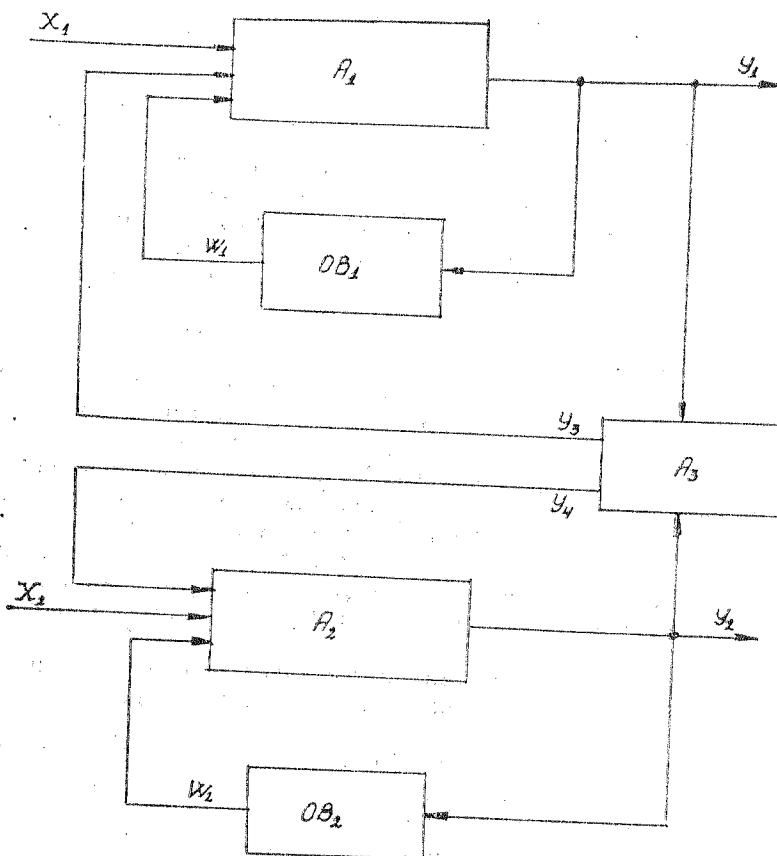
Достигането на позитивни форми на неговите прояви предполага възпитаване, убеждаване, обучаване на индивидите от страна на административното ръководство и ръководствата на обществените организации, за да могат тези индивиди да възприемат груповите ценности и норми, да приемат целите на предприятието като свои, за да се постигне сплотеност, единомислие и висока морална устойчивост на членовете на колектива. Важно условие за това е високо равнище на колективизъм в разглежданите групи, което ще позволи, от една страна, съзнателно да се подчинят индивидуалните цели на общите, а от друга — общата цел, поставена пред групата, да не противоречи на потребностите и интересите на обществото. Въз основа на проведени експериментални изследвания се изтъква, че върху „формирането на груповата цел в хода на съвместната дейност влияят следните фактори: социална значимост на общите цели; степен на първоначална идентификация на индивидуалната и общата цел; равнище на идейно-възпитателната работа (3, с. 90).

Приобщаването на индивида към групата в редица случаи е свързано с преустройство на неговата система от ценностни ориентации в съответствие с тези на групата. Механизмите на приобщаването могат да се разглеждат двояко: едни от тях имат предимно социален характер (възпитаване, обучаване, разпределение на функциите в групата), други — психологически (убеждаване, внушаване, подражаване). Много важна роля при приобщаването играе постигането на оптимално съотношение на съвместяване и сработване на индивида с останалите членове на групата.

При това колективните ценности и норми в предприятието не противоречат и са в хармония с тези на социалистическото общество, понеже самата микроструктура на колектива като цяло съдържа в себе си в снет вид и пречува по специфичен начин макроструктурата. Голяма е в случая ролята на груповите норми в социалистическия трудов колектив, а именно, че те се използват не само за регламентиране на вътрешногруповото поведение на личността и междуличностните контактни взаимодействия и взаимоотношения, но и за постигане на по-добро съответствие на междуличностните и социалните отношения с оглед превръщането на междуличностното взаимодействие в нормативно поведение в групата, общността, обществото.

От казаното следва изключително важното значение на социалните норми за съществуването на групата и приобщаването на индивида към нея. Е. М. Пеньков разглежда социалната норма не като „пряко правило за действие“, а само това, което регулира общественото поведение на хората, посредством което хората встъпват във взаимоотношения с обществото, класата, колектива (4, с. 43).

Социалните норми са едни от най-важните фактори и за конкретни прояви на индивидите, насочени към подобряване на социално-психическия климат, тъй като лежат в основата на динамична мотивационна система на личността. Мотивацията на съгласието, на единомислието може да се разглежда като основна спояваща сила, която осигурява съществуването и функционирането на групата.



Фиг. 1

Чрез представената на фиг. 1 блокова схема е направен опит за съотношение на механизма на нормативно-ценностното регулиране към формиране на социално-психическия климат в колектива. В дадената най-обща

структурна схема означенията на съответните подсистеми са, както следва:  
 $A_1$  — социално-психически климат;  $A_2$  — механизъм на ценостно нормативно регулиране;  $A_3$  — свързваща подсистема. С „ $X$ “ са означени входовете към подсистемите, а с „ $Y$ “ — изходите. С  $OB_1$  и  $OB_2$  са означени звената за обратна връзка. Чрез  $A_3$  се осъществява обратната връзка от  $A_1$  към  $A_2$  и регулиращата връзка от  $A_2$  към  $A_1$ .

Множеството входни сигнали на подсистемата  $A_1$  е:

(1)

$$X_{A1} \supset X_1 UW_1 UY_3$$

$X_1$  са сигнали, отразяващи влиянието на факторите, въздействуващи върху състоянието на социално-психичния климат. Изходните сигнали  $W_1$  на  $OB_1$  отразяват процеса на авторегулация на социално-психическия климат.

$Y_3$  са изходните сигнали на свързващата система  $A_3$ , които изразяват влиянието на ценостно-нормативното регулиране върху социално-психичния климат.

Входните сигнали на системата  $A_2$  са:

(2)

$$X_{A2} \supset X_2 UW_2 UY_4$$

$X_2$  са сигнали, отразяващи действието на факторите, които влияят върху разглеждания механизъм на ценостно нормативното регулиране.  $W_2$  изразява самонастройката на този механизъм, а  $Y_4$  отразява въздействието на социално-психическия климат върху ценостно нормативното регулиране.

Като входни сигнали на свързващата система  $A_3$  се използват съответно изходите на  $A_1$  и  $A_2$ :

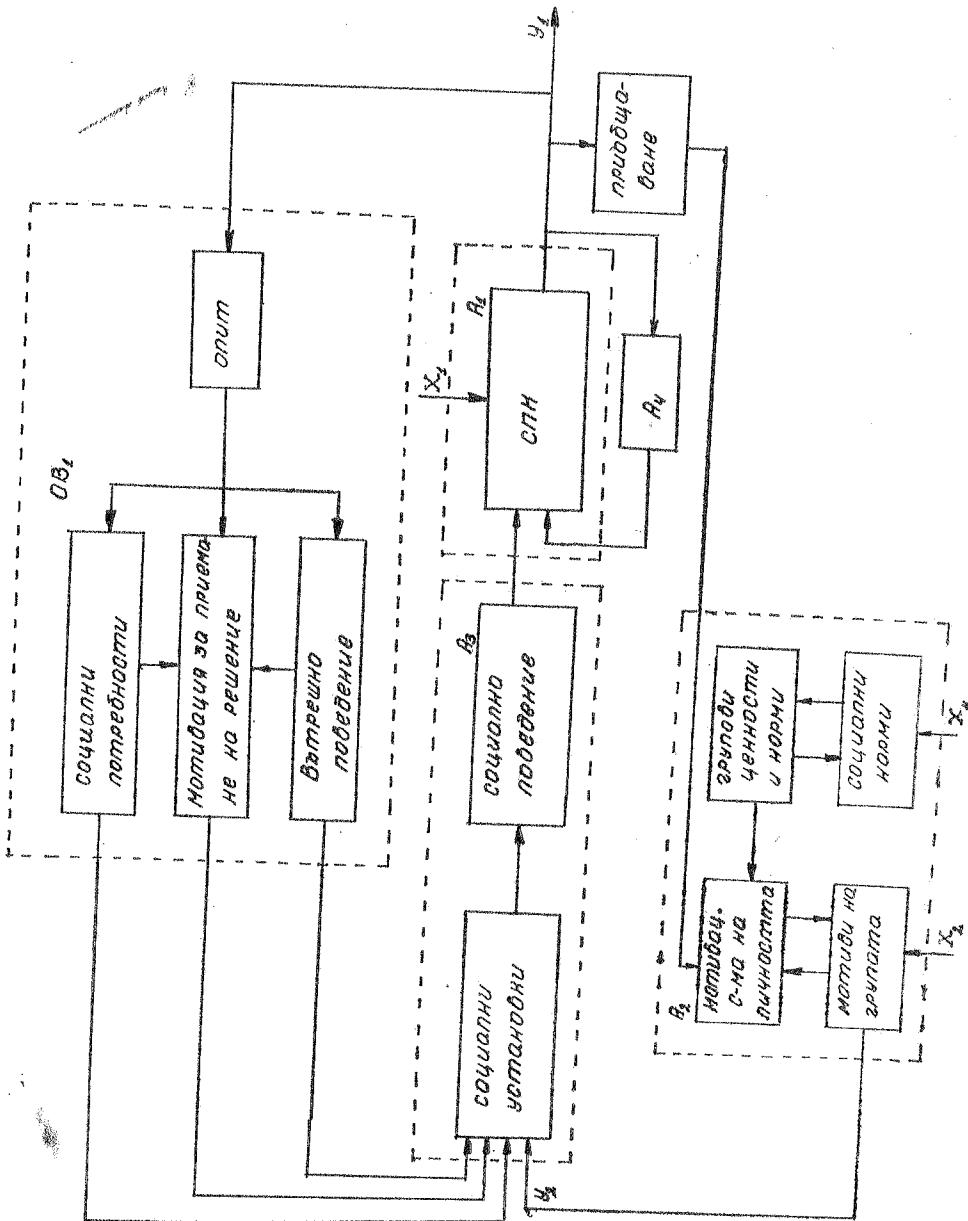
(3)

$$X_{A3} \supset Y_1 UY_2$$

Детайлзирането на горната схема е осъществено на фиг. 2. Действието на тази хипотетична схема се обяснява по следния начин. Блокът  $A_4$  е включен във връзката за авторегулация на подсистемата  $A_1$  и изразява междуличностните отношения в колектива. Тези отношения се характеризират най-вече с ефекта на съвместимост, т. е. такова съчетание на индивидите един с друг, което се характеризира с максимална субективна удовлетвореност на партньорите един от друг в съответствие с техните лични потребности и цели. Съвместимостта е в съчетание със сработването, при което взаимодействието на индивидите е опосредувано от обекта на тяхната съвместна дейност.

Върху състоянието на социално-психическия климат влияе съвкупност от фактори като: условия на труда, социално-икономически условия, собствен статус и др. На фиг. 2 те са означени с  $X_1$ .

Социално-психическият климат се обуславя от социалното поведение на индивидите, в основата на което стоят техните социални установки, които се проявяват в момента на вземане на решение (формирането им е включено в механизма на обратната връзка  $OB_1$  — фиг. 2). Тези установки предполагат не само жизнени потребности и физическа среда, но и отношения с другите хора в социалната среда. След тяхното формиране у субекта се снема това напрежение, което той изпитва до момента на вземане на решение и неговото поведение се осъществява вече безпрепятствено. За важността на установката се съди по обстоятелството, че ако е предварително известен нейният тип, може предварително да се предположи какво решение ще приеме субектът в алтернативна ситуация.



Фиг. 2

В процеса на социалното взаимоотношение индивидите посредством израза „съгласие“ — „несъгласие“ в поведението на партньора усилват или отслабват неговото положително поведение, така че този факт остава неосъзнат за индивидите, които са включени в това взаимоотношение. Освен такива непосредствени влияния, хората взаимодействуват помежду си с тези социални очаквания, които те имат в отношенията един към друг. Върху поведението на человека оказват влияние, изискванията на другите хора, социалната среда. Тези изисквания човек възприема във вид на традиции, правила за поведение и морални норми. Социалните потребности и вътрешното (т. е. въображаемото приемливо) поведение на личността оказват влияние върху мотивациите при вземане на решение, което е отразено чрез съответните връзки в блока OB<sub>1</sub>.

Както бе изяснено по-горе, с включването на индивида в групата настъпва приобщаване на неговите ценности и цели с тези на групата.

Механизъмът на приобщаването представлява свързващо звено между подсистемите A<sub>1</sub> и A<sub>3</sub>. Този механизъм е свързан с мотивационната система на личността, която е в основата на общуването между индивидите. Върху мотивационната система на личността оказват влияние груповите ценности и норми. Нормите и ценостите на групата не се включват в никаква форма на групова дейност, макар че те опосредствуват всички етапи на тази дейност. Тяхната същност произтича от целите и задачите на обществото, конкретизирани в социалните норми. На фиг. 2 с X<sub>4</sub> са означени въздействията на обществото.

Ролята и ценостните ориентации на отделните членове заедно с ценостите на групата образуват относително устойчива структура, която определя различните форми на групова дейност. Връзката на груповите ценности и норми със социалните установки минава през мотивационната система на личността и мотивите на групата. Последните се обуславят и от външни въздействия (вход X<sub>2</sub>).

Разгледаните възможности за регулиране на климата показват важността на така поставения въпрос. Те трябва да се имат пред вид при създаване на цялостна система за управление на социалните процеси в предприятията.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Генов, Ф., Психический климат в трудовом коллективе, Профиздат, 1977.
2. Проблемы социального регулирования на промышленных предприятиях, под ред. И. М. Попова, изд. „Наукова думка“, Киев, 1973.
3. Головаха, Е. И., Структура групповой деятельности, социально-психологический анализ, Киев, изд. „Наукова думка“, 1979.
4. Пеньков, Е. М., Социальные нормы — регуляторы поведения личности. М., 1972.

# Методи

## ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ТЕОРИЯТА НА ИНФОРМАЦИЯТА В СОЦИОМЕТРИЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Г. Г. БИЖКОВ

Социометричните методи намират широко приложение в съвременните социални изследвания. Според А. В. Петровски в СССР се е формирало своеобразно „социометрично гледище“ в психологията. Чрез тези изследвания се получава информация за взаимоотношенията в различни по обем групи, за равнището на структурираност и други. Резултатите от такава изследвания се използват за оптимизиране дейността ѝ.

Традиционната социометрия има обаче един съществен недостатък, който се състои в това, че не могат да се сравняват резултати от различни изследвания при неравен обем на групата, при различна възможност за количеството на избраните лица. Това обстоятелство затруднява сериозно обобщаването на конкретни резултати от най-общи теоретически позиции.

Ето защо усилията на изследователите са насочени към разработване на такива модификации, чрез които да се преодолеят посочените ограничения. Сериозно научно постижение в тази насока е методът на елективната ентропия на Ф. Кубе и Р. Гунценхойзер<sup>1</sup>.

### 1. СЪЩНОСТ НА МЕТОДА

Възможността да се приложи теорията на информациите в социалните изследвания се обяснява с това, че всяка една комуникация е свързана с предаване на определени знаци (езикови, мимични, тонови и други), които се съпътстват със съответна честота и вероятност. Именно тези две основни структурни характеристики на комуникационните и информационните процеси се описват количествено, следователно могат да се изследват с теорията на информациите.

Както е известно, информациите може да се разглежда от три аспекти:

а) ако е даден предавател, който излъчва крайно много знаци  $z_1$  с определена честота  $p^{(i=1, 2, 3, \dots, n)}$ , то ентропията на този предавател, resp. средната информация на един знак, ще бъде:

$$H = \sum_{i=1}^n p_i \text{ld} \frac{1}{p_i}; \quad \sum_{i=1}^n p_i = 1. \quad I_d X = \log_2 X;$$

б) ако е дадена една крайна редица от различни знаци с относителна честота  $h_i$  ( $i=1, 2, 3, \dots, n$ ), то тя може да се разглежда като едно съобщение, средната информация на даден знак от който ще бъде:

$$H = \sum_{i=1}^n h_i \text{ld} \frac{1}{h_i}; \quad \sum_{i=1}^n h_i = 1.$$

в) ако е даден предавател в смисъл на а), който предава съобщения, относителните честоти на срещащите се в него знаци не съвпадат с вероятността на значите на предавателя, средната информация на един знак от този специален текст ще бъде:

F. Gube, R. Gunzenhäuser, Über die Entropie von Gruppen. Quickborn Verlag Schnelle, 1963, 67.

$$H = \sum_{i=1}^n h_i \text{ld} \frac{1}{p_i}; \quad \sum p_i = 1$$

$$\sum h_i = 1.$$

Общото между тези три случая е това, че става селекция на елементи от страна на оператор (предавател). Това положение е основата, върху която се изгражда методът на елективната ентропия. Допуска се по аналогия, че при социометричните изследвания също така е налице сума от елементи, т. е. членове на дадена група. Тук обаче изборът не става от оператор, т.е. от ръководител, а членовете на групата се избират взаимно за извършване на определена дейност. С други думи, селективният принцип е заменен с елективен, като се абстрагираме дали става дума за избор или за отхвърляне от страна на членовете на групата. Разбира се, това не бива в никой случай да се забравя при анализ на получените с метода резултати.

### 1.1. Елективна ентропия на групи (EE)

Налице е система от  $n$  елемента, които се избират взаимно в едно социометрично изследване. Условията са всеки елемент да избира само един елемент (партньор) ( $k=1$ ), като в същото време всеки елемент може да бъде избран само един път. Следователно общият брой на изборите в групата ще бъде ( $n \cdot k$ ) избора.

Ако  $h_i$  е абсолютна, а  $h_i = \frac{f_i}{n \cdot k}$  е относителната честота на получените за всеки  $i$ -член на групата избори (гласове), то елективната ентропия на елементите, или ентропията на групата, е:

$$EE = \sum_{i=1}^n h_i \text{ld} \frac{1}{h_i}, \quad (1)$$

Ако всички елементи са избирани еднакво често, тогава

$$EE_{\max} = \text{ld} n. \quad (2)$$

При положение, че не всички елементи са използвали пълната възможност за  $k$ -избора, ще имаме:

$$\sum_{i=1}^n f_i < k \cdot n \quad (3)$$

От (1) и (2) следва, че

$$\begin{aligned} EE_{\max} &\text{ зависи само от } n \\ EE_{\min} &\text{ зависи от } n \text{ и } k \end{aligned} \quad (4)$$

Тъй като практически почти е изключено в една група всички нейни членове (елементи) да изберат само един партньор, то

$$EE_{\min} = 0. \quad (5)$$

Нека използваме конкретни примери за пресмятане на ЕЕ.

Пример 1. Проведено е социометрично изследване в една група, която има  $n=15$  члена, а възможността за избори е  $k=1$ . След преброяване на гласовете се установява, че един от членовете на групата е получил общо 14 избора, а останалият член — само един глас.

$$\text{Според (1)} \quad EE_{\min} = -\frac{14}{15} \ln \frac{14}{15} - \frac{1}{15} \cdot 1 \cdot \frac{1}{15} = 0,353.$$

$$\text{Според (2)} \quad EE_{\min} = \ln 15 = 3,907.$$

Пример 2: След известно време в същата група е повторено социометричното изследване, като са получени следните резултати:

| №    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| 1    | 0 | ⊕ | — | — | — | — | × | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 2    | ⊕ | 0 | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 3    | — | — | 0 | — | — | — | — | ⊕ | ⊕ | —  | —  | —  | —  | —  |
| 4    | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 5    | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 6    | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 7    | ⊕ | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | ⊕  |
| 8    | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 9    | — | — | ⊕ | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 10   | — | — | — | — | — | — | — | ⊕ | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 11   | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 12   | ⊕ | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 13   | — | — | — | — | — | — | — | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| 14   | — | ⊕ | — | — | — | — | ⊕ | — | — | —  | —  | —  | —  | —  |
| Сума | 4 | 5 | 5 | 1 | 0 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1  | 3  | 3  | 0  | 4  |

Означенията в таблицата имат следното значение:  $\times$  — избор;  $\oplus$  — отхвърляне; 0 — невъзможен „автоизбор“;  $n = 14$ ;  $k = 3$ .

За да изчислим ЕЕ при  $n = 14$  и  $k = 3$ , използваме таблицата:

| членове<br>i | абс. честота<br>$f_i$ | отн. честота<br>$h_i'$ | $-ld h_i$ | $-h_i \ln h_i$ |
|--------------|-----------------------|------------------------|-----------|----------------|
| 1            | 4                     | 0,100                  | 3,321     | 0,332          |
| 2            | 5                     | 0,125                  | 3,000     | 0,375          |
| 3            | 5                     | 0,125                  | 3,000     | 0,375          |
| 4            | 1                     | 0,025                  | 5,321     | 0,133          |
| 5            | 0                     | 0,000                  | 0,000     | 0,000          |
| 6            | 4                     | 0,100                  | 3,321     | 0,332          |
| 7            | 3                     | 0,075                  | 3,736     | 0,280          |
| 8            | 4                     | 0,100                  | 3,321     | 0,332          |
| 9            | 2                     | 0,050                  | 4,321     | 0,216          |
| 10           | 2                     | 0,050                  | 4,321     | 0,216          |
| 11           | 3                     | 0,075                  | 3,736     | 0,280          |
| 12           | 3                     | 0,075                  | 3,736     | 0,280          |
| 13           | 0                     | 0,000                  | 0,000     | 0,000          |
| 14           | 4                     | 0,100                  | 3,321     | 0,332          |

$$\sum_{i=1}^n f_i = 40$$

$$EE = 3,483$$

Как са получени нанесените в таблицата данни?

— за всеки член от групата ( $n=14$ ) преброяваме от първата таблица броя на получените гласове (избори и отхвърляния) и ги нанасяме в колона две на втората таблица;

— от така нанесените  $f_i$  — величини пресмятаме относителната честота

$h_i = \frac{f_i}{n \cdot k}$ , където  $n$  е броят на членовете на групата, а  $k=3$ . Получените за всеки член от групата величини нанасяме в третата колона на таблицата;

— от тези величини по-нататък изчисляваме  $I_d$  (логаритъм с основа 2, двойчен логаритъм), като използваме равенството:

$$I_d = 3,322 \log y \quad (6)$$

— за улеснение на следващите изчисления се препоръчва получените стойности да умножим с  $(-1)$ , като резултатите нанасяме в колона четвърта на втората таблица;

— накрая умножаваме още веднъж величина в колона 3 и 4, като резултатите нанасяме в последната, пета колона. Накрая сумираме величините и по този начин получаваме ЕЕ за групата.

Върху тази основа вече можем да правим качествен анализ, например, че между първото и второто социометрично изследване в групата е настъпил процес на деструктуриране, тъй като при първото изследване  $EE_{max}=3,907$ , а при второто — 3,483. Тези величини обаче не позволяват сравняване на две различни групи, а само на резултати от две и повече изследвания, но с една и съща група. Следователно дотук методът на елективната ентропия още не дава предимство на изследователя в сравнение с традиционните методи за количествен анализ на социометрични данни.

## 1.2. Нормативна елективна ентропия на групи (ЕЕН)

Сравняването на данни от социометрични изследвания с различни групи и по различно време може да стане с помощта на величините на така наречена нормирана елективна ентропия на групи (ЕЕН), която се намира с помощта на следната формула:

$$EEH = \frac{EE_{max} n - EE(k; n)}{EE_{max} n - EE_{min}(k, n)} \quad (7)$$

Както вече знаем,  $EE_{max}$  зависи само от броя на членовете на групата и се получава от равенството  $EE_{max} = I_d n$ , а  $EE_{min}$  зависи от  $k$  и  $n$ . За изчисляването на  $EE_{min}$  се излиза от крайното (екстремалното) разпределение, което има своя минимум при

$$3(n-3), 2(n-2), (n+1), 3, 0.$$

За нашия представен по-горе пример при  $n=14$   $k=3$  ще имаме следното разпределение:

$$33, 24, 15, 3, 0.$$

Ако означим броя на получените от всеки член на групата избори с  $x$ , то тази променлива ще има граници

$$3(n-1) \geq x \geq 0.$$

Нека сега пресметнем  $EE_{min}$  за нашия пример:

$$EE_{min} = \frac{39}{44} I_d \frac{39}{43} - \frac{27}{42} I_d \frac{27}{42} - \frac{15}{42} I_d \frac{15}{42} - \frac{3}{42} I_d \frac{3}{42} = 1,843.$$

Като използваме формула (3), можем да намерим ЕЕН:

$$EEN = \frac{3.807 - 4.682}{3.807 - 1.843} = 0.445.$$

Тази величина на ЕЕН може да се сравнява с пресметната по същия начин за други групи, в друго време, при други условия на социометричното изследване (например за 3, 4, 5 и повече възможности за избор в зависимост от харектара на задачата, която е поставена пред групата).

Изчисляването на ЕЕН може да стане и по друг път. За целта най-напред трябва да се намери най-високата стойност за първия член на редицата  $3(n-1)$ . Най-ниските стойности се получава, ако всички гласове са дадени за малък брой членове на групата. В най-добрания случай всеки член може да получи  $(n-1)$  избора. При  $k$  допустими избори и  $n$  члена в групата, сумата от гласовете ще бъде  $(k \cdot n)$ , откъдето се намира и броят на членовете, получили най-голям брой гласове (избори):  $\frac{n \cdot k}{n-1}$ .

От тук изчисляването на ЕЕН става по следната формула:

$$EEN_{min} = \frac{-r}{n \cdot k} \ln \frac{r}{n \cdot k} - \left[ \frac{n \cdot k}{n-1} \right] \cdot \frac{m}{n \cdot k} \ln \frac{m}{n \cdot k}, \quad (7a)$$

$$\text{където: } m = n-1; r = n \cdot k - \frac{n \cdot k}{n-1} m; r = (n-1);$$

[a] = най-голямото цяло число, което е  $\leq a$ .

С така получената величина на ЕЕН заместваме във формула

(7)

### 1.3. Случайна нормирана ентропия $EEn_{случ}$

За да се осигури висока степен на валидност на един метод за научно изследване, необходимо е той да води до получаване на резултати, които са сравними с външен независим критерий. Класическата социометрия не може да представи такъв външен критерий, което естествено снижава научната стойност на самия метод. Ето защо авторите на метода на елективната ентропия използват възможностите на теория на информациите и в качеството на такъв външен критерий предлагат т. н. от тях  $EEn_{случ}$ , която се изчислява, като най-напред се пресмята случайната групова ентропия.

Вероятността, че един елемент в дадена група ще бъде избран точно  $x$ -пъти се изчислява, като се използува функцията на биномното разпределение (Бернули):

$$P_{n:k}(x) = \binom{m}{n} \cdot p^x \cdot q^{m-x} \quad (8)$$

където:

$$m = n-1; p = \frac{k}{n-1}; q = 1-p;$$

$x$  приема стойности 0, 1, 2, ...,  $(n-1)$ .

Стойностите  $P_{n:k}(x)$  могат да се разглеждат като вероятност, с които всеки един елемент ще бъде избран  $x$ -пъти. Броят на елементите, избрани точно  $x$ -пъти, се изчислява от равенството:

$$N_{(x)} = n \cdot P_{n:k}(x) \quad \text{Зa } x = 0, 1, \dots, m \\ \text{а общият брой на гласовете, получени от тези } N_{(x)} \text{ елементи, e:}$$

$$S_{(x)} = n \cdot x \cdot p_{n:k}^{(x)}, \quad \text{за } x = 0, 1, \dots, m.$$

тук получаваме и за сумите  $N_{(x)} = n$ ;  $S_{(x)} = n \cdot k$

Всеки един от  $x$ -нъти „избраните“ елементи има вероятност  $h_i = \frac{x}{n \cdot k}$  да бъде „избран“, пресмятането на която дава и „определеността“, т. е. структурираността на групата:  $-n \cdot p_{n:k} \lg \frac{x}{n \cdot k}$ .

Общо за цялата група ще имаме  $p_{n:k} n$  такива елементи, откъдето можем да пресметнем и цялата структурираност в групата:

$$-n \cdot p_{n:k} \frac{x}{n \cdot k} \lg \frac{x}{n \cdot k} = -p_{n:k} \frac{x}{k} \lg \frac{x}{n \cdot k}.$$

След като съборуваме по отношение на  $x$ , получаваме:

$$EEH_{\text{случ}} = -\frac{1}{k} \sum_{x=0}^m p_{n:k} \cdot x \lg \frac{x}{n \cdot k}. \quad (9)$$

Тъй като  $\lg y = 3.322 \log y$ , горната формула може да се представи и по друг начин, което има някои изчислителни предимства:

$$EE_{\text{случ}} = 3.322 \left[ -\frac{1}{k} \sum_{x=0}^m p_{n:k} \cdot x \lg \frac{x}{n \cdot k} \right]. \quad (9a)$$

След като сме изчислили случайната елективна ентропия на групата, можем да изчислим и нормираната случайна ентропия  $EEH_{\text{случ}}$

$$EEH_{\text{случ}} = \frac{EE_{\max} - EE_{\text{случ}}}{EE_{\max} - EE_{\min}} \quad (10)$$

Сега вече можем да преминем към съдържателен анализ на получените резултати, някои от възможностите за който ще разгледаме тезисно в следващия раздел на статията.

Внимателният читател сигурно се е убедил, че ръчното пресмятане на разгледаните величини е значително затруднено, следователно това би снижило познавателната същност на метода и ще намали неговата практическа приложимост. Ето защо авторите на метода са изчислили величините на  $EE$ ,  $EEH$ ,  $EE_{\text{случ}}$  и  $EEH_{\text{случ}}$ , като резултатите са представили в таблична форма. За да подпомогнем нашите изследователи, привеждаме три от таблиците за  $k=2$ ,  $k=3$  и  $k=4$ , тъй като това са най-честите случаи в изследователската практика. Върху тази основа изследователят трябва само да намери съответните величини и да ги замести във формулите, които представихме по-горе. Всичко това увеличава възможностите за по-широко използване на метода и предизвиква от изчислителни грешки.

## 2. КАКВИ ПРЕДИМСТВА ПРЕДЛАГА МЕТОДЪТ НА ЕЛЕКТИВНАТА ЕНТРОПИЯ?

Известно е, че социометричните изследвания се използват от психолози, педагоги, ръководители на спортни и трудови колективи, тъй като с тяхна помощ се разкрива структурата на взаимоотношенията. Върху основата на социометрични данни могат да се правят изводи с възпитателен характер с

оглед повишаване ефективността от дейността на групата и колектива като цяло. При всички подобни изследвания може да се приложи методът на електронната ентропия, тъй като в сравнение с традиционните методи за анализ на социометрични данни той има следните предимства:

Таблица 1  
за  $k=2$

| $m = n - 1$ | $EE_{\max}$ | $EE_{\min}$ | $EE_{\text{случ.}}$ | $EE_{H_{\text{случ.}}}$ |
|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------------------|
| 3           | 2,00000     | 1,56128     | 1,85113             | 0,33933                 |
| 4           | 2,32193     | 1,52193     | 2,10257             | 0,27420                 |
| 5           | 2,58496     | 1,48336     | 2,32496             | 0,23602                 |
| 6           | 2,80735     | 1,44882     | 2,52093             | 0,21083                 |
| 7           | 3,00000     | 1,41856     | 2,69503             | 0,19285                 |
| 8           | 3,10993     | 1,39215     | 2,85121             | 0,17928                 |
| 9           | 3,32193     | 1,36900     | 2,99263             | 0,16862                 |
| 10          | 3,45943     | 1,34859     | 3,12173             | 0,15999                 |
| 11          | 3,58496     | 1,33048     | 3,24042             | 0,15283                 |
| 12          | 3,70044     | 1,31432     | 3,35023             | 0,14677                 |
| 13          | 3,80735     | 1,29980     | 3,45237             | 0,14151                 |
| 14          | 3,90689     | 1,28669     | 3,54782             | 0,13704                 |
| 15          | 4,00000     | 1,27479     | 3,63741             | 0,13305                 |
| 16          | 4,08746     | 1,26393     | 3,72179             | 0,12951                 |
| 17          | 4,16993     | 1,25399     | 3,80154             | 0,12633                 |
| 18          | 4,24793     | 1,24484     | 3,87714             | 0,12347                 |
| 19          | 4,32193     | 1,23640     | 3,94900             | 0,12086                 |
| 20          | 4,39232     | 1,22858     | 4,01746             | 0,11849                 |
| 21          | 4,45943     | 1,22131     | 4,08283             | 0,11630                 |
| 22          | 4,52356     | 1,21454     | 4,14538             | 0,11429                 |
| 23          | 4,58496     | 1,20822     | 4,20534             | 0,11242                 |
| 24          | 4,64386     | 1,20229     | 4,26291             | 0,11069                 |
| 25          | 4,70044     | 1,19673     | 4,31828             | 0,10907                 |
| 26          | 4,75489     | 1,19150     | 4,37161             | 0,10756                 |
| 27          | 4,80735     | 1,18657     | 4,42304             | 0,10614                 |
| 28          | 4,85798     | 1,18191     | 4,47270             | 0,10481                 |
| 29          | 4,90689     | 1,17751     | 4,52072             | 0,10355                 |
| 30          | 4,95420     | 1,17333     | 4,56719             | 0,10236                 |
| 31          | 5,00000     | 1,16937     | 4,61222             | 0,10123                 |
| 32          | 5,04439     | 1,16561     | 4,65588             | 0,10016                 |
| 33          | 5,08746     | 1,16202     | 4,69826             | 0,09915                 |
| 34          | 5,12928     | 1,15860     | 4,73944             | 0,09818                 |
| 35          | 5,16793     | 1,15534     | 4,77947             | 0,09726                 |
| 37          | 5,20945     | 1,15223     | 4,81843             | 0,09638                 |
| 38          | 5,24793     | 1,14925     | 4,85636             | 0,09554                 |
| 39          | 5,28540     | 1,14640     | 4,89332             | 0,09473                 |
| 40          | 5,32193     | 1,14336     | 4,92936             | 0,09396                 |
| 41          | 5,35755     | 1,14144     | 4,96452             | 0,09321                 |
| 42          | 5,39232     | 1,13852     | 4,99884             | 0,09250                 |
| 43          | 5,42626     | 1,13609     | 5,03237             | 0,09181                 |
| 44          | 5,45943     | 1,13376     | 5,06514             | 0,09115                 |
| 45          | 5,49185     | 1,13152     | 5,09718             | 0,09051                 |
| 46          | 5,52356     | 1,12936     | 5,12852             | 0,08990                 |
| 47          | 5,55459     | 1,12727     | 5,15920             | 0,08931                 |
| 48          | 5,58496     | 1,12526     | 5,18924             | 0,08773                 |
| 49          | 5,61471     | 1,12332     | 5,21867             | 0,08818                 |
| 50          | 5,64386     | 1,12144     | 5,24751             | 0,08764                 |
|             | 5,67243     | 1,11963     | 5,27579             | 0,08712                 |

а) След като разполагаме със стойностите на ЕЕ и  $EE_{случ}$  можем да направим точна количествена характеристика на структурираността на групата за разпределение на ролите по отношение на случайното разпределение. По принцип важи зависимостта, която ЕЕ е по-висока от  $EE_{случ}$ , толкова по-ясно е разпределена социалната позиция на отделните членове в групата, толкова последната е по-добре структурирана;

Таблица 2  
за к=3

| $m = n = 1$ | $EE_{max}$ | $EE_{min}$ | $EE_{случ.}$ | $EEH_{случ.}$ |
|-------------|------------|------------|--------------|---------------|
| 4           | 2,33193    | 1,98990    | 2,25383      | 0,20501       |
| 5           | 2,58496    | 1,97082    | 2,47444      | 0,07671       |
| 6           | 2,80735    | 1,95021    | 2,67219      | 0,15770       |
| 7           | 3,00000    | 1,93041    | 2,84599      | 0,14399       |
| 8           | 3,16993    | 1,91211    | 3,00189      | 0,13359       |
| 9           | 3,32193    | 1,89546    | 3,14306      | 0,12539       |
| 10          | 3,45943    | 1,88037    | 3,27195      | 0,11873       |
| 11          | 3,58496    | 1,86670    | 3,39045      | 0,11320       |
| 12          | 3,70044    | 1,85429    | 3,50010      | 0,10852       |
| 13          | 3,80735    | 1,84298    | 3,60209      | 0,10449       |
| 14          | 3,90689    | 1,83266    | 3,69742      | 0,10099       |
| 15          | 4,00000    | 1,82319    | 3,78690      | 0,09790       |
| 16          | 4,08746    | 1,81449    | 3,87118      | 0,09515       |
| 17          | 4,16993    | 1,80645    | 3,95085      | 0,09269       |
| 18          | 4,24793    | 1,79902    | 4,02637      | 0,09047       |
| 19          | 4,32193    | 1,79211    | 4,09815      | 0,08846       |
| 20          | 4,39232    | 1,78568    | 4,16655      | 0,08661       |
| 21          | 4,45943    | 1,77968    | 4,23186      | 0,08492       |
| 22          | 4,52356    | 1,77407    | 4,29435      | 0,08336       |
| 23          | 4,58496    | 1,76880    | 4,35426      | 0,08192       |
| 24          | 4,64386    | 1,76386    | 4,41179      | 0,08058       |
| 25          | 4,70044    | 1,75920    | 4,46712      | 0,07933       |
| 26          | 4,75489    | 1,75430    | 4,52040      | 0,07816       |
| 27          | 4,80735    | 1,75064    | 4,57180      | 0,07706       |
| 28          | 4,85798    | 1,74671    | 4,62143      | 0,07603       |
| 29          | 4,90689    | 1,74297    | 4,66941      | 0,07506       |
| 30          | 4,95420    | 1,73943    | 4,71586      | 0,07414       |
| 31          | 5,00000    | 1,73605    | 4,76085      | 0,07327       |
| 32          | 5,04439    | 1,73284    | 4,80449      | 0,07244       |
| 33          | 5,08746    | 1,72078    | 4,84688      | 0,07176       |
| 34          | 5,18923    | 1,72685    | 4,88800      | 0,07092       |
| 35          | 5,16993    | 1,72406    | 4,92801      | 0,07020       |
| 36          | 5,20945    | 1,72138    | 4,96694      | 0,06953       |
| 37          | 5,24793    | 1,71882    | 5,00486      | 0,06888       |
| 38          | 5,28540    | 1,71636    | 5,04180      | 0,06825       |
| 39          | 5,32193    | 1,71400    | 5,07782      | 0,06766       |
| 40          | 5,35755    | 1,71173    | 5,11296      | 0,06709       |
| 41          | 5,39232    | 1,70955    | 5,14727      | 0,06654       |
| 42          | 5,42626    | 1,70745    | 5,18078      | 0,06601       |
| 43          | 5,45943    | 1,70543    | 5,21354      | 0,06550       |
| 44          | 5,49185    | 1,70348    | 5,24556      | 0,06501       |
| 45          | 5,52356    | 1,70160    | 5,27689      | 0,06454       |
| 46          | 5,55459    | 1,69979    | 5,30756      | 0,06408       |
| 47          | 5,58496    | 1,69804    | 5,33759      | 0,06364       |
| 48          | 5,61471    | 1,69634    | 5,36700      | 0,06322       |
| 49          | 5,64386    | 1,69470    | 5,39583      | 0,06280       |
| 50          | 5,67243    | 1,69312    | 5,42410      | 0,06240       |

б) Изчисляването на ЕЕН в изследваната група разширява значително възможностите за сравнение, тъй като на тази основа могат да се сравняват различни по големина групи, на които е предоставена възможност за различен брой избори. Колкото по-големи са различията между ЕЕН-стойностите между сравняваните две и повече групи, толкова по-ясно са изразени

Таблица 3  
за  $k=4$

| $o = n - 1$ | $EE_{\max}$ | $EE_{\min}$ | $EE_{\text{случ.}}$ | $EEH_{\text{случ.}}$ |
|-------------|-------------|-------------|---------------------|----------------------|
| 5           | 2,58496     | 2,31669     | 2,54565             | 0,14654              |
| 6           | 2,80735     | 2,30596     | 2,74204             | 0,13927              |
| 7           | 3,00000     | 2,29356     | 2,91662             | 0,11859              |
| 8           | 3,16993     | 2,28104     | 3,07237             | 0,10975              |
| 9           | 3,32193     | 2,26900     | 3,21370             | 0,10279              |
| 10          | 3,45943     | 2,25768     | 3,34269             | 0,09714              |
| 11          | 3,58496     | 2,24715     | 3,46128             | 0,09245              |
| 12          | 3,70044     | 2,23740     | 3,57099             | 0,08848              |
| 13          | 3,80735     | 2,22838     | 3,67303             | 0,08507              |
| 14          | 3,90689     | 2,22003     | 3,76840             | 0,08210              |
| 15          | 4,00000     | 2,21229     | 3,85790             | 0,07948              |
| 16          | 4,08746     | 2,20511     | 3,94222             | 0,07716              |
| 17          | 4,16993     | 2,19843     | 4,02790             | 0,07508              |
| 18          | 4,24793     | 2,19221     | 4,09744             | 0,07320              |
| 19          | 4,32193     | 2,18640     | 4,16924             | 0,07150              |
| 20          | 4,39232     | 2,18096     | 4,23765             | 0,06994              |
| 21          | 4,45943     | 2,17586     | 4,30297             | 0,06852              |
| 22          | 4,52356     | 2,17106     | 4,36547             | 0,06720              |
| 23          | 4,53496     | 2,16655     | 4,42539             | 0,06598              |
| 24          | 4,64386     | 2,16229     | 4,48292             | 0,06485              |
| 25          | 4,70044     | 2,15827     | 4,53826             | 0,06380              |
| 26          | 4,75489     | 2,15446     | 4,59155             | 0,06281              |
| 27          | 4,80735     | 2,15086     | 4,64295             | 0,06189              |
| 28          | 4,85798     | 2,14743     | 4,69259             | 0,06102              |
| 29          | 4,90689     | 2,14418     | 4,74057             | 0,06020              |
| 30          | 4,95420     | 2,14108     | 4,78702             | 0,05943              |
| 31          | 5,00000     | 2,13812     | 4,83202             | 0,05870              |
| 32          | 5,04439     | 2,13530     | 4,87566             | 0,05800              |
| 33          | 5,08746     | 2,13261     | 4,91802             | 0,05734              |
| 34          | 5,12928     | 2,13003     | 4,95917             | 0,05672              |
| 35          | 5,16993     | 2,12757     | 4,99919             | 0,05612              |
| 36          | 5,20945     | 2,12520     | 5,13812             | 0,05555              |
| 37          | 5,24793     | 2,12293     | 5,07604             | 0,05501              |
| 38          | 5,28540     | 2,12075     | 5,11298             | 0,05448              |
| 39          | 5,32193     | 2,11856     | 5,14900             | 0,05398              |
| 40          | 5,35755     | 2,11665     | 5,18415             | 0,05350              |
| 41          | 5,39232     | 2,11471     | 5,21846             | 0,05304              |
| 42          | 5,42626     | 2,11284     | 5,25197             | 0,05260              |
| 43          | 5,45963     | 2,11104     | 5,28473             | 0,05218              |
| 44          | 5,49185     | 2,10930     | 5,31676             | 0,05176              |
| 45          | 5,52356     | 2,10762     | 5,34809             | 0,05137              |
| 46          | 5,55459     | 2,10600     | 5,37876             | 0,05099              |
| 47          | 5,58496     | 2,10443     | 5,40878             | 0,05062              |
| 48          | 5,61471     | 2,10291     | 5,43820             | 0,05026              |
| 49          | 5,64386     | 2,10144     | 5,46703             | 0,04992              |
| 50          | 5,67243     | 2,10002     | 5,49530             | 0,04958              |

формираните в тях социални структури. Такава възможност за сравнение и анализа не може да бъде осигурена с нито един метод на традиционната социометрия;

в) С помощта на ЕЕН<sub>случ</sub> можем да правим сравнения за формирането на колектива в продължение на определен период от време, като за основа на сравнението се взема независим външен критерий. Така например, ако от две социометрични изследвания сме получили величината ЕЕН<sub>a</sub>=0,333 и ЕЕН<sub>b</sub>=0,628, ЕЕН<sub>случ</sub> за групата=0,095, то очевидно е, че при второто изследване е налице много по-ясно изразена социална структура и разпределение на ролите както по отношение на първото изследване, така и спрямо ЕЕН<sub>случ</sub>.

г) Друго предимство на метода на елективната ентропия е това, че с нарастващо структуриране в групата (т. е. с увеличаване на различията между величините на ЕЕ и ЕЕ<sub>случ</sub>) броят на направените избори намалява. Оттук с помощта на подходящо нормиране може да се предложи оптимална структура на групата в зависимост от нейния характер, особеностите на поставената задача, възрастов и социален състав и други. Проведените изследвания в трудови и производствени колективи показват, че по този път може да се направи съществен принос за повишаване производителността на груповия или колективния труд. А това ще рече, че по пътя на научното изследване и използването на неговите резултати се повишава обществената производителност на труда, науката се превръща все повече в непосредствена производителна сила.

Накрая трябва да се има пред вид една особеност на метода на елективната ентропия, когато на групата е предоставена възможност всеки да избере двама или един член. Колкото по-малко са лицата, които „събират“ повече гласове, толкова ЕЕ нараства. При  $k=1$  може да се получи странното явление, при което даден любимец или „звезда“ да получи по-ниска стойност, отколкото друг, който има с един глас по-малко. Изводът от казаното е, че този метод не следва да се прилага за количествен анализ на социометрични данни, получени в група или колектив, на който е предложена само една възможност за избор. Най-малкото, интерпретацията на получените чрез метода на елективната ентропия резултати в този случай трябва да бъде във вероятностен, а не в абсолютен смисъл.

## APPLICATION OF THE INFORMATION THEORY IN SOCIOMETRIC RESEARCH

G. Bishkov

The paper presents a methods of analysing sociometric data by use of information theory approach — the methods of elective entropies (EEM) proposed by F. Cube and R. Gunzerhäuser. Its essence and advantages as compared with the traditional sociometric analysis are pointed out. The main elements of the procedure are described, such as elective entropies of groups, normalized elective entropies of groups and random normalized entropies of groups. They are shown as a means of investigation of the inner structure of the groups and its dynamics. The significance of EEM as a possibility for group structure optimization is underlined.

## МЕЖДУНАРОДНА НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ ПО АКТУАЛНИТЕ ПРОБЛЕМИ НА СЪВРЕМЕННАТА ПСИХОЛОГИЯ

От 14 до 28 септември 1982 г. във факултета по психология на Московския държавен университет се състоя научно-теоретична конференция по актуалните проблеми на съвременната психология с участието на чуждестранни випускници на факултета (аспиранти, специализанти, студенти от ГДР, НРБ, ЧССР, ПНР, Куба, Аржентина, ФРГ, Кувейт, Сирия). На пленарните заседания бяха изнесени доклади от изтъкнати психологи, представляващи различните клонове на психологическата наука. Водещо значение имаше докладът на акад. А. А. Бодалев за състоянието и перспективите в развитието на психологическата наука в СССР. Подчертава се, че основната задача в етапа на изграждането на развицто социалистическо общество е оптимизацията на сферата на обучението, възпитанието и подготовката на младежта. Това обуславя и главната особеност на сегашния етап в дейността на съветските психологи: колективност и координираност на усилията на всички психологически звена.

Заедно с катедрите по психология във ВУЗ, сега в СССР 200 психологически институции развиват психологическата наука върху методологическите основи на марксистко-ленинската теория за дейността. На тази основа в съветската психологическа наука е приета като изходна теоретична позиция постановката за обществено-историческата същност на човешката психична дейност, за произхода ѝ от външната практическа дейност и за обслужването на тази дейност.

Важна част от психологическите

изследвания се осъществява от Института по психология на АН на СССР. Тези изследвания, по данни от доклада на чл.-кор. Б. Ф. Ломов, са насочени към развитието на няколко основни направления в психологическата наука: обща теория на психологията — развитие на теоретичните положения, разработвани от редица школи и автори; изучаване на всички философски категории, използвани в психологията — форма и съдържание, възможност и действителност, класификация на свойствата на личността, прекъснато и непрекъснато в развитието на психиката, общуване и личност.

Особено внимание се обръща на общуването като специфична форма на взаимодействието между хората. Тази категория, според Б. Ф. Ломов, разкрива отношението „субект—субект—обект“.

В непосредствена връзка с категорията „общуване“ се разработва и категорията „обществени отношения“. Изследва се начинът на живот като интегрална категория. Дейността се разглежда не само като индивидуална, но и като обществена. На тази основа се очертава значението на принципите на обществените отношения и социалната саморегулация на личността.

В съвкупност тези изследвания извеждат на преден план характерния за съветската психология дейностен подход, същността на който най-пълно беше представена в доклада на акад. В. В. Давидов. От позициите на този подход съдържанието на познавателните процеси може да се разбере само в общата структура

на дейността и се определят от нейния контекст.

Иерархията на видовете дейност на човека е ядрото на неговата личност. От тази гледна точка обучението и възпитанието са всеобща форма на психичното развитие на човека. Изучаването на дейността, подчертава В. В. Давидов, изисква построяване на модел, който съдържа мотивационно-потребностни, познавателни и контролни компоненти.

За психологическите изследвания в областта на общата и педагогическата психология е характерно развитието на Леонтиевската традиция в разбирането на личността. Анализът на онтогенетическото развитие се осъществява на основата на теоретичното наследство на Л. С. Виготски, А. Н. Леонтиев, А. Р. Лурия.

Важна част от изследователската дейност по обща и педагогическа психология представлява изучаването на учебната дейност. Тя се разглежда като възпроизвеждане от децата на теоретичното съзнание на обществото.

Особено се изтъква значението на общопсихологическите изследвания, насочени против традиционния функционализъм. В психологическата наука се осъществява дейностно-функционален подход. Това изисква всеки психически процес да се изследва като специфична психична дейност, като част от по-сложната психична дейност.

Редица изследвания се осъществяват на основата на постановките на Б. М. Теплов и В. Д. Небилицин. Тук основната насока е към диференциалната диагностика на индивидуалните особености на вниманието, паметта, професионалните навици и др. Оказва се, че в екстремните ситуации свойствата на нервната система придобиват решаващо значение. Методиката за изследване

на близнаци показва генотипична определеност на преобладаващата част от свойствата на нервната система. Но при формирането на специфично човешки психични функции генотипичният елемент не само намалява, но просто изчезва. Доказването на тази постановка има решаващо значение в разбирането на определен тип способности, които по своята природа не зависят от генотипа.

Дейностният подход е теоретична основа на изследванията във всички клонове на психологическата наука, но водещо значение имат общопсихологическите изследвания. Тук възникват редица нерешени теоретични проблеми. Следва да се изясни преди всичко мястото на общата психология в системата на психологическите науки. Сега възниква определена трудност по отношение на това дали съществува психологията като единна наука. На тези въпроси се спря в доклада си проф. д-р О. К. Тихомиров. Особено се подчертава необходимостта от единен понятиен апарат. Категорията „дейност“ например се разглежда и като обяснителен принцип, и като обект на изследване. Много неясности има все още в понятието „система“ и в така нареchenия „системен подход“. В този подход може и въобще да няма психология. Трябва да се обоснове психологически самият системен подход.

В изследванията на детското мислене според проф. д-р П. Я. Галперин се очертават два основни подхода. При единния подход на детето се възлага задача и се изисква тя да бъде решена (Виготски, Пиаже). В другия подход на детето се възлага задача, предлагат се ориентирни и се изисква тя да бъде решена. Това различие съответствува на досегашния недостатък на психологическата наука да приема за съществуваща

заданият психически процес и да се търси само обяснението му. В същност главният въпрос е в това, какви са условията, които могат да осигурят изпълнението на тази задача. Едно действие може да се изпълни с предмети, без предмети, с външна реч, на ум. На всеки от тия начини детето трябва да се научи, като му се осигури необходимата мотивация. Тазка може да се постигне определен резултат.

Неправилно е да се приема предварително възприятието като нещо, което вече съществува. По-правилно е да се изследва как се образува възприятието, какво прави възприемащият човек. На възприятие човекът трябва да се учи така, както трябва да се учи на памет, на мислене.

Съществуват големи възможности за управление на волевата памет чрез създаване на трайна система, в която новото знание има свое точно място. Паметта трябва да се формира по предварително определени условия и да се управлява. Това съответства на общата постановка психичните процеси да се изследват, като се създават. Дейността, подчертава проф. д-р В. П. Зинченко, е източник и форма на съществуване и развитие на съзнанието на индивида. Тя го поражда и регулира.

Изходна единица на дейността от позициите на дейностния подход е предметното и социалното действие. То включва няколко основни функции: когнитивна, моторно-емоционална, регулативна и знакова. Ключово понятие сега в психологията е живото движение. То се свързва не само с преместването, но и с овлађяването на пространството.

В контекста на дейностния подход много успешно се осъществява научен анализ на социалната перцепция. Тази концепция, според проф. д-р Г. М. Андреева, на Запад се раз-

вива в общите рамки на когнитивистичните социални теории. Изтъква се пределно ясно, че за когнитивизма човекът, личността е „мислител“, а не „деятел“. И поради това междуличностните отношения се оказват извън анализа на социалната перцепция.

За осигуряването на такъв анализ са необходими две предпоставки: общо развитие на принципа за дейността, което позволява преразглеждане на когнитивизма; изучаване механизмите на възприемането на човека от човека. На тази основа е необходимо да бъдат решени няколко основни задачи: уточняване на разбиранията за същността на социалната перцепция; разкриване на пътищата за въвеждане на социалния контекст в социалната перцепция; съподчинение на лабораторните експерименти с другите модели на изследване (лонгitudинални изследвания на групата).

Социалната перцепция трябва да се разглежда като съвкупност от познавателни процеси, мотивационно-поведенчески компоненти на личността, емоционално осмисляне на другия човек.

Дейностният подход е в основата на изграждане на съвременна теория за ученето. Този принцип, според проф. д-р Н. Ф. Тализина, изисква да се отчита значението на дейността в изучаването на човешката психика и да се включва в предмета на психологията цялостната дейност. Психологическата наука се интересува главно от регулативната, ориентироvana част на дейността, но с отчитане на цялостната реална дейност на човека.

Проблемите на обучението и възпитанието трябва да се разбират така, както се разбира самият живот на човека. Това изисква да се полагат най-напред грижи за мотивите на човека. Известно е, че целеобразу-

ването произтича непосредствено от мотивите. Това трябва специално да се има пред вид в обучението, тъй като мотивационно-целевият аспект определя смисъла на ученето за учащия се. Според Н. Ф. Тализина дейностният подход включва мотивацията. Субектът участва активно в отразяването на обекта. Основната единица на анализа в дейностния подход е действието. Тук е съсредоточено всичко, това е единица на личността. С това дейностният подход е пълна противоположност на функционализма. Сами по себе си психичните процеси не могат да решат нито една задача и поради това тяхното „изследване“ като предварително условие на учебната дейност е нереална задача.

Централен проблем на теорията на учебната дейност е развитието. Специфичните форми на човешкото поведение се изграждат в обучението. Но самото обучение не води до построяване на адекватни видове дейност. За това са необходими зафиксирани адекватни предметни действия, разпредметяване на съответните спосobi на дейността.

Не всяко обучение води след себе си развитие. До развитие води само обучение, което е водеща дейност. Затова педагогиката трябва така да построи обучението, че то да бъде съобразено с водещите видове дейност. Дейностният подход създава възможности за разкриване на дейността на езика на задачите. Не може да се обучава без оглед на дейността. Но каква ще бъде дейността определят задачите. Обучението изпъква винаги от гледна точка на предметното съдържание и на това, което се дава на ученика. Това изисква в системата на педагогическите знания да се включат и психологически знания за същността на самата дейност, за нейната структура и построяване.

В пълен синхрон със задълбоче-

ните и особено актуални доклади на пленарните заседания прозвучаха и докладите в секциите по обща психология, психофизиология, педагогическа психология, възрастова психология, социална психология, трудова и инженерна психология, невропсихология, патопсихология. Да се изброяват всички доклади едва ли е целесъобразно. Но за да се получи поне известна представа за обема на извършената работа, ще назовам само някои от тях като: „Дейност и установка“ (А. Г. Асмолов), „Бихевиоризъмът“ — инструмент за идеологически контрол в Латинска Америка“ (К. Де Ла Торре — Куба), „Внимание и дейност“ (Ю. Б. Гипенрайтер), „Изследване на самосъзнанието“ (В. В. Столин), „Методологически аспекти на проблема за целеобразуването“ (К. К. Байчинска — НРБ), „Емоционална регулация на мисловната дейност“ (И. А. Василев), „Контингентно негативно отклонение (КНО) у екстравертите и интравертите“ (Е. Г. Динчева), „Избор на стратегия на обучението и психологията на процеса на приемане на решения“ (Д. С. Толингерова — ЧССР), „Формиране на единство на когнитивните и мотивационните компоненти на познавателната дейност“ (Г. Е. Залесский), „Мотивация на постижението във формирането на познавателната дейност на учащите се“ (М. Г. Талаат — Кувейт), „Активизиране на познавателната дейност на учащите се при изучаване на биология“ (А. Панайотов — НРБ), „Съотношение на аудиторната и самостоятелната работа на студентите“ (В. Граф — ГДР), „Приложни аспекти на изучаване на процесите на образуването на колективите“ (А. И. Донцов), „Изследване на дейността на оператора-наблюдател“ (Б. И. Беспалов, Ю. К. Стрелков), „Научни основи на профориентацията“ (Е. А. Климов) и др.

По повдигнатите въпроси в различните доклади на секционните заседания възнинаха оживени дискусии. Такава дискусия възникна и при обсъждането на доклада „Учебна дейност и висши психични функции“ (Д. Йорданов, НРБ).

В хода на тази дискусия беше констатирано, че въведената в нашите изследвания „предварителна информация“, като елемент на ориентировъчната основа на предметните действия, осигурява реализиране на една от постановките на А. Н. Леонтиев за мотивообразуването в учебната дейност и в частност за осигуряване на сполучливо определяване на познавателните потребности на учащия се в предметите на учебната дейност. Установено беше, че такива психологически условия позволяват обучението да се превърне във водеща дейност на личността.

Обсъдените на пленарните заседания и в секциите доклади позволяват да бъдат направени няколко основни теоретични извода от работата на научно-теоретичната конференция:

1. Дейностният подход е основополагащ в теоретичните и експерименталните изследвания на съвет-

ските психологии. Йерархията на видовете дейност на човека е ядрото на неговата личност. Обучението и възпитанието са всеобща форма на психичното развитие на човека.

2. Дейностният подход изисква учебната дейност да се разглежда като възпроизвеждане от учащите се на теоретичното съзнание на обществото.

3. Дейностният подход е теоретична основа в изследванията на всички клонове на психологическата наука, но водещо значение имат общопсихологическите изследвания.

4. Дейността е източник и форма на съществуване и развитие на съзнанието на индивида.

5. Дейностният подход позволява социалната перцепция да се разглежда като съкупност от познавателни процеси, мотивационно-поведенчески компоненти и емоционално осмисляне на другия човек.

6. Дейностният подход е основата на изграждането на съвременна теория за ученето. Този подход изисква да се отчита значението на дейността при изучаването на човешката психика и да се включва в психологията цялостната дейност.

ДИМО ЙОРДАНОВ

## ЗА СВЕДЕНИЕ НА АВТОРИТЕ

Материалите, които се изпращат за публикуване в списанието, трябва да бъдат съобразени със следните изисквания:

- да не се публикуват в други печатни издания.
  - да са оригинални и с практическа значимост.
  - научните публикации да са одобрени от научните ръководители на съответните институти
  - материалите да са изложени кратко, в обем не повече от 240 машинописни реда (8 страници по 30 реда). В посочения обем се включват и таблиците, фигурантите и литературата. Ръкописите се изпращат в два екземпляра. **НЕ СЕ РАЗГЛЕЖДАТ ИЗОБЩО МАТЕРИАЛИ В ПО-ГОЛЯМ ОБЕМ.**
  - списъкът на литературата трябва да съдържа само имената на авторите, които се цитират в статията.
  - да бъде приложена кратка анотация (не повече от 10 машинописни реда), с която да се разкриват същността и приносът на публикацията.
  - фигурантите да са начертани на плътна бяла хартия с плътни линии с черен туш в мащаб 1:1. Надписите към фигурантите да бъдат на отделен лист. На гърба на същите да се пише с молив номерът и заглавието на статията и името на автора.
  - заглавията на таблиците да бъдат кратки и да се изписват плътно всички наименования на графите.
  - да се посочват трите пълни имена на автора, месторабота и адрес.
- Публикуваните материали се хоноруват. Непубликуваните не се връщат на автора.
- Материалите, които не отговарят на посочените условия, не се разглеждат от редакционната колегия.

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| 1. Г. ПИРЕВ — Психическое развитие и деятельность . . . . .   | 2  |
| <b>Общая и социальная психология</b>  |    |
| 2. МИЛЕВ В. — Совесть — наивысшее качество личности . . . . .   | 10 |
| 3. ШИШКОВ АТ. — Психологическое исследование тестами несовершеннолетних нарушителей законов                                   | 14 |
| <b>Педагогическая и возрастная психология</b>   |    |
| 4. ДАСКАЛОВА Ф. — Практическое осознавание основных языковых элементов у 5—6-летних детей                                     | 22 |
| 5. МАТЕЕВА СВ. — Формирование группового мнения в дискуссии   | 30 |
| <b>Психолог в предприятии</b>   |    |
| 6. ГЕНОВ Ф. — Сущность и особенности деятельности психолога в предприятии . . . . .   | 36 |
| <b>Психология труда</b>   |    |
| 7. КУСЕВ ИВ. — Роль нормативно-ценостной регуляции в формах социально-психологического климата трудового коллектива . . . . . | 43 |
| <b>Методы</b>   |    |
| 8. БИЖКОВ Г. — Применение теории информации в социометрических исследованиях . . . . .  | 49 |
| <b>Научная жизнь</b>  |    |
| 9. ЙОРДАНОВ Д. — Международная научно-теоретическая конференция по актуальным проблемам современной психологии . . . . .      | 59 |

## CONTENTS

|   |    |
|---|----|
| 1. G. PIRYOV — Psychological development and activity . . . . .   | 2  |
| <b>General and social psychology</b>  |    |
| 2. V. MILEV — Conscience — a most supreme quality of personality . . . . .  | 10 |
| 3. A. SHISHKOV — A study of juvenile delinquents by psychological testing . . . . .   | 14 |
| <b>Educational and age psychology</b>   |    |
| 4. F. DASKALOVA — Attainment of practical awareness of the basic linguistic elements by children at the age of 5—6 years . . . . .              | 22 |
| 5. S. MATEEVA — Formation of group opinion at discussion . . . . .  | 30 |
| <b>The psychologist in the enterprise</b>   |    |
| 6. PH. GENOV — Essence and peculiarities of psychologist's activity in the enterprise . . . . .   | 36 |
| <b>Psychology of labour</b>   |    |
| 7. I. KOUSSEV — The role of normative and value regulation at the forms of the social-psychological climate in the working collective . . . . . | 43 |
| <b>Methods</b>  |    |
| 8. G. BIZHKOV — Application of information theory in sociometric research . . . . .   | 49 |
| <b>Science life</b>   |    |
| 9. D. YORDANOV — International scientific theoretical conference on the urgent problems of contemporary psychology . . . . .                    | 59 |