

*нр*

ПСИХОЛОГИЯ

5'86

## РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

Акад. 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, чл.-кор. проф. Г. Пиръев — зам.-главен редактор, проф. д-р Ф. Генов — отг. секретар

Членове: ст. н. с. А. Петков, проф. Т. Трифонов, ст. н. с. Л. Мавлов, доц. Кр. Крумов, Хр. Костадинчев

---

Редакция: София, стадион „В. Левски“, тел. 86-51, в. 477. Дадена за набор на 3. VIII. 1986 г., подписана за печат на 9. X. 1986 г.

Печатница „Георги Димитров“ — София, пор. 1842

## СЪДЪРЖАНИЕ

Кръгла маса — Социологът и психологът в трудовия колектив и научно техническата революция . . . . .	2
Ф. ГЕНОВ — Психологът в предприятието и научно-техническата революция . . . . .	4
3. СТАЙКОВ — Актуални задачи на социолога в предприятията . . . . .	8
Г. ПИРЬОВ — Наука и практика на психолога в предприятието . . . . .	11
<b>Обща и социална психология</b>	
А. ВЕЛИЧКОВ — Психологични основи на формиране ценностите на личността . . . . .	14
М. ДИКОВ — Някои проблеми на измерването в психологията . . . . .	21
<b>Педагогическа и възрастова психология</b>	
В. ЦОНЕВА, Д. ПАВЛОВ — Основни подходи в разработването и използването на компютърни програми за обучение . . . . .	27
А. ЦЕНОВ — Особености на възприемането на програмна музика от 4 до 6-годишни деца . . . . .	35
Л. АНДРЕЕВА — Същност на таксономията на опита, разработена от Н. В. Стайнакер и М. Р. Бел . . . . .	42
<b>Дефектология</b>	
ЗЛ. ДОБРЕВ — За своевременната психолого-педагогическа диагностика на аномалните деца . . . . .	49
<b>Консултации</b>	
Т. ТРИФОНОВ — Подходи при разработката на дисертации . . . . .	53
<b>Нашият юбиляри</b>	
Л. ДЕСЕВ — Чл.-кор. проф. Генчо Пирьов на 85 години . . . . .	60
<b>Отзиви</b>	
Р. А. Зачепицки — Подсъзнателното в медицината . . . . .	62

PSYCHOLOGY  
Official Journal of the Bulgarian  
Psychological Society  
Sofia, V. Levski Stadium

# Кръгла маса

## **СОЦИОЛОГЪТ И ПСИХОЛОГЪТ В ТРУДОВИЯ КОЛЕКТИВ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАТА РЕВОЛЮЦИЯ**

По инициатива на Софийския градски съвет на Дружество „Георги Кирков“, Информационно-социологическият център на Градския комитет на БКП, Института за пропаганда на марксизма-ленинизма при Градския комитет на БКП, Градския съвет на българските професионални съюзи, редакцията на сп. „Политическа агитация“, редакцията на сп. „Психология“, редакцията на бюллетин „Социологически преглед“, Градското дружество на социолозите и Градския филиал на Дружеството на психологите на 17 март 1986 г. бе проведена кръгла маса на тема: „Социологът и психологът в трудовия колектив и научно-техническата революция.“ В разговора взеха участие Пейчо Пейчев — ръководител на Информационно-социологическия център към ГК на БКП, Слав Тодоров — главен редактор на сп. „Политическа агитация“ (орган на ЦК на БКП), представителят на Градския съвет на българските професионални съюзи Веселин Фезлийски, зам.-председателят на ГС на Дружество „Г. Кирков“ Станчо Чапкънски, зам.-председателят на Дружеството на психологите — проф. д-р Филип Генов, председателят на Градското дружество на социолозите — ст. н. с. I ст. д-р Захари Стайков, сътрудници от катедра „Социология“ към Института за социално управление при ЦК на БКП и нейния завеждащ — доц. Илия Наумов, психологи и социолози от предприятия, сътрудници на Градския съвет на Дружество „Георги Кирков“ и други. Кръглата маса беше председателствана от Пейчо Пейчев.

Пръв говори проф. д-р Филип Генов, който разгледа актуалните задачи пред психологите в предприятията, произтичащи от проектотезисите на Централния комитет на БКП за ХIII конгрес на партията.

В своеето изказване ст.н.с. I ст. д-р Захари Стайков се спря на въпроса за същността на научно-техническата революция и социалните последици от внедряването на върховите постижения на научно-техническия прогрес.

В разговора взе участие ст.н.с. Христиан Домозетов от Института по философия. Той говори за усъвършенстването на методиките и използването на постиженията на научно-техническия прогрес при изследвания в предприятията. Посочи ролята и мястото на професионалното ориентиране, професионалния подбор, професионалната адаптация, бригадната организация на труда, нормирането и заплащането, в които има психологически аспекти. Самата наука също има своя практика. Психологите в предприятията трябва да се изявяват едновременно и като изследователи, и като практико-приложни работници.

Психологът вавтомотранспорта Александър Арабаджиев сподели опит от проведени изследвания за измерване творческите възможности на работниците.

Доц. Веселина Руцинова от Централната лаборатория по психология при БАН изрази своята неудовлетвореност от постигнатите резултати в дейността на психологите и социолозите в предприятията. Тя посочи, че трябва да се откажем от практиката да провеждаме изследвания заради самите изследвания, а да използваме методите на наблюдения, на беседата, на интересуето и други, за да се разбират проблемите на хората и колективите и на тази основа да се

консултират ръководствата на предприятията. Тази оперативна форма на психолога повече издига неговия авторитет, отколкото да се провеждат изследвания и чак след една година да се дават препоръки на ръководствата. Необходимо е психологът да работи с хората. Той трябва да посещава цеховете, да го познават и сам да познава работниците и служителите, да провежда лични консултации, да помага на хората в решаване на личните им проблеми.

Веселин Севрийски, социолог-организатор в Софийския градски съвет на профсъюзите, се спря на ролята и мястото на психолога и социолога в дейността на профсъюзните организации.

Ст.н.с. I степен д-р Чавдар Кюрано говори за необходимостта психологите и социологите да се интересуват от потребностите на хората, свързани с новата техника. Не всички са заинтересовани от внедряване постиженията на научно-техническия прогрес. Освен това, когато преминаваме от екстензивно към интензивно развитие, непременно ще се увеличи интензификацията на труда. Социологът и психологът трябва да съдействуват да не се уврежда работната сила и в същото време работниците да увеличават своята производителност на труда. Необходим е нов подход към текуществото. Ако правилно се решават социалните проблеми на хората в предприятието, то те ще останат в него. Ето защо главното в работата на психолога и социолога трябва да са интересите на хората.

Научният сътрудник от Централната лаборатория по психология Димитър Шетински разказа за вързките на лабораторията с психологите и тяхното обучение. Тяхната подготовка не отговаря на задачите, които те трябва да решават. Обучението им в университета е доста консервативно. Те не се чувстват подгответи за практическа дейност. Затова съвсем естествено е да търсят методическа помощ и съответни инструментариуми за изследване. Необходимо е да се осигури организационна иерархия за помощ на социолога и психолога в предприятието. Такава помощ не може да се оказва от административните ръководители, а от специализирана научно-приложна инстанция. Необходима е социална поръчка, за да може лабораторията по психология да помога за квалификацията на психологите в предприятието.

Главният асистент в АОНСУ Христо Костадинов разгледа някои въпроси, свързани със съпротивата при внедряването на научно-технически постижения. Той изложи резултати от свои изследвания.

Иван Момчилов — експерт по психология в Централния институт по изчислителна техника, говори за ролята на информациите в дейността на социолога и психолога.

Член-кореспондентът проф. Генчо Пиръов се спря на ролята на психолога в създаване на творческа атмосфера и творчество в колектива.

Психологът от металургичния комбинат „Л. Брежнев“ — Кремиковци, Марияла Кюсева сподели своя опит като психолог в борбата за внедряване постиженията на научно-техническия прогрес.

В работата на кръглата маса взеха участие и други психологи и социологи, чиито изказвания ще намерят място в материали, които ще се публикуват в някои от следващите броеве на списанието.

Проведената съвместно кръгла маса между социологи и психологи при най-активното участие на Дружество „Георги Кирков“, редакциите на списания „Политическа агитация“, „Психология“ и бюллетена „Социологически преглед“, а така също при активното участие на ГС на БПС, на Дружествата на социологите и психологите е положителна проява, която дава възможност да се постави на

*рока обществена основа дейността на психологите и социологите в предприятията. Това е предпоставка да се издигне тяхната роля в трудовите колективи в битката за внедряване върховите постижения на научния и техническия прогрес, за мобилизацията на трудещите се, за тяхното психологическо преустройство.*

#### ROUND TABLE

In March 1986 a Round Table has been held in Sofia on the role of the sociologist and psychologist in labour collective from the point of view of the scientific and technological revolution. Many topical problems have been identified and discussed with a valuable exchange of experience between sociologists and psychologists working in enterprises. Some urgent tasks were defined with respective recommendations for further development of the work of psychologists and sociologists in enterprises.

### ПСИХОЛОГЪТ В ПРЕДПРИЯТИЯТА И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАТА РЕВОЛЮЦИЯ

Проф. д-р ФИЛИП ГЕНОВ

В проекта за Тезиси на XIII конгрес на БКП е представена разгърната програма за ускореното социално-икономическо развитие на страната до 2000-та година. В тях се предвижда обновление на материално-техническата база, на технологиите, на организацията и управлението на производството. Всичко това трябва да се извърши в съответствие с върховите постижения на научно-техническия прогрес. В Тезисите са посочени и пътищата за привеждане на надстройката според изискванията на целите и задачите на научно-техническата политика на партията. В сърцевината на преустройството на надстройката е преустройството на човешкия фактор. От неговите качества зависи доколко новите организационни и управленически структури ще функционират по новому.

За успеха на преустройството както на материално-техническата база за въвеждането на нови технологии, така и за ефективното функциониране на новите структури от решаващо значение е човешкият фактор. От него зависи не само въвеждането на нова техника, нова технология и нови структури, но и тяхното най-ефективно използване.

В определението «човешки фактор» следва да се включат не само човекът — ръководител и изпълнител, но и неговите социални организации. Без да се отчита единството на личността с организацията и на организацията с личността, не могат да се разберат особеностите на човешкия фактор и неговата роля във формирането и реализирането на партийната и държавната политика.

В условията на изпълнение решенията на XIII конгрес на БКП особено значение придобива преустройството на отделните индивиди и техните организации и особено на първичните им звена. Това преустройство трябва да се извърши както в психиката на индивидите, така и в психиката на техните организации.

Налице е една грандиозна по своите мащаби и революционна по своята същност национална задача. В нейното решаване следва да вземат участие наред със стопанските и административните, партийните, профсъюзните и комсомолските

ръководства и психолозите в предприятията. Дванадесетият конгрес на БКП постави задачата да се назначават в предприятията и психологи. Досегашният опит потвърди правилността на конгресното решение. В предприятията работят повече от 150 психологи. Със своите изследвания и препоръки за подобряване взаимоотношенията в трудовите колективи и за формиране на оптимален психически климат и пр. те показваха, че със своята работа са не само полезни, но и необходими дейци в управлението и в живота на предприятието.

Особено нараства ролята на психолога в предприятието в условията на внедряване върховите постижения на научния и техническия прогрес, на новите организационни и управленчески структури, на утвърждаване и разширяване на демократизацията в управлението на стопанските организации. От умението на психолога да си намери място като деен помощник на ръководството на предприятието по преустроителството на човешкия фактор, по използване на психологическите знания за повишаване ефективността на ръководната дейност ще зависи и неговият авторитет. Психолозите в предприятията са призвани със своите знания, с резултатите от изследванията, беседите и консултациите с различни трудещи се да се утвърдят като деен фактор в обновителния процес.

Възниква въпросът сред многообразието от психологически проблеми, произлизщи от изискванията на решението на XIII конгрес на БКП, с кой най-напред би следвало да се захватят психолозите в предприятиета.

Подреждането, което ще се направи на проблемите, не бива да се схваща като всеобщо важещо. За всяко предприятие то може и трябва да придобие конкретен вид. Главните посоки в дейността на психолога в дадено предприятие се определят от актуалните проблеми за решаване в настоящия момент. Те зависят от етапа, в който се намира програмата за внедряване върховите постижения на научния и техническия прогрес в съответното предприятие. Насоката на дейността на психолога в края на краишата зависи в най-голяма степен от онези задачи, които ще му постави ръководството на предприятието. Това ще са задачи, свързани преди всичко с непосредствената работа с хората. В този смисъл психологът работи в най-тясна връзка с ръководствата на партийната, профсъюзната и комсомолската организация. Не бива да се забравя, че психологът е преди всичко помощник и особено консултант на тези организации. Чрез тях в основни линии се оказва преимуществено и психологическо въздействие на отделните труженици.

Особена актуалност придобива работата на психолога за разработване на социално-психологически проект за изработка на перспективната и конкретната програма за интензификация на предприятието.

В какво се състои същността на проекта за социално-психологичното осигуряване на програмата за интензификация на дадено предприятие?

Преди всичко е необходимо да се разкрие пред отделните труженици връзката на техните икономически интереси с програмата на интензивното развитие на предприятието. Всеки труженик с помощта на цифрите трябва да се убеди с колко и по какви начини ще се увеличат неговите доходи. Интензификацията на производството се прави не само в интересите на общото, т. е. държавата, но и за интересите на трудовия колектив и на отделните труженици в предприятието. Не бива да се забравя, че психологът е призван постоянно да напомня, че в основата на социалната активност на трудещите се са техните потребности и интереси. Сред системата от интересите икономическите са засега най-важните.

В плановете и програмите за интензификация на редица предприятия се отделя съществено място на проблемите на технологията на новата техника и новите организационни структури. Предвиждат се промени и в квалификацията на съ-

става на предприятието. Но обикновено не се правят изчисления за промените, които ще настъпят в трудовите възнаграждения и в другите социални придобивки на трудащите се.

Обвързването на внедряването на върховите постижения на науката и на техническия прогрес с икономическите интереси на трудащите се в дадено предприятие е задължително изискване при социализма. То дава възможност да се превърне работата по изработване и реализиране на програма за интензивно развитие на предприятието, да се превърне и в програма както на всеки отделен труженик, така и на ѝеговия трудов колектив.

Материалната заинтересованост от иновациите в техниката, технологията, организацията и управлението, и то на съвременните и угрешните постижения на световния опит и на върховите постижения на научния и техническия прогрес, е онзи социален и психологически механизъм, който съчетава по най-успешен начин индивидуалния с колективния и колективния с народния интерес.

Психологът на предприятието е призван със своите съвети и препоръки да помогне на ръководството да съобрази разработването на програмата за интензификация с това психологическо изискване.

Този подход ще направи идеологическата работа и особено политическата агитация по-целесъобразни, по-конкретни и по-ефективни.

Програмата за интензификация на отделните предприятия не бива да се разглежда само от нейните положителни икономически последствия. Особено значение имат и другите социални последици. Преди всичко модернизацията на производството е необходима за създаване условия за усъвършенствуване на човека. Главното в политиката на комунистическата партия е развитието на човека. Това означава да се увеличат неговите възможности да господствува над природата, да използва нейните ресурси за задоволяване на повече, по-разнообразни и на по-високо равнище потребности.

Развитието на личността е свързано с развитието на нейните способности. По-съвършената техника, по-съвършенните технологии, новите структури изискват и нови, ио-съвършени производствени, организационни, административни, политически и идеологически качества. Необходимо е психологите да подпомогнат политико-обществената дейност на социалните организации, за да разберат трудащите се, че пътят за тяхното развитие минава през развитието на условията на труда. Внедряването на върховите постижения на научния и техническия прогрес се явява предпоставка за усъвършенствуване способностите на социалистическа личност. Това е гаранция за повишаване на нейната социална стойност. Психологите в предприятието чрез беседи, изказвания, изследвания, модели и прогнози за развитието на човека-труженик съдействуват за осъмляване по-добре от всеки индивид ефекта от внедряване на постиженията на научния и техническия прогрес върху собственото си развитие.

В този аспект нараства ролята на психолога като архитект в развитието на личността. В програмата за интензификация се предвиждат промени в техниката, технологията, в организационните и управленическите структури. Те от своя страна обуславят и промени във функциите на труженика — ръководител и изпълнител. Това обуславя и промени в способностите на личността както за трудовата, така и за обществено-политическата и другите видове социални функции. На основата на проектите за промените в предприятието следва да се направят проектите на личността, извършваща различни видове процеси и дейности и особено за тези, които ще имат преимуществено значение. Тези модели от изпреварващи качества на личността на труженика следва да се ползват като изход-

на база за организиране и провеждане на нейната изпърварваща подготовка. Голяма, отговорна, бих казал, непосилна задача поставя пред психологията и особено пред психолога в предприятието следконгресната обстановка. Психологът трябва да е инициатор за създаване на научноизследователски колективи не само от психологи, педагози, социолози, но и от икономисти, инженери и други специалности. Такива комплексни колективи ще могат да разработят моделиги на личностите за новите видове дейности, които ще се явят преобладаващи след реализацията на програмата за интензивно развитие на предприятието. Вярно е, че психологите не са обучавани като проектанти. Вярно е, че има и различни схващания за структурата на личността. Вярно е, че няма една всеобща и призната у нас методика за изследване на личността. Това се отразява отрицателно и на педагогическата дейност. За нея няма научноизследователска база, за да се разработи научно-обоснована система за педагогически въздействия. Съюзът на психолога с педагога, на психолога с организатор-проектант, с конструктора, с технолога, с партийния ръководител и други ще му осигури функцията на координатор и свързващо звено в работата по прогнозиране, проектиране и обучение на новата личност на социалистически труженик. При проектиране на личността на новия тип ръководител или работник следва да се имат предвид не само нейните трудови, но и обществено-политически качества. Те са, които преди всичко отличават личността на труженика в условията на социалистическо от този в буржоазното общество. Ще посоча само някои от тях: отговорност, стопанин, доброволна дисциплинираност, колективно творчество и инициативност, неудовлетвореност от постигнатото, съревнование и други.

При проектиране развитието на личността следва да се проектира и развитието на трудовия колектив и на неговите обществени организации. Не е възможно личността да изпълнява успешно своите социални функции, ако психиката на трудовия колектив не се приведе в съответствие с новите функции, които трябва да изпълнява. Ето защо обект на въздействие на психолога в предприятието е не само отделният индивид или група индивиди, но и техният колектив. Проблемът за формиране на социалистическа психика, особено в условията на научно-техническата революция, не е цялостно разработен нито в теорията, нито в практиката. В литературата има немалко написано, което може да се използва от психологите в предприятието. Заедно с практическите задачи по усъвършенствуване на психиката в трудовите колективи несъмнено ще се изясняват и редица теоретически проблеми. Нека се надяваме, че теоретиците ще подпомогнат по-осезателно този вид социална практика. Натрупаният опит по изработване и изпълнение на плана за социалното развитие на трудовите колективи е добра основа. Но тя не е достатъчна. При формиране на съответния вид психика в трудовия колектив трябва да се отчете формиращото въздействие на цялата социална макро- и микросреда. Важното е, че в областта на управленическата, политическата и социалната психология се разкриват големи възможности за изява на психологите в предприятието.

В борбата за внедряване върховите постижения на научно-техническия прогрес, както и в социалните промени, които настъпват, се появяват много и разнообразни психически бариери. Тяхното познаване дава възможност да се вземат свое временно мерки за предотвратяване и преодоляване. Психологът трябва да ги установява и да подсказва начините за тяхното преодоляване. В това ще се изразява една от неговите диагностични функции.

Необходим е и нов социален и психически климат в трудовите колективи. При изработване на програмата за интензификация и особено при тяхното

изпълнение се появяват и отрицателни психологически последствия. Проблемът за тяхното неутрализиране е друга важна област за изява на психолога.

С разрастване на научния и инженерно-техническия персонал в предприятието настъпват промени и в самите трудови колективи. Формират се нов тип колективи. Сред тях особено значение придобиват програмните. Несъмнено има още много направления за изява на психолога в предприятието в условията на научно-техническата революция. Необходимо е научните институции по психология да насочат своите усилия за оказване помощ на психологите в предприятието. Тя трябва да се осъществи и посредством социалния им натиск. Само така научните звена ще разработят нови методики, ще подгответът съответни методически указания, ще разработят нови аспекти на психологията на управлението, на социалната психология и на другите клонове на психологията, които изучават човека в условията на научно-техническата революция.

Необходимо е да издигнем ролята на психологията като наука и практика и особено ролята на психологите в предприятието в обновителния процес, който ще настъпи в нашата страна след XIII конгрес на БКП.

## АКТУАЛНИ ЗАДАЧИ НА СОЦИОЛОГА В ПРЕДПРИЯТИЯТА

Проф. д-р ЗАХАРИ СТАЙКОВ

По мое мнение този разговор е много необходим, тъй като има доста неясни проблеми по отношение на задачите, които стоят пред нас. Тази неяснота е както в теоретичен, така и в научно-приложен план. Всеки от нас ще даде различен и много често противоречив отговор на въпроса какво е точно научно-техническа революция и научно-технически прогрес, какво можем и какво трябва да направим във връзка с нея — дали ще се правят ГАПС, работи или др., какви са нашите задачи и кога са те.

Най-напред искам да се позова на едно изследване по поръка на ЦК на БКП, което проведохме в София. Оказа се, че почти всички анкетирани, независимо от това, че са обучавани по проблемите на научно-техническата революция, имат неправилни представи за нея. В отговорите на изследваните имаше голяма доза утопизъм. Смята се, че с внедряването на научно-техническата революция автоматично ще се решат всички проблеми — ще внесем машините, ще ги монтираме, ще се обучим да работим с тях и ние ще имаме изобилие от свободно време. И сега се казва — ние внедрихме в това предприятие ГАПС, освободихме 60 работници, значи ефектът е голям. Забравя се обаче, че всеки освободен работник вече е проблем. Поставя се въпросът какви механизми и техники ние предлагаме за решаването на този много остро живлен проблем за 5, 50, 80, 100 или 100 000 освободени.

Въпросът е в това не да видим проблема, въпреки че много не го виждат, а да обясним как възникват проблемите и как да ги решим. Преди известно време имаше градска партийна конференция, посветена на тези проблеми. Имаше изказвания, че в резултат на внедряването на ГАПС са освободени примерно 80 души, следователно има успех. А в решението на ГК на БКП се говори, че трябва да се мине на трисменна работа и че за София е живлен проблем използването на тези техники. Да се мине на трисменна работа обаче означава да се увеличат три пъти хората, които обслужват тези машини.

Следователно не се поставят за решаване проблемите при какви условия ще дойдат новите работници или ако някои си отидат, къде да се насочат. Внедряването на научно-техническите постижения е партийно-национална задача, но по

мое мнение, за съжаление, когато поставените във връзка с това задачи стигат до предприятието, те излизат често технически и технологически и се възлагат на инженерите — направете ГАПС, направете нови технологии, забравя се социалната роля и функция на научно-техническата революция.

Ние, като социолози и психологи, от този технологически подход трябва да отидем на социологически и психологически подход при решаването на проблемите. И това трябва да става още в етапа на проектирането на ГАПС. На конференцията на ГК на БКП аз предложих това и то бе прието. Според мен не трябва да се допуска каквъто и да е технологичен проект, който засяга хората — ще ги освобождава или привлича, — да се приема без главния социолог на предприятието, без главния социолог на столицата, без психолога. Нещо е въпросът социологът и психологът да бъдат съветници или да кажат мнението си за последиците. Ние сме длъжни да поемем социалната функция и отговорност, да бъдем и проекти, и гаранти, да бъдем отговорни за научно-техническия прогрес във всяко предприятие.

Често се поставя въпросът за правата на социолога и психолога в предприятието, за необходимостта от някакво административно решение, което да им даде големи права. Според мен нашите права могат да дойдат и те ще дойдат без никакво решение от друг характер, ако ние научим как, какво и кога да направим, за да се внедрява научно-техническият прогрес в нашите предприятия в столицата и в цялата страна. И когато в дадено предприятие се постави задача за технически и други решения, за определено развитие в една или в друга насока, реконструкция, модернизация или за някакъв внос на цял завод и т. н., ние трябва да бъдем годни, да имаме и правата, и отговорностите за нашето непосредствено участие.

Мисля, че в това отношение имаме много сложна и деликатна задача, като имам предвид сегашната обстановка и състояние в нашите трудови колективи, на ръководствата на предприятия по отношение на задачите, които трябва да решават, и на икономическия механизъм в сегашното му състояние, който, така да се каже, регулира отношенията в предприятията в този аспект — внедряването на новата техника. Имам предвид, че редица показатели на предприятието са противоречиви и че, от една страна, в единство с партийни решения, указания и показатели стимулират предприятията за научно-технически прогрес, но от друга страна, както се изрази др. Тодор Живков, там има цял кръг от хора, които всячески пречат, без да го декларират, разбира се, за внедряване на новото с успех. И това не е породено от желанието да пречи.

Така че когато се внедри нова техника, както казах за ГАПСА, ако се направи една грамадна икономия или се освободят хора, създават се редица проблеми по другите показатели на предприятието. Показателите производителност на труда, текучество, себестойност, печалба и пр. са така несвързани и противоречиви, че всяка по-решителна стъпка за такива големи преустройства в предприятието е винаги опасна. И затова трябва да убедим според мен и ръководството на предприятието, и ГК на БКП, че са нужни и социални проекти, социални технологии за решаване на този кръг сложни и противоречиви проблеми.

Друг противоречив проблем това е дефицитът на работна ръка. В повече от 20 предприятия директорите се оплакват, че имат такъв дефицит, а всъщност според мен във всяко предприятие има такъв излишък и резерв, а и в София като цяло. Социологът и психологът би трябало да се борят срещу излишъка и да търсят причините за дефицита.

Без да навлизам в подробности в редица други, така наречени парадоксални проблеми, искам да отбележа проблема за квалификацията и образоването. Каз-

ваме, че нямаме достатъчно квалифицирани кадри, а всъщност най-голям дефицит има при най-черната и тежка работа, т. е. въпросът не е за квалификацията, а е въпрос за други проблеми, които не се решават.

Друг парадоксален за мен проблем, това е ликвидирането на физическия труд. Очакваме, че техниката ще го ликвидира, но именно тази най-нова техника, която автоматизира много процеси, увеличава много ръчния труд по обслужващите процеси. Едно изследване показва, че ръчният труд се увеличава с няколко процента. И в близките години преобладаващият труд ще бъде именно той. Проблемът е как да се измени неговият характер и да се направи привлекателен, а не просто, така да се каже, да го премахнем механично.

Има цяла серия проблеми, аз съм изброял около 48, които са парадоксални — гледаме ги по един начин, решаваме ги по втори, а излиза по трети начин. Въпросът е за отношение, за подход към проблемите, за проучване и анализ. В случая трябва още повече да търсим интеграция с инженерите и икономистите. Защото при решаването на един комплексен проблем за дадено предприятие е много опасно разпокъсаност и противопоставяне на кадрите. Трябва да убедим и инженера, и психолога, че той без нас не може и обратното — че ние като социолози и психологи не можем да направим нищо, ако не сме наясно с икономическите и инженерните проблеми в смисъл какви проблеми ние трябва да решаваме. Защото един прекрасен в техническо отношение автомат или технологична линия, ако не са осигурени социологически или психологически, ако липсва съответната икономическа обосновка на система за заплащане, ако липсва синхрон в работата на колектива и на различните специалисти, вместо да имаме единен организъм в предприятието и в колектива, ставаме орел, рак и щука — всеки дърпа към своите проблеми.

И именно тук аз ще отделя социолозите, но не за да ги противопоставям, а за да изтъкна тяхната социална функция да интегрират, да виждат проблемите на всяка социална група, да ги поставят на обща оценка, на синхрон. По този огромен по важност и сложност проблем ние трябва да направим нещо по-организирано, по-съгласувано, за да се внедряват тези технологии както в конкретно предприятие, така и в града и в страната като цяло.

Необходимо е да се разбере и ние усилено трябва да работим в тази насока — нищо важно в предприятието не бива да се прави без социолога и психолога и той да има съответната отговорност. Трябва да се разбере, че трудът на социолога и психолога е във висша степен производителен труд, че изразходваните за психологията и социологията средства ще се възвърнат многократно. Примерно, ако за София се изразходват 100 милиона за такъв род мероприятия, ще се получат много милиарди лева ефект за икономиката. Става дума заедно да подработим социални технологии примерно за създаване на технологични линии, за движението на кадрите, за тяхната квалификация, за бригадата. Ние и досега нямаме социална технология, психологически изисквания как да се образува бригадата, как тя да се развива или разтуря. Или въпросът за икономистите. Нямаме технология какъв режим и каква организация да създаде предприятието, за да се спазва режимът на икономия.

Въпросът за работната заплата трябва да бъде най-ясно и най-стимулиращо разработен. Когато икономистът, инженерът и др. прави един проект, ако не е наясно с въпроса за заплащането, то всякакви стимули и качества на човека отпадат. Разбира се, и тук трябва да се съобразява с необходимите качества.

Аз обвързвам въпроса за съревнованието с подбора на кадрите, с тяхното освобождаване при внедряването на научно-техническата революция. Проблемът

за съревнованието е един основен механизъм и всички проблеми, включително социологически или психологически, трябва да бъдат своевременно решавани.

Според мен всичко това изисква значителни средства за инвестиции, за капитални вложения. Ще посоча един пример.

Даваме милиардни валутни левове за електронна машина, за машина за кроене, за ГАПС. Капиталните вложения в София са милиарди и вместо три машини можем да купим една или две, но социално осигурени, работещи на три и четири смени, при друга ефективност и ангажираност на хората. Тези машини могат да се възстановят не за 10 години, а за 2 години.

Следователно линията да влагаме капитални вложения само за техника, а не за хора, не за организация не е правилна. Ние трябва да убедим хората, че те могат да правят не три, а две или една линия, не толкова ГАПС, а еди колко си, но при такъв режим, при такава осигуреност, при такива инвестиции за психолога и социолога, с оглед научно управление на трудовия колектив и вкарване на социалната енергия на този колектив, в хубавия смисъл, за да може да се работи добре.

И ако поставим въпроса готови ли сме ние за изпълнение на такива задачи. Имаме ли право, психическа готовност, след това методическа и теоретическа готовност, социологическа готовност, трябва да признаем, че нямаме.

Явно е, че не сме готови, тъй като тук става дума за революция в нашата наука. Това уверено мога да кажа за социологията.

И по-нататък — ние малко сме свикнали как да внедряваме. Това, разбира се, не значи, че трябва да чакаме нещата сами да узрят. Нещата узрят и нашите психологи и социолози ще скочат като ръст и като опит с десетилетия само за една-две години, ако се направят проекти, експерименти, обучение поне в няколко големи софийски предприятия, да се подготвят технологии, модели.

Струва ми се, че това трябва да бъде една от нашите препоръки — да се види каква организация в съответните лаборатории, катедри и звена в нашата система, съответно в Профсъюзите, в Информационно-социологическия център, в ГК на БКП, да се заложи такъв опит и подготовка, за да може цялата наша проблематика, цялата наша дейност да се свърже с научно-техническата революция.

Но научно-техническа революция не като техника и технология за създаване на машини, а техника и технология за едно общество, бригада, предприятие, град.

Ние вече имаме идеи по тези въпроси, имаме и опит от такова внедряване, но за съжаление, въпреки решението на ГК на БКП, те не можаха да се проведат до край. На тази, макар и начална подготовка и опит трябва да се възложи на опитни социолози и психологи в предприятията внедряването на изтъкнатите проблеми, за да бъде новият подход не декларация, а революционно мислене и действие в условията на научно-техническата революция.

## ИЗКАЗВАНИЯ

### НАУКА И ПРАКТИКА НА ПСИХОЛОГА В ПРЕДПРИЯТИЕТО

Чл.кор. проф. Г. ПИРЬОВ — Аз искам да поставя ударението върху едно от качествата, което трябва да има и психологът, и социологът в предприятието, наред с тези, за които говори колегата Генов и колегата Стайков. То е именно умението да се изрази и да се поддържа единството между теорията и практиката, между

науката и практическите задачи, които има да се решават. Ние знаем, че това единство между теория и практика е един методологически постулат на марксизма — практиката като начало, като цел и като критерий на познанието. А тук, в случая, става дума вече за изискване към личността и уменията на психолога и социолога в предприятието.

Не е нужно тук много да се спирате върху тази принципна постановка на проблема за единството между теорията и практиката. Ние знаем, че действително в работата на социолози и психологи се изявява това единство, тъй като във всяко предприятие се поставят проблеми, които трябва да се решават на основата на научни проучвания. Същевременно решавайки тези проблеми, психологът и социологът се стремят да издигнат равнището на практиката на по-високо ниво.

Но трябва да отчетем и другата страна — че именно в развитието на практиката, по-специално в развитието на техниката, се създават предпоставки за обогатяване и за подобряване на самата научноизследователска работа.

Първо, с оглед именно на научно-техническата революция виждаме това богатство и разнообразие на проблеми, които се поставят при нас. Тъй като тази революция не е само техническа и не е главно техническа, а тя се отнася до человека, човекът я извършва, човекът прави машините, човекът използва машините или ги троши, човекът усъвършенства машините и човекът е решаващият фактор. Той създава и цялата техника, и цялата научно-техническа революция. Но постиженията на техническата революция дават възможност да се обогати проблематиката с тези сложни, твърде комплицирани, може би парадоксални или непарadoxални проблеми, но същевременно дават възможност да се обогати и методиката на изследванията. Аз съдя по проблемите на психологията по това, че именно благодарение на съвременното усъвършенстване на техниката, специално на електрониката, ние имаме вече възможност да усъвършенстваме самата методика на изследвания и в предприятието, и в лабораториите на по-високо равнище.

Помня още като студент аппаратите в психологическите лаборатории, които се навиваха с пружина, чисто механическите измервания за времето на реакциите и пр. А сега вече знаем, че всичко това се прави върху основата на една висока степен на електрониката. Няма нужда тук да стигнем чак до компютърната техника, която е още по-голямо постижение и която дава възможност за решаването на проблемите.

Но правейки услуги на науката и на нашата практика в предприятието, същевременно научно-техническата революция поставя сериозни проблеми за решаване. Тук стои въпросът, кардиналният въпрос за взаимоотношението човек—машина, който е във всички сфери на производството. Ние вече не можем да говорим за производство извън тази проблематика. Доколко ние можем да помогнем при решаването на тези проблеми — от една страна, при създаването на машината, при използването ѝ, а, от друга страна, проблемите, които използването на машината поставя пред человека, пред човешките взаимоотношения. Тук стоят въпросите за правилното професионално ориентиране, професионалния подбор, професионалната адаптация, проблемите при съревнованието, при бригадната организация, при нормирането, при заплащането и пр. Всички тези неща имат важни психологически и социологически аспекти, върху които ние трябва да работим и да намерим някакъв отговор.

Сега искам да се спра и на друго нещо. Говорим, че сме отишли в практиката. Но понятието практика често пъти се взема в твърде различни аспекти. Веднъж то се разширява твърде много, за да обхване цялата човешка дейност, всич-

ки духовни и материални дейности, друг път се свежда само до чисто материалното производство. Аз смятам, че не може да се приеме нито много широкото, нито много тясното понятие за практика. То трябва да обхваща много сфери на човешката дейност и върху тази основа бих искал да кажа, че когато разглеждаме въпросите за психолога и социолога в предприятието и понятието предприятие трябва да бъде с по-широк обхват.

Училището е не по-малко важно като предприятие, отколкото един завод. Може би е преувеличено казано, но все пак там се готвят кадрите и за завода. А и самата наука е един вид практика, в която има двата аспекта — теория и практика — особено в експерименталната наука, каквато е психологията. Тук също трябва да търсим единството на теорията и практиката.

Смятам, че всяка практическа дейност, всяка конкретна дейност в което и да е предприятие, колкото и да изглежда само външна, физическа, тя винаги е пронизана с известни психически съдържания, поставя проблеми пред психологията и социологията. Затова мисля, че задачата на психолога и социолога в предприятията е да може да установи тази връзка между теория и практика в самата своя работа.

Първо, за да постигне това, той трябва да бъде добре теоретически подгответен. Той не може да извърши никаква ефективна работа, за която става дума, ако не е добре подгответен в своята област — и по основните проблеми, и по методиките, и относно методологията на науката и нейните аспекти за приложението ѝ в различни области на практиката.

От друга страна, той трябва да бъде не само теоретик, защото нашата наука вече отдавна не е чисто кабинетна, нито само лабораторна — тя е наука за живота, за практиката; той трябва да умеет да я разбира, да забелязва проблемите ѝ и да ги решава върху основата на своята теоретична подготовка. И в този смисъл искам да препоръчам на психологите, които са в предприятието, да бъдат едновременно и изследователи, и практически приложни работници. Аз не споделям съвещанието за чисто приложна наука нито в социологията, нито в психологията. По-специално психологията има и теоретически, и практически аспекти. И психологът в предприятието би трябало да вижда именно тези два аспекта.

И затова препоръката ми е, поставяйки си конкретни проблеми, решавайки конкретни задачи, нека тези психологи да си поставят и научни задачи на решаване. Нека те се заемат и с кандидатски, с докторски работи, без да се откъсват от живота и без да забравят проблемите, които практически стоят пред тях. Въщност именно по този начин те ще могат да допринесат за решаването на проблемите на практиката в производството и за развитието на своята наука.

За това е необходимо и тясно сътрудничество между психологи и социолози в науката и в практиката. Необходимо е образуване на добри екипи и планове за решаване на общите проблеми. Дали в научните лаборатории и катедрите обаче сме направили всичко, което е необходимо, за да помогнем на психологите в предприятието? Трябва да кажем, че сме направили твърде малко: не е достатъчна целенасочната теоретическа подготовка, нито предоставените методически указания, нито обучаването в това отношение за практическа работа. Явно е, че когато става дума за преустройство или за издигане на по-високо равнище работата на психологи и социолози в предприятието, стои задачата за издигане на по-високо равнище работата за тяхната подготовка. Задачи има и ръководството на Дружеството на българските психологи, но главно това се отнася за катедрите, лабораториите и други звена, които са призвани да въоръжават дейците в областта на психологията в практиката с достатъчно теоретическа подготовка и с методически указания и конкретни методики за работа чрез редовни занимания и консултации и други видове помощ.

Нека се надяваме, че разговорът около кръглата маса ще постави редица въпроси и всички ние ще стимулираме собствената си активност, за да можем опе по-често и по-участливо да участваме в този обновителен процес в нашата страна.

# Обща и социална психология

## ПСИХОЛОГИЧНИ ОСНОВИ НА ФОРМИРАНЕ ЦЕННОСТИТЕ НА ЛИЧНОСТТА

АНГЕЛ ВЕЛИЧКОВ

На съвременния етап от изграждане на развитото социалистическо общество проблемите за хармоничното развитие на социалистическата личност заемат централно място. Успешното решаване на тези проблеми предполага теоретично изясняване на регулативната и функционалната специфика на основните подструктури, включени в системата на личността. Постигането на теоретична яснота по тези въпроси е предпоставка за провеждането на конкретни експериментални изследвания и решаване на редица частни проблеми с приложен характер.

В сред регулативните подструктури на личността ценностите и ценностната система заемат особено важно място. Те се проявяват като висш регулатор на социалното поведение на човека и обуславят формирането на неговия мироглед, на жизнените му цели и идеали, на най-общите му отношения към социалната среда и обществото. Те представляват висше равнище в стратегическата организация на поведението (Силгиджиан, 1985), което осигурява регулацията на цялостната жизнедейност на човека.

Осъзнаването на важността на ценностната регулация на поведението в съвременните науки за човешкото поведение се съчетава с голямо разногласие и липса на единство по отношение разбирането на тяхната функционална специфика, съдържание и форми на проява. Това теоретично разногласие затруднява обобщаването на експерименталните данни от изучаването на ценностите, води до нееднозначни изводи за тяхната организация и функциониране и в крайна сметка обуславя нездадоволително равнище на знанията за тази важна регулативна подструктура на личността. Преодоляването на тези недостатъци налага разработването на теоретичен модел на формирането и функционирането на ценностната система на човека.

### СЪВРЕМЕННИ СХВАЩАНИЯ ЗА ПРИРОДАТА НА ЦЕННОСТИТЕ

В марксистката философия ценностите се разглеждат като субективно-обективни образувания, като обективни явления на действителността и едновременно с това отношения на хората към тях (Тугаринов, 1966). Заstryва се и гледишето, че ценностите имат обективен характер, а ценностното отношение е субективно (Демин, 1977). Във функционално отношение ценностите се определят като онтологично отношение на качествата на вещите, явленията и постъпките към потребностите и интересите на хората, като обективната полза на всички обекти от действителността за жизнедейността на хората, класата и обществото (Яценко, 1977). Те се определят като «идеи и вещи, взети като предмети на потребностите на човека» (Москаленко, Сержантов, 1984, с. 212). Ценностните ориентации, като субективно отражение на обществените ценности, се разглеждат като съкупност от принципи за разбиране на социалната реалност, собственото поведение и поведението на другите хора. Те съществуват под формата на убеждения, имат императивен характер, изразяват се във вербални формулировки и обосновават целевата насоченост на индивида (Москаленко, Сержантов, 1984).

В социологията се предполага терминът „ценностни ориентации“, който се използва за обозначаване значимостта на различни явления, обекти и събития за индивида, социалните групи и обществото (Шляпентох, 1975). Счита се също така, че ценностите са тези явления на обществото и природата, които са нужни и полезни на хората от дадено общество или класа в качеството си на действително съществуващи, като цел или като идеал. Те са интереси, предмет на които е определено духовно съдържание, възпроизвеждано в образите на прекрасното, истината, доброто, благородното (Здравомыслов, 1986). В по-тесен смисъл ценностите се определят като средство за живот, необходимо за съществуването и благосъстоянието на хората (Бестужев — Лада, 1977).

Според други концепции ценностите са представи за желаното, които влияят върху избирателното поведение. Те служат като критерии за оценка, предпочитание и избор (Williams, Albert, 1968). Операционално те се проявяват като избор, предпочтение, насоченост на вниманието, вербална формулировка или имплицитна предпоставка като референт на социалната санкция.

Опит за намиране мястото на ценностите в регуляцията на социалното поведение на индивида представлява диспозиционната концепция на В. А. Ядов. Според него ценностните ориентации заемат най-високото равнище в иерархията на диспозициите на человека и го насочват към целите на живота и средствата за постигането им. Системата от ценностни ориентации е обусловена от висшите потребности на личността от самоактуализация и самоутвърждаване, както и от социалните условия, които определят реалните възможности за удовлетворяване на тези висши потребности (Ядов, 1977).

Философските и социологическите концепции за ценностите наблягат главно на тяхната утилитарна функция, изразена във връзката на съдържанието им с потребностите и интересите на индивидите и на обществото и в ориентацията и насочването на человека към най-общите основи на неговото съществуване. В резултат се стига до смесване на ценността като специфична регулативна структура с валентността на обектите и явленията от действителността. Оттук произтича честото отъждествяване на ценностите с висшите потребности и интереси и отказ да се търси тяхната функционална специфика като качествено различно регулативно образование.

В психологията се срещат най-противоречиви схващания за природата на ценностите. Те се определят като цялостна съвкупност или система от съзнателни отношения на личността към обществото, групата, труда, към самия себе си, като взаимопроникване между смисъла и значението, като динамика на установката, като иравствени позиции и мотиви на поведение на личността (Ананиев, 1976). Ценностите се разглеждат като средства, начини и предмети за задоволяване на потребностите (Генов, 1985) или като съвкупност от отношения към обектите на социалната действителност, които удовлетворяват потребностите на личността (Топалова, 1976). Понякога ценностните ориентации се изследват като степен на овладяване на ценностите на обществото и превръщането им в личностно значими (Сайко, 1986). Според други схващания ценностите представляват ориентация към определени обекти на средата, които са конкретизация на ценностите на обществото чрез преодоляване абстрактната форма на съществуване на ценностното отношение. Ценностните ориентации съществуват под формата на диспозиции и изпълняват смислообразуващи, целеполагащи и насочващи към до-стигане на идеала функции (Жуков, 1976).

Във връзка със социалните нагласи ценностите се разглеждат като организирани в иерархична структура специфични социални нагласи към определен клас

обекти (Katz, 1967). Други виждат общото между социалните нагласи и ценностите в това, че в двета случая на регулация на поведението хората са ангажирани с даден обект, показват последователност в ориентацията си към него и постъпват по определен начин с този обект. Ценностите, за разлика от социалните нагласи, изпълняват насочваща и ориентационна функция, но не участват в поставянето на цели на поведението (Yarrow, 1964).

Една от най-разработените концепции за ценностите в западната психология ги определя като относително устойчиви и обобщени убеждения за това, кое е желателно и кое не е. Ценността представлява относително стабилна мрежа от асоциации, отнесени към афект (Feather, 1982). Тя е частен случай на обобщена когнитивна схема, в която са фиксираны абстрактните качества на миналия опит, които имат нормативен или деонтичен характер. Тази схема функционира като критерий или концептуална рамка за оценка на текущия опит. Ценностите могат да се проявяват и като мотиви на поведението чрез сензитизиране на человека към възприемане на потенциалните събития и поведения като желани или нежелани. Ценностите оказват влияние върху дефинирането на отделните ситуации и чрез това участват във формирането на действието.

Характерно за съществуващите психологични концепции за ценностите е смесването им с други понятия от психологията на мотивацията — нагласа, диспозиция, потребност, интерес, смислообразуващи мотиви. В повечето случаи се приема, че ценностите са пренесени от социалната среда и са донякъде външно наложени на человека. Допускането, че нормите за желано и задължително са свързани с афективни реакции, не решава проблема за усвояването на ценностите, тъй като не е ясно как се поддържат тези афективни реакции, на какво се дължи тяхната сила и дълбочина. Разбирането на ценностите като „присадени“ отвън норми и убеждения се отразява и на разбирането за техните функции, които се схващат много ограничено — само като ориентация и насочване на действието съобразно нормите на обществото. Това на свой ред затруднява решаването на въпроса за вътрешните, специфично личностни основания за възникването и поддържането на ценостната система, за разбирането на ценностите като вътрешно необходима регулативна структура със своя собствена функционална специфика, която ще съвпада с тази на другите регулативни структури. Експерименталните изследвания сочат, че ценностите на личността не са независими от мотивационта сфера (Wilson, 1983) и индивидуалните различия в емоционалния тонус и равнището на оптимална активация (Furnham, 1984). Тези данни представляват пряко указание за наличието на вътрешни основания за формиране на ценостната система и същевременно подчертават необходимостта от теоретично изясняване на нейните специфично психологични основи.

#### ФОРМИРАНЕ НА ЦЕНОСТИТЕ И ОБОСОБЯВАНЕ НА ТЯХНАТА КАЧЕСТВЕНА ОПРЕДЕЛЕНОСТ

Предлаганият теоретичен модел на формирането на ценностите взема за отправна точка факта, че регулативните структури на личността функционират в тясно взаимодействие със специфичните ситуации, в които се разгръща поведението и в зависимост от конкретните условия се проявяват в различна степен (Epstein, 1983). Това дава основание да се допусне, че условията на конкретната ситуация съдържат фактори, които благоприятствуват или задържат функционирането на отделните регулативни структури. Осъществяването на психичната регулация на поведението зависи както от съдържанието и степента на развитие на отделните регулативни структури, така и от конфигурацията на условията на

средата, при които е възможно те да осъществят своите функции. Следователно психичната регулация на поведението не е независима от външните условия и не може да се осъществи в никаква универсална, транссиуативна форма. Поради това активирането на един или други регулативни процеси е свързано с възприемане конфигурацията на обстоятелствата, които благоприятствуват или спъват тяхното протичане.

Процесите на възприятие на условията на средата са свързани с извлечане на причинни атрибуции за наблюдаваните резултати. Съгласно атрибутивния модел на Кели, ако наблюдаваното действие при дадени условия се осъществява от много хора, повтаря се във времето и се появява в присъствието на явни външни фактори, хората са склонни да търсят причините за това действие в условията на средата (Shaver, 1975). Реалните процеси на извлечането на причинни атрибуции водят до приписване на причините на условията на средата, ако наблюдаваният ефект варира при изменение на ситуацията (Mc Arthur, 1972). Има също така данни, че хората относително често са склонни да търсят информация за съответствието между ефекта и обстоятелствата (Major, 1980) и че те преработват постъпващата информация така, че да се направят изводи едновременно за наличните в човека способности и субективни фактори, довели до наблюдания резултат, и за силите от средата, които облекчават или затрудняват проявите на личностната регулация (Hansen, 1980). Приписването на наблюдаваните резултати на взаимодействието на личността и обективните условия води до формиране на устойчиви асоциации между качествата на индивида и необходимите за тяхната проява условия. С натрупване на индивидуален опит се формират обобщени представи за необходимите условия, при които човек може да действува максимално ефективно, както и за условията, при които овладените способи за регулация не могат да доведат до желания резултат. Тези обобщени представи се обозначават като ценности, в които е фиксирано желаното крайно състояние, в което човек най-пълно може да изрази себе си и да постигне максимална ефективност на психичната регулация на поведението.

Регулацията на поведението с оглед повишаване и поддържане на неговата ефективност протича на няколко равнища, които са вътрешната основа за формиране ценностите на личността. Първото равнище се състои от овладени поведенчески актове, чрез които се изменя външното обкръжение в желаната посока и се установява лична причинност и контрол над средата (De Charms, 1968). Всеки индивид разполага с определен репертоар от поведенчески програми, които използва за упражняване на пряк поведенчески контрол над средата, за предсказване и интерпретация на събитията и за изменение на отношенията си към нея чрез вземане на решение (Averill, 1973). При загуба на ефективност на поведението се наблюдава влошаване на изпълнението, което се генерализира и по отношение на поведения, които актуално не са преживени като неефективни (Winefield, Barggett, Tiggeaman, 1985). Реакции на загуба на контрол се пораждат и когато няма възможност за предсказване на последиците от поведението. Тези реакции се изразяват във влошено изпълнение на поставените задачи и в развитие на отрицателни афективни преживявания (Burger, Arkin, 1980). Подобни реакции се наблюдават и при отстраняване на условията, с които се е свързвало ефективното изпълнение на важно за индивида поведение (Mineka, Hendersen, 1985). Има също така много изследвания, които установяват, че когато индивидът е принуден да се подчинява на външни фактори и се преживява заплаха или загуба на свободата на избор, възникват мотивационни тенденции за възстановяване на изгубената свобода, които се изразяват в изменение на емоционалните реакции на

получаването на успешни резултати, повищена тенденция за ангажиране със забранени поведения, агресивни реакции към носителя на ограниченията и др. (Wortman, Brehm, 1975).

Взети заедно, тези резултати показват, че когато условията на средата блокират изпълнението на овладените поведенчески програми или значително снижават тяхната ефективност, се развиват емоционални и поведенчески реакции за възстановяване на личния контрол над средата. Асоциирането на определени условия с негативен ефект създава вътрешно отношение на човека към тях, а те се генерализират в ценностни ориентации, които насочват към запазване на овладените поведенчески репертоар. Тук се отнасят такива ценности като свобода, искреност и откритост на отношенията, наличие на материални и инструментални условия, здраве и др.

По-високо равнище на развитие на личния контрол и компетентност е личната ефикасност. Тя представлява умение на индивида да прилага своите способности и овладени поведенчески програми в различни съчетания в зависимост от обстоятелствата, да може да използва своите налични сили при нови, комплексни, трудни или заплашващи условия (Bandura, 1983). Спецификата на личната ефикасност се състои в това, че докато поведенческите програми обуславят очаквания за постигане на определен резултат, тя предопределя очаквания за способността на индивида да изпълни необходимите поведенчески програми успешно. Има данни, че когато хората се сравняват с високо компетентни лица, това води до снижаване на възприеманата лична ефикасност. Същият ефект има центрирането на вниманието върху трудностите и неяснотите в изпълнението на задачата, както и поставянето на хората в подчинена роля или приписването върху тях на недостатъчна компетентност (Bandura, 1982). Поради това че личната ефикасност не е фиксирано качество на човека, а представлява процес на постоянно генериране на нови комбинации от поведенчески програми, то за нейното оптимално функциониране е необходимо човек да има възможност сам да избира стратегиите на поведение и да не се стреми към постигане на социален стандарт за нормативно изпълнение. Доколкото тези условия се задават от социалната среда, у човека се формират ценностни ориентации към получаване на социално признание, независимост при вземане на решения, избор на професия, която най-пълно отговаря на наличната компетентност, избягване на рутинните дейности с ограничено вариране на прилаганите умения и способности.

Формирането на поведенческите програми и развитието на личната ефикасност се подчинява на две различни стратегии на упражняване на контрол над средата. Първата от тях се свежда до опити за пряко въздействие над средата с цел тя да се измени в желаната посока. Тук се отнасят опити за предсказване хода на събитията, които водят до успех, стремеж да се премахне действието на случайността, манипулиране на другите и имитация на техните сили и способности, анализ и търсене на решение на проблемите, ориентирано към постижение изпълнение. Тази стратегия е известна като първичен контрол. Другата стратегия, обозначавана като вторичен контрол, съдържа опити за предвиждане на отрицателните резултати и примирияване с тях, идентифициране с шанс и ирационални сили, асоцииране със силни други и споделяне на тяхната власт и възможности, търсене на социално одобрение (Rothbaum, Weisz, Snyder, 1982). Тези противоположни ориентации към упражняване на контрол над средата създават различни стратегии на поведение, обуславят формирането на различни потребности и интереси. Удовлетворяването на тези регулативни и мотивационни структури изисква различни условия, при които това може да стане. Упражняването на първичен кон-

трол изисква условия, в които постиженето е ясно определено, наличие на власт и подчиняване на другите, самостоятелност в оценките и решенията, яснота и предсказуемост на резултатите от поведението. Вторичният контрол е свързан с наличие на ситуации, в които действува шанс, вяра в съществуването на свръхестествени сили, развитие на фаталистична или пессимистична система от убеждения и търсене на потвърждения за нея, необходимост от групова принадлежност и групова идентификация, наблягане на социалните норми и правила на поведение. При необходимостта от осигуряване на толкова различни условия се стига и до формираие на съществени различия в системата от ценности на личността.

Най-високото равнище на регулация на личната компетентност и контрол над средата се осъществява от аз-образа. Той представлява система от самооценки, които отразяват субективните очаквания за лична ефективност и основаните върху тях представи за собствената компетентност и лична ценность (Burke, 1983). Самооценките, въпреки своя относително обобщен характер, са тясно свързани със специфични обстоятелства, в които качествата на човека се проявяват най-пълно (Markus, 1983). Тази връзка на самооценките с обстоятелствата на тяхната проява е основата за диференцирано формиране на самоопределението, което протича чрез асоцииране със социалните роли, даващи най-големи възможности за проява на личните качества (Vallacher, 1980). Ролите, с които човек се идентифицира, дават система от права и задължения и се упражняват при относително стабилни условия, така че чрез тях упражняването на личен контрол над средата е социално улеснено и обществено признато.

Поддържането на самоопределението става чрез овладяване и демонстриране на символите, характерни за социалната роля, с която човек се асоциира. Тези символи функционират като цялостна система, в която всеки елемент има функция на обозначаване на притежавания статус (Wicklund, Gollwitzer, 1983). В качеството на индикатори на самоопределението се обособяват такива условия, като престижна работа, високо образование, високи материални доходи и др. (Gollwitzer, Wicklund, 1985), които чрез поддържането на аз-образа и представата за собствената значимост се превръщат в ценности за личността.

От казаното дотук се вижда, че ценностите имат дълбоки основания в самата психична регулация на поведението. Във функционално отношение те могат да се определят като *регулативни механизми, които осигуряват стабилността на формираните личностни структури и създават възможности за оптимално функциониране на поведенческите програми, умения, способности и стратегии на действие*.

В съдържателно отношение ценностите фиксират *определенни комплекси от обобщени условия на външната среда, овладяването на които е небходима предпоставка за ефективна психична регулация на поведението*.

По начина си на съществуване ценностите представляват *обобщени категории или абстрактни когнитивни схеми*, в които са фиксирани най-общите качества на тяхното съдържание. Освен това като *регулатори на поведението те се проявяват като йерархизирани системи от социални нагласи към отделните страни на тяхното съдържание*. Тези системи са йерархизирани, защото условията от съдържанието на ценностите имат различна степен на обобщеност, като се ранжират от пределно конкретни обстоятелства до максимално общи характеристики на средата. Спецификата на социалните нагласи, отнесени към ценностите, се състои в това, че в тях са фиксираны отношения към условията на средата, за разлика от отношенията към предмети, действия, хора, социални групи, обществени институции и др.

Двойствената репрезентация на ценностите като абстрактни когнитивни схеми и като системи от социални нагласи определя и тяхната полифункционалност в регулацията на поведението. Като когнитивни схеми те изпълняват ориентационна и оценъчна функция, а като социални нагласи се проявяват с тяхната мотивационна функция. Многообразието от прояви на ценностите е причина за смесването им с интересите, мотивите, убежденията, нормите, жизнените цели и идеалите. За разлика от всички тях, ценностите отразяват фундаменталните условия за функционирането на психичната регулация и осигуряването на нейната ефективност. Тази тяхна функция създава качествената им определеност като специфични регулативни структури на психиката.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ананиев, Б., Човекът като предмет на познанието, С., Наука и изкуство, 1976. Бестужев — Лада, И. В., Методологические проблемы исследования потребностей личности и общества, в кн.: Социология и современность, т. 1, М., Наука, 1977. Генов, Ф., Особености на ценностите за задоволяване актуални потребности на младежта, Психология, 1985, 4. Демин, М. В., Проблемы теории личности, МГУ, 1977. Жуков, Ю. М., Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме, в кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., Наука, 1976. Здравомыслов, А. Г., Потребности, интересы, ценности, М., Политиздат, 1986. Сакко, В. Д., Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст, Вопросы психологии, 1986, 2. Силгиджиан, Х., Ценностные ориентации и времеви хоризонт на личността в юношеска възраст, Психология, 1985, 4. Топалова, В., Ценностна система и социалнопсихична атмосфера в студентските групи, в кн.: Социалнопсихичният климат в колектива, С., Наука и изкуство, 1976. Москаленко, А. Т., Сержантов, В. Ф., Личность как предмет философского познания, Новосибирск, Наука, 1984. Тугаринов, В. П., Марксистская философия и проблема ценности, в кн.: Поблемы ценности в философии, М., Наука, 1966. Шляпентух, В., Как сегодня изучают завтра, М., Россия, 1975. Ядов, В. А., Личность как объект и субъект социальных отношений, в кн.: Социология и современность, т. 1, М., Наука, 1977. Яценко, А. И., Целеполагание и идеалы, Киев, 1977. Avettill, J. R., Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress, Psychological Bulletin, 1973, 80, 286—303. Bandura, A., Self-efficacy mechanism in human agency, American Psychologist, 1982, 37, 122—147. Bandura, A., Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities, Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 45, 464—469. Bueger, J. M., Arkin, R. M., Prediction, controle, and learned helplessness, Journal of Personality and Social Psychology, 1980, 38, 482—491. Burke, J. P., Rapprochement of Rotter's social learning theory with self-esteem constructs, Social Behavior and Personality, 1983, 11, 81—91. De Charms, R., Personal causation, New York: Academic Press, 1968. Epstein, S., The stability of behavior across time and situations, in: R. Zucker, J. Aronoff, A. I. Rabin (Eds.) Personality and the prediction of behavior, California: Academic Press, 1983. Feather, N. T., Human values and the prediction of action: An expectancy — valence analysis, in: N. T. Feather (Ed.) Expectations and actions: Expectancy — value models in psychology, New Jersey: Erlbaum, 1982. Fugham, A., Personality and values, Person. individ. Diff., 1984, 5, 483—485. Gollwitzer, P. M., Wicklund, R. A., Self-symbolizing and the neglect of others' perspectives, Journal of Personality and Social Psychology, 1985, 48, 702—715. Hansen, R. D., Commonsense attribution, Journal of Personality and Social Psychology, 1980, 39, 996—1009. Katz, D., The functional approach to the study of attitudes, in: M. Fishbein (Ed.) Readings in attitude theory and measurement, New York: Wiley, 1967. Major, B., Information acquisition and attribution processes, Journal of Personality and Social Psychology, 1980, 39, 1010—1023. Marks, H., Self-knowledge: An expanded view, Journal of Personality, 1983, 51, 543—565. McArthur, L. A., The how and what of why: Some determinants and consequences of causal attribution, Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 22, 171—193. Mineka, S., Henderson, R. W., Controllability and predictability in acquired motivation, Annual Review of Psychology, 1985, 36, 495—529. Rothbaum, F., Weisz, J. R., Snyder, S., Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control, Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 42, 5—37. Shaver, K. G., An introduction to attribution processes, Massachusetts: Winthrop, 1975. Vallacher, R. R., An introduction to self theory, in: D. M. Wegener, R. R. Vallacher (Eds.), The self in social psychology, New York: Oxford University Press, 1980. Wicklund, R. A., Gollwitzer, P. M., A motivational factor in self-report validity, in: J. Suls

A. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*, vol. 2, New Jersey: Erlbaum, 1983. W i l l i a m s, R. M., A l b e r t, E. M., Values, in: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 16, 1968. W i l s o n, J. P., Motives, values, and moral judgements, *Journal of Personality Assessment*, 1983, 47, 414—426. W i n e f i e l d, A. H., B a r n e t t, A., T i g g e m a n n, M. Learned helplessness deficits: Uncontrollable outcomes or perceived failure, *Motivation and Emotion*, 1985 9, 185—195. W o r t m a n, C. B., B r e h m, J. W., Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model, in: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 8, New York: Academic Press, 1975. Y a r r o w, M., Attitudes and values, in: P. Mussen (Ed.) *Handbook of research methods in child development*, New York: Wiley, 1964.

## PSYCHOLOGICAL BASES OF THE VALUE FORMATION OF PERSONALITY

A. V e l i c h k o v

An analytic review of the modern axiological conceptions in psychology is performed showing a lack of sufficient differentiation of the concept of «value» with regard to other psychological categories like: interests, motives, ideals, life-goals. The narrowness of the opinions on the bases of development of the value system of personality is revealed.

A theoretical model for value orientation of personality is proposed which considers values as developing in the process of generalization of the conditions allowing efficient functioning of the regulatory system of personality. With regard to their functions, values are defined as regulatory mechanisms, which ensure stability of the personality structures already formed and create possibilities for an optimum functioning of the skills and abilities, behavioural programmes and strategies. With regard to their content, the values are considered as complexes of generalized conditions of the environment, which are necessary for an efficient psychic regulation of behaviour. According to their way of existing, values are defined as abstract cognitive schemata, while as regulators of behaviour they assume the appearance of hierarchized systems of social attitudes.

## НЯКОИ ПРОБЛЕМИ НА ИЗМЕРВАНЕТО В ПСИХОЛОГИЯТА

МИХАИЛ ДИКОВ — Благоевград

Бурното навлизане на математико-статистическите методи (МСМ) в психологията с факт, чиято необходимост отдавна вече не буди съмнение. Съвременната епоха е епоха на математизация на хуманитарните науки, на прехода им от качествен към количествено-качествен анализ на изучаваната от тях действителност. Колкото повече стават „пресечните точки“ между дадена наука и математико-статистическия апарат, толкова повече нарастват надеждността, обективността и валидността на данните от конкретните изследвания и на познанието, което научната дисциплина продуцира като цяло. Това е общца закономерност в развитието на науката, от която психологията и социалното познание изобщо не могат да останат настрана. Както подчертава Дж. Нунали, „Само когато теориите са в математическа форма е възможно да се извеждат прецизни дедукции за експерименталните изследвания“ (22, 11). Едно от принципиалните различия между съвременната психология и психологията на миналото по израза на Л. Тайлър с акцентирането върху количеството, така както и върху качеството, върху

вс  
въ  
ни  
ни  
си  
въ  
пъ  
чд  
сн  
лп  
пс  
чр  
ри  
и

числото, така както и върху думата“ (23, 3). Математико-статистическият апарат обаче не е никакъв вездесъщ демиург на познанието, а инструмент, средство за проникване в същността, връзките и взаимоотношенията на психичните явления. Историята на неговото приложение в психологията, макар и сравнително кратка, недвусмислено показва, че никакви математико-статистически прийоми не са в състояние сами по себе си да придвижват напред знанията за човешката психика, ако не се съчетават с обективно вярна собствена психологическа теория. Както отбелязва още Б. М. Теплов „Ако не ни е ясен... психологическият смисъл на изпитанието, то никаква статистическа обработка на резултатите от масовото му прилагане, колкото и сложна и остроумна да е, няма да даде научно ясни резултати“ (11, 241).

Първата и абсолютно необходима предпоставка за ефективното прилагане на МСМ в психологията се състои в издържаното количествено описание на психологическите факти, с които изследователят оперира, в намирането на адекватен и надежден способ за измерването на психологическите корелации на човешката активност в разнобройните ѝ форми и равнища на проявление. Именно особеностите на това измерване предопределят възможностите и границите за ползването на един или друг математически апарат при интерпретацията на емпиричните данни от изследването.

*Някои особености на измерването в психологията.* Обикновено измерването се дефинира като приписване на числови величини на обектите по определени правила, посредством което се представят количествата на техните свойства (7, 12, 13, 16, 17, 22). С други думи, това е операция, чрез която се установява съответствие (изо- или хомоморфно) между една абстрактна знакова система с определени свойства и отношения между елементите ѝ и никакво множество от конкретни обекти (процеси, явления). Гносеологическото значение на измерването се състои преди всичко в това, че често много по-лесно е да се оперира с елементите на числовата система, отколкото с елементите от действителността, която се описва чрез тази система. В този смисъл измерването е своеобразно моделиране на действителността, което опосредства нейното опознаване. Моделиране със средствата и в рамките на числовата система, благодарение на което, ако са спазени определени правила, е възможно посредством различни математически преобразувания не само да се описват, но и да се предскажат съответствуващите реални преобразувания на обектите.

Известно е, че в социалните науки и в частност в психологията измерването като средство на познанието навлиза дълго след като е заело, наред с експерименталния метод, централно място в методическия арсенал на естествените науки. Както отбелязва Б. П. Битинас, „Количествените характеристики са дотолкова естествени за природните явления, че учените дълго дори не са се замисляли за същността на измерването им“ (4, 49). За обектите, изучавани от психологията обаче, съвсем не са характерни признаци, подлежащи на пряко количествено описание. Основното, което отличава повечето от тези обекти от обектите на физическото измерване, е, че за разлика от последните, те не притежават свойството адитивност, т. е. за този клас обекти операцията събиране (обединение) няма смисъл, тъй като няма никакви гаранции, че в резултат на осъществяването ѝ ще се получи обект, принадлежащ към същия клас, към който принадлежат съставляващите го. Докато при физическото измерване е възможно да се подбере един обект от дадения клас в качеството му на мерна единица и всички останали обекти да се сравнят с него, като в резултат на това се получат определени количествен

вени величини, то подобна манипулация при психологическото измерване е възможна както поради недостъпността за непосредствено измерване на психичните феномени, така и отчасти поради особеностите на някои от използванието мерни системи (скали). С проблемите на измерването в психологията се занимава специална научна дисциплина, т. нар. психометрия. Без да се спирате тук на въпроса за допирните точки, за общото и за различното между лабораторен експеримент, психодиагностика и психометрия (10, с. 118 и следв.), следва да отбележим, че особеностите на измерването изискват задълбочено теоретическо осмисляне, доколкото измерването необходимо присъства във всяко емпирично психологическо изследване, в което се поставя задачата да се направи количествено сравнение: а) по определени поведенчески или интроспективно разкривани се показатели, характеризиращи психичната активност на един и същ индивид или група, поставени в различно количествено, качествено или в количествено-качествено отношение ситуации; б) между отделни индивиди или групи, поставени и в количествено, и в качествено или само в качествено отношение идентични ситуации.

Именно широкият обхват, повсеместното използване на измерването в конкретните изследвания и на базиращите се върху резултатите му МСМ налагат необходимостта от сериозно внимание както към теоретическия му анализ, така и към особеностите и границите на практическото му прилагане.

Централен за всяко измерване е проблемът за адекватния подбор на числовата система. Американските изследователи П. Супес и Дж. Зинс го формулират като необходимост: „Да се докаже, че всяка емпирична система, разглеждана с цел измерване на дадено свойство на елементи от областта, е изоморфна (или хомоморфна) на подраната по съответстващ начин числова система съотношения“ (16, 15). Особено остро този проблем стои пред изследователя-психолог, доколкото при съвременното равнище на знанията в психологията способите за приписване на числа на обектите на изследване не позволяват за всички възможни аритметични операции с числата да бъдат намерени съответстващи емпирични операции, поради което: „Психологът много по-често от физика рискува да проведе такава математическа трактовка на резултатите от своите измервания, която би се оказала лишена от всякакъв смисъл“ (13, 197). Така очертаният проблем се разкрива в три свои взаимносъвързани аспекта. На първо място стои въпросът за това, дали и чрез какъв конкретен способ действителността — обект на психично отражение — би могла да бъде измерена и да ѝ бъде приписана и никаква система от числови стойности, характеризираща се с определени свойства и закономерности. С други думи, това е въпросът за начина на квантifiциране на действителността, отразявана от субекта, за скалиране на стимулацията, разбира-на в най-широкия смисъл на понятието, с възможно най-точно установяване на количествените съотношения между различните стимули. Второ, това е задачата за намиране на адекватен способ за квантфициране на същите психично отражение — на данните от самонаблюдението или на достъпното за обективна регистрация поведение. И на трето, но не и по значение място, стои въпросът за привличане на адекватен математико-статистически апарат за интерпретация на съотношението между тези две числови системи, както и на всяка от тях поотделно, като се изхожда от техните особености. Защото именно тези особености предопределят възможностите за използването на по-мощни МСМ, а тяхното отчитане е единствената надеждна гаранция срещу фетишизирането на статистическата обработка и срещу проникването на математическия формализъм в науката (15, 18).

Проблемите на измерването засега са най-добре разработени в областта на психофизиката. Именно тук в исторически план се оказва за пръв път възможно

количественото описание на взаимодействието между обективната (физическа) и субективно-психологическата (сензорна) реалност. Съществуващата относителна яснота в тази област по въпросите на измерването се обуславя от няколко причини. На първо място от възможността за най-прецисно обективно квантifiциране на интензивността на прилаганата стимулация, което за разлика от измерването на интелекта, мотивацията или социалните установки не представлява никаква сериозна трудност за изследователите. От друга страна, измежду всички психични феномени сензорно-перцептивните са относително най-достъпни за самонаблюдение, а наблюдаваната реакция относително най-точно репрезентира феноменологията на психичното преживяване. Това създава възможност да се използват всичките четири типа скали по класификацията на С. Стивънс, а също така да се разработват твърде сложни и прецизни експериментални процедури за скалиране на стимулацията. Но още тук при своята най-елементарна форма на проявление психичната реалност поставя един сериозен проблем пред измерването. Неговата същност се състои в стохастичния, вероятностен характер на пораждане и разгръщане на психичните явления. В областта на психофизиката тази особеност на психичните феномени поражда продължаващата повече от столетие дискусия дали правовите величини на усещанията имат дискретен или непрекъснат характер, т. е. дали те са фиксирани величини, така както ги формулира още Г. Фехнер, или трябва да бъдат описани като вероятностни функции (2, 3, 14). Всъщност в теоретическите основи на тази дискусия залага както представата за изменчивия и вероятностен характер на психичните явления и произтичащата от него относителност на измерването, така и една особеност на измерването, имаща по-общ характер. Става дума за т. нар. постулат за неизбежността на погрешността на измерването (1, 13, 14), изразяваш се в отсъствието на абсолютно съвпадение на резултатите от две отделени във времето измервания. Това несъвпадение може да бъде обусловено от различни причини — както от несъвършенството на самия прибор за измерване или на процедурата на прилагането му (ненадеждност), така и от флуктуациите на измервания признак като резултат на естествената му изменчивост във времето, или пък от действието на различни странични фактори. Във философски план обаче този постулат има общовалидно значение и се застъпва и отстоява широко в метрологията, без да влиза в противоречие с основните положения в марксистко-ленинската гносеология относно абсолютната и относителната истинност на познанието. Както отбелязва В. М. Свириденко, „Истинното значение на величината винаги остава неизвестно не по силата на непознаваемостта му, а по силата на това, че то представлява идеализация от високо равнище на абстракция“ (14, 31). В този смисъл се приема, че величиgi X-измервано е различно от X-истинно и че ако X — това е измерваната величина, T — това е истинният ѝ компонент, а E — погрешният, то за всяко измерване е валидна формулата:  $X = T + E$ , при все че всяко измерване има за цел да открие стойността на T (1, 107). В областта на психологията този постулат създава още по-комплицирана картина и поради факта, че психологичното измерване най-често има работа с т. нар. вторични или производни величини (18, 71), а това поражда следния проблем от теоретично естество. Достъпни за измерването са единствено някакви ограничени отрязъци от външно наблюдалемото поведение, докато целта, с която то се провежда, обикновено е да се проникне в процесите и феномените, които детерминират това поведение и именно те да се измерят. Особената специфика на това измерване се състои в това, че негов обект се явяват променливи (като напр. време на реакция, степен на справяне с никакъв тест, оценка на даден социален обект и т. н.), които репрезентират, но в никакъв случай изцяло и напълно, никакви други хипотетични променливи, адекватни на определение.

ни теоретически конструкти от рода на способности интелект, мотиви, ценностни ориентации, диспозиции и др. Както подчертава С. С. Папоян, една от сериозните трудности е, че „Това, което измерваме, не е интересуващата ни променлива, а някаква друга, по отношение на която ние предполагаме, че е свързана с първата, нейн индекс и ние не разполагаме с пряк способ, за да определим степента на вътрешна обоснованост на дадения индекс“ (9, 53). Това означава, че преди да бъде осъществено каквото и да бъде измерване, изследователят трябва да разполага с достатъчно обосновани аргументи за единозначността на връзката между измерваните променливи и т. нар. първични променливи, релевантни на теоретическите конструктори, изграждащи подлагания на емпирична проверка концептуален модел. В тази връзка В. Аядов посочва, че проблемът за измерването е само отчасти математически и че подборът на измервания инструмент зависи от съдържателния, качествен анализ на обекта на измерването (20, 77—90). Без теоретическа яснота относно същността на тези ненаблюдаеми първични променливи измерването се превръща в самоцелна и безсмислена регистрация, колкото и безупречно да е самд по себе си. Особено показателна в това отношение е историята на измерването на интелектуалния квотиент в буржоазната психология. След тестологичния „бум“ от минувалото, днес сред учениете от това направление се наблюдава определено упиние, а позициите на техните опоненти стават по-силни. Много автори с огорчение отбелязват, че от времето на Бине и Симон в разбирането за същността на понятието „интелект“ не е направена нито крачка напред независимо от огромното количество интелектуални тестове, от сложната и прецизна техника за валидизация, стандартизация и повишаване на надежността им, от лавината от данни, получени от прилагането им и от мощната статистически апарат за обработка. Именно на фона на почти съвършената техника за тестиране на интелигентността става още по-отчетлив кризисът на понятието „интелект“ и на движението за измерването му в буржоазната психология (11, 49—64).

Ако обаче при измерването в областта на познавателните процеси, на способностит или на интелекта субектът взаимодейства с някаква реална, емпирична система, то измерването на различни личностни конструкти от рода на темпераментови или характерологични черти, социални установки, диспозиционни образувания и т. н. с помощта на въпросници се сблъска с още една допълнителна трудност. Тя произтича от това, че при този вид измервания субектът взаимодейства вече не с реална емпирична система, а с някаква знакова система, която я замества. Наред с проблема за валидността на измервателната процедура (т. е. какво измерваме и дали това, което измерваме, е релевантно на интересуващия ни психичен феномен) при измерванията от този тип възникват допълнителни въпроси, свързани с тяхната надеждност. В експерименталните изследвания тази надеждност е толкова по-голяма, колкото повече реалният експеримент се доближава до т. нар. безупречен експеримент по терминологията на Р. Готсданкър, т. е. до експеримент, в който са сведени до абсолютен минимум изкривявящите въздействия от различен произход върху независимата и зависимата променлива, от една страна, и колкото по-прецизен е самият инструмент на измерването, от друга. Поставяйки въпроса за особеностите на способа на измерване на различните психични феномени, ние се насочваме към централния компонент на всяка измерителна процедура — скалата, чрез която тя се реализира. Използването на скалирането и на скалите в психологията е обусловено от споменатата невъзможност за непосредствено сравнение между обектите от даден клас, което е характерно за физическото измерване. В този смисъл скалата се явява посредник на това сравнение, междуинно опосредствующо звено за съизмерване на психични

явления от даден клас. Всяка скала представлява продукт на прилагането на строги правила, по които на обектите се преписват елементи от определена числови система (7, 231, 8, 128, 12, 405, 17, 15), поради което всеки от четирите основни типа скали носи своите специфични ограничения и обславя вида на допустимата статистическа обработка на резултата. Преди прилагането на каквото и да е МСМ трябва да са налице достатъчно доказателства за правомерността на прилагането им предвид харктера на възприетата измерителна процедура. Всяка немарливост в това отношение прави резултатите от статистическата обработка на данните и последащите я изводи научно несъстоятелни. Не трябва да се забравя, че всяка скала за оценка е субективно-обективна, т. е. като система от количествено различаващи се величини тя съществува не сама по себе си, а винаги в отношение си към субективно възприемащите се различия между отделните ѝ елементи. Този въпрос стои особено остро пред скалирането и като теоретичен проблем, и с оглед на масовото използване на най-различни анкети и въпросници в практиката. Както отбелязахме, най-същественото, което отличава измерването на различни личностни особености с помощта на въпросници е, че първите се явяват знаков заместител на някаква действителност и именно с този заместител, а не с неговия реален прототип взаимодейства изследваното лице. А това наред с проблема за валидността на измерването поражда още и въпроса: доколко адекватна е предлаганата система от количествени единици (позиции на скалата) на системата от количествени единици, чрез която субектът оценява отношението си към обективната действителност, визирана от въпросника. Грешката, която най-често се среща, се състои в априорното приемане на дадена скала за номинална, ординална, интервална или пропорционална, без за това да има достатъчно надеждни емпирични доказателства. Един типичен пример в това отношение е опитът, натрупан в процеса на прилагането на различните скали с балови оценки в социалната психология, създадени чрез т. нар. метод на изглеждащите равни интервали. Дълго време се е смятало, че скалите от този тип са интервални, така че получените резултати могат да бъдат подлагани на съответстващи математически процедури (изчисляване на средна аритметична, на стандартни отклонения и др.). В литературата обаче се посочва (5, 83, 7, 256), че психологически интервалите между отделните степени не са еднакви — разстоянието между съседни балове в краищата на скалата се възприемат от изследваните лица като по-големи, отколкото тези в средата на скалата. Това означава, че скалата не може да се разглежда като интервална, а като ординална с всичките произтичащи от това последствия по отношение допустимостта на типа статистическа обработка на данните. В тази връзка Б. Грийн отбелязва, че „равенството на интервалите трябва да остава на съвестта на експериментатора“ (7, 257). Очевидна е необходимостта от достатъчно аргументирани доказателства за принадлежността на използванията скала към един или друг тип. Струва ни се обаче, че не винаги в изследователската практика се обръща достатъчно внимание на този въпрос, макар че отрицателните последици от поддържането му едва ли будят съмнение у някого.

Целта на настоящото изложение е по-скоро да поставя въпроси, отколкото да дава отговори. Проникването в сложната и многообразна психологическа реалност със средствата на точните науки поражда твърде много въпросителни и от теоретичен, и от практически характер. Именно това прави очевидна необходимостта както от задълбочен теоретичен анализ на тази проблематика, така и от повишено внимание към нея във всяко емпирично психологическо изследване.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов, В. С., Тесты в социологических исследованиях, М., Наука, 1982.
2. Бардин, К. В., Ю. М. Забродин, Проблемы сензорной психофизики, в: Познавательные процессы: ощущение и восприятие, М., Педагогика, 1982.
3. Бардин, К. В., Ю. М. Забродин, „Проблемы психического отражения свойств объективного мира на сенсорно-перцептивном уровне“, в: „Психофизические исследования восприятия и памяти“, М., Наука, 1981.
4. Битина, Б. Г., „Некоторые проблемы измерения результатов воспитания учащихся“, в: „Измерения и исследования проблем воспитания“, Тарту, изд. Тартуского гос. у-та, 1973.
5. Боронов, Ю. П., „Метод, сбора информации и социологическом исследовании“, М., „Статистика“, 1974.
6. Готтсадакер, Р., „Основы психологического эксперимента“, М., Изд. МГУ, 1982.
7. Грин, Б., „Измерение установок“, в: „Математические методы в современной буржоазной социологии“, М., Прогресс, 1966.
8. Жуков, Ю. М., „Применения скалирования в социально-психологических исследованиях, в: Методология и метод социальной психологии“, М., изд. Наука, 1977.
9. Наповяни, С. С., „Математические методы в социальной психологии“, М., изд. Наука, 1983.
10. Пирров, Г., „Психология и психодиагностика на интеллигентности“, С., Изд. Наука и искусство, 1985.
11. „Психологическая диагностика“ под ред. на К. М. Гуревича, М., Педагогика, 1981.
12. Психологический словарь, М., Педагогика, 1983.
13. Риглен, М., „Измерение в психологии“ в: „Экспериментальная психология“, под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже, вып. 1 и 2, изд. Прогресс, 1966.
14. Свириденко, В. М., „О гносеологическая природа поступата неизбежности погрешности измерения“, си. „Вопр. философии“, 6, 1972.
15. Сепетлев, Д., „Медицинска статистика“, С., 1976.
16. Супес, П., Дж. Зинес, „Основы теории измерения“, в: „Психологические измерения“, М., Мир, 1967.
17. Стивенс, С., „Математика, измерение и психофизика“, в: Экспериментальная психология, т. 1, М., 1960.
18. Теплов, Б. М., „Новые данные по изучению свойств нервной системы человека“, в: „Типологические особенности высшей нервной деятельности человека“, М., 1983.
19. Фридман, Л. М., „О корректном применении статистических методов в психологико-педагогических исследованиях“, „Советская педагогика“, 3, 1971.
20. Ядов, В. А., „Социологическое исследование — Методология, программа, методы“, М., 1972.
21. Anastasi, A., Psychological testing, New York, Macmillan Publishing, 1976.
22. Ниппали, J., Introduction to Psychological Measurement, New York, Mac Graw-Hill, 1970.
23. Тулер, L., Tests and measurements, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1964.

## Педагогическа и възрастова психология

### **ОСНОВНИ ПОДХОДИ В РАЗРАБОТВАНЕТО И ИЗПОЛЗВАНЕТО НА КОМПЮТЪРНИ ПРОГРАМИ ЗА ОБУЧЕНИЕ**

В. ЦОНЕВА, Д. ПАВЛОВ

Различни мнения определят подходите в педагогическата практика, свързани с възможностите за използване на компютъра като средство за обучение и с ролята му за повишаване качеството и ефективността на съвременното образование.

Първият основен подход е свързан с надценяване и абсолютизиране на ролята на компютъра в процеса на обучението.

Появилата се през 60-те години едновременно с машинното обучение идея за заменяне на педагога от машината<sup>1</sup> има свои привърженици и днес. Те са прецедимно в капиталистическите страни, където компютърът се разглежда като средство, с което се очаква да бъдат решени наболели противоречия както в моноголичните системи на образование, така също и в цялостния социално-икономически живот.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Никандров, Н. Д., Программированное обучение и идеи кибернетики, М., Наука, 1970, 207 с.

<sup>2</sup> Павлов, Д., Електронизация на образоването, сп. „Народна просвета“, бр. 6/1983, с. 7-23.

Например според думите на определения за най-добър за 1983 г. учител в САЩ Хей Лерой колегите му от щата Кънектикът мислят, че компютърът ще ги измести от класните стаи, че той е заплаха за работата им.<sup>1</sup> В тази връзка са интересни разсъжденията на американската издателка на книги и педагогически софтуер D. Wiley, според която надценяват ролята на микрокомпютъра в урочната работа тези учители, които повтарят в уроците си дума по дума написаното в учебника, а в компютъра виждат средство за замяна на традиционния учебник. Такъв тип учители могат изцяло да бъдат заместени от компютъра<sup>2</sup>. Идеята за използване на компютри-учители се поддържа предимно от ръководствата на тези училища и колежи, които изпитват силен недостиг на учители по всички учебни предмети и виждат в поставянето на компютри, видеокасетофони, използването на спътникова телевизия и др. вместо учители изход за решаване на тези проблеми.<sup>3</sup> Не липсват и изследвания върху заменянето на живия учител с компютър.<sup>4</sup>

Мнението за пълното заместване на учителя с компютъра е проява на съществуващите на Запад технократични тенденции, свързани с представата за отмиранието и изчезването на училището в традиционния му вид и заменянето му с технически средства за обучение.<sup>5</sup> Футурологичните представи на буржоазните учени за обществото без училище търсят теоретична обосновка в съвременната когнитивна психология, в саморазвитието, в самостоятелната творческа, интелектуална дейност, мотивирана главно от стимула, от интереса. Колко далеч може да се отиде в тази насока показват думите на проф. Ч. Чоговадзе: „Според пессимистите в началото на бъдещото столетие, всичко ще бъде компютъризирано. Традиционното училище ще престане да съществува. Децата ще си стоят в къщи и изчислителната машина ще ги изпитва, ще ги учи, ще ги пуска или не в по-горен клас. А оптимистите казват — да, децата ще седят зад пултовете на машината в собствената си стая, но ще ходят и в училище, за да се срещнат с другарчетата си, с учители, да имат възможност да се изказват, да демонстрират наученото.“<sup>6</sup>

Така се стига до пълна индивидуализация на обучението, която в крайна сметка трябва да създаде таланти с „нестандартно“, „нетрадиционно“, „творческо“, „подбуджащо“, „евристично“ мислене. Основното е надареността, дарбата, на които се осигуряват простор и условия за саморазвитие и самоизявява.

Много подобни прогнози търсят своята обосновка върху основата на едни или други хипотези за социалното развитие под влиянието на т. н. „информационни технологии“. Например според някои предвиждания<sup>5</sup> през близките 15—20 години професионалният живот и образователната подготовка ще бъдат съсредоточени в къщи: родителите ще работят с електронни съоръжения в дома си и така ще изпълняват служебните си задължения, като същевременно ще помагат и на децата си в ученето. Децата пък ще учат в къщи на компютърния терминал, който ще ги свърза с учебен електронно-изчислителен център, откъдето при необходимост ще могат да получават нужната им информация.

<sup>1</sup> Le Roy, H., Futurist's View of American Education. — Instructional Innovator, v. 29, N 5, 1984, p. 12—15.

<sup>2</sup> Wiley, D. The Tech Trends Interview. — Tech Trends, v. 30, N 4, May/June 1985, p. 25—29.

<sup>3</sup> The Tech Trends Interview: William H. Booz. — Tech Trends, v. 30, N 5, July/August 1985, p. 20—24.

<sup>4</sup> Whiting, J. The Use of a Computer Tutorial as a Replacement for Human Tuition in a Mastery Learning Strategy. — Computers and Education, v. 9, N 2, 1985, p 101—109.

<sup>5</sup> Буржоазна педагогика на современном этапе. М., Педагогика, 1984, 256 с.

Araszkiewicz, H, The University in the face of Social and Technological Change.—International Review of Education, v. 31, N 1, 1985, p. 119—123.

<sup>6</sup> Янева, Д., Компютърът „чука“ на врагата (интервю с проф. Ч. Чоговадзе), в-к „Учителско дело“, бр. 19, 19. V. 1984 г., с. 5.

Който владее информацията, „той владее всичко“. От психологическа гледна точка това означава пренасочване на усилията на личността от усвояването на информацията главно към умението да я търси, обработва, манипулира, използва. Установката „зnam и мога“ негласно се подменя със самочувствието „познавам информатиката — всичко мога да узная, когато mi е необходимо“. Това са подстъпите за формиране на стереотипа на „универсалната компетентност“.

Изолираното от другите хора дете, откъснато от естествената за него среда на връстници и учители и предоставено изцяло на домашния компютър и родителите, това са някои от главните щрихи на обществото без училище, на домашното „училище“ на 21-ия век.

Срещу всяко подобно псевдоноваторство естествено възникват много възражения не само у нас, в Съветския съюз и в останалите социалистически страни.<sup>1</sup> Опасения има и сред много от трезво мислещите специалисти на запад. Редица западногермански учени определят като тревожни последици някои дълготрайни ефекти от компютъризацията на човешките дейности: „изолация и загуба на междучовешките отношения, . . . живот в собствен, самосъздаден свят; изпълнен от илюзията за пълновластност и независимост, . . . пълно отхвърляне на вербалните средства за израз, . . . загуба на жизнен опит в общуването с другите и накрая обедняване на езиковата изразна сила.“<sup>2</sup>

В психо-физиологически план се забелязват още по-опасни атрофии и деформации на личността, измеренията на които често водят до границите на патологията.

Образоването в условията на социалистическото общество съвсем не се изчерпва с усвояването на едни или други знания, умения, навици. Неразделно от тях, особено значение имат развитието, възпитанието, формирането на учениковата личност.<sup>3</sup> Най-светлите, действително хуманни идеи на социалистическото образование са свързани с преодоляване на ранната социална и професионална диференциация и предопределеност на учащите се. Стремежът е със завършването на средното си образование всеки младеж и девойка да получат обективно еднакъв социален старт за пълноценна, многостранна реализация в живота.<sup>4</sup>

Развитието на научно-техническата революция води до промяна главно в съдържанието, формите, методите, средствата за обучение и възпитание.<sup>5</sup> Под неино влияние се създават т. н. нови образователни технологии. Но всичко това не променя социалната същност на образоването. Социалистическото училище и занапред ще държи сметка не само за това какво знаят и могат неговите възпитаници, но и какъв е нравственият им облик, каква е ценностната им система, доколко те като личности съответстват на идеалите на обществото. И компютърната техника ще намира своето място в този сложен процес дотолкова, доколкото тя с нейните големи възможности облекчава неговото развитие и усъвършенстване. „Научно-техническата революция за нас не е самоцел. Тя е сред-

<sup>1</sup> Монахов, В. М. и др., Микропроцесорная техника в зарубежной школе, сп. „Советская педагогика“, бр. 8, 1984, с. 118; Шаповаленко, С. Г. За изучаването и прилагането на электронно-изчислителната микропроцесорна техника и програмирането в средните училища, сп. „Народна просвета“, 1984, бр. 3, с. 22—27; Павлов Д., Използване на електронно-изчислителна техника в образоването, С., 1985 и др.

<sup>2</sup> Таурова, Р., Хуманно компютъризиране — как да се постигне това? сп. „Посоки“, 1986, № 2, с. 47—49.

<sup>3</sup> Павлов, Д., Коммунистического възпитание и микрокомпютърната техника, сп. „Проблемы на коммунистического възпитание“, 1985, бр. 6, с. 18—24.

<sup>4</sup> Живков Т., Учение и труд, жизнерадост и дръзвновение, С., 1978, с. 10—18.

<sup>5</sup> Сб. „Тенденции в развитието на образоването“, С., 1982.

ство, и то велико средство за прогреса на човека, за облекчаване и обогатяване на неговия труд и живот; за умножаване на възможностите на човека да развива своите способности, своя талант, своето творчество. Научно-техническата революция е средство... за да изградим обществото, в което свободният и творчески труд на всеки човек ще бъде условие за свободното и творческото развитие на всички хора.<sup>1</sup>

Вторият основен подход е свързан с негативното отношение към ролята и значението на компютърната техника в системата на образоването. Естествено негативизъмът има свои нюанси като се почне от пълното отричане на компютъра и се завърши с изразяването на различни съмнения, колебания и недоверие към идеите за неговото използване.

Едни защищават подобни становища поради силната си привързаност към — традиционализма. Фактически във всяко ново явление те виждат преди всичко заплаха за утвърдените вече ценности. Всичко, което е вън от техните представи за добро, вярно, полезно, необходимо, съзнателно или несъзнателно, се обявява за ерес и пряко или косвено се анатемосва.

Макар и относително малобройна, тази група от негативно настроени просветни кадри не може да бъде пренебрегвана най-малко по две причини. Първо, защото съмнението винаги по-лесно се възприема от убеждението. Второ, защото в повечето случаи това са специалисти с изграден вече професионален авторитет и не е лесно да се пренебрегнат техните мнения.

Друга група скептично настроени просветни кадри към използването на компютърната техника в образоването формират своето отношение главно под влияние на страха от неизвестностите, свързани с новото. При това колкото новото средство е по-мощно, колкото неговото влияние е по-всеобхватно и по-дълбоко, толкова и неизвестностите са по-големи, изненадите — по-често, закономерно явление. Всичко това изисква повишено внимание, напрежение, търсене на нови решения, т. е. нарушава се стереотипът и монотонно повторящата се дейност в дълбокия коловоз, в който практически и при минимални усилия трудно могат да се допуснат съществени грешки.

Най-голямата група отрицателно настроени към компютърната техника в образоването са учителите и преподавателите, получили разочарованията си от трудностите, които са срещнали в конкретната учебно-възпитателна практика. При това повечето от тези проблеми по своя характер са организационни, финансови проблеми, свързани с условията, с конкретната материална база, с липсата на литература, с липсата на система за профилактика, поддържане и ремонт на компютърната техника и т. н. От една страна, не е трудно да се разбере, че това не са същностни, основателни причини за негативизма, но, от друга, очевидно е, че те пречат, провалят усилията на учители и преподаватели да постигнат желаните от тях резултати с помощта на компютърната техника. Преодоловането на подобни трудности е свързано с много усилия и не рядко ентузиастите след няколко поредни неуспеха заемат по-лесната негативна позиция към компютърната техника.

Не е много по-различно отрицателното отношение към компютърната техника в системата на образоването във високо развитите капиталистически страни. Като основни причини за подобна позиция най-често се изтъкват професионалната неподгответеност на учителите за по-високите изисквания на съвременната об-

<sup>1</sup> Живков, Т., За някои нови виждания и подходи в разработването и провеждането на научно-техническата политика в НРБ, С., 1985, с. 36.

разователна система<sup>1</sup> и ниското качество на повечето от разпространяваните компютърни програми за обучение<sup>2</sup>. На запад съществува мнението, че идеята за компютърното обучение се компрометира от недостига на ефективни програми за обучение, дори някои смятат, че „боляшинството от софтуера за обучение е боклук“.<sup>3</sup>

Какво може да бъде обяснението за това дискредитиране на ползата от компютърното обучение?

На Запад компютърните програми обикновено се създават от фирмите, които произвеждат компютри. Те търсят бърза печалба. Според много литературни източници<sup>4</sup> надеждите са, че с увеличаването на финансовите и интелектуалните субсидии от фирмите-производителки на компютри за създаването на добър педагогически софтуер ще се реши проблемът за качеството му.

Подобни добри илюзии насочват вниманието към въпроса за индикаторите, по които могат да се различават слабите от добрите компютърни програми за обучение.<sup>4</sup> Верният отговор е невъзможен без фундаментални психо-физиологични изследвания, а те, както е известно, изискват големи капиталовложения, висококвалифицирани кадри, продължително време.

Друго обяснение за това състояние е фактът, че голяма част от програмите за обучение и игрите, предназначени за децата и учениците, се основава на бихевиористичната концепция за процеса на ученето. Тази концепция игнорира психичната дейност на учениците, обръща особено внимание на подкреплението на правилните отговори, защищава необходимостта от учебни задачи с понижена трудност, като се мотивира с това, че грешките на учениците могат да закрепят неправилните им реакции. Като пример за такива програми могат да бъдат посочени тези, които са разработени като дидактически упражнения по пътя на многократните и еднообразни повторения в конкретна предметна област. Значителна част от компютърните програми, адресирани към потребителя-ученик, най-често са с чисто игров и самоцелно развлекателен характер, обикновено с антихуманно съдържание (улучване на цел — убиване на хора, унищожаване на населени места, сгради, унищожаване на движещи се обекти и др. от самолети, кораби, танкове), т. е. такива с отрицателно възпитателно въздействие и без позитивна стойност.<sup>5</sup>

Тези отрицателни страни на масово предлагания на западния пазар педагогическия софтуер определят от една страна съпротивлението на обществеността спрещу обучението с компютри и от друга — позицията на редица учители и автори, които отстояват традиционния, безмашинен начин за обучение.

Третият основен подход се определя от ориентирането на редица изследвания към обективното изучаване на възможностите и условията за използване

<sup>1</sup> LeRoy H. A. Futurist's View of American Education. — *Instructional Innovator*, v. 29, N 5, 1984, p. 12-15; LeRoy H. Teacher of the Year. — *Innovator Interview*. — *Instructional Innovator*, v. 28, N 8, 1983, p. 16-18, 101.

<sup>2</sup> LeRoy — b 1; Graef J. Teaching science with computers. — *The Physics Teacher*, v. 22, N 7; 1984, p. 430—436; Spain J. D. Why Isn't There More Good Instructional Software? — *The American Biology Teacher*, v. 47, N 6, September 1985, p. 378-380; Монахов, В. М., Кузнецов А. А., Шварцбурд С. И. Обеспечить компьютерную грамотность школьников. — *Советская педагогика*, 1985, № 1, с. 21—28.

<sup>3</sup> The Tech Trends Interview: Kenneth A. Wasch.—Tech Trends, v. 30, N 3, Avril, 1985, p. 26-29; Linn M. C., Stein J. School Computing Needs a booster Shot. — *Tech Trends*, v. 30, N 2 1985, p. 20—22.

<sup>4</sup> Spain J. D. Why Isn't There More Good Instructional Software? — *The American Biology Teacher*, v. 47, N 6, September 1985, p. 378—380.

<sup>5</sup> Courseware Review. — *The Physics Teacher*, v. 23, N 5, May 1985, p. 306.

на компютъра като ново техническо средство, което изменя цялата технология на обучението.

Трудностите най-често възникват от факта, че все още не разполагаме с добре „дeterminиран модел на учебния процес, отговарящ на изискванията на съвременната методика“<sup>1</sup>. Затова и процесът на създаване на компютърните програми е по-скоро на емпирично равнище, отколкото върху основата на определени психолого-педагогически принципи<sup>2</sup>.

Вниманието на много изследователи<sup>3</sup> се привлича от задачата за определяне мотивационната роля на микрокомпютъра в учебния процес. Установено е, че интересът на учащите се към компютърното обучение е висок. Това е така, защото те осъзнават, че микрокомпютърът като средство за обработка на информацията би могъл да им помогне в учебната дейност. Сред източниците за високия интерес и формиращото се на негова основа положително отношение на учениците към използването на микрокомпютъра в учебния процес са психолого-педагогически особености на компютърните програми за обучение, когато те се познават и са спазени.

Друга голяма група от разработки<sup>4</sup> е посветена на изучаването на обект-вариантите в компютърните програми на обучение различни стратегии за обучение при взаимодействие на учителя или ученика с микрокомпютъра. Тук прави впечатление нееднозначното определяне на термините „активен диалог“, „интерактивно обучение“, „диалогова програма“, „компютърна програма“. В повечето случаи зад тези термини стои елементарната форма на едностранина активност на компютърната програма, построена върху принципа „въпрос на компютъра — отговор на ученика — оценка на отговора“. Педагогическата психология теоретически и практически доказва несъстоятелността на всички подобни концепции още по време на зараждането и разпространението на идеите за програмираното обучение. „Дресирането“ на учация се от компютъра може само да увеличи психическите травми в процеса на обучение.

Усъвършенствуван вариант на този тип програми са програмите, които предвиждат допълнителни процедури за обяснение на начина за получаване на правилния отговор (както по инициатива на компютъра, така и по желание на ученика).

Към преодоляване на пасивната роля на ученика в диалога с микрокомпютъра е насочена следващата подгрупа от изследвания<sup>5</sup> В тях се проверява хипотезата за предимствата на смесеното обучение (съчетаването на традиционното обучение с компютърното) пред традиционното и компютърното, разглеждани поотделно. Резултатите от тези изследвания, проведени с ученици от различни възрасти — предучилищна, началица, горна училищна степен — показват, че на на-

<sup>1</sup> Монахов В. М., Кузнецов А. А., Шварцбурд С. И. Обеспечить компьютерную грамотность школьников. — Советская педагогика, 1985, № 1, с. 21—28.

<sup>2</sup> Computer Assisted Learning-Scope, Progress and Limits, Ed. by R. Lewis and E. D. Tagg, Amsterdam, 1980, 223 p.

<sup>3</sup> Mullan T. Some Observations on Children's Attitudes to, and the Role of Microcomputers in Primary Schools. — Microcomputers and Children in the Primary School. Ed. by R. Garland, Exeter, Falmer Press, 1982, p. 149—167; Цонева, В., Антонова М. За отношението на учениците към използването на микрокомпютъра в обучението по физика. — Физика, 1986, № 2, с. 23—27.

<sup>4</sup> Tsai S. — Y., Pohl N. F. Computer-Assisted Instruction Augmented with Planned Teacher/Student Contacts. — The Journal of Experimental Education, v. 49, N 2, Winter 1980/81, p. 120—126;

<sup>5</sup> Tsai, S. — Y., Pohl N. F.; Cohen R. L'Atelier ordinateur, le jeune enfant et la decouverte du langage écrit. — Children in an information Age: tomorrow's problems today. Varna, v. I, 1985, p. 173—188. Цонева В., Антонова М. За отношението на учениците към използването на микрокомпютъра в обучението по физика. — Физика, 1986, № 2, с. 23—27.

чалните етапи от усвояването на нови знания на учениците им е особено необходимо диалог. Затова е целесъобразно да се започне с външен диалог, т. е. с диалог, осъществяван между реални събеседници (ученик-учител, ученик-ученик), а след това да се премине към вътрешен диалог. При вътрешния диалог ученикът обсъжда различни позиции и подходи за решаване на учебната задача. Примери за организиране на вътрешен диалог на ученика и компютъра са компютърните програми за обучение от симулационен тип, при които ученикът може да варира със стойностите на някои променливи, с които се описва аналогът на някакъв реален процес.<sup>1</sup> Вътрешният диалог на ученика със себе си е всъщност диализиран монолог<sup>2</sup> и представлява вътрешноречева форма на взаимодействие от различни негови гледни точки. Ето защо съдържанието и структурата на компютърните програми за обучение би трябвало да се съобразява със спецификата на ученето у человека и с обективната необходимост за начално овладяване на новото действие в условията на сътрудничество с учителя и/или съученика. Преведено на езика на методиката за използване на микрокомпютъра в учебния процес това означава, че в началото на овладяването от ученика на новото знание е необходимо да бъдат представени последователно с най-разгърнатите свои форми:

- живото учебно взаимодействие между субектите на учебния процес;
- опростствуваният им от компютъра диалог;
- монологът на ученика с компютъра.

Отношението си към външния диалог и неговото място в учебното занятие учениците изразяват в предпочитанията си да работят с учителя или по двама в етапа на изясняване на условиято на учебната задача (ориентиране в условията ѝ).<sup>3</sup>

Учителите, които имат вече известен опит в използването на компютърната техника в процеса на обучение, са още по-категорични. Без уводната и заключителната беседа, без текущия инструктаж практически не е възможна пълноценна, високоорганизирана учебно-възпитателна работа.<sup>4</sup> Ето защо няма и не може да има т. нар. компютърен урок „... в структурата на урока компютърната техника се използва само в определени моменти, за да подпомогне в една или друга степен работата на учителя или учениците.“<sup>5</sup>

Друг път за повишаване активността на ученика в диалога му с компютъра е стимулирането от компютърната програма за обучение на различни форми на отговора на ученика (конструирам, с избор на правилния отговор от типа „да-не“, с допълване на пропуснат израз).<sup>6</sup> Като най-подходящи за формиране на самостоятелност, критичност и гъвкавост на мисленето на ученика засега се очертават програмите, в които водещо място се отрежда на конструираната форма на отговор. Програмите само с избор на правилния отговор имат твърде ограничени

<sup>1</sup> Davies P. The Primary Curriculum/Micro Interface: Implementations for In-Service Education and Resource Provision. — Microcomputers and Children in Primary School. Ed. by R. Garland, Exeter, Falmer Press, 1982, p. 71—110; Courseware Review. — The Physics Teacher, v. 23, NN 2, 1985—p. 106—107, p. 370; Grovello T. Computer Simulation in Bioeducation. — The American Biology Teacher, v. 46, N 1, January 1984, p. 58—59.

<sup>2</sup> Гергей Т., Машбец Е. И. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе. — Вопросы психологии 1985, № 3, с. 41—49.

<sup>3</sup> Цонева, В., Антонова М. За отношението на учениците към използването на микрокомпютъра в обучението по физика. Физика, 1986, № 2, с. 23—27.

<sup>4</sup> Вж. Сб. „Национални педагогически четения“ С. 1985, т. 1, с. 97—224.

<sup>5</sup> Павлов, Д., Компютери и дилетанти, в-к „Учителско дело“, бр. 12/14. V. 1986 г.

<sup>6</sup> Collins M. A. J. A. Biologist's view on an authoring language. — The American Biology Teacher, v. 47, N 8, November/December 1985, p. 493—495; Collins M. A. J. Improving Learning With Computer Tests.. The American Biology Teacher, v. 46, N 3, March 1984, p. 188—190; Галанов П. и др. Примерна методическа структура на диалогови контролиращо-обучаващи програми на персонални микрокомпютри. Физика, 1985, № 2, с. 14—21.

възможности при усвояването на нови знания и при упражнения и практически те не се препоръчват за системна употреба.

Върху основата на анализа на различните стратегии за обучение, съдържащи се в компютърните програми за обучение, има основание да се направят следните

## ИЗВОДИ:

1. В повечето от съществуващите програми се реализират преди всичко информиращата и контролиращата функция на компютъра в учебния процес.

2. Създаването на компютърни програми за обучение става предимно върху основата на емпирични критерии, без опора върху някакви осъзнани психолого-педагогически принципи за организиране на диалога на ученика и компютъра.

3. Типичните черти на слабите компютърни програми за обучение са:

а) неизползването на интерактивните възможности на компютъра;

б) използване предимно на нискоефективни форми на отговора на ученика, обуславящи и нискоефективни форми на взаимодействието „ученик-компютър“, като например програми, съдържащи само или предимно избор на правилния отговор;

в) екранни изображения, които „тежат“ от текст;

г) инструкции за работа с програмата, които се дават в началото ѝ и са трудни за изпълнение и запаметяване. При това в различните програми еднакви команди се реализират посредством различни клавиши. Това от своя страна налага на ученика да усвоява всеки път нов алгоритъм за операционно-техническо взаимодействие с клавиатурата на компютъра;

д) липсата на такава теоретична база при построяването на диалога на ученика и компютъра, която най-пълно и адекватно отразява природата на учението у човека.

е) бихевиористичният подход към организиране на диалога на ученика и компютъра.

4. През последните няколко години се създават програми върху основата на теоретичен модел, построен в контекст с дейностния подход към обучението и с постановката за единство на дейността и съзнанието.<sup>1</sup> Подходът при разработването им се характеризира с представянето в компютърната програма за обучение на реалното богатство от форми на учебно взаимодействие на учителя и ученика, съответсъсни с етапите на усвояване на предметно-специфичните и учебните действия. На всяка форма<sup>2</sup> съответства определена активност на ученика, която представлява достигнатото от него равнище на психическа саморегулация на формираното действие. Разделеното между учителя, компютъра и ученика действие се разглежда като изходна форма на взаимосъвързаните им действия при формирането на всяка нова дейност.<sup>3</sup> Този подход за разпределение на функциите и дейностите в процеса на обучение между учителя, ученика и компютъра предпо-

<sup>1</sup> Омельченко, Н. А., Ляудис В. Я., Формирование контрольно-корректировочных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ. Воронеж, 1982, 119 с.; Габай Т. В. Автоматизированная обучающая система с точки зрения психолога. — В сб.: Психолого-педагогические и психофизические проблемы компьютерного обучения. М., АПН СССР, 1984, с. 25—32; Цонева В. Учебного сътрудничество в диалоговата программа за обучение с помощта на ЕИМ. — Народна просвета, 1985, № 11, с. 6—11 и др.

<sup>2</sup> Цонева, В., Учебного сътрудничество в диалоговата программа на обучение с помощта на ЕИМ. — Нар. просвета, 1985, № 11, с. 6—11.

<sup>3</sup> Павлов, Д., Използване на електронно-изчислителната техника в образованието, С., 1985, с. 56—75.

лага най-висока мяра на активност на учителя по отношение на построяването на всички функционални компоненти на формиращото се у ученика действие: мотивационен, ориентировъчен, изпълнителен, контролен в началото на обучението. С развитието на учебния процес последователно се намалява тази активност, при това в зависимост от конкретните индивидуални потребности на ученика от външна помощ. При подобен подход за разработване на компютърни програми за обучение се решават следните по-важни за обучението задачи:

- удовлетворяване на познавателните и комуникативните потребности на учениците;
- преднамерено двупосочко регулиране на потоците от информация в системата „ученик-компютър“;
- увеличаване на творческите компоненти в учебната дейност;
- постигане на единство в начините за усъвършенстване на компютърното и традиционното, безмашинното обучение.

Проблемите, свързани с отношението към компютърната техника в образованието и подходите към разработването на компютърни програми за обучение, едва в последно време излизат извън сферата на практицизма. Все по-ясно се очертава необходимостта от задълбочени изследвания и формулирането на научно-обосновани концепции в тази област. Това е закономеро явление в развитието на образователните системи. Колкото по-бързо и по-точно се ориентираме в тази динамично развиваща се ситуация, толкова по-добри резултати можем да очакваме от технологичното обновление на учебно-възпитателната практика.

## ОСОБЕНОСТИ НА ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА ПРОГРАМНА МУЗИКА ОТ 4—6-ГОДИШНИ ДЕЦА

АНГЕЛ ЦЕНОВ

Способността за музикално-художествено възприемане търпи особено интензивно, при това основополагащо развитие в периода на предучилищната възраст. Затова е необходимо обезпечаването на пълноценно развитие на тази способност чрез прилагане на най-ефективни методически преходи при музикалното възпитание на децата върху основата на задълбочено познаване същинства и спецификата на процеса на усвояване музикално-художествената информация от тях. Важни страни обаче от този процес не са достатъчно проучени и изяснени с оглед целите на нашата предучилищна музикално-педагогическа практика. Ние ще се спрем върху една от тях, а именно — ще се опитаме да характеризираме по-конкретно същинства и специфичните особености на музикално-художествения психичен информационен модел (МХПИМ), който се формира при самостоятелното възприемане на програмни музикални произведения (ПМП) от 4—6-годишните деца — период, в който този вид музикални произведения се слушат целенасочено в предучилищна възраст. Спирате се конкретно върху този проблем, тъй като, първо — ПМП имат важно „етапно“ значение (след песента) за развитие на музикално-художественото възприемане на децата до 7-годишна възраст и второ — от констатациите във връзка със същинства и характера на формиращия се МХПИМ при възприемането на ПМП могат да се правят принципно съществени изводи за особеностите на музикално-художественото възприемане не само на този вид музикални произведения, но и за целия период на предучилищната възраст.

Известно е, че музикалното възприемане носи белезите на своеобразен творчески процес, при който специфична по съдържание и структура информация се усвоява по специфичен начин. Така, когато говорим за художествено-информационното съдържание (ХИС) на музикалното произведение, имаме предвид органичното единство най-малко от следните основни художествено-информационни пластове или сфери в него, които се отнасят:

- до обекта (материален или идеален) на художествено-intonационно творческо отражение в музикалната творба;
- до авторовото естетико-оценъчно, емоционално отношение спрямо отразявания обект;
- до професионално-практическото майсторство на композитора за подбор и организация, за начина на използване на специфичните музикално-художествени изразни средства (СМХИС), чрез които е моделирано духовното съдържание на произведението в рамките на материалния художествено-intonационен модел (имаме предвид звучащата интонация, а не нотния запис на произведение, то, в процес на интерпретация);
- до художествено-сугестивното въздействие на произведението, благодарение на което композиторът внушава или предизвиква интерес към него и желание за възприемането му;
- до качеството на интерпретацията на музикалната творба.

Тук не е излишно да отбележим, че при своето органично единство отделните художествено-информационни сфери се възприемат и с определена относителна самостоятелност в рамките на цялостното информационно съдържание на музикалното произведение.

Както е известно, и възприемането на тази специфична информационна структура на музикалното произведение се отличава със специфични особености. Преди всичко музикално-художественото възприемане, като всяко художествено възприемане, „се определя от тясно преплитащи се помежду си познавателни, емоционални и емоционално-оценъчни процеси“ (В. В. Медушевский, 1976 г., с. 118). Всъщност две са основните страни на това възприемане — познавателна и емоционална, които по специфичен начин се взаимообуславят помежду си, като се характеризират с определени особености и всяка сама за себе си. Характерна особеност за познавателната страна, която е съществена за нас, представлява фактът, че слушателят може да възприема отделни слоеве на музикалната творба без специално обучение, което е невъзможно за усвояването на която и да е научна теория, за изграждането на която се използват изкуствени конвенционални езици. Това се дължи на факта, че в изкуството се използват и неспецифични оперативни единици на възприемането, които са задължителен, но недостатъчен елемент на кода на възприемане произведениято на изкуството (Маркистко-ленинска естетика, С., 1978 г. под ред. на М. Ф. Овсянников). Така при усвояването на музикалното произведение слушателят е в състояние да гради своя музикално-художествен образ преимуществено върху тази художествено-информационна сфера от цялостното информационно съдържание на произведението, която е в състояние да възприема.

Характерна и съществена за нас особеност на художествено-емоционалното преживяване при музикалното възприемане е неговата многослойност като процес, при което то се отличава главно с две основни страни:

- със съпраживяване или вживяване във вложените от композитора емоции в музикалното произведение, в авторовото емоционално преживяване, отразява-

що неговото естетико-оценъчно отношение спрямо отразявания обект в творбата;

— с преживяване в резултат на собственото естетико-оценъчно отношение у слушателя спрямо познавателно усвояването ХИС на музикалното произведение.

Вживяването като съществена черта на цялостното художествено-емоционално преживяване е следствие на една от характерните особености на произведенията на изкуството въобще — да предизвикват и илюзорността на непосредствено възприеман реален, а не на моделен процес. Благодарение на тази особеност при въздействието на художественото произведение върху възприемация субект у него се актуализират обширни зони от личния му жизнен опит, нагласи, стремежи и т. н., което допринася за засилване достоверността на художествената информация, а реципиентът я усвоява с личностен смисъл за себе си. Тази страна от художествено-емоционалното преживяване, която стои най-близо до обикновените жизнени емоции и която се приписва обикновено само и единствено на недостатъчно развитото художествено възприемане, характеризира в действителност всички степени на неговото развитие, но с различни качествени характеристики.

Преживяването в резултат на естетико-оценъчното отношение при познавателното усвояване на ХИС на музикалното произведение като художествено-интонационен модел на действителността представлява същностната страна на цялостното художествено-емоционално преживяване, характерно за развитото музикално-художествено възприемане. То се проявява само при развита способност за адекватно декодиране на музикално-художествената информация от СМХИС в рамките на интонационния модел, когато е налична и развита потребност за възприемане на такава информация, както и развит музикално-художествен вкус за адекватната ѝ естетическа оценка. Тогава се проявява и художественото наслаждение, и онази „специфична естетическа форма за преодоляване на вътрешното емоционално противоречие“ на цялостното художествено-емоционално преживяване, наречена катарзис, в резултат на който е възможно „преминаването на равниншето на цялостната представа за естетическата значимост на създадения образ“ (пак там, с. 230).

След казаното дотук, ако трябва да дадем определение за пълноценно музикално-художествено възприемане в психологически план, то предполага:

— адекватно и пълноценно познавателно усвояване на всички художествено-информационни сфери в тяхното органично единство и взаимообусловеност (върху основата на развита способност за самостоятелно декодиране на това съдържание от художествено-интонационния модел на произведението);

— адекватно и пълноценно художествено-емоционално преживяване (на основата на удовлетворена потребност от усвояване на ХИС на музикалното произведение, както и на основата на развит вкус за естетико-оценъчно отношение спрямо възприеманото информационно съдържание).

В контекста на разглеждания от нас проблем е необходимо да подчертаем още, че пълноценното музикално-художествено възприемане предполага усвояването на музикалното произведение да се реализира в интериоризиран, вътрешен умствен план посредством онтогенетично развита вътрешна, специализирана психофизиологична функционална система за такова възприемане.

Така формиращият се у слушателя музикално-художествен образ представлява един сложно интегриран информационен, познавателно-емоционален психичен модел на ХИС на музикалното произведение. От психологична гледна точ-

ка това е именно един динамичен психичен информационен модел, а не само образ, тъй като той обхваща освен съзнателни и подсъзнателни психически процеси и образувания. Музикално-художественият психичен информационен модел (МХПИМ), както е по-правилно да наречеме формирация се у слушателя музикално-художествен образ, е комплексно психическо образование, като продукт от дейността на специализираната психофизиологична функционална система, интегрираща в себе си дейността на цялостната човешка психика при решаване на своеобразна евристична задача, каквато е усвояването на ХИС на музикалното произведение. Степента на неговата адекватност и пълноценост се обуславя от много фактори, най-съществени между които са:

- равнището на психофизиологичното развитие на слушателя;
- наличният естетико-художествен опит у него;
- равнището на развитие на естетико-художествените му потребности, установки, интереси, цели, вкус.
- наличният общ социален опит;
- индивидуалните му общи и специфично-музикални заложби и способности.

За разкриването на характерните особености и специфика на МХПИМ у 4—6-годишните деца при възприемането на ПМП е необходимо да уточним преди всичко:

1. Каква е принципната им стратегия при усвояването на ХИС на тези произведения, т. е. в каква степен при възприемането те се опират на СМХИС и в каква степен на неинтонационните. Освен това особено важно е да се установи доколко децата на тази възраст възприемат музикалното произведение като художествен модел на действителността, „а не като самата действителност“, което принципно обуславя характера на художественото възприемане.

2. Какви са характерът и степента на адекватност и пълноценост на познавателното усвояване на ХИС.

3. Какви са характерът и степента на адекватност и пълноценост на художествено-емоционалното преживяване.

За целта ще се опрем на емпиричните данни от изследването на С. Х. Шодомович (Формиране восприятия музики у детей 6—7 летнего возраста, Дис., 1976 г.) във връзка с особеностите при възприемането на програмни произведения от децата в последната възрастова група в детската градина, които важат с още по-голяма сила за децата на 4—6 години. В изследването авторката си поставя за цел да изясни „какви асоцииации възникват у децата в процеса на слушането на музика, . . . доколко асоциациите отразяват адекватно музикално-художествения образ, какво е съотношението между музикалните и извънмузикалните компоненти, характерни за асоциациите на детето“. Освен това целта ѝ е „да се изясни преди всичко как те оценяват произведението като цяло и на какво се опират за своите оценъчни съждения, как аргументират своите оценки“ и оттам „да се изясни източникът на емоциите — това, какви музикални и извънмузикални компоненти на образа предизвикват у децата емоции“.

При характеризирането на асоциациите, възникнали у децата в процеса на слушането на произведенията, според авторката се обособяват 5 групи. У 9,23% от изследваните деца асоциациите са „нулеви“. При 11,4% са налични т. нар. ситуативни асоцииации, които се обусловени не от особеностите на звученето, от развитието на музикалния образ, а от настроението на детето, възникнало в момента на прослушването на произведението. При 42,3% от децата възникналите асоцииции „са под влияние на названието на произведението. . . Музиката в дадения

случай представлява като че ли само някаква добавка към съдържанието, което се разгръща под влияние на детската фантазия, на жизнените наблюдения и опит, много често даже независимо от звучащата музика". Авторката подчертава, че при тези асоциации „създадената от децата сюжетна канава оказва толкова значително влияние върху процеса на възприемането, че тя въсъщност засенчува музикалния образ. Децата дотолкова се увлечат от своите сюжети, че не обръщат внимание на тези изменения, които не се съгласуват със сюжета" (с. 33). При 28% от децата асоциациите „са под влияние на някакво единично музикално-изразно средство или няколко изразни средства, които най-много характеризират музикалния образ и са въсъщност доминиращо изразно средство" (с. 33, 34). Едва при 8,1% от изследваните деца в асоциациите им „музикалният образ е отразен значително по-пълно, за разлика от всички предидущи. Това се постига благодарение на факта, че първо — музикалният образ е разкрит в динамика и второ — образът представлява вече многослойно единство от музикални и немузикални компоненти" (с. 35). „Въображението на детето се направлява от музиката и сюжетът отразява измененията в звуковата тъкан" (с. 36).

При анализа на мотивите на децата, обуславящи тяхната емоционална отзивчивост и естетическо отношение спрямо слушаните произведения, в изследването са получени следните резултати. При 13,3% от изследваните деца „отсъствува мотивировка“ или „отговорите са тавтологични“. При 24% за естетическата оценка е характерна опора на извънмузикални моменти, преди всичко на сюжетната канава на произведението. Показателно е, че в своите мотивировки при естетическата оценка на музикалното произведение децата даже не споменават музиката. При 59,2% „естетическото отношение се опира на някои аспекти на музикалното зучене. В мотивировката на естетическата оценка преобладават отделни изразни средства... Понякога децата отделят няколко музикални изразни средства, които се намират в паралелно взаимодействие (бърза и весела) — сила и бърза; тиха и бавна; тиха и тъжна“. При 4,2% от децата „музикалните преживявания възникват на основата на различаването на съществени страни от музикалната тъкан“.

Като се ръководим от изложените данни в изследването на С. Х. Шоломович, както и от нашите наблюдения върху развитието на музикално-художественото възприемане в предучилищна възраст, можем да направим следните изводи във връзка с характерните особености на формирането се у 4—6-годишните деца МХПИМ при възприемането на ПМП.

Ако трябва да определим принципната стратегия на 4—6-годишните деца по отношение преимущественото използване на интонационните или неинтонационните изразни средства в ПМП за усвояване на художествено-информационното съдържание, се вижда, че те се опират и използват преимуществено неинтонационните изразни средства и само най-ярките СМХИС, които най- пряко са свързани с програмното съдържание на произведението. Това се дължи преди всичко на недостатъчно развитата способност за адекватно декодиране на ХИС на музикалното произведение от СМХИС. Освен това за децата на тази възраст, както отбелязва Н. А. Ветлугина, „музиката се явява като живата реч, която разказва за нещо“ (Ветлугина Н. А. и кол., 1962 г., с. 155). И по-конкретно, те се интересуват преди всичко от конкретния обект, който композиторът отразява в творбата си. При най-големия си интерес именно към обекта на отражение децата са в състояние сравнително най-лесно да усвоят в определена степен и информацията във връзка с него благодарение на неинтонационните, преди всичко и на най-ярките интонационни изразни средства, които особено в ПМП са използвани от композитора по такъв начин, че най-пряко да оказват „за какво говори музиката“.

Това е също основна причина децата веднага и преди всичко да се насочват към тези изразни средства.

По отношение моделната представа на 4—6-годишните деца за музикалното произведение определено може да се направи изводът, че при възприемането му те нямат ясното съзнание и не подхождат към него като към материално-духовно явление, в което е моделирано (според определени правила и закони на композиторската практика) определено духовно, смислово-емоционално съдържание в рамките на материален, художествено-intonационен модел. Тази съществена особеност на музикално-художественото възприемане у децата в предучилищна възраст предопределя елементарната степен на адекватност и пълноценост на това възприемане у тях.

Характеризират познавателното усвояване на цялостното ХИС на ПМП, ще изходим от степента на адекватност и пълноценост на усвояване на отделните художествено-информационни сфери.

Вече отбелязахме, че сравнително най-адекватно и пълноценно се усвоява информацията във връзка с обекта на отражение в произведението поради факта, че тази информация децата са улеснени да възприемат чрез неинтонационните и най-ярките интонационни изразни средства.

Художествено-информационната сфера, отразяваща емоционалния характер на музикалното произведение или авторовото емоционално преживяване следствие естетико-оценъчното му отношение спрямо отразявания обект, се усвоява обикновено най-общо, непълно, без да се долавят нюансите на това преживяване, които могат да се възприемат и усетят пълноценно само на основата на развита способност за тяхното адекватно декодиране от СМХИС, от тяхната специфична организация и структура в рамките на художествено-intonационния модел. Поради непълноценната моделна представа за музикалното произведение у 4—6-годишните деца професионалното майсторство на композитора за подбор, организация и структуриране на тези изразни средства не представлява за тях специален познавателен интерес. Освен това те не са в състояние, както отбелязахме вече, пълноценно да ги усвояват. Поради същите причини, по принцип, децата на тази възраст не се интересуват специално и не усвояват пълноценно и информациите във връзка с достойността, оригиналността и майсторството при интерпретацията на слушаната музикална творба. Към художествено-информационната сфера, отнасяща се до сугестивното въздействие на музикалното произведение, децата също не проявяват целенасочен познавателен интерес. Тази информация достига до тях предимно по емоционален път, доколкото върху интереса и вниманието им се въздейства чрез названието на произведенето (когато означава познат, любим за тях обект от действителността) или чрез впечатляващи илюстративно-intonационни, програмно наститени моменти в него. Но художествено-сугестивното въздействие, заложено в специфичната организация на СМХИС с тази цел, децата не са в състояние да усетят, нито се стремят специално да възприемат познавателно.

Така съвсем очевидна е елементарната степен на адекватност и пълноценност на познавателното усвояване на ХИС на ПМП от 4—6-годишните деца. Поради сравнително по-доброто усвояване само на художествено-информационната сфера, свързана с обекта на отражение, върху нея основно се изгражда и цялостният художествено-познавателен образ в съзнанието на детето във вид на определен смислово-емоционален, предметно-образен сюжет, при това с подчертан егоценично-субективен характер.

При определяне характерните особености на художествено-емоционалното

преживяване у децата ние се ръководим преди всичко от характера и особеностите на двете му основни страни — вживяването и естетико-оценъчното преживяване, както и от степента на значимост на всяка от тях за цялостното художествено преживяване у малките слушатели.

Вече отбелаяхме, че от всички художествено-информационни сфери най-ценностна за децата е свързаната с обекта на отражение. Няя те усвояват и сравнително най-добре, за да стои в основата, а много често и да изчерива почти изцяло съдържанието на цялостния познавателен музикално-художествен образ, формиращ се в съзнанието на детето. Цялостното художествено-емоционално преживяване на децата е свързано с процеса на формиране и със сюжетното съдържание именно на този образ. Тук е трудно да се говори, че доминира емоционалното преживяване вследствие адекватно и пълноценно естетико-оценъчно отношение сърдечно възприеманата музикално-художествена информация, първо — поради наличие на познавателен интерес само към определени информационни сфери, а не към всички; второ — поради явно непълното познавателно възприемане на цялостното ХИС на музикалното произведение и трето — поради недостатъчно развития музикално-художествен вкус за адекватно естетико-оценъчно отношение спрямо това, което е възприето. Тук доминира вживяването на децата в изградения от въображението им смислово-емоционален сюжет. И колкото по-интересен е за тях сам по себе си отразяваният в произведението обект, колкото по-богати и интересни са предварителните им впечатления за него, толкова по-силно е и вживяването. Поради липсата на моделна представа за музикалната творба у децата те съвсем нямат съзнанието, че съпредвиждат нещие, в случая авторовото емоционално-оценъчно преживяване. Липсва т. нар. естетическа дистанция на музикалното възприемане, поради което детето почти изцяло се потапя само в своите егоцентрично-субективни преживявания. Така като цяло и художествено-емоционалното преживяване у 4—6-годишните деца при възприемането на ПМП се оказват много по-близки по съдържание и характер до обикновените жизнени емоции, отколкото до естетико-оценъчните, а оттам и до същинските художествени емоции.

При така констатираните характерни особености и специфика на интересуващия ни МХПИМ могат да се направят и определени изводи и препоръки за предучилищната музикално-педагогическа практика във връзка с по-ефективното усвояване на ПМП (и не само на тях).

#### ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ:

1. Обстоятелството, че при възприемането на ПМП (и не само на този вид музикални произведения) децата в предучилищна възраст се опират преимуществено върху неинтонационните изразни средства и се интересуват главно от информацията във връзка с обекта на отражение, трябва да се оцени и използва по-ефективно при подбора и приложението на съответните методически прийоми на работа с цел да се постигне по-пълноценно музикално-художествено възприемане.
2. Развиването на моделната представа за музикалното произведение трябва да се превърне в съществена цел на предучилищното музикално възпитание при слушането на музика и особено на ПМП, при които това може да става осъбено ефективно.
3. При възприемането на музикалните произведения в предучилищна възраст е необходимо да се използват такива методически подходи и прийоми на работа, при които да се усвояват по-пълноценно всички художествено-информационни сфери, а не само свързаната с обекта на отражение.

4. Заедно с по-пълноценното познавателно усвояване на цялостното ХИС на музикалните произведения е необходимо да се работи по-целенасочено и върху по-задълбоченото оценъчно отношение на децата спрямо усвояваната музикално-художествена информация. Това ще допринесе за развитието на музикално-художествения им вкус, а оттам — и за по-адекватното им и по-пълноценно естетико-оценъчно емоционално преживяване.

## СЪЩНОСТ НА ТАКСОНОМИЯТА НА ОПИТА, РАЗРАБОТЕНА ОТ Н. В. СТАЙНАКЕР И М. Р. БЕЛ

ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВА

През последните години на преден план бяха изведени проблемите на интензификацията и качеството на човешката дейност във всички области. Актуалните задачи, които стоят пред нашето общество, изискват да се издигне на по-високо равнище дейността, свързана с обосноваването на човешките цели, с конструирането, планирането и оценяването на човешкия труд в различни области на практиката. Особено голямо значение тези въпроси придобиват в системата на образованието, като пределен принос за усъвършенствуване на дейността в тази система може да внесе новото научно направление, което се нарича *таксономия*<sup>1</sup>. Една от най-новите таксономии е тази на Н. В. Стайнакер и И. Р. Бел.<sup>2</sup> Тя отчита постиженията в тази област преди нея и се опитва да преодолее слабостите, като се ориентира към цялостния човешки опит. Основната ѝ конкретизация е в сферата на акта „преподаване—учене“.

Ето защо е важно да се познават същността и съдържанието на тази „Таксономия на опита“ и да се вземат под внимание нейните постижения и слабости.

Целта на всяка таксономия е да подпомогне планирането, осъществяването и оценяването на определена дейност. Съществуват вече доста таксономии — когнитивни, афективни, психомоторни, операционални, смесени. И въпреки това всяка от тях се адресира само към един аспект на човешкия опит. Н. В. Стайнакер и М. Р. Бел си поставят задачата да създадат таксономия, която да обхваща разбирането, планирането и оценяването на цялостния опит от гешалтистка гледна точка. Авторите приемат определението, дадено в Уебстърския речник — „фактическо преживяване на събитие или събития“ и приемат, че той не може да се разбере чрез изолация към разделяне на части. „Опитът включва всички съществуващи класификации, определени в различните когнитивни, афективни и психомоторни таксономии, но когато ние си спомняме за някакъв опит, ние мислим за него като за цялостна величина, а не като за когнитивни, отношенчески (атитюдни) или физически отговори. Опитът е всичко това и още нещо.“<sup>3</sup>

След дълъг период на работа и експериментиране авторите създават таксономията на опита с пет основни категории и множество подкатегории. Те са:

1. Изложение
2. Участие

<sup>1</sup> По-подробно въпросът е представен в М. Андреев, „Проблеми на педагогическите таксономии“, сп. Народна просвета, 10/1985 г.

<sup>2</sup> Steinaker N. W., Bell M. R., The Experiential Taxonomy, Academic Press, N. Y., San Francisco, London, 1979, p. 200.

<sup>3</sup> Steinaker N. W., Bell M. R., op. cit., p. 3.

### 3. Идентификация 4. Интернализация 5. Разпространение.

„Чрез тези категории е възможна една естествена и логична прогресия, водеща до планиране на резултата, а именно — обучението. Въпреки че те могат да съществуват самостоятелно и имат индивидуална интегралност, те са вътрешно свързани и, както вече беше показано, индивидът може да се движи в опита от излагането към разпространението, независимо дали опитът е положителен или отрицателен“<sup>1</sup>. Таксономията на опита според авторите се оказва полезна и при организиране на професионални курсове за подготовка и квалификация на учителите, за анализа на акта „преподаване—учене“, а така също и в други области, каквито са например рекламиралото дело, изборните кампании; доциологията е тясно свързана с таксономията — тъй като и двете се занимават с оценяването на продуктите на човешката дейност. Приложението ѝ може да е голямо и в областта на средствата за масова информация, в юриспруденцията.

Един от най-важните моменти е изграждането на *подход към обучението от гледна точка на опита*. Едно от предимствата на таксономията на опита е фактът, че тя се опитва да организира иерархично опита — от излагането му до неговото разпространение. Основните категории, посредством които това става, са следните:

#### 1. ИЗЛОЖЕНИЕ:

1.1 Сензорно — чрез различни стимули човек се изправя пред вероятността за опит.

1.2. Отговор — периферна умствена реакция на сензорен стимул. На този етап човек отхвърля или приема по-нататъшно взаимодействие с преживяването.

1.3 Готовност — равнище, при което човек е приел преживяването и предвижда участие в него.

#### 2. УЧАСТИЕ

— решението да станеш физически част от преживяването. Съществуват две равнища на взаимодействие в тази категория:

2.1. Представяне — възпроизвеждане, умствено или физическо, на съществуващ умствен образ на опита, което става чрез онаглеждане, ролева игра или драматична игра. Това може да се направи по два начина:

2.1.1. Скрито — като лична, собствена репетиция.

2.1.2. Открыто — в малка или голяма група или взаимодействие, т. е. в класната стая или на игрището.

2.2. Модификация — с влагането на минали лични дейности опитът се развива и расте. Тъй като има лично влагане в участиято, човек се движи от играта на някаква роля към активния участник.

#### 3. ИДЕНТИФИКАЦИЯ

— приобщаване на учашния се с идеята (целта) в емоционален и интелектуален контекст за постигането на целта.

3.1. Усиливане — преживяването се модифицира и повтаря, то се подсилва чрез решението за идентификация с преживяването.

<sup>1</sup> Steinaker N. W., Bell M. R., op.cit., p. 3.

3.2 Емоционално — емоционално идентифициране на ученика с опита. Той става „моят опит“.

3.3. Личностно — движение от емоционална идентификация до интелектуално извършване, което включва рационално решение за идентификация.

3.4. Споделяне на опита с другите — в момента, когато процесът на идентификация е осъществен, участникът започва да споделя опита с другите като важен фактор в неговия живот. Този тип позитивно споделяне продължава и през категория 4.

#### 4. ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ

— участникът се движи от идентификация към интернализация, когато опитът започва да влияе върху личностния стил на участника. Тази категория има две равнища:

4.1. Увеличаване — опитът се разширява в много аспекти от живота на участника, променяйки отношения (атитюди) и дейности. Когато тези промени стават повече от временни, участникът се придвижва към следващата категория.

4.2 Вътрешно — опитът характеризира стила на живот на участника по-последователно и логично, отколкото през равнището на увеличаване.

#### 5. РАЗПРОСТРАНЕНИЕ

— опитът се движи от интернализация до своето разпространение. Той излиза зад пределите на споделяне, което започва на равнище 3 (идентификация) и включва два нива на дейност:

5.1. Информационно — участникът информира другите за опита и търси начини да ги стимулира да имат еквивалентен опит чрез дескриптивно и персонализирано споделяне;

5.2. Императивно („Homiletic“) — участникът вижда опита, преживяването, като императивно за другите.

Основната цел на авторите при развитието на таксономията е да се осигури една унифицирана, цялостна и лесна за следване организационна структура за образователно планиране, внедряване и оценяване. Определението, което те ѝ дават, е следното: „Функционално средство за осигуряване на цялостна класификация на човешката дейност от момента, от който обучаващият се е изправен пред възможността за преживяване (опит) до неговото най-високо ниво на цялостност. Таксономията определя последователността на дейности и чувства, които ученикът следва от изложението до разпространението на опита. В допълнение, тя подпомага учителя в идентифицирането на постигнатото равнище на опит и за планиране на необходимата помощ за всяко по-нататъшно индивидуално постижение. Тя също така прави по-бързо внедряването на плана и оценяването на резултатите“<sup>1</sup>. Според авторите таксономията е създадена, за да се използва във всички видове класове — има еднаква ефективност за бавни, нормални и напреднали ученици и хетерогенни класове.

Авторите обръщат внимание и на таксономичните принципи на учението като дефинитивно представяне на тези процеси, които осигуряват философската и психологическата рамка на отнасяне за учебните дейности и за придобиването на умения. „Те осигуряват също средство за планиране на стратегиите на учителя, очакванията на уменията на учащия се и очакванияте стратегии на учащия се. Всеки учител — продължават те — трябва да знае тези принципи и да осъзнава нуждата от приложението им в планирането, внедряването и оценяването на програма“.

<sup>1</sup> Steinaker N. W., Bell M. R., op. cit., p. 19.

мите<sup>1</sup>. Те ги групират функционално и отделят петнадесет като основни за педагогическия процес и таксономичното планиране. Стигат до извода, че принципът на ученето се появява на всички таксономични равнища, но е фундаментален в една категория и „тъй като учащите се се намират на различни таксономични равнища, учителят трябва да изгражда стратегии, които се свързват с повече от един принцип на учене“<sup>2</sup>.

## 1. ИЗЛОЖЕНИЕ

1.1. Външна мотивация — този принцип се занимава с начина, по който учащият се се изправя пред и реагира на учебния опит.

1.2. Фокусиране (съсредоточаване) — съсредоточаването съществува мотивацията, защото никакви мотивационни стимули нямат значение, ако нямат отговор от ученика.

1.3. Равнище на тревожност — при осигурено равнище на внимание на ученика външната цел може да доведе до положителна или отрицателна реакция. Трябва да се спазва оптимално равнище на тревожност, защото ако опитът е прекалено лесен, ще се отхвърли също тъй бързо, както и ако е прекалено труден.

## 2. УЧАСТИЕ

2.1. Първоначално ръководене — този принцип служи за усилване на положителното свързване с материала, представен в началото на опита.

2.2. Търсене на смисъла — участникът започва да вижда параметрите на опита, неговия смисъл (значение) в контекста и разбира неговото лично значение.

2.3. Шанс за успех — с търсениято на смисъла ученикът отчита шанса за успех, оценява личната способност за завършване по задоволителен начин на учебната дейност.

## 3. ИДЕНТИФИКАЦИЯ

3.1. Личностно взаимодействие — този принцип се занимава с движението на ученика към идентификацията с опита. Той включва ученика в активно участие в различните компоненти на опита.

3.2. Знание за резултатите — то осигурява на ученика вникване в достигнатите степени на успех или неуспех. Ученикът осъзнава, че е променил личното си поведение и знае какво е станало.

3.3. Подкрепление (усилване) — това е трансфер от външна мотивация, зависеща от външни стимули и планиране и въздействие от страна на учителя към вътрешно, самопрогресиращо учене.

## 4. ИНТЕРАЛИЗАЦИЯ

4.1. Свръхнаучаване (overlearning) — на това равнище то е важен аспект от процеса на учене. Осигурява се допълнително поле за действие и ученикът напълно се запознава с компонентите на опита.

4.2. Вътрешен трансфер — ученикът лично преенася новоизученото поведение към други аспекти от дейността си.

4.3. Диференциран принос — той включва промяна на качеството на стимулите, за да се продължи движението към несъзнателното равнище на поведението.

## 5. РАЗПРОСТРАНЕНИЕ

5.1. Външен трансфер — общуване, влияние или преподаване на опита на

<sup>1</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 60.

другите. Той е социалният контекст на вътрешния трансфер и включва избора на ученика.

5.2. Награда — това е вътрешният аспект на подкреплението и външният трансфер. Тя може да е вътрешна, но може и да е изразена в процеса на разпространение сред другите.

5.3. Вътрешна мотивация — „драйвът“, потребностите или желанието действуват отвътре и ученикът сега автоматично търси изменение на променливите (личности, задача, условия).

Принципите на ученическия свързан с таксономичните ролеви модели на учителите, а те са:

Р а в н и щ е	Р о л я
Изложение	Мотивиращ
Участие	Катализиращ
Идентификация	Ръководител
Интернализация	Стимулиращ (подкрепящ)
Разпространение	Критикуващ

Друг основен въпрос, с който авторите се занимават, са таксономичните стратегии на преподаване, като те отново ги подреждат от гледна точка на таксономията на опита. Според Стайнакер и Бел двадесет и пет са основните и те дават достатъчно широки определения, които могат да включват няколко подстратегии, техники или подходи към акта на преподаване — учене.

## 1. И З Л О Ж Е Н И Е

1.1. Подбуждащо поддържане (*incentive conditioning*) — то се състои в поставяне на цели и установяване на стимули. Това е първоначалната стъпка във всяка учебна последователност.

1.2. Представяне на данни — във всяка учебна ситуация ученикът се нуждае от данни, на базата на които да оперира.

1.3. Демонстрация — показване как да се направи, демонстриране на принцип и използване на модели.

1.4. Насочено наблюдение — учителят се насочва към специфични стимули, установява параметрите и назова на учениците какво трябва да търсят.

1.5. Изследване на данни — взаимодействие с данните или с избраните стимули, установяване на готовност за по-нататъшен опит.

## 2. У Ч А С Т И Е

2.1. Моделиране — спомняне — ученикът практикува умствено или физически възпроизвеждане (имитация) на даден или познат пример или модел. Ученикът си спомня на основата на познато относяние или на минал опит.

2.2. Разширяване на основата на данните — на това равнище ученикът започва да разширява конструкта на опита. Тук действува най-интензивно нуждата от повече информация, за повече използвани данни.

2.3. Драматична игра — това е неструктурирана роля или ситуациялна игра.

2.4. Манипулативни и тактилни дейности — учениците използват материали, обекти от действителността и средства („медиум“), дискутират се ръчните дейности и материала.

2.5. Подреждане — подреждане на данни, установяване на материална иерархия, определяне на рамките за справки. Тук ученикът размишлява отново върху опита, преглежда отново данните. Подреждат се дейностите с цел продължаване на опита.

### **3. ИДЕНТИФИКАЦИЯ**

3.1. Полеви дейности — включват избора и възстановяването на подходящи данни, насочената полева работа, четенето.

3.2. Използване на данни — тази стратегия обхваща използването, оценката и интерпретацията на данните чрез наблюдение и експериментиране, записване и обясняване. Учениците трябва да знаят защо се занимават с данните и какви могат да бъдат някои от възможните резултати.

3.3. Дискусионно-конфериращо взаимодействие — участниците разменят гледни точки и си взаимодействуват, включително и с учителя. Споделят се идеите, данните, откритията.

3.4. Формулиране на хипотези — използване на допълнителни твърдения като база за обосновка и действие.

3.5. Проверка/тестиране — проверяват се хипотезите, формулирани при предишната стратегия, приемат се или се отхвърлят. Взаимодействието тук е задължително.

### **4. ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ**

4.1. Затвърждаване на уменията — тук разнообразните умения и знания се използват по най-различен начин. Въпросите и хипотезите се прилагат към нов контекст.

4.2. Пресъздаване — осъществява се в ситуации или дейности, в които поведенческите очаквания са широко определени като споделяне, дискутиране или използване на ингернализирани поведения.

4.3. Ролеви игри-симулация — ролевите игри включват структурираните ролеви игри, демонстрацията на научените умения и интерпретацията на ролите и имат афективна ориентация. Симулацията е когнитивният израз на предполагаеми реални житейски ситуации. Тук точното имитиране е много важно, защото именно по него симулацията се различава от ролевите игри.

4.4. Сравнително-контрастен анализ — ученикът прилага интернализираните умения към нови ситуации.

4.5. Сумиране (обобщаване) — ученикът анализира опита и започва да вижда цялостта му от изложението до интернализацията. Това обобщаване трябва да се осъществява непременно преди разпространението да стане последната стъпка в учебната таксономична последователност.

### **5. РАЗПРОСТРАНЕНИЕ**

5.1. Докладване — ученикът подготвя доклад, в който споделя, показва или обяснява опита. По самата си природа разпространението е доброволен израз на ученика и никой не бива да насиљва разпространението, то може само да се настърчава и да се създават възможности за него.

5.2. Устно представяне — ученикът устно споделя, показва или преподава уменията или резултатите от опита. И тук дейността е доброволна.

5.3. Драматизация — ученикът формализира това, което е научил, за да го видят другите. Ролята на учителя е да координира и да обсъжда драматизацията.

5.4. Групова динамика — тук се използва социалното направление на разпространението на опита. Разпространението е външното и социално направление на емпиричните дейности на учениците. Груповата динамика може би най-добре обобщава този социален контекст.

5.5. Семинар — той осъществява цялостното взаимодействие на учениците

в споделянето на идеите за ефекта на опита и за началото на нов опит. Семинарът е съзнателно дискутиране, изследване и свързване на идеи за определен обект (цел) или опит. Обикновено се провежда в относително малка група.

Едно от големите предимства на представяната таксономия е това, че двамата автори предлагат и модел за таксономична оценка на акта преподаване—учене. Те отделят три элемента на добрия урок, които се нуждаят от изследване: 1) внимателно планиране; 2) подходящо изпълнение и 3) оценка на учениците и оценка на учителя. Те считат, че предлагат таксономичен модел, който е „функционален и лесен“ за използване. Този самооценъчен модел включва следните елементи:

1. Таксономия на опита
2. Стратегии на преподаване и тяхното описание
3. Ролеви модели на учителя
4. Система за кодиране (протоколиране)
5. Интерпретация на кодирането
6. Предпланиращи процедури.

Усложняването на обществените отношения и на системата на разделението на труда, научно-техническият прогрес предявяват все повече изисквания към човека и неговата дейност, към пригодността му да действува ефективно в различни области на живота. На преден план излизат въпросите за качествата на човека и дейността, за възможностите да се издигнат те на по-високо равнище. Възникват нови междудисциплинни научни области. Една такава област е и таксономията. Тя се стреми да обосновава върху строго научна основа целите на човешката дейност, да я йерархизира структурно, да я конструира, планира и оценява с помощта на точни критерии.

Таксономията на Н. В. Стайнакер и М. Р. Бел заслужава специално внимание по няколко причини: тя е най-нов принос в тази област; преодолява недостатъците на диференцираните таксономии; ориентирана е към процеса на преподаване — учене в училище, в който по същество се формират основните характеристики на подрастващото поколение и се създават предпоставки на качеството на човешката дейност в бъдеще.

Ето защо е необходимо да се изследват обективно особеностите на таксономията на опита (а и не само на нея) и да се използва познавателният ѝ потенциал за усъвършенствуване на нашата дейност в посочената от нея сфера на социалната практика.

#### THE MAIN POINTS OF THE TAXONOMY OF EXPERIENCE DEVELOPED BY N. V. STEINAKER AND M. P. BELL

L. Andreeva

The paper considers the essence and the particularities of the taxonomy of experience of experience developed by N. V. Steinaker and M. P. Bell. Its main components are pointed out and an evaluation of the contribution it makes into the further highlighting of single aspects of training, learning, studying and of human activity in general is given.

# Консултации

## ПОДХОДИ ПРИ РАЗРАБОТКАТА НА ДИСЕРТАЦИИ

ТРИФОН ТРИФОНОВ

В решението на Февруарския пленум на ЦК на БКП от 1985 г. и в основните насоки и задачи за изпълнение тези решения се отделя значително място на фундаменталните изследвания като преден фронт на науката. Реализирането на тази задача засяга не само колективните разработки, но и дисертациите, в които авторите влагат собствените си виждания по отделни проблеми. В Тезисите на ЦК на БКП е отделено важно място на научно-кадровия потенциал. „Да се отдели първостепенно внимание — се посочва в тях — на развитието на научно-кадровия потенциал. Да се извършат качествени подобрения в квалификационната му структура, като се увеличава относителният дял на висококвалифицираните научни работници.“ Един от пътищата и средствата за квалификационното изразяване на кадрите в науката е разработката на дисертации, където авторите притежават сравнително по-голяма самостоятелност, за разлика от колективните разработки, притежават и известна свобода в избора на подходите в работата си. В случая става въпрос не за диалектическия материализъм като методология на частните науки, методология, от която всеки учен изхожда, а за подходите, които се налагат и ползват в интердисциплинарните и дисциплинарните изследвания при разработката на кандидатска дисертация.

Като имаме предвид, че подходите отразяват степента на развитието на науките, можем да направим извода колко трудно се налага нов подход в научноизследователската работа при дисертациите. Подходите са своеобразен начин на интерпретация на явленията, те позволяват да се разкрият отделни страни от интерпретираното явление. Едни от подходите разкриват външните страни на изследваното явление (описателният подход), други разкриват вътрешните връзки и взаимодействия (факторният анализ), трети очертават развитието на изследваното явление (индуктивният подход), с четвърти се оценява обемът приносима информация на изследвания обект (информационният подход), пети позволяват да се очертае и разкрие йерархията в явлението (системно-структурният подход), шести — да се види явлението в статика (моделирането), седми — да се проследи действената функция на явлението (функционалният подход) и т. н.

Подходите в изследователската работа ни позволяват да опознаем изследваните факти от много страни. Прилагането им дава възможност на автора да разкрие характера на знанието и по-конкретно на изследваното явление на много равнища. Всяко явление съдържа много страни, зад които се крият различни равнища на знанието. В дисертациите авторите керядко виждат само отделни страни и ги анализират само на едно равнище. Тогава се получават дисертации с бедно съдържание. В научноизследователската работа могат да се използват различни подходи, по-значими от които са следните: описателен; индуктивен; дедуктивен; информационен; моделирането като подход; системо-структурен; факторният анализ като подход; аксиоматичен подход.

Тези подходи ни позволяват да разкрием многовариантния характер на проучваните явления. Всъщност те отразяват и развитието на науките, тяхното историческо развитие, затова накратко ще анализираме възможността за ползването им при разработката на кандидатска дисертация.

*Описателен подход.* В науката той е най-ранният, с него науките правят първите си крачки в своето развитие. Натрупването на факти е първият етап от развитието на една наука, затова този подход намира широко приложение в зората на развитието на науките. Същността му се свежда до способността на автора да наблюдава и събира информация, като описва наблюдаваните явления. Ботаниците не биха направили крачка напред в своята наука, ако не бяха описвали натрупаните факти. Аналогично е положението и за историците, геолозите, медиците, географите, същото важи за педагогите, психолозите. Има науки, чийто явления трудно се поддават на наблюдения, но и там е нужно описание. Несъмнено събирането на факти е наложило и тяхното сортиране, класификация. Описателният подход наложи и наблюдението като метод. Макар че с наблюдението се улавя главно външно видимото в явлението и трудно се разкриват закономерности, то даде много на учени.

Какво място има описателният подход днес при разработката на кандидатска дисертация? Трябва да отбележим, че въпреки наличието на много по-съвършени подходи от описателния, и сега той не е загубил своята роля в научната дейност. Учените откриват нови явления, описват ги, наблюдението и описание и днес са спътници в научната работа. Но не са малко случаите, когато при дисертацията се ползва само описание. Дисертантът наблюдава определен клас явления, сортира ги, описва ги и върху основата на това, ползвайки частично теоретични постановки на други автори, разработва дисертация. Получава се нерядко произведение (дисертация) с еклектичен характер. Теоретичните постановки в дисертацията се извличат не от изследваното явление, а по умозрителен път. Няма да сгрешим, ако посочим, че този род монографии и дисертации се срещат в редица науки. Приносът им е в събираните факти. Например дисертантът събира думи, характерни за говора на даден край, подрежда ги, като предварително е преразказал чужди фрази за ползата от такава дейност, събираната информация служи като илюстрация, не се вниква в същността на факта, всичко е останало на повърхността, описано, подредено, без да се проникне в дълбочината на явлението, без да се разкрие някакво друго, по-дълбоко негово равнище. Това са учени – събирачи на факти, те остават далеч от закономерността, принципа, причинността.

При днешния етап на развитието на науките наблюдението и описателният подход трябва да служат като средство за събиране на информация, която след това да се анализира с много по-съвършени подходи и методи. Необходимо е подходът като изходно положение, а методът като средство да вървят ръка за ръка. Описанието да се ползва за характеризиране на нови явления, етапи от процеси, да служи като форма на регистриране, като допълнителен подход, който позволява на автора да опише постигнатото. Всяко откритие трябва да бъде описано, а не да правим опити за откритие чрез описание на външно видимото.

*Индуктивен подход.* Този подход се наложи сравнително рано в историческо-то развитие на науките. Той се свежда до разкриване същността на явленията посредством движение на мисълта от конкретното към общото, проследяване развитието на конкретни явления от природната и обществената сфера, разкриване на връзките помежду им. Индуктивният подход, наложил се в науката след описателния, допринесе много за развитието на природните науки. Той отвори вратите на учениите към експериментиране, наблюдение и разкриване на връзките и зависимостите между изследваните явления. Всъщност експериментът като метод в науката върви заедно с него.

Какво място заема този подход в разработката на кандидатски дисертации сега, ползва ли се и може ли да се разчита на него? Ако прегледаме даже само съ-

държанието на защитени дисертации, ще се убедим, че повечето от тях са разработени върху основата или при частично ползване на индуктивния подход. Авторите проучват конкретни явления в дадена област на науката, стремят се да ги проследят в динамика — как те протичат или се развиват, представят близките им с помощта на описателния подход, докосват се до зависимостите и връзките на тези явления с други, близки до тях. Може да се отбележи, че индуктивният подход позволява да се разработи в завършен и научно обоснован вид една кандидатска дисертация в сферата на природните и отчасти в обществените науки. Например проучването на настроенията в един работнически колектив или развитието на дадена способност у подрастващите като предмет на дисертация успешно могат да се разработят с помощта на индуктивния подход. Той изисква продължително време с оглед да се проследи явлението в развитие, прилагането му изисква търпение от страна на изследователя. Този подход, макар да позволява да вникнем в динамиката на изследваното явление, не дава възможност на автора да разкрие равнищата и многовариантността на проучването. От конкретното до общото се стига чрез проследяване на отделни единици от изследваното явление, затова и изводите относно неговата етажност и многовариантност не могат да бъдат напълно разкрити чрез индуктивния подход. Оттук следва, че е нужно в научноизследователската работа при разработката на кандидатска дисертация този подход да бъде съчетан с други подходи.

*Дедуктивен подход.* Същността му се свежда до движение на мисълта от общото към частното, към конкретното. Пренесена в областта на научноизследователската работа, тази постановка се реализира в следните по-конкретни форми:

1. Като се изхожда от установени истини в една по-обща сфера или клас явления, да се докаже валидността на тази истина или тези в друг клас явления.
2. Като се приема една обща теза за вярна, макар и не напълно доказана, да се намери приложението и истинността ѝ в конкретен клас явления.
3. Като се изхожда от една установена теза в даден клас явления, да се докаже валидността ѝ в дълбочина, т. е. като се проникне в неизследвани сфери на определен по-конкретен клас явления, спадащи към онези явления, от които е била извлечена тезата.

Могат да бъдат посочени и други форми на прилагане на този подход в научната работа. Характерна за него е необходимостта да се спазват законите във формалната логика чрез използване на общи съждения и движение на мисълта към конкретното. В дисертационните разработки този подход намира широко приложение. Много автори го използват. Приемайки за истиинни дадени постановки или изхождайки от определения, общи за дадени понятия, авторите търсят приложението им в конкретни сфери. Например, приемайки едно общо определение за умората, физиологите изследват професионалната умора в различни отрасли на индустрията. Същото се отнася и за способностите. Слабост при прилагането на дедуктивния подход е неумението на авторите да следват хода на разсъжденията по пътя на дедукцията, като често изместват тезиса на разсъжденията или забравят общи постановки, увеличайки се в конкретните факти.

*Информационен подход.* Информационният подход, разбираен в светлината на кибернетиката, се наложи в науката през 50-те години на XX век. Същността му в най-опростен вид се свежда до изследване на явленията чрез съдържащата се и преносима от тях информация. Мерната единица „бит“ позволява на авторите да оценят информацията по отношение на нейния обем. С този подход се открива ново равнище в изследването на явленията. Текстуалните разработки се обогатяват с цифрови данни, въвеждат се формули за изследване на информацията даже

и в такива интимни сфери, като чувствата. Вече са защитени кандидатски дисертации в обем от 100—150 страници, изпълнени само с цифри и няколко страници текст. Използването на този подход в разработката на кандидатски дисертации предполага способност на автора да прилага статистическия апарат на математиката и най-важното — способност да анализира резултатите. Нерядко текстът зад цифрите се свежда до няколко фрази от рода на следните: „Резултатите показват много значими различия между изследваните явления“, „Резултатите показват много значими различия между изследваните явления.“

Втората трудност произтича от липсата на уточнени критерии за разликата между обем и ценност в информацията. Съгласно общоприетата формула количеството информация се определя от вероятността на събитието. Но информацията притежава и свойството ценност. Макар ценността на информацията да е трудно определимо понятие, А. А. Харкевич, А. Н. Колмогоров и Р. Карнап<sup>1</sup> дават съвет да забелязат пропуските и непълнотата в общоприетата формула на Шенон за количеството на информации и направиха опит да я допълнят с оглед отчитане както на количеството, така и на ценността ѝ. В случая няма да разглеждаме тази формула, искаме само да обърнем внимание на необходимостта от интерпретиране на изследваните явления както от количествена гледна точка, така и от гледна точка на ценността на информацията, когато се прилага този подход.

Заслужава внимание и постановката на У. Рес Ешби<sup>2</sup> за информацията във връзка с разнообразието. Според него понятието „информация“ е неделимо от понятието „разнообразие“, тъй като количеството информация се свежда до количеството разнообразие.

Например, ако в поредица от 20 букви са включени само 3 букви (л, о, и), количеството информация ще бъде малко. Ако обаче в тези 20 букви са включени 8 различни букви, количеството информация ще бъде голямо. Но и това схващане не изяснява въпроса за ценността на информацията.

Информационните процеси като носители на свойството количество и ценност се характеризират със структура, функция и механизми. Структурата на информацията е свързана най-тясно с нейното количество. Механизмите на информацията зависят от структурата на системата. В техническите системи механизмите на информацията са едни, в биологичните системи — други, а в обществените — други.<sup>3</sup>

Най-голямо внимание обаче заслужава функцията на информацията, т. е. способността ѝ да образува връзки. Именно на този въпрос и на тази страна на информацията трябва да се обърне голямо внимание при разработката на дисертация, когато се разглежда даденоявление като система.

Информационният подход позволява на дисертанта да вникне в едно скрито дълго на разглеждания проблем и да формулира поне една глава в дисертацията си от гледна точка на този подход. Необходимо е да се посочи, че информационният подход може да се използва най-пълноценно в онези науки, в които понятията са точно определени и се поддават на аналогично измерение. Техническите и биологическите науки откриха широко вратите си за теорията на информацията.

С какво информационният подход може да обогати една дисертация? Преди всичко диапазонът му се свежда до следните страни в анализираните явления: количествения аспект (обемът на информация) на явленията; ценността на информацията; разнообразието като показател за обема на информация; противането на про-

<sup>1</sup> О ценности информации, об. „Проблемы кибернетики“, М., 1960.

<sup>2</sup> Въведение в кибернетиката, С., 1967.

<sup>3</sup> Виж книгата на В. Штейнбух „Автомат и человек“, М., 1967.

цесите в явленията; връзките и каналите на протичане на информацията; разкриване равнищата на информационните процеси.

Видно е, че с този подход можем да вникнем в нова страна на изследваните явления, които остават чужди на възможностите на индуктивния, дедуктивния и описателния подход.

*Системо-структурен подход.* В науката той се налага през 60-те години на ХХ век от автори като Берталанфи, Хол, Фейджън<sup>1</sup>. Чрез този подход, разглеждайки явленията като вид системи, изследователят може да изучи явлението във формална статика, т. е. да установи контурите на системата (това е формалната страна, външното), да вникне в зависимостите между елементите на системата, да разкрие връзките им, т. е. да вникне в т. нар. динамична статичност на явлението.

Чрез системо-структурния подход авторът може да разкрие функцията на системата, преработката на информацията на различните равнища в системата, да се очертаят взаимната свързаност и субординация, интегралността на компонентите в нея. Този подход позволява да се очертава вертикалната и хоризонталната йерархия на изследваното явление.

Какво е мястото на системо-структурния подход при разработката на кандидатска дисертация и може ли този подход да се използва от един млад научен работник?

Прилагането му изисква висока теоретична подготовка от учения. Независимо от това е възможно да се използа и от млади научни работници при разработка на дисертация. Това може да се осъществи в три насоки, а именно: като се започне с анализ на разглежданото явление като система. (В случая се прилага и дедуктивния метод), като се анализира всяко явление от системата поетапно в процеса на изложението на фактите; в края на дисертацията изследваното явление се разглежда като своеобразна система с подсистеми.

Пълноценно приложение този подход намира в синтез с факторния анализ. Тогава системата не се разглежда умозрително, а чрез точни измерители се разкриват връзките и зависимостите в подсистемите, субординацията им в системата. Математическият апарат, с който си служи факторният анализ, обогатява системо-структурния подход и позволява на дисертанта да вникне в същността, закономерността на явлението.

Системо-структурният подход позволява на учения да вникне в явлението по отношение на следните негови страни: да се разглеждат явленията като вид системи от рода на детерминирани и недетерминирани, вероятностни, динамични с постоянни и променливи параметри; да се очертаят подсистемите в една система; да се разкрият структурата и функцията на системата; да се разглеждат единакви и различни елементи в едно цяло, т. е. в системата; да се разкрият връзките между елементите в системата; да се установи степента на съгласуваност между елементите в системата; да се разкрие йерархията на елементите в системата; да се очертава субординацията на компонентите в системата; да се установи степента на интегралност на елементите в системата; да се проследят измененията в системата.

Виждаме какви възможности разкрива този подход в научноизследователската работа, в това число и при разработката на кандидатски дисертации.

*Факторният анализ като подход.* Същността му се свежда до групирането на едини или други елементи в изследваното явление във фактори, до разкриването

<sup>1</sup> Виж сборника „Исследования по общей теории систем“, М., 1965.

на зависимостите между изследваните фактори и степента на значимост на изследваните показатели.

По-настоящем в прилагането на този подход са се очертали две тенденции: едната се свежда до прилагането му без предварителна хипотеза за изследваните параметри, а втората — при наличието на предварително изградена хипотеза. В началото на прилагането на подхода приоритет имаше първата тенденция, а сега — втората.

Факторният анализ като подход, прилаган с подходящ математически апарат, позволява на учения да вникне в следните страни на изследваното явление: да разкрие корелацията между факторите и показателите, зад които се крият отделни страни, елементи от изследвания обект; да установи степента на корелация между изследваните променливи; да очертава факторните натоварвания на изследваните елементи; да представи изследваното явление под формата на матрица и корелационни решетки; да установи факторната структура на явленето; да види степента на значимост (много значими, значими, умерени, слаби) на изследваните променливи по отношение на връзките помежду им.

Прилагането на факторния анализ при разработката на дисертации обогатява изследователския процес, дава възможност на дисертанта да вникне в скрити зависимости между изследваните явления. Факторният анализ, в единство със системо-структурният подход, позволява на учения да си изгради сложна и богата методика в изследователската работа и да стигне до значими постижения в анализа на изучаваното явление.

*Моделирането като подход.* Вниманието на учениите беше насочено към функциите на системата, като се изхождаше от предпоставката, че функциите на моделите са неделими от функциите на моделирания обект. Най-общо взето, процесът „моделиране“ се интерпретира в следната последователност: изходни експерименти, позволяващи да се формулират основните принципи в построяването на модела; създаване на формални математически и технически модели на изучаваната система; изследване на моделите с достатъчно разнообразни входни сигнали с цел да се провери правилността на построените модели, определящи степента на обобщения, достигнати в моделите и уточняващи параметрите на системата; проверка на ефектите, предсказани с помощта на моделите; уточняване на моделите върху основата на сравнението им с обектите; преминаване към структурни модели на системата по пътя на експерименталното изучаване на отделните елементи и техните връзки в системата.

Тази линия в моделирането не може да се отнесе до всички обекти, подлежащи на моделиране. При някои от науките моделирането протича по една схема, при други — в друга. В науката се ползват различни видове модели, по-значителни от които са следните: схематични модели, графично моделиране, теоретични, математически, еволюционни, евристични и др. При разработката на дисертация може да се прилага и аксиоматичният подход.

За младите научни работници този подход е много подходящ, защото при него всичко е уточнено и задачата се свежда до разширяване кръга на изследваното явление в нова приложна област, в резултат на което новоустановеното трябва да потвърди аксиоматичната постановка.

Като разглеждаме проблема за подходите при разработката на дисертации, трябва да отбележим, че тези подходи зависят и от облика на съответните науки. Едни от тях доминират в естествените науки, други — в математическите, трети — в обществените. Психологията като наука, в която се кръстосват проблеми на естествените и обществените науки, позволява на дисертантите да ползват николко

подхода при разработката на дисертация. Наред с описателния подход широко приложение намират информационният, системо-структурният, моделирането, факторният анализ.

Големи възможности за творчество в дисертацията има системно-структурният подход в комбинация с факторния анализ. Психологите все повече ползват тези подходи в дисертациите си. Не са малко и защитените дисертации, при които основният подход са описанието, статистическите методи и няколко схеми, представени като графични модели. Неприемливо е в една статия като тази да посочваме примери, още повече на успешно защитени дисертации, но уместно е да отбележим, че все още доминират дисертации, в които събраната информация се интерпретира на едно равнище посредством описателния подход. Това се отнася не само за дисертации в областта на педагогическата и социалната психология, но и в трудовата, даже и в инженерната и експерименталната психология.

Преходът от описателния към съвременните интердисциплинарни подходи, наложили се в много науки, може да се приложи у нас не с пожелание, а със задълбочена подготовка на студентите-психолози по проблеми на методологията и методите в психологическата наука, на съвременните актуални подходи в научно-изследователската работа. Статистическите методи се оказват недостатъчни за подготовката на студентите-психолози по анализираните в статията проблеми.

#### APPROACHES TO WORKING OUT A DISSERTATION

T. Trifonov

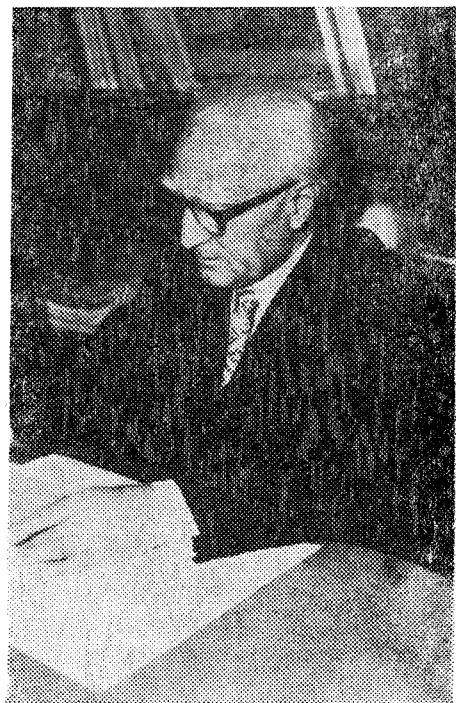
The application of different approaches to working out a dissertation allows to throw light on the hierarchical levels of the investigated phenomena and to understand the relationships between them. In the course of the research activity at working out a dissertation the most significant and dominating as most reasonable among the different approaches are the following: description, induction, deduction, information approach, modelling, systemic and structural approach, factor analysis and axiomatic approach.

The mode and level of application of these approaches in the different scientific branches are indicative for the level of their development.

## Нашите юбиляри

### ЧЛЕН-КОР. НА БАН проф. ГЕНЧО Д. ПИРЬОВ НА 85 ГОДИНИ

Един от ветераните в областта на психологията и педагогиката у нас е член-кор. на БАН проф. Генчо Д. Пирьов. Той навърши 85 години, а творческата му работоспособност е на завидно равнище. Графиката на неговите публикувани научни трудове по петилетки бележи непрекъснато възходящо развитие.



Трудовата си дейност започва като начален учител в с. Оризово. След завършване на висше образование по педагогика в Софийския университет и специализация по психология и педагогика в Колумбийския университет работи като гимназиален учител, инспектор и началник в МНП.

През 1938 г. става асистент към катедра „Педагогика“ в СУ „Кл. Охрид-

ски“. От 1944 г. е доцент към същата катедра, а от 1947 г. — професор. Година по-късно става ръководител на кат. „Педагогика“ и директор на Института по педагогика към Университета (1948). Когато катедрата „Психология“ (1964) се обособява като самостоятелна, го избират за неин ръководител. От 1958 г. е член-кор. на БАН.

Научното дело и творчество на проф. Генчо Д. Пирьов е богато и разностранино. В списъка на публикуваните му научни и научно-популярни работи фигурират над 600 заглавия. Сред тях са такива значими трудове като „Проблеми на педагогическата психология“ (С., 1976, 412 с.), „Психологията — фундаментална наука за человека“ („Избрани трудове“ (С., 1982, 295 с.), „Психология и психодиагностика на интелигентността (С., 1985, 270 с.), множество монографии и студии, стотици статии в сборници и периодичния печат. Материали на юбиляра са печатани на руски, полски, чешки, словашки, унгарски, немски, английски, френски, италиански и най-много на български език.

В ранния период на творческата му дейност преобладават трудове по педагогика. В тях се третират проблеми на детото и училището, професията и образованието, семейството и възпитанието. В публикациите му от този период за пръв път у нас се поставят и анализират от прогресивни психолого-педагогически позиции существени въпроси на нашето висше образование.

По-късно проф. Г. Д. Пирьов постепенно преминава към сферата на психологията, без да скъсва с първата си обич — педагогиката. По-значителна част от научната му продукция са психологически трудове и на първо място тези по педагогическа психология. През 1948 г. се появява неговият университет-

тетски учебник „Педагогическа психология“, изграден върху диалектико-материалистически методологически основи — пръв по рода си труд в социалистическите страни след Втората световна война. Учебникът е издаван шест пъти и продължава да служи и сега на студенти и специалисти. Безспорни и най-големи са приносите на автора в разработване психологията на учебния процес и програмираното обучение, на нагледността и съзнателността при обучението, на подготовката на учениците за труд и професионалното ориентиране, на мисленето и интелигентността им.

Съществен принос прави проф. Генчо Пирьов и в детската психология. Той поставя и научно осветлява проблемите за развитието и периодизацията на детството, за формиращото значение на детската игра, за съотношението между обучение и развитие. Университетският му учебник „Детска психология“ е претърпял пет издания.

Юбилярът има постижения и в разработване въпросите на експерименталната психология в България. Неговата оригинална класификация на методите на психологията получи признание и извън пределите на страната ни и по-специално в СССР (Б. Г. Ананьев). През 1968 г. се появява първият български системен курс „Експериментална психология“ от проф. Г. Пирьов, предиздаден през 1973 г. в съавторство с Ц. Цанев.

Своя богат опит, трупан неуморно в продължение на повече от половин век, той споделя с по-млади колеги и го предава на следващите поколения. При това намира време и за активна обществена работа. В момента е зам.-председател на Дружеството на психологите в България и зам.-главен редактор на сп. „Психология“, член на Президиума на Съюза на научните работници в България и отговорен редактор на Реферативния бюллетин на БАН за педагогика и психология, председател на Научно-методическия съвет по педа-

гогика при Дружеството за разпространение на научни знания „Г. Кирков“ в столицата и член на специализирания съвет по педагогика и психология към ВАК, на научния съвет на Научния институт по културата при БАН и др.

Участвал е с доклади и научни съобщения в голям брой международни конгреси и симпозиуми, конференции и съвещания — в Москва, Ленинград, Букурещ, Братислава, Любляна, Рощок, Берлин, Лондон, Париж, Виена, Брюксел, Лиеж, Флоренция, Амстердам, Хесберг, Хелзинки, Мексико, Мадрид и др., където достойно представя родната ни наука. Член е на ръководните органи на Световната асоциация по педагогически науки и на Международната асоциация на педагозите за световен мир. Представител е на Световната асоциация за педагогически науки във Виенския център на ООН и е бил неин делегат на ХХIII генерална конференция на ЮНЕСКО (1985). Членува в редакционните съвети на три научни списания с международен характер: „Научна експериментална психология“ (Гент), „Психологически студии“ (Братислава) и „Детство“ (Париж). Гостувал е с лекции по детската и експериментална психология в университети в Съветския съюз (Ленинград и Москва), Белгия (Гент), Англия (Оксфорд).

Всичко това свидетелства за извънредно голям международен престиж и признание на авторитета на широко известния наш психолог и педагог, за когото А. А. Смирнов отклика: „Изтъкнат учен и верен приятел на съветските психологи.“ За големите му заслуги в областта на науката и на родното образование проф. Г. Пирьов е награден с ордени „Кирил и Методий“ II и I степен, „Червено знаме на труда“, „Народна република България“ I ст., юбилейни медали и му е присвоено почетното звание „Заслужил деятел на науката“.

Като човек проф. Генчо Пиръев се отличава с редица положителни качества на волята и характера — високо вито чувство за дълг и отговорност, образцово трудолюбие и дисциплинираност, скромност, внимателност и тактичност в отношенията с хората, настойчивост и постоянство, морално-психическа устойчивост и уравновесеност, съдържаност и самообладание. С тези свои качества юбилярът е до стоян пример за подражание.

Проф. Генчо Пиръев е здраво свър-

зан с народа и родината като патриот, демократ и хуманист. Той живее с актуалните проблеми на нацията, науката и народното ни образование. Сам взема активно участие в трудната борба за тяхното теоретическо изясняване и практическо решаване.

В дните на 85-годишнината на проф. Генчо Пиръев да му пожелаем много здраве и дълъг живот, за да служи и западе все така вярно на психологията и на родината.

Проф. ЛЮБЕН ДЕСЕВ

## Отзиви

### ПОДСЪЗНАТЕЛНОТО В МЕДИЦИНАТА

Проблемът за ролята на несъзнаващите психически процеси е актуален в теорията и практиката на съвременна медицина. На него е посветена интересната монография от проф. Вл. Иванов\*, излязла неотдавна от печат. В нея се повдигат редица важни въпроси в кръга на този проблем. На фрейдисткото тълкуване на безсъзнателното като противоположно на съзнанието се противопоставя концепцията за взаимодействието между тези две сфери на психическата дейност на човека. Разглежда се проблемът за същността на съзнанието. От философска, психологическа и физиологична гледна точка съзнанието се определя като висша форма на субективно отражение на обективната действителност, което се извършва от човешкия мозък. В това отражение се проявява отношението на човека към самия себе си и към обкръжаващата го среда. Това положение отговаря на марксистката концепция за връзката между съзнание и отношение, развивано в съветската психология (В. Н. Мясищев и др.).

\* Вл. Иванов, Подсъзнателно в медицината, София, 1985.

В монографията е даден исторически обзор на развитието на понятието за подсъзнателното. Според автора то притежава характеристика на психическо, на обусловено — както и всички психични явления, имащи материални въздействия. „Тук, пише той, идеалното представлява само другата страна“ на единния психофизиологичен процес. Съзнание и несъзнавано, завършил авторът, „не противостоят едно на друго“. Позовавайки се на А. Н. Леонтиев, той подчертава, че те се явяват само различни равнища на психическото отражение на действителния свят.

Тълкувайки психичната дейност по време на сън като подсъзнателна, авторът подчертава, върху основата на собствени наблюдения (считани от него „уникални“), разложъсаността на мисленето в сънно състояние, което достига до разпадане на речта и в някои случаи — до появата на неологизми. Прави се паралел между тази разложъсаност и шизофренното мислене. Като основа на това съпоставяне се посочват „общите физиологични (патофизиологични) механизми (хипнотич-

ни фази“, наблюдавани при съня и при шизофренията. Обаче само такова обяснение на разполъжаността на мислението при шизофренията не може да се счита удовлетворително. Засягайки отношението на подсъзнателното към познанието и творческия процес, авторът подчертава, че в един случай тези процеси могат да противат автоматизирано, а в други — на подсъзнателно равнище. В художественото творчество се придава важно значение на интуитивното познание.

В монографията се отделя внимание и на категорията установка. При това правилно се отбележва, че въпросът за установката не изчерпва проблема за подсъзнателното. Разглеждайки неврофизиологичните механизми на подсъзнателната дейност в светлината на данните от учението за висшата нервна дейност, електрофизиологията на главния мозък, материалите за функционалната асиметрия на мозъчните полукулъба и понятието доминанта, авторът е провел собствени изследвания за формирането на условните рефлекси, върху основата на които идва до заключението, че „формирането на нови условни връзки е възможно и извън полето на ясното съзнание“. Впрочем и преди неговата работа бе известно, че свързването на условните рефлекси като правило не се осъзнава. При това авторът правилно допуска, че изплуването в съзнанието на важни връзки е възможно и представлява физиологически модел и т. нар. озарение.

Изреждайки методите за изучаване на подсъзнателното — психофизиологичните изследвания на съня и хипнозата, както и използването на установката и проективните методи, авторът отнася към последните и един собствен — т. нар. стрес-тест.

Главното внимание обаче се съсредоточава върху разглеждането на ролята на безсъзнателното в клиничната патология. Подлагат се на критика

концепциите на фройдизма и неофройдизма по този проблем, както и „всички варианти на чуждестранната семейна психиатрия“, която е „по своята същност психодинамична“. Подчертава се, че амнезирането на психичната травма представлява примитивна реакция, която се среща рядко в съвременното общество. Според автора + понастоящем универсална реакция се явява „формирането на патологична доминанта в границите на втората сигнальна система“. С основание се критикуват възгледите на представителите на т. нар. хайделбергска школа за „истинското бълнуване“ като „прозрение“, „послание от другия свят“. Дава се психофизиологично тълкуване на бълнуването, което може да има място на различни равнища при различна степен на участие на съзнанието. С позоване на съветски автори се посочва, че при шизофренията става дезавтоматизация на действията и възприятията, нахлуващи в съзнанието на „странични мисли“. На критика се подлагат и психоаналитичните концепции на психосоматичната медицина, прилагането в медицината на фройдисткото учение за агресията. Авторът счита за изходно начало във висцералните нарушения изучения в павловската школа нервен срив, при който съществува корелация между семантичното съдържание на патологичната доминанта и разстройството на функциите на вътрешните органи. На психоаналитичното разбиране на психологичната защита се противопоставя принципът на „активната психологична защита“. Казва се, че за това за пръв път споменава самият автор на дадената монография и Г. Митев. Поясняват се нейните физиологични основи, но не се посочват по-ранни произведения на съветски автори за ролята на психофизиологията на активността. По мнението на автора приравняването на психологичната за-

щита към установката „по същество не дава нищо“. Стойността на психоанализата като психотерапевтична система не се признава. Изхождайки от наблюденията на А. Атанасов, че психичната травма се амнезира само в 7% от случаите, авторът прави извод, че целта на психотерапията трябва да бъде не преодоляването на амнезията, а инертността на нервните процеси, формиращи патологичната доминанта. Това се постига според него по пътя на „усилване на процеса на възбудждане в доминантата до неговото изчерпване“, което е равносилно на т. нар. стресотерапия, прилагана от В. Е. Рожнов в хипнотично състояние. Поради това не е чудно, че именно тук разглежда авторът психофизиологичните механизми на внушението в хипнотично и будно състояние.

В заключение се хвърля светлина върху мястото на учението за подсъзнателното в медицинската теория. Приемайки, че тази теория може да бъде построена само върху основата на учението за висшата нервна дейност, авторът счита, че тя трябва да се разглежда единствено от физиологична глед-

на точка. „Нервизмът, заявява той, ни дава материалните закономерности на нервните процеси, а психологията — тяхното смислово съдържание.“ „Само обединяването на тези две дисциплини в една наука — психофизиологията — може да обясни по какъв начин човекът представлява едновременно биологичен организъм и личност...“. Но такова обяснение е недостатъчно до колкото авторът не засяга ролята на социално-историческите условия в развитието на личността, нейното здраве или болест, подчертавайки само че подсъзнателното играе важна роля в тяхното развитие.

Выпреки наоки от отбелязаните недостатъци, книгата на Владимир Иванов като цяло представлява голяма ценност предвид аргументираното изясняване на съвременните проблеми за несъзнаваните психически процеси. Този труд е важен научен принос в по-нататъшното решение на задачата за сближаването на психологията и медицината.

*P. A. ЗАЧЕПИЦКИ, Ленинградски научно-изследователски психоневрологичен институт  
„B. M. Бехтерев“*

## СОДЕРЖАНИЕ

### **КРУГЛЫЙ СТОЛ**

\* \* \* — Социолог и психолог в трудовом коллективе и научно-техническая революция . . . . .

2

#### **Общая и социальная психология**

A. ВЕЛИЧКОВ — Психологические основы формирования ценностей личности . . . . .  
M. ДИКОВ — Проблемы измерения в психологии . . . . .

14

21

#### **Педагогическая и возрастная психология**

V. ЦОНЕВА, D. ПАВЛОВ — Основные подходы в разработке и использовании компьютерных программ для обучения . . . . .  
A. ЦЕНОВ — Особенности восприятия программной музыки четырех—шестилетними детьми . . . . .  
L. АНДРЕЕВА — Сущность таксономии опыта, разработанной Н. В. Стейнакером и М. Р. Беллом . . . . .

27

35

#### **Дефектология**

ZL. ДОБРЕВ — За своевременная психолого-педагогическая диагностика аномальных детей . . . . .

49

#### **Консультация**

T. ТРИФОНОВ — Подходы при разработке диссертации . . . . .

53

#### **Наши юбиляры**

L. ДЕСЕВ — Член-корреспонденту проф. Генчо Пирьеву 85 лет . . . . .

#### **Р е ц е н з и и**

P. A. ЗАЧЕПИЦКИЙ — Подсознательное в медицине . . . . .

62

## CONTENTS

### **ROUND TABLE**

\* \* \* — The sociologist and psychologist in the working collective and the scientific and technological revolution . . . . .

2

#### **General and social psychology**

A. VELICHKOV — Psychological bases of the formation of values of personality . . . . .

14

M. DIKOV — The problem of measuring in psychology . . . . .

21

#### **Educational and age psychology**

V. TSONEVA,D.PAVLOV — Main approaches to the work out and application of computer programmes for instruction . . . . .

27

A. TSENOV — Peculiarities of the perception of programme music by 4—6-year old children. . . . .

35

L. ANDREEVA — The main points of the taxonomy of experience developed by N. W. Steinaker and M. P. Bell . . . . .

#### **Defectology**

ZL. DOBREV — For a timely psycho-pedagogical diagnostication of abnormal children . . . . .

49

#### **Consultation**

T. TRIFONOV — Apporaches at working out a dissertation . . . . .

53

#### **Anniversaires**

L. DESEV — The 85 th anniversary of Correspondent-member Prof. Gencho Piryov . . . . .

60

#### **Reviews**

P. A. ZATSEPITSKI — The Subconscious in medicine . . . . .

62