

*Rg*

# ПСИХОЛОГИЈА

100 ГОДИНИ СУ „КЛ. ОХРИДСКИ“  
100 ГОДИНИ УНИВЕРСИТЕТСКА  
ПСИХОЛОГИЈА

6'88

## СОДЕРЖАНИЕ

* * * — Приветственное письмо Болгарского общества психологов до Софийского Университета им. Клиmenta Охридского по случаю столетия с основания Университета . . . . .	2
Г. ПИРЬЕВ, Л. ДЕСЕВ — Сто лет психологии в Софийском Университете . . . . .	3
Д. ЙОРДАНОВ — Опыт создания системной теории деятельности: некоторые основные постановки . . . . .	12
СТ. ЖЕКОВА — Является ли профессия учителя рисковой? . . . . .	17
КР. КРУМОВ — Некоторые основные постановки теории деятельности . . . . .	24
Ц. ЦАНЕВ — Компьютерная автоматизированная система для экспериментального исследования продуктивного мышления . . . . .	34
А. РОГЕЛОВА, ИВ. ДИМИТРОВ — Взаимосвязи между Я-образом и литературными способностями у подрастающих . . . . .	41
Е. ХРИСТОВА — Развитие идеи о центральном процессе контроля в когнитивной психологии . . . . .	48
ЗЛ. РУСИНОВА — О психологической природе художественной деятельности . . . . .	53
Л. АНДРЕЕВА — Теория социального обучения в западной психологии	58

## CONTENT

* * * A salutary letter of the Bulgarian Society of Psychologists to the Sofia University on the occasion of 1st centennial anniversary . . . . .	2
G. PIRYOV, L. DESSEV — 100 years of Psychology in the Sofia University . . . . .	3
D. YORDANOV — An attempt for development of a system theory of activity — some basic formulations . . . . .	12
ST. ZHEKOVA — Is the profession of the teacher a risk one? . . . . .	17
KR. KRUMOV — Some basic formulations of the theory of activity . . . . .	24
TS. TSANEV — A computer system for experimental study of productive thinking . . . . .	34
A. ROGELOVA, I. DIMITROV — The relationship between Ego-image and literature abilities in growing up subjects . . . . .	41
V. CHRISTOVA — Development of the idea for a central process of control in cognitive psychology . . . . .	48
ZL. RUSSINOVA — On the psychological characted of artistic activity . . . . .	53
L. ANDREEVA — A theory of social learning in the Western psychology	58

## РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

Акад. Сава Гановски — председател

**Членове**

Хр. Бонев, К. Василева, В. Вичев, Е. Генова, Ф. Генов, М. Драганов, 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. д-р Д. Йорданов, 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 8. X. 1988 г., подписана за печат на 26. XI. 1988 г.

---

Печатница „Георги Димитров“ — София, пор. 1948

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

## СЪДЪРЖАНИЕ

*** — Поздравително писмо от Дружеството на психолозите до СУ „Кл. Охридски“ по случай 100-годишнината на университета.	2
Г. ПИРЬОВ, Л. ДЕСЕВ — Преподаване и развитие на психологията в Софийския университет	3
Д. ЙОРДАНОВ — Дейност и общуване	12
СТ. ЖЕКОВА — Рискова ли е професията на учителя?	17
КР. КРУМОВ — Опит за създаване на системна теория за дейността. Някои основни постановки.	24
Ц. ЦАНЕВ — Компютърна автоматизирана система за експериментално изследване на продуктивното мислене	34
А. РОГЕЛОВА, ИВ. ДИМИТРОВ — Взаимовръзки между „АЗ-образа“ и литературните способности у подрастващите.	41
Е. ХРИСТОВА — Развитие на идеята за централен процес на контрол в когнитивната психология.	49
ЗЛ. РУСИНОВА — За психологическата природа на художествената дейност	53
Л. АНДРЕЕВА — Теория за социалното учене в западната психология.	58

ДО КОЛЕКТИВА НА ПСИХОЛОЗИТЕ —  
ПРЕПОДАВАТЕЛИ В СУ „КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ТУК

Драги колеги,

Честването на 100-годишнината на СУ „Климент Охридски“ съвпада и със 100-годишнината на преподаването на психологията. В дните на вашия юбилей българските психолози ви изпращат своите колегиални поздрави. Това е по същество юбилей и за огромната част от психолозите в страната.

Дълъг е пътят на развитие на университетската психология. Започнала като част от преподаването по философия и педагогика, тя днес има самостоятелни катедри в рамките на Университета. От даването на психологически знания в началния период, в условията на строителството на социализма се оформи отделна специалност. Психологическите знания станаха необходими не само за педагогите, но и за всички други специалисти, които работят с хората. Няма психологическо звено, няма психолози, които да не са изпитали благотворното въздействие на родния Университет, на неговите преподаватели и учени по психология.

Вие чествате не само 100-годишнината на преподаване на психологията в Университета, но и 100-годишнината на първите психологически изследвания. Психолозите в Университета станаха пионери в разработката на редица клонове на психологията — педагогическа, детска, диференциална, социална и др. Нито едно по-важно психологическо мероприятие у нас не може да се проведе успешно без активното участие на преподавателите по психология в СУ „Кл. Охридски“. Особено активна е вашата дейност в живота на Дружеството на психолозите и в издаването на списание „Психология“.

Някои от вашите научни постижения са известни не само у нас, но и в чужбина.

Постигнатите от вас и от вашите предшественици успехи са преди всичко дело на победилото на 9 септември 1944 година антифашистко въстание. Народната власт, и особено Българската комунистическа партия, създадоха многократно по-добри условия за развитие на психологията и за превръщането ѝ във важна обществена сила в социалистическото строителство. Особено нараства нейната роля в условията на преустройството. Нашата общественост очаква от психолозите още по-активно участие в изучаване психиката на различните социални групи; в установяване факторите за отклоненията от социалистическата психика; за използване на диференцирания подход в работата с различни социални групи и личности; за по-активно включване на психолозите в съхраняване здравето на човека; за формиране на благоприятен психичен климат в трудовите колективи и в звената на различните обществени организации; за формиране способностите на новия тип личност; за формиране на нов тип психика сред изпълнители, ръководители и организации в съответствие с изискванията на преустройството на социализма в качествено ново състояние.

Налага се да се преодоляват много психични бариери, да се разрушават стари и ненужни стереотипи. Нарастват обществените потребности от психологи с различна специалност, а така също от нови фундаментални и приложни изследвания.

Ръководството на Дружеството на психологите в България е убедено, че съзнавате вашата отговорност да вървите в членните редици на българските психологи в преустройството на психологическия фронт.

Ние очакваме от вас да подгответе психологи не само за преподаватели в училищата, но особено психологи за предприятията, за медицинските учреждения, за обществените организации, за управлението и за другите сфери на обществения живот. На нашата страна са необходими психологи изследователи, психологи консултанти, психологи проектанти. С една дума, психологи, които със своята дейност да допринасят за промени в психиката на отделни лица и групи в съответствие с потребностите на преустройството и изграждането на качествено нов социализъм.

Ние очакваме както при формиране специализацията на специалността по психология, така и в научните изследвания да намерят по-широко място на проблемите на социалната, експерименталната, управленската, политическа, икономическата, инженерната и на медицинската психология.

Драги колеги,

Ние сме уверени, че вие, наследниците и продължителите на делото на първите пионери на психологията у нас, и занапред ще бъдете ударната сила на психологическия ни фронт.

ЧЕСТИТ ЮБИЛЕЙ, СКЪПИ КОЛЕГИ!

ПРЕДСЕДАТЕЛ:  
(акад. САВА ГАНОВСКИ)

## ПРЕПОДАВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ПСИХОЛОГИЯТА В СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ\*

ГЕНЧО ПИРЬОВ, ЛЮБЕН ДЕСЕВ

Тази година се изпълва един век от основаването на Висшия педагогически курс (1888), който малко по-късно прераства във Висше педагогическо училище, а впоследствие — и в Софийски университет „Климент Охридски“. Още с учредяването на Университета започва преподаването и развитието на психологията в това наше най-старо и най-авторитетно висше учебно заведение. Така че сега се навършват 100 години от създаването и на първото и най-мощно психологическо звено у нас, чито представители и възпитаници са не само видни университетски преподаватели, но и изтъкнати учени, допринесли много за развитието и утвърждаването на психологията в нашионален и в международен мащаб.

\* Броят е съставен от редакционен комитет при катедрите по психология при СУ „Кл. Охридски“

Като отбелязваме и честваме 100-годишнината на нашата „Алма матер“, основателно е да се постави въпросът и за развитието на психологическите науки в нея. Това се налага по силата на редица обстоятелства, сред които заслужава да се подчертава следното: през относително кратката си история Университетът играе първостепенна роля като институция не само за подготовката на кадри, но и за изграждане и развитие на науката. През по-голям период от досегашното си съществуване (до формирането на НРБ) той е главно средище на академия на науките от нов тип при условията на НРБ) той е главно средище и за развитие на науката у нас.

Наред с другите учебни предмети, студентите в Софийския университет, които до края на миналия век са само мъже (студентки в Университета ни се обучават едва от началото на текущото столетие), изучават психология. Лекции по тази дисциплина четат най-напред първият преподавател по педагогика — възрожденският деец Йосиф Ковачев (1839—1898) и първият преподавател по философия Иван Георгов (1862—1936). Още в началото е налице известното разграничение — специалистът по философски науки Ив. Георгов преподава предимно обща психология (курсът му е озаглавен „Психология“), а представителят на педагогическите науки Й. Ковачев води курс по педагогическа психология.

Диференциацията на университетската психология, започната още в най-ранния стадий на зараждането ѝ, продължава и се задълбочава по-нататък. И вторият представител на педагогиката в Университета — Петър Нойков (1868—1921), избран за доцент в СУ през 1900 г., наред с педагогическите дисциплини, води и психологически курс, а именно „Детска психология и психология на юношеската възраст“. Талантливият учен Никола Алексиев (1877—1912), избран за редовен доцент в Университета през 1910 г., който може да се смята втори преподавател пак по философия, води курсове не само по философски предмети, но и по обща психология и проявява дълбоко научен интерес към психологията (загива твърде млад в Балканската война). Преди него е бил за кратко време (през лятното полугодие на 1903—1904 учебна година) преподавател по експериментална психология и ръководител на психологическата лаборатория в СУ — първата лаборатория по психология в България — Цветан Радославов (1863—1931).

От тези ранни и ценни курсове по психология не са останали и запазени цялостни публикации, въпреки че частично нещо е съхранено — отделни статии и студии от (и за) Й. Ковачев, публикувани материали върху експериментални изследвания на Н. Алексиев и др.

Споменатите по-горе учебни дисциплини са били предвидени за общата по онова време специалност „Философия и педагогика“ във Историко-филологическия факултет. Завършващите тази специалност студенти добивали право да стават учители по философска пропедевтика — психология, логика и етика. Това положение се запазва до 1944 г., дори и след обособяването на педагогиката като самостоятелна специалност през 1923 г.

И след разделянето си двете сродни специалности продължават да са тясно свързани, като в тях преподават едни и същи преподаватели. Свързващо звено между тях е основаната в началото на века психологическа лаборатория в Университета, която дълго време обслужва и двете специалности, включително изследователската работа на преподавателите и практическите занятия по обща психология и по другите клонове на психологията, разvikvani в специалността „Педагогика“.

След увеличаване броя на преподавателите в двете специалности се запазва очерталото се вече разпределение, при което в специалността „Философия“ се преподава обща психология, а в специалността „Педагогика“ се въвеждат и диференциирани курсове по редица предмети. Освен началната педагогическа психология, въвежда се преподаване и на детска психология под различни названия — педология, развитие на детето и др., — четат се лекции по диференциална психология от Димитър Кацаров (1881—1960), избран за асистент в Университета през 1910 г. (от 1907 до 1910 г. работи като асистент в Женевския университет, където е получил висшето си образование по философия и педагогика), а впоследствие професор (от 1923 г.), декан на Историко-филологическия факултет и ректор на Софийския университет. Курсът по опитна педагогика, разработен от Д. Кацаров, е фактически курс по експериментална психология. Тук е уместно да се споменат имената и на двама изтъкнати университетски професори по педагогика и психология, получили висше образование по философия и педагогика в Цюрих, които имат съществен принос в развитието на педагогическата психология у нас до 9 септември 1944 г. — Петко Цонев (1875—1950) и Михаил Герасков (1874—1957). Първият постъпва в Университета на длъжност асистент през 1920 г., още през следващата година се хабилитира като доцент, а от 1927 г. е извънреден професор и от 1931 г. — редовен професор и титуляр на катедрата по дидактика и методика. Той привлича за сътрудничество изявения просветен деец М. Герасков — активен участник в народното учителско движение от възникването му, член на Руската социалдемократическа партия(в Швейцария) и пропагандатор на социалистическите идеи. Отначало М. Герасков е асистент по дидактика и методика (1920—1924), след което е редовен доцент, чете лекции по дидактика, по методика на обучението по всички учебни предмети, по педагогическа психология и е избран за извънреден професор (1927).

Педагозите П. Цонев и М. Герасков приемат прогресивната концепция за ръководната роля на обучението и възпитанието при формирането на детската личност. Въпреки някои принципни идейни различия между тях и техни колеги обаче, по време на фашизма и революционната борба на народа ни за свобода „нито един преподавател не е заангажиран с проповядване на расистки и други фашистки идеи. Всички се отнасят критично към буржоазната просветна политика, осъждат войнстващия национализъм. Отнасят се с покровителство към дейността на студенското педагогическо дружество, ръководено от БОНСС“<sup>1</sup>.

Дълго време след основаването на Университета обучението по психология се ръководи не от „чисти“ психолози, а от преподаватели в известна степен „енциклопедисти“, които се числят или към катедра „Педагогика“ и преподават също обща педагогика, дидактика, методика, или към философската катедра. Така например Димитър Михалчев (1880—1967), отначало доцент (1910—1915), а след това извънреден и редовен професор, чете обща психология заедно с преподаването по логика, етика, теория на познанието, философия на историята, увод във философията и др.; Спиридон Казанджиев (1882—1951), доцент, извънреден и редовен професор по същото време, преподава обща психология и други философски дисциплини; поелият

<sup>1</sup> Жечо Атанасов. Поява и развитие на специалността „Педагогика“ в Софийския университет. Народна просвета, 1987, 9, с. 88.

курса по обща психология при условията на народната власт професор и впоследствие академик Асен Киселинчев (1905—1960) преподава психология наред с другите философски науки. В интерес на истината е необходимо да се отбележи обаче, че разработването на психологията в руслото на философията е за сметка на нейната по-слаба експериментална и приложно-практическа проблематика. Неблагоприятно се отразява върху развитието на психологията и подмяната ѝ от учението за висшата нервна дейност (към средата на нашия век).

Първият, който се ангажира с преподаването само на психология в Софийския университет, е Михаил Димитров (1881—1966) — асистент по експериментална психология от 1921 г., а след това частен хоноруван доцент (1941—1943) и професор (1946—1950). В специалността „Педагогика“ същото може да се каже за Г. Д. Пирьов, който като асистент (1938—1944), доцент и професор (1944—1970) поема преподаването по детска психология, педагогическа психология и по-късно по експериментална психология.

След победата на социалистическата революция (1944) започва коренен прелом в системата на образоването, включително и в Университета. Това засяга и психологията, която е безспорно идеологическа дисциплина с важно методологическо значение за редица други науки — педагогика, дефектология и пр. В обучението по психология настъпват качествени изменения. Започва нов етап на цялостно и окончателно методологическо преустройство на университетската психология. Благоприятно обстоятелство за това е широкото използване опита и постиженията на съветската психология и на богатата литература по специалността на руски език — учебници, списания и др.

С оглед да се обединят усилията на всички преподаватели и асистенти по психологически дисциплини в Университета, да се постигне по-добра съгласуваност на работата им със студентите от двете специалности и да се осигури по-пълно задоволяване потребностите от преподаване на педагогическа психология във всички факултети за подготовка на учители, през 1964 г. се учредява самостоятелна катедра по психология под ръководството на проф. Генчо Д. Пирьов. С учредяването на катедрата и на профила (специализацията) по психология за студентите от специалностите „Педагогика“ и „Философия“ се създава почва за нова специалност „Психология“ в СУ (от 1972 г.). Отначало специалността се представя от една единствена катедра „Психология“, която през 1984 г. се разделя на две катедри — „Обща, експериментална и генетична психология“ с ръководител доц. Павел Александров и „Социална, трудова и педагогическа психология“ с ръководител проф. д-р Димо Йорданов.

Със създаването на специализацията (профила) и още повече след формиране специалността се дават възможности за включване на нови дисциплини и привличане на нови преподаватели — по социална психология (Георги Йолов), по трудова психология (Здрава Иванова), по инженерна психология (Коста Гурбалов), по педагогическа психология (Любен Десев, Валентин Цолов, Стоянка Жекова, Димо Йорданов, Георги Ангушев, Петър Николов), по възрастова психология (Хайгануш Силгиджиян), по експериментална психология (Цани Цанев), по история на психологията (Павел Александров).

По този начин се постига по-голяма диференциация в преподаването и по-тясна специализация на преподавателите. Докато в миналото един доцент или професор преподаваше няколко учебни предмета, отначало разно-

родни, а по-късно само психологически, сега по всяка дисциплина има отделен преподавател или даже група преподаватели. Дори курсът по обща психология се раздели на две части: методология и познавателни процеси и психология на личността — с преподаватели съответно Иван Нетов, Леон Леви и Асен Петков, Иван Паспаланов; възрастовата психология — също на две части и т. н.

Тъй като в края на миналото столетие и през първата половина на нашия век главната работа в областта на психологията е концентрирана в Софийския университет, преподаването по психология и научните публикации в тази област до голяма степен изразяват общия ход в развитието на психологическата ни наука. В съзвучие със здравите традиции на Университета преподавателите по психология не се занимават само с педагогическа дейност, а вършат и активна научноизследователска, научнопопуляризаторска и обществена работа.

В сложното и противоречиво развитие на университетската ни психология условно и ориентировъчно се разграничават три основни етапа, представени съответно от „пионери“ и непосредствено следващо ги „първо“, „второ“ и „трето“ поколение университетски преподаватели.

Началният период или времето на „пионерите“ и „първото“ поколение е най-дълъг и се характеризира с борба, понякога твърде остра, за утвърждаване на материалистическата психология и за разработване на психологически проблеми (до 9 септември 1944 г.), като още на този етап в резултат на синтеза между научна и педагогическа дейност на университетските преподаватели се появяват първите подготвени от тях учебници по специални психологически дисциплини.

В началото най-значителна е ролята на кадрите, подготвени в Лайпцигския университет в школата на Вилхелм Вунд. Техни теоретически разработки и експериментални проучвания са под въздействието на теорията за психофизический паралелизъм. Особено ярко е това влияние в работите на П. Нойков, С. Казанджиев, К. Кръстев и по-специално на Н. Алексиев. Наистина Казанджиев прави опит за критично отношение към някои метафизически схващания на Вунд, но в основни линии се движи в сферата на неговите идеи и тези на други немски психолози, познати от следването му в Лайпциг и в Цюрихския университет, гдето получава докторска степен.

Към началото на разглеждания период могат да се отнесат трудовете на Кр. Кръстев „Психология. Част I. Психология на интелекта“ (1894) и „Психологически етюди; психологията като наука и психологически елементи“; докторската дисертация на Н. Алексиев върху проблеми на времето на реакцията (1901) и експериментално-изследователските му работи „Основни форми на чувствата“ (1907), „Принос към учението за афектите“ (1907), „Принос към учението за волята“ (1908), като първата му работа е издадена и на немски език; студиите на Ив. Георгов върху развој на детския говор (1905) и върху словния имот на детския говор (1908). По-късно С. Казанджиев публикува учебниците „Обща психология“ (I изд., 1938) и „Военна психология“ и редица експериментално-изследователски трудове — „Психология на възприятието“ (1924), „Периферна теория на афекта и репродуцирането на патогенните афектни преживявания“ (1934) и др.

Под влияние на немските психолози се намира и Д. Михалчев, който е страстен привърженик на философията на Йоханес Ремке и наред с другите философски дисциплини чете курс по психология именно в духа на ремкеан-

ството. Курсът му е обаче твърде абстрактен, вербалистичен, за разлика от този на Казанджиев, основан предимно върху експериментални данни и факти от непосредствени наблюдения. Между многобройните трудове на Д. Михалчев с психологическа проблематика са само три: „Психологическаята и обществената страна на нравствената проблема“ (1906), „Интуиция и разум“ (1929) и „Възможна ли е една психология върху основата на бергсонизма“ (1929). Под влияние на немските психологи са и педагогите П. Цонев, М. Герасков, Хр. Негенцов, които в голяма степен продължават делото на Е. Мойман, А. Лай, Г. Кершенщайнер.

Друга линия на развитие в началната фаза на университетската психология се определя от въздействието на Женевския университет, респ. на видния педагог и психолог Едуард Клапаред. Ярък представител на тази линия е Д. Кацаров, който е бил студент и асистент на Клапаред. Като привърженик на функционалната психология, Кацаров е същевременно убеден защитник на опитната (експериментална) основа на педагогиката и психологията. И той много допринася за обзвеждането на психологическата лаборатория и за организирането на лабораторни практически занятия на студентите. Официално се числи към преподавателите по педагогически науки, но в неговите трудове проблемите на психологията са застъпени с най-голям относителен дял. Заслужават да се отбележат учебникът му върху психологическото развитие на детето, записките му „Диференциална психология“ (1933), монографиите и студиите „Физиологични прояви на половото съзряване у българските ученици и ученички“ (с П. Нойков, 1919), „Корелации между училищните способности на децата“ (1915), „Изследване индивидуалността на ученика“ (1921), „Няколко психопедагогически изследвания“ (1926), „Внушение и самовнушение“ (1928), „Нравствено развитие и нравствено образование“ (1941) и др.

По-важни трудове по педагогическа психология са и тези на П. Цонев „Ръководство по педагогическа психология и възпитание (върху опитни основи) за мъжките и девическите педагогически училища“ (1904) и на М. Герасков „Педагогическа психология“ — учебник (1931, 1945).

Въпреки тези безспорни постижения на университетската психология, през първия период на развитието ѝ преобладават идеалистически схващания и еклектичен подход. Но същевременно е необходимо да се отбележи, че твърде нашумелите по онова време схващания на З. Фройд и съответно психоанализата не получават значително разпространение и подкрепа у нас, маркар че и не се отхвърлят категорично.

Сравнително самостоятелна линия през този период следва М. Димитров, оставил солидни трудове на психологически теми. Той критично се отнася към опитите на извънуниверситетски „специалисти“ да използват психоанализата при тълкуване на културни явления и публикува критична статия за философията на Фр. Нитче. Ценно наследство са монографията му „Психофизиология на смеха“ (1925), „Смехът“ (1910), „Психология на спонтанния ейдетизъм“ (1931) и др.

До Втората световна война в България се води идейна борба между представителите на официално господстващото идеалистическо и на материалистическото направление в психологията, чийто представители са съответно университетски преподаватели и философи-марксисти — Д. Благоев, Т. Павлов, С. Гановски, а по-късно и Т. Самодумов, А. Киселинчев. Разбира се, и вътре в Университета няма идеологическо единодушие. Отделни

прогресивни учени естествено и стихийно стигат до материалистически възгледи. Зад дебелите университетски стени също проникват материалистически идеи. М. Димитров например, въпреки че не се занимава специално с методологически проблеми, още през 1925 г. разкрива несъстоятелността на психоаналитичното учение. При това прави експериментални проучвания на конкретни теми от здрави материалистически позиции.

Под влияние на съветската психология (П. П. Блонски, К. Н. Корнилов, Л. С. Виготски, М. Я. Басов и др.) още при условията на капитализма се води остра и сложна борба с идеалистически и механистични тенденции в психологията, разработват се принципни въпроси на психологическата наука, научно се осветлява централният проблем за психическото развитие в онтогенезиса, полагат се много усилия за преодоляване на биологизаторски и социологизаторски схващания и за утвърждаване на основните принципи на марксистко-ленинската философия в психологическите изследвания. Образува се едно здраво, свързващо звено между психологи-марксисти и прогресивни учени, които работят и творят и след победата на Деветосептемврийската социалистическа революция.

Важна роля за методологическото преустройство на университетската психология играят трудовете на Т. Павлов „Теория на отражението“, публикуван най-напред в СССР (1936) и на С. Гановски „Научен преврат в областта на психологията“ (1928), „Великият учен Иван П. Павлов“ (1937), „Проблемата за волята“ (1937), „Наследственост, гени и мутации“ (1938) и др.

Първите десетилетия след Девети септември 1944 г. университетските преподаватели от „второ“ поколение и настъпващите по-млади сили окончателно утвърждават диалектико-материалистическите основи на психологията – създават системни трудове върху здрави научно-материалистически принципи. Подготвят се основни университетски учебници – по обща психология (А. Киселинчев), по педагогическа психология, детска психология, експериментална психология (Г. Пирьов), по патопсихология и др. С някои от тези учебници се изпреварва публикуването на подобни трудове в другите социалистически страни. Отделни работи на университетски психологи се превеждат на руски, немски, унгарски, полски езици, което също свидетелства за относително висок престиж на университетската ни психология.

Типичен представител на „второто“ поколение е А. Киселинчев. През 1954 г. той публикува и защищава като докторска дисертация (първата у нас) забележителния си труд „Марксистко-ленинската теория на отражението и учението на И. П. Павлов за висшата нервна дейност“ (преведен на руски и немски езици), за който втори път е удостоен с Димитровска награда. Друг типичен представител на това поколение и действително наш съвременник, който работи главно в областта на психологията и живата сплав между нейното минало и настояще, е Г. Пирьов. Това е един от най-продуктивните български учени, в чийто списък на публикации по психология фигурират стотици заглавия на книги, монографии, студии и научни статии. Освен многократно преиздаваните му учебници, тук е уместно да споменем неговите основни трудове – „Принос към психологията на ученето“ (ч. I – 1942 и ч. II – 1944), „Към психологията на нагледността и съзнателността при обучението“ (1958), „Проблеми на педагогическата психология“ (1976), „Психологията в твоя живот“ (1976), „Възпитание на творчески личности“ (1981), „Психологията – фундаментална наука за човека. Избрани трудове.“ (1982), „Психология и психоdiagностика на интелигентността“ (1985). Към

същото поколение се отнася и първата жена университетски професор по психология у нас, Здрава Иванова (1925—1988), оставила трайни следи със своя учебник „Психология на труда“ (1972) и други публикации в тази област.

По време на втория период в развитието на психологията се създават реални предпоставки за по-нататъшно разработване на нейните клонове в Университета и извън него. Особено силно е влиянието на съветската психология (Л. С. Виготски, А. Н. Леонтиев, Б. М. Теплов и др.), което благотворно се отразява върху учебно-педагогическата и научноизследователската дейност в областта на психологията у нас. Към края на условно обособения втори етап се отнася сборникът „Философски проблеми на психологията“ под редакцията на А. Бънков (1964). Това е един естествен завършек на многогодишни усилия да се разработят методологическите и теоретическите проблеми на психологията, като се представят синтезирано и обобщено.

Третият период (от 1964—1965 г. досега) се характеризира с по-нататъшно диференциране на университетската психология и с обогатяването ѝ със значими фундаментално-теоретически и приложно-експериментални изследвания. Този етап, към който се отнася част от вече споменатите трудове на Г. Д. Пирьов, е открит и сега продължава да се развива и обогатява от „третото“ поколение университетски психологи, от по-младите преподаватели и от живите представители на по-старата генерация. Началото е свързано с учредяване на катедра „Психология“ (1964), специализация или профил по психология и специалност „Психология“ по-късно. Развитието върви по линията на вътрешни и външни интегративни връзки с други науки, в резултат на което се разработват междинни науки като психолингвистика, психокибернетика, психодидактика, сугестопедия.

Освен чрез прякото участие на университетски психологи, развитието на психологията у нас се движи и от редица специалисти в тази област, които са възпитаници на СУ, но работят извън него. Това са учители по психология в средните училища, преподаватели в институтите за подготовка и усъвършенстване на учители, в други висши учебни заведения и специалисти-психологи в научни звена — в секция по психология към НИИО „Акад. Т. Самодумов“, в Централна лаборатория по психология при БАН, психологическо звено към Научноизследователския институт по педиатрия към МА, катедра „Психология на управлението“ към АОНСУ при ЦК на БКП, катедри по психология във ВИФ (София), във ВПИ (Благоевград) и др. Университетски възпитаници работят също за решаване на приложно-практически проблеми в системата на транспорта, МВР, здравеопазването, материалното производство, с което се разработват редица клонове на приложната психология у нас. За съжаление обаче правата и обратната връзка в случая са твърде слаби и университетската психология нито акумулира в достатъчна степен всичко ценно, натрупано от психологите в отрасловите звена, за да го прави достояние на по-младите кадри, нито изпълнява функциите на обединителен научен, учебно-педагогически и методически център.

В развитието на университетската психология в най-ново време по силата на причини от обективен и субективен характер са налице известни трудности, свързани с липса на достатъчно фундаментални трудове и учебници по основни психологически дисциплини, бедна материално-техническа база — сериозна пречка за пълноценнна научноизследователска работа и за обучение в специалността на високо равнище, слаба практическа подготовка на уча-

щите се и липса на необходимите умения и навици за професионален труд съгласно изискванията на съвременния научно-технически прогрес. С оглед решаването на тези сложни и актуални проблеми е наложително да се обрне по-голямо внимание на материалното, вкл. финансовото, осигуряване на специалността „Психология“ в СУ, където час по-скоро следва да се обзаведе и заработи психологическа лаборатория със съвременна апаратура за изследване; да се увеличи броят на щатните преподаватели в специалността, които сега са по-малко от хоноруваните, и да се осигурят реални предпоставки за непрекъснато повишаване на квалификацията им; да се направят промени в учебния план на специалността, като се въведат практикуми по основни психологически дисциплини, повече (нови) спецкурсове и решително да се подобри специалната и практическата подготовка на студентите, специализантите и аспирантите. За изпълнението на тези важни задачи са полезни кооперирането и интеграцията с други психологически звена — у нас, в братски социалистически страни с по-стари и здрави традиции в развитието на психологията (ГДР, СССР и др.).

В годините на народната власт се активизира участието на университетски специалисти в международни срещи и изобщо в международния живот на психологите. Преподаватели в СУ се представят с доклади и научни съобщения на конгреси на Международния съюз по психология (Москва, Лондон, Париж, Лайпциг, Акапулко), на Международната асоциация по приложна психология (Любляна, Лиеж, Амстердам, Мюнхен), на традиционните срещи на психологите от Дунавските страни и др. За чест на Софийския университет негови преподаватели са членове на редакционни колегии на международни периодични издания като „Психологически студии“ (Братислава), „Науката експериментална педагогика“ (Гент), „Детство“ (Париж), „Прогрес на мира“ (Бангкок).

Традиционно здраво е сътрудничеството между психологите от Софийския и Московския университет, макар че и тук има още много неизползвани възможности и рационални форми за обща дейност. Сега преподаватели от специалността „Психология“ в СУ и от факултета по психология в МГУ съвместно разработват колективната тема „Формиране на познавателните и нравствените страни на личността на учащите се във ВУЗ и ЕСПУ“.

В заключение могат да се направят следните основни:

#### ИЗВОДИ:

Първо, в дните на 100-годишнината юбилей на Софийския университет имаме основание да отбележим в исторически план едно сложно, самобитно и диалектически противоречиво, общо взето, прогресивно развитие на най-старото и най-представителното психологическо звено в България;

Второ, в многостранната дейност на университетските психологи, допринесли значително за прогреса на родната психология и международния ѝ престиж, е нужно действително решително обновление, по-тясно свързване със социалната практика, своевременно отговаряне на наболели обществени потребности и успешно решаване проблемите на специалността и отношенията ѝ с другите психологически звена. Необходимо е да се почувства и в тази област живителният полъх на наложилото се с историческа необходимост преустройство в духовната сфера на обществото ни и да се стъпи по-твърдо, уверено и гордо в новия, втория век на Софийския университет.

G. Piryov. L. Dessev

The teaching of psychology in Sofia University is traced out since its foundation in 1888 up to now. The development and differentiation of academic psychology is considered with an analysis of its growth as a science, delineating provisionally its main stages. The contribution of the teachers in the University to the elaboration of fundamental and applied problems of psychology and the strengthening of its national and international prestige are shown. The relations between the earliest psychological unit in Bulgaria and other similar units are characterized. Finally, some urgent and important problems of the speciality "Psychology" in Sofia University are formulated and ways for solving them are shown.

## ДЕЙНОСТ И ОБЩУВАНЕ

ДИМО ЙОРДАНОВ

В марксическата психология сега почти няма автор, който да не включва категориите „дейност“ и „общуване“ по никакъв повод в теоретичните и в експерименталните изследвания. Ако се вземе под внимание научното наследство в утвърждаването на диалектико-материалистическата психология, би следвало да се констатира, че темата вече е „изчерпана“. Но такава констатация е неоснователна и настоящото кратко изложение е опит да се докаже това.

Създава се впечатление, че понятието „общуване“ не се интерпретира еднозначно. Някои автори се придържат към разбиране за относителна обособеност на общуването от дейността (Б. Ф. Ломов), а други го разглеждат като специфичен феномен, който освен че възниква от дейността, е и условие за нейното осъществяване (А. Н. Леонтиев).

Интерпретирането на общуването като относително самостоятелна изява на човешкото поведение става преимуществено в границите на психологическите изследвания на междуличностните отношения, което представлява специален интерес за социалната психология. Изпреварвайки в известен смисъл предстоящия анализ, би могло да се каже, че изследванията на междуличностните отношения създадоха впечатление даже за едва ли не пълна обособеност на общуването от дейността, което психологически е несъстоятелно, а социално невъзможно.

В структурно отношение трябва да се обърне внимание на три основни форми на осъществяването на общуването: формално, неформално и инцидентно (случайно).

Всеки човек се осъществява в никакъв колектив по силата на стичащи се социални обстоятелства. Навършилото 6 години дете го включват в училищния и паралелковия колектив независимо от неговите желания, претенции и ценности ориентации. Младежът, навършил 18 години, постъпва в съответната войнска част съгласно изискванията на закона за защита на со-

циалистическото отечество. Успешно класиралият се кандидат-студент попада в социално обкръжение на младежи и девойки, които никога преди това не е виждал. Аналогично е положението и на младите специалисти, постъпващи на работа в материалното производство, социалното управление, в обслужването и т. н.

Формалният характер на общуването в такъв тип групови обединения произтича от начина, по който личността се включва в колектива. Това осигурява решаването на главния въпрос — трудовото осъществяване на себе си и на обществото. Учащий се, военнослужещият, работникът или специалистът изпълнява основните си задължения в непосредствена социална зависимост от другите членове на колектива — ръководители или изпълнители, което практически открива пътя на формалното общуване.

По-широкото значение на този термин изисква известно уточняване. В психологията формалният тип общуване не се свързва просто с външната страна на междуличностните отношения, които съществуват и без които производственият, научният, административният и т. н. колективи съвсем спокойно могат да изпълняват своите функции, както впрочем се разбира това в повечето случаи. Такъв тип общуване често се наблюдава и неговото назование най-точно се обхваща от термина „формалистично“.

Формалното общуване е регламентирано от нормативни документи, от Кодекса на труда, а в крайна сметка и от основния закон на държавата — конституцията. Няма да е пресилено, ако се каже, че без този тип общуване не е възможно функционирането на обществото и на което и да е негово подразделение: производствен, административен, научен, обслужващ, учебен и т. н. колективи.

Собствено психологическият проблем е в това, че независимо от спецификата на предметната дейност между хората, обединени в съответни колективи, възниква нещо общочовешко, нещо, без което тяхната дейност е невъзможна. Това именно „нещо“ е формалното общуване, което в социалната психология е специален предмет на изследване.

Относителното отделяне на формалното общуване, като психически индикатор на съществуващите междуличностни отношения, е необходимо в много отношения и направеното досега в социалната психология е едно от основните доказателства за това. Но колективните личностни взаимоотношения не остават само на равнището на формалното общуване. Обединените в производствени, научни, управленчески, педагогически и други колективи хора влизат във взаимоотношения, които не произтичат непосредствено от социалните им функции, нито пък се регулират от тях. Те не им противоречат, нямат пряко отношение към условията на социалното взаимодействие и поради това създават впечатление, че са „чисти“ взаимоотношения. В такъв смисъл от тях възниква вторият тип общуване, известно като *неформално*.

Изследването на междуличностните отношения в рамките на неформалното общуване е една от значимите области на социалната практика, която психологическата наука обслужва. Но и в този случай необходимото отделяне и обособяване в специфичен предмет на изучаване създава впечатление, че и неформалното общуване е също относително обособен социалнопсихологически феномен. Такова впечатление се закрепва още по-силно от обстоятелството, че неформалните междуличностни отношения по правило се осъществяват извън водещата дейност на колектива. А дейността, на чиято основа тя реално се осъществява, най-често е „засенчена“ от неформалното общуване.

ната реч, а впоследствие само чрез езика. Всъщност това е изява на общуването като условие на съвместната дейност.

Изработената обща програма на дейността е само предварително условие за нейното осъществяване. Практическото изпълнение на собствените действия се осигурява от способността на всеки субект да отрази в главата си операциите, изпълнявани от другите участници в дейността, което представлява психологическото съдържание на общуването. Заслужава внимание и друга страна на този процес.

Отразяването на собствените действия и действията на участниците в дейността, с които са разпределени операциите, исторически и индивидуално поставя началото на висш тип психично отражение — съзнание и самосъзнание. Но разпределеното осъществяване на дейността, което е типично само за человека, открива път към социалното общуване.

Това позволява да се констатира, че като условие на дейността общуването е обективен източник на специфичното човешко психично отражение — съзнанието и самосъзнанието. Да се подчертава това обстоятелство е необходимо, тъй като в някои случаи висшият тип психично отражение се „адресира“ или само към дейността, или само към общуването.

Настоящият кратък анализ позволява да се констатира, че общуването нито се откъсва, нито се отъждествява с дейността, а се разглежда като вътрешно присъщо условие за нейното осъществяване.

Такова разбиране открива възможност за по-нататъшно дискутиране върху същността на категориите „дейност“ и „общуване“ от позициите на марксистската психология.

## ACTIVITY AND ASSOCIATION

D. Vordanov

There are in Marxist psychology two outlined approaches concerning the relationship between activity and association. Some authors adhere to the opinion that they are relatively differentiated of each other. (B. Lomov). Other authors consider association as a specific phenomenon, which although arised out of activity is, nevertheless, a condition for realization of the latter (A. N. Leontiev). The point of view for association as a condition of activity is based on three variables: conditions, modes (methods) and results. The content of each of them allows a more complete description of the functional dependence between activity and association. Such an approach is related to the fact that association does not follow from, nor is opposed to or identical with activity, but should be considered as an intrinsically inherent to it, condition for realization.

## РИСКОВА ЛИ Е ПРОФЕСИЯТА НА УЧИТЕЛЯ?

СТОЯНКА ЖЕКОВА

Известно е, че професиите се категоризират върху различна основа. Една от значимите и в същото време много отговорна класификация е групирането им на рискови и нерискови. Неофициално и най-често извън научните разработки професионалният риск се приема тогава, когато е голям, ярък и непременно външно изявен. Много рядко се търси скритата опасност, показана в незначителна или дори невинна („загадъчна“ — Л. Китаев—Смик) форма.

Къде е мястото на учителската професия? Можем ли да я включим в групата на рисковите, след като в нея няма пожари, срутвания, електроудари? Откъде идват тогава честите заболявания, вариантите на нервни болести, срещани само или предимно сред учителите<sup>1</sup>, бързо настъпващата умора, постоянната напрегнатост у тях? На тези въпроси посветихме психолого-медицинско изследване, извършено върху представителен контингент и с комплексна методика. Получените данни дават всички основания да отнесем професията на учителя към рисковите, като обособим вътрешна подгрупа — професии със скрит потенциален риск, който действа системно и ритмично, без особени и чести взривове и скок.

Тук представяме малка част от цялостната разработка върху риска в професията на учителя — анализ на професионалния труд от позициите на рисковите възможности в него.

### 1. ИЗХОДНА КОНЦЕПЦИЯ

Изходната концепция на изследването включва характеристика на риска и рисковите ситуации, на психологическите и здравно-хигиените му измерения. Преките или косвените разработки върху риска извеждат няколко значими момента в неговата същност и функциониране: първо, рисът се изучава в контекста за стреса или в концепциите за удовлетвореността на човека от труда (З. Иванова, В. Милман, Б. Колодиж, Л. Китаев—Смик); второ, рисът се търси в особеностите на ситуацията, които го пораждат, и в субективната готовност на човека да реагира на сложни, скъкови и необичайни дразнители; трето, рисът има степени на изява, аналогични на фазите на стреса, формулирани за първи път от Х. Селие: тревога, разистентност (съпротива), изтощение; четвърто, във връзка със степените на изява Х. Селие и други изследователи отделят конструктивен, положителен стрес (еустрес) и деструктивен, отрицателен стрес (дистрес)<sup>2</sup>. Именно конструктивните моменти на стреса, посочва Г. Йолов, доведоха А. С. Макаренко до „метода на взрива“.<sup>3</sup>

Рисът може да се изучи само в концепциите за стреса, но прецизният анализ на рисък и стрес показва, че те не бива да се покриват. Рисът е заложената в жизнената среда (природна, социална, професионална) опасност, съответно на това и рисковите ситуации са условията, които носят фактори-

<sup>1</sup> Жекова, Ст. и сътр. Професиограми на учителите — на началния учител, С., 1982, на учителя в IV—VII кл. — 1983, на учителя в VIII—XI кл., С. 1984.

<sup>2</sup> Селие, Г. Стрес без дистресс, М. 1982, с. 82.

<sup>3</sup> Йолов, Г. Личността в критични ситуации, С., 1975.

те на риск. Стресът е механизъмът, изявителят, реализаторът на рисковата тенденция. Освен от обективната даденост на ситуацията, стресът се регулира от поредица субективни фактори, от защитните и приспособителни възможности и готовност на човека.

В рискова може да се превърне ситуацията с всички свои елементи, материални условия, социално обкръжение, утвърдена организация на работа, стил на ръководство, съдържание и технология на трудовия процес. Стандартните професионални фактори могат да се активизират и да станат вредоносни само ако системата функционира.

Психичните изменения на риска се търсят в собствената структура и степени на напрежението и умората на работещите. Независимо че нормите варират и имат немалко индивидуални очертания, те не следва да излизат чувствително от утвърдените оптимални граници и възможности на човека. Главният признак на напрежението и умората се търси в промяната на функционалното равнище на дейността (професионалния труд): организираност, последователност, целеустременост и целесъобразност, прецизност на съставящите я действия — погрешни, непълни, неточни, както и особеностите на тяхната съвкупност.

Проекциите на риска върху личността се изявяват в: а) показаното и наличното прекомерно високо (дистресово) нервно-психично и емоционално напрежение; б) нарушеното равновесие — висока степен на тревожност и невротичност, ниски стойности на самочувствието, активността и настроението; в) прояви на дезадаптация; г) заболявания и, най-често, съпътстващата ги нарушенна трудоспособност.

Изучаването на професионалния риск изисква преди всичко психологически анализ на съответният труд и на осъществяващите го професионални ситуации, разкриването на началата и корените на опасността. В кои същностни особености на учителския труд се разкрива търсеният риск?

## 2. ТРУДЪТ НА УЧИТЕЛЯ ИМА КОМПЛЕКСНА И МНОГОПЛАСТОВА СТРУКТУРА, ВЪТРЕШНИ ДИФЕРЕНЦИАЦИИ С ФУНКЦИОНАЛЕН ХАРАКТЕР

Много фактори определят многопластовата функционална структура на учителския труд. В центъра на факторната система стоят учениците и работата с тях. Когато всички ученици са заедно и взаимодействието е с целия клас, структурата и функциите на това взаимодействие са едни; когато работата включва отделна група се налагат промени в целия ход на нейното протичане. Нови особености получават взаимодействията с отделни ученици. Всяко от тези обединения носи нещо само свое и неповторимо в условията на труд и изискванията към учителя. Различни са подходите, похватите, средствата и цялостното му професионално поведение.

Формата, в която се осъществява учебно-възпитателният процес, е друг значим фактор на многопластовата структура. Основна форма на този процес е урокът. Сега подготовката и осъществяването на тази форма са особено тежки поради големия обем учебно съдържание, потребността от гъвкава и конкретизирана технология, поради големия брой ученици в клас, ограниченното времетраене на урока. За относително кратко време учителят трябва да реши много и все трудни задачи, при което всичко да се диференцира според структурата на класа, обособените групи и единици в него, според особеностите на учебната дисциплина и отделната тема.

Извън урока учебно-възпитателният процес протича в разнообразни форми. Те също се определят от особеностите на учебния предмет, от възможностите, които той дава, и от изискванията, които предявява. Зависят и от учебната степен и възрастовите характеристики на децата. Имат значение и много конкретни, често непредвидени обстоятелства, свързани с мястото и времето на провеждането им, с ангажиментите на учениците и на учителя, с вида на извънурочната форма — кръжок, наблюдение, екскурзия, проблемна група, сътезание и пр. За успешното протичане на тези форми се налага „задействането“ на много „пластове“ във функционалната структура на учителския труд, в организаторските умения на учителите, в характеристики на професионалните им комуникации, в конструктивността на цялостната им работа.

При взаимодействията в другите подсистеми — с колеги, с родители, с училищно ръководство, институти за квалификация и професионално усъвършенстване и пр.<sup>4</sup>, професионалното функциониране отново се променя. Всяка от тези подсистеми има свои особености, които се отразяват или дори регулират професионалните взаимодействия. Колегите например са различни специалисти, с нееднакъв трудов опит, на различна възраст, със свои характеристики като професионалисти и граждани. Ръководителите на училището изпълняват специализирани функции и учителят следва да намери мястото си в тези функции. Родителите са крайно динамична категория не само поради почти всекигодната им смяна, но и поради факта, че и в качеството на „родител“ с учителя може да взаимодейства прародител, сестра или брат на детето, дори никакъв по-далечен родственик или близък.

Комплексността на учителския труд обикновено се търси в потребността да се познават науките, които имат дял в реализацията на учебно-възпитателния процес. Действително тук се интегрират по неповторим начин няколко клона на психологията (педагогическа, възрастова, социална, трудова, диференциална), почти всички области на педагогическата наука (теория на обучението, теория на възпитанието, педагогическа социология, методика) с области от много други науки, преустроени в учебни предмети или регулиращи хигиената на учебно-възпитателния процес. С професионалния си труд учителят трябва да създаде нов теоретико-приложен комплекс, при който постиженията на посочените сфери да намерят собственото си място — да дадат съдържанието, да характеризират организацията, последователността и цялостната система, да обосноват средствата, подходите и похватите, да свържат и да образуват йерархия в регулиращите фактори.

Образува се сложна функционална система с неповторими съставки и начини на реализация. Всички те трябва да се познават, да се съобразяват и диференцират и в същото време да образуват единна и неделима цялост.

### 3. ВЪТРЕШНА ПРОТИВОРЕЧИВОСТ В УЧИТЕЛСКИЯ ТРУД

Професията на учителя е вътрешно противоречива. Някои от противоречията са ярки и силни, други са по-слаби и ограничени; едни са постоянна особеност на професията, други се проявяват при определени обстоятелства; едни учителят среща и преодолява сам, други налагат участието на други хора от училището или извън него. При всички случаи обаче те са същностна характеристика на всекидневния учителски труд.

<sup>4</sup> Жекова, Ст. и сътр., Професиограма на българския учител (теоретичен модел), С., 1981.

В противоречие са например системата от регулиращи правила, от една страна, и реакциите от тази система от учениците, от друга страна. Изискванията и редът са еднакви и задължителни за всички и следователно трябва да поберат цялото богатство от индивидуалности, от характеристики и степени на възпитаност, от изградени и формиращи се възгледи, потребности, привички на учениците, от сложното съдържание на възрастовата им динамика. Базата за противоречия е широка и действена. Между учениците и системата от правила и изисквания застава учителят. Негово професионално задължение е да държи на този ред и да не допуска отклонения от него. Негово професионално задължение е обаче и да познава своеобразията и неповторимостта на учениците си, да зачита техните различия, да се вслушва в изразените от тях съображения и доводи, дори да поощрява активната им вътрешна позиция. Изход от това противоречие трябва да намери той — така, че да няма насилия и формализъм и да се съхрани единния ред в училище. Изследователските данни извеждат този момент с най-високи стойности на напрежение, с угнетаващо усещане за безизходност, с борба на доводи, на мотиви и решения. А очертаното противоречие има и свои варианти на изява.

Ярко се изявява и противоречието между стремежи и амбиции на учителите и установените рамки на техния труд. По 7-степенна скала за самооценка — „как виждате себе си в професията“, 70 % от изследваните учители се виждат в ниските равнища („по-скоро изпълнител“ и „изпълнител“). В същото време собствените им професионални амбиции заемат високи оценъчни нива: „творец“ и „по-скоро творец“. Учителите са потиснати от регламенти, от наредби и нормативи. И въпреки това трудът им не може да се превърне в механичен акт, те не са удовлетворени. А при по-амбициозните това противоречие се превръща в рисково.

Тежко се понася противоречието между изискванията на обществото към учителя и възможностите му да постигне исканото равнище. Няма, може би, професия, която да изиска толкова много от своя изпълнител: да е знаещ и можещ, да учи и да внушава чрез собствената си личност, да усеща новото сред първите, да го осмисля и да го прави достояние на учениците си, да умеет да работи с родителите, да взаимодейства професионално със своите колеги и с много други среди, които имат отношение към учебно-възпитателния процес в училище. Как да осъществи всичко това при съвременните темпове на обогатяване на научните области (често учителят преподава по две и три научни дисциплини)? Как да се ориентира в културата, когато за това са му необходими време, спокойствие, средства? Селището, в което работи, нерядко е далеч от средишата на културния живот. А трябва да се справя успешно и със своя бит, със семейството си, да следи и да поддържа външността си, да има изяви и в обществото.

Една дълга редица от всекидневни задачи и задължения поддържа противоречивостта в учителския труд. Може би най-ярка е тя между големия обем учебно съдържание и ограничено време на неговото представяне и разработка. В ограничените минути на учебния час учителят трябва да реши много задачи, които не винаги се съвместяват, а понякога и взаимно се затрудняват и пречат. Този неизменно съпътстващ факт води до постоянно напрежение и неудовлетвореност. От изследваните 511 учители 314 показват системна неудовлетвореност, 281 се беспокоят от неизбежния формализъм, 274 протестираят срещу условията, водещи до тези резултати. Формира се напрежение, което почти няма компенсации, а най-често става трайна характеристика.

тика на състоянието на учителите. Формира се и вътрешен протест, който обаче или не се изразява, или това става само частично.

#### 4. ДИНАМИКА НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ СИТУАЦИИ

Професионалните ситуации на учителя съдържат стандартни характеристики, които им придават необходимата определеност. Успоредно с това обаче нещо в тях винаги се променя, противично неочаквано или по начини, не-проявляващи се досега. Този факт се отразява чувствително върху цялостния труд и му придава характеристика на динамичен, налагащ променливост и в състоянието на учителите, промяна в адаптивните им системи.

Голяма част от работата на учителите в урока и извън него остава предварително неизвестна. Нейни регулятори са отново учениците — различна е тяхната готовност за уроците, различни са трудностите им в работата, не е еднакво отношението им към задаваното, към конкретната тема и дори към самия учител и училището. Разнообразни са реакциите и цялостното поведение на учениците — при изпитване и оценки, при нови задачи и изсквания, при прояви на учителя. По принцип тези явления не са „отклонение“. Огромна част от тази динамика е естествена и нормална.

Не може да се предвиди и да се програмира точно и противично на учебно-възпитателния процес в различните му форми. Всяка от тях има своя характеристика, начини на противане и правила на осъществяване. Относително най-пълно регламентирани са взаимоотношенията в урока, което обаче потиска свободните изяви и прегражда действителната самостоятелност на ученици и учители. Този факт, както стана дума, се изразява по неочаквани и непредвиждани начини. Успоредно с това урокът е най-напрегнатият и уморяващ момент в единната верига на работа в училище. Тези състояния се придвижват и със скок, отбелязан обикновено след третия и още по-силно след петия учебен час (Здр. Иванова).

Извънурочните форми не са строго регламентирани, но динамиката в тях се поддържа от идеите и участията на учениците, от разнообразните им искания и потребности, от темпа и насоките, които една част от тях иска често да наложи. Образува се сложен „възел“ от особености и правила, който стои в ръцете на учителите, за да го решат по най-правилния начин.

Какво всъщност се променя в професионалните ситуации? Главната характеристика на учителската професия като „социономична“ и „комуникативна“ (Е. Климов, Е. Кузмин и др.) показва, че промените в ситуацията идват с промените в самите взаимоотношения — в тяхното съдържание, насоки, форми и начини на изява. По-конкретно това означава нови задачи и изисквания, пренасочване на работата, потребност от различни методи, средства и похвати, вследствие на което се променя типът на професионалните взаимодействия. Променя се активността на една от страните или и на двете страни. Нови характеристики придобива реализираната комуникация — езикова и неезикова, изразени в нейната сила, интензивност и комбинации.

Регулацията на цялата динамика е задължение отново на учителя. Предвидено и непредвидено, подгответо и възникнало в хода на взаимодействието, трябва да се синхронизира, да се поддържа относително равновесие в единната структура на ситуацията.

## 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКА СТРУКТУРА НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ СИТУАЦИИ И ПОТЕНЦИАЛНИЯ ПРОФЕСИОНАЛЕН РИСК

Професионалните ситуации на учителя носят характеристиките на цялостния му труд. Те концентрират и изявяват неговата противоречивост и динамика, представят неповторима комплексност и многопластова структура на неговото функциониране. Базирайки се на Ю. Емелянов<sup>5</sup>, можем да очертаем психологическата структура на тези ситуации, което разкрива най-точно и психичното натоварване на професионалното поведение на учителите:

- осъзнаване, осмисляне на мястото и ролята на участниците в ситуацията — ученици и формираната от тях група, учители, родители и пр.;
- прогнозиране схемите на тяхното поведение при създадените ситуации — като непосредствена реакция на елементите на тези ситуации или като отложена по време ситуация.
- осъзнаване на собствената позиция (на учителя) при създадената ситуация, конкретна характеристика и начин, по който го възприемат и оценяват другите участници в ситуацията, какво е емоционалното отношение към него;
- бърза интелектуално-емоционална оценка на цялата психична конструкция на ситуацията, съотношението на „ силите“, тяхното „разположение“ вътрешни взаимоотношения, ролеви функции, доминиращи единици;
- антиципиращ акт — предвиждане на непосредствения и по-нататъшния ход в измененията на ситуацията и на евентуалното „ехо“-следствие.

Очертава се сложно психично съдържание на професионалното поведение, чито по-общи характеристики са: концентрираност, динамика (с нередки скокове), вътрешна противоречивост, разнопосочност, емоционално-рационална регулираност. В целия сложен акт по неоспорим начин се обединяват емоционалната и интелектуалната активност, ролеви реакции и усилия за саморегулация, извеждащи във водещи позиции ту една, ту друга съставка. Най-честа е обаче емоционалната доминанта.

Единната картина на учителския труд и особеностите на отделните професионални ситуации в него разкриват този труд като сложен и труден за осъществяване. У хората, които го познават само от личните си впечатления като ученици и от впечатленията на собствените си деца, той изглежда лесен и без особено напрежение в протичането му. Основната тежест, по мнението на мнозинството (83 %), пада върху учащите се. Разбира се, учениците са натоварени и тревогата от този факт е основателна. Учителят обаче също е напрегнат през всичкото време на труда си. Той няма право да се изключва никога за момент: трябва да следи и да осъществява съдържателните проблеми и тяхната логика, активното им възприемане и усвояване от учениците, поведението на децата в клас, взаимодействията, които самият той (учителят) осъществява с всички и с всеки поотделно. Това се повтаря 4—6 учебни часа всеки ден, при което учителят общува с различни класове и с различни ученици. Много фактори се вместяват в уроочната и в извънурочната му работа. При цялото това положение учителят е длъжен да съхранява вътрешното си равновесие, да осъществява най-целесъобразното равновесие и с конкретната среда. Почти всички професионални ситуации изискват усилия, гъвкаво

<sup>5</sup> Емелянов, Ю. Учебно-тренировъчната група — нова организационно дидактическа форма за активно социалнопсихологическо обучение, сб. Системи за професионално-педагогическо общуване (проф. тренинг, С. 1987.)

боравене със средствата на професионалния труд, решаване на разнообразни противоречия и в същото време съхраняване на себе си както с оглед на собственото си здраве, така и за по-нататъшните професионални потребности.

Логичен е тук един въпрос — имаме ли основание да обособим понятие „професионален екстрем“, аналогичен на социалния? Среща ли се това понятие в професиологията и, най-сетне, отнася ли се до професията на учителя? Въпреки че такова понятие не сме срещнали в публикациите, считаме, че имаме основание да приемем неговата правомерност. Като вземаме предвид общите характеристики на ситуацияния екстрем като феномен на „психичен удар“ (Г. Йолов), на скок и стрес в състоянието на човека и свържем тези характеристики с условията, които създава професията на учителя, можем да обособим и понятие „професионален екстрем“. В строгия смисъл на това определение, в труда на учителя екстремът се среща рядко, при особени събития, които застрашават живота на учениците или на учителя, състоянието на училищната сграда или на принадлежностите на училището. Професионалният екстрем се представя като бърхов момент, вай-високата точка в очертаното напрежение. Постоянното в труда на учителя е *потенциалният риск*, скритото, външнонеизявленото (в прекия смисъл) въздействие. Професията на учителя съдържа характеристики, които с основание могат да се означават като стресогенни. Най-общо такива възможности формират много-пластовата структура, вътрешната противоречивост, подчертаната динамика на учителската професия. Има професионални етапи и условия на труд, при които стресогенността на професията се увеличава. Този факт се дължи на сложното равновесие между индивидуалността на изпълнителя и цялата професионално-трудова система. Водещи и регулиращи компоненти в това равновесие са както много характеристики и начини на функциониране на тази система, така и отношението на учителя към децата и професията, готовността му за професионални взаимодействия с обекта на своя труд. Въпреки възможностите за компенсация на крайностите в стресогенността на ситуацияите и на самия учител, пълно надмогване на риска е почти невъзможно. Налагат се по-цялостни промени и нов тип регулации в професията, чито главни насоки да бъдат преустройване на училищната система към нейната по-голяма оперативност и хуманизация, към пълна професионална компетентност на ръководствата на всички равнища и оптимално освобождаване от бюрократично обременяване на ръководството, както и по-категоричната професионално-трудова свобода на учителя. Най-после, налага се пълно осмисляне и оценка на професионалния труд на учителя като рисков и ръководство на системата с оглед и на тази негова съществена характеристика.

## IS THE PROFESSION OF TEACHER A RISK ONE?

St. Zhekova

The psychological analysis of the work of the teacher from the point of view of a possible risk leads to three basic characteristics if it: complex and multilayer structure, intrinsic differentiation of functional character; inner contradiction of teacher's work; and dynamics of the occupational situations. The psychological structure of the occupational situations reveal the peculiarities and manifestations of the potential professional risk.

The teacher's profession could be related to the risk ones, but characteristic for it is the potential, the hidden risk, which affects the safety and health of the teachers slowly and gradually, but systematically and surely. The professional extreme and "psychic shock" are a rare and peak moment in the professional work of the teacher.

## ОПИТ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА СИСТЕМНА ТЕОРИЯ НА ДЕЙНОСТТА: НЯКОИ ОСНОВНИ ПОСТАНОВКИ

КРУМ КРУМОВ

Развитието на дейностната парадигма в психологията през последните 50 години се свързва предимно с имената на Л. С. Виготски, А. Н. Леонтиев, А. Р. Лурия и С. Л. Рубинштайн. Наред с техните капитални трудове съществуват и множество изследвания на други автори, но макар че са разкрити редица същностни страни и характерни особености на дейността, цялостна системна теория досега не е създадена. В тази статия се преосмисля дейностната проблематика и на базата на постигнатото се прави опит за полагане основите на една системна дейностна теория. По-конкретно: в следващите редове се излагат някои основни теоретико-методологически положения на една системна общопсихологическа теория на дейността и се определят насоките за нейното по-нататъшно развитие.

I. Дейността като явление и като обяснителен принцип. В психологията е установено положението, че категорията „дейност“ може да се разглежда едновременно и като явление, и като обяснителен принцип. Това, от една страна, означава, че чрез научното изследване на явленето „дейност“ би могло да достигне до създаването на системна теория, която отразява неговата същност, генезис, особености, разновидности и т. н. От друга страна, създадената теория би могла да се използва като обяснителен модел за изследването на всички социални феномени. Този уникален „статут“ на дейността е доказателство за големия евристичен заряд на тази категория и за изключителната научна стойност, която би имала една обща психологическа теория на дейността. Тази теория би била главна методологическа база за изследване процеса на развитие на човека, обществото и културата и ключ към обяснението на тяхната най-дълбока същност.

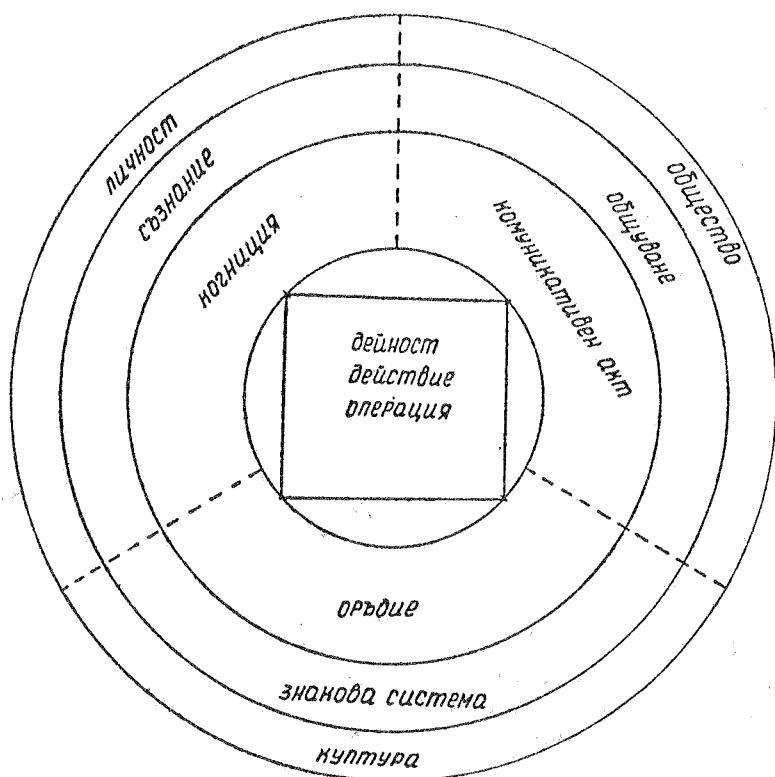
II. Дефиниране на понятието „дейност“. Чрез явленето „дейност“ реално е представено единството между движение, пространство и

<sup>1</sup> Статията е разработена във връзка с тема 185 със заглавие „Създаване на обща психологическа теория на дейността“, която се финансира от МОН — Наука.

време. Дейността може да се дефинира като висша форма на движение на материите: това е движение, разгръщащо се във времето и пространството под формата на взаимодействие между субекта (индивид, група, общество) и обекта. Дейността е уникална субект-обектна категория, която обединява обекта и субекта в едно единно цяло. Тя е едновременно:

- същност на човека;
- форма на съществуване на обществото;
- начин на развитие на културата,\*
- способ за осъществяване на скока към следващия по-висши етап на движение на материите.

III. Дейността като процес и резултат. Дейността реално съществува като единство на две страни — процесуална и резултативна (фиг. 1).



Дейността като процес се представя със своите три момента: външен (обективен), вътрешен (субективен) и релационен (субект — субектен). Вънният момент на дейността е видимият — това са всички движе-

\* Тук в термина „култура“ се включва целият материален и духовен свят,

ния, манипулации, операции и пр., които субектът осъществява при взаимодействието си с обекта.

*Вътрешният момент* на дейността е невидим, идеален. Това са всички психични процеси — сензорни функции, мисловни функции, емоции и пр., които протичат в субективен план успоредно с реализирането на външния момент на дейността като негова причина и като следствие от него.

*Релационният момент* на дейността отразява динамиката на процеса в междусубектен план; това по същество е динамика на отношенията, които се разгръщат между субектите, извършващи дейността.

Външният, вътрешният и релационният момент на дейността не могат да съществуват откъснато един от друг. В действителност това са *три момента на един и същ процес*.

Процесът и резултатът на дейността се намират в *диалектическо единство и взаимно се предполагат*. По силата на това, че дейността като процес има три компонента — външен, вътрешен и релационен, резултатът също се натрупва в *три плана*.

Външният момент на дейностния процес има за свой резултат всички материални и духовни продукти, съществуващи в дадено общество: това е културата на конкретното общество.

Вътрешният момент на дейностния процес има за свой резултат индивидуалното човешко съзнание, всички личностни конструкти и образувания — мисли, чувства, когниции, ценности, мотиви, аз-схеми и пр.

Релационният момент на дейностния процес има за свой резултат структурата на междуличностните и на обществените отношения, структурата на обществото като цяло.

IV. Структура на дейността. Структурата на дейността се обуславя от съществуването на две фундаментални положения:

Първо, за трите взаимно свързани момента на дейностния процес (външен, вътрешен, релационен) е валидно *структурно подобие*<sup>1</sup>, което обуславя *взаимните преходи между тях*. Чрез взаимопреходите между тези моменти с аналогични структури се осъществяват *взаимопреходите между материалното, идеалното и социалното*, което в действителност означава натрупване на резултата от дейността в три плана: *обективен (материален), субективен (личностен) и релационен (социален)*.

Второ, дейността е *триадична по своята същност*. Триадичността (триадата) е *форма на съществуване на дейностната система като цяло, начин на реализиране на процеса, способ на натрупване на неговия резултат*. Триадичността обуславя генезиса на дейностния процес в исторически план, неговото протичане на всеки отделен момент във времето, тя имплицитно присъства във всеки елемент на дейностната структура. Накратко казано, от триадичната същност на дейността следва, че:

- дейностната система като цяло и всеки неин елемент имат трикомпонентна структура;
- дейностният процес се разгръща в *три плана*;
- дейностният процес се опосредства на *три равнища*;
- дейностната система като цяло се развива на *три стадия*;
- при функционирането на дейностната система на всяко нейно равнище се получава *троен резултат*.

<sup>1</sup> А. Н. Леонтиев. Дейност, съзнание, личност. С., 1978, с. 90.

Трикомпонентната структура на дейностния процес представлява единство на три елемента: *операция*—*действие*—*дейност* (по терминологията на А. Н. Леонтиев). Операцията е градивна част на действието, а от своя страна действието е градивна част на дейността<sup>2</sup>.

V. Тройно опосредстване на дейностния процес. Постановката, че процесуалната и резултативната страна на дейността се намират в единство и взаимно се предполагат, означава, че на всеки един от трите компонента на дейностния процес (операция, действие, дейност) съответства резултат, който в същото време изпълнява функциите на *опосредстващо звено* по отношение на по-нататъшното разгръщане на процеса. Цялостният дейностен процес поради това, че има трикомпонентна структура, се опосредства на *три равнища* от *три опосредстващи звена*. Всяко опосредстващо звено представлява триада. Елементите на триадите от трите равнища на опосредстване са следните:

- 1 (операционални равнища): *когниция*—*оръдие*—*комуникативен акт*;
- 2 (равнище на действието): *съзнание*—*знакова система*—*общуване*;
- 3 (равнище на дейността): *личност*—*култура*—*общество*.

Всяко звено от всяка отделна триада е причина и резултат от съществуването на останалите. Примерно, немислим е да се говори за личност без съществуването на обществото и културата, за култура без съществуването на личността и обществото и т. н.

Развитието на елементите на триадата от едно развище се извършва *синхронно*. Всеки елемент зависи от останалите и ги обуславя: качествения скок или забавянето в развитието на един от елементите на триадата води до качествен скок или до забавяне на развитието в останалите елементи.

Всяко звено на триадата от едно развище образува „по вертикалa“ също триада със съответстващите му звена от другите две равнища. Звената на тези триади „по вертикалa“ са свързани в едно единно цяло, диалектически се снемат едно в друго и се отнасят помежду си като „общо, особено и единично“. Примерно, личността не съществува без съзнанието, а съзнанието не съществува без когнициите; културата не съществува без знаковите системи, а знаковите системи не съществуват без оръдията и т. н.

В основата на всички посочени триадични образувания лежи *синтезът на идеята*,\* който по същество е също триадичен процес.

При различните равнища на опосредстване дейностният процес е с различна степен на сложност. Ако приемем, че синтезът на идеята, предшестващ процеса на дейността, е с коефициент на сложност  $K=1$ , то на всяко следващо равнище на опосредстване този коефициент се усложнява, както следва:

*Първо равнище на опосредстване.* Тук е налице *първо равнище на сложност*, тъй като опосредстването се осъществява само от триадата „*когниция*—*оръдие*—*комуникативен акт*“. Преди това не съществува реален дейностен процес, а само синтез на идея с коефициент на сложност  $K=1$ . Тъй като опосредстващите процеса звена са три на брой, коефициентът на сложност на това равнище се утвроява, както следва:  $K=1 \times 3 = 3$ .

*Второ равнище на опосредстване.* При второто равнище на опосредстване в дейностния процес се включва триадата „*съзнание*—*знакова система*—*общуване*“. Трите нови опосредстващи звена си взаимодействват не само помежду си, но и със звената на триадата от първо равнище на опосредстване.

<sup>2</sup> А. Н. Леонтиев. Цит. съч., с. 92—100.

\* В резултат от синтеза на идеята човешкото същество започва да си служи със символи.

От това следва, че коефициентът на сложност на второ равнище на опосредстване ще се устрои и ще стане:  $K=1 \times 3 \times 3 = 9$ .

*Трето равнище на опосредстване.* Тук е налице включването на триадата „личност—култура—общество“. Това означава, че коефициентът на сложност при това равнище на опосредстване се утвроява и става:  $K=1 \times 3 \times 3 \times 3 = 27$ .

VI. Развитие на дейностния процес. Дейностната система заедно с всички свои компоненти се движи, изменя се и се развива. Това по същество е *самодвижение, самоизменение и саморазвитие*. Дейността не е даденост: това е процес, който възниква във времето и пространството, изменя се и се развива по посока от простото към сложното, за да може, когато изчерпи своите възможности, да се превърне чрез качествен скок в нещо друго. За развитието на дейностния процес са характерни следните закономерности:

*Първо*, дейностният процес се развива във времето на отделни стадии, всеки от които обуславя качествения скок в саморазвитието на дейностната система като цяло. Скокът в действителност представлява *акт на създаване на триада*, служеща за опосредстване на процеса.

*Второ*, във филогенетичен план, с преминаването на дейността от едно равнище на сложност на друго, времетраенето на *всеки следващ стадий прогресивно намалява*, което в действителност означава свиване на историческото време. За развитието на индивидуалната дейностна система през онтогенезиса е валидна *обратната зависимост*.

*Трето*, саморазвитието на дейностната система е подчинено на принципа на триадата по смисъла, който влага в него Г. Хегел: *теза—антитеза—синтеза*.<sup>3</sup> Дейността е само един висш етап от развитието на материята и при своето саморазвитие самата тя отрича себе си по диалектическия принцип на триадата, играейки по такъв начин ролята на способ за осъществяване на прехода към следващата по-висша форма на движение на материята.

Развитието на дейностния процес за всяка фаза (теза—антитеза—синтеза) се извършва на *три основни стадия*, разположени един след друг във времето. На всеки стадий от първата фаза дейностният процес се разгръща чрез един от своите компоненти: операция—действие—дейност. На всеки от тези компоненти съответства триада, опосредстваща процеса, която е негова причина и в същото време негов резултат.

За да се фиксира в исторически план началото на дейностния процес, бихме могли да изходим от *три постулата*, базиращи се на три относително достоверни факти.\*

*Първият постулат* се отнася до субекта и е свързан с това, че най-простият компонент на дейностния процес — операцията, би могъл да стане реалност само при наличието на *зашършен хоминид* с изправен гръбначен стълб, освободени предни крайници, относително развит мозък и способност за комуникация. Такъв се явява *Homo Habilis*, чийто развити форми са налице около 2 мил. години преди новата ера. Следователно *началният момент* от развитието на дейностния процес може да се фиксира около *2 мил. години преди новата ера*.

<sup>3</sup> Н. И. Кондаков. Логический словарь—справочник, М., 1975, с. 619.

\* Тези постулати са приети условно с оглед извеждане на някои общи закономерности в развитието на дейностния процес. Периодиката би могла да се определи с голяма точност по обратен ред при точното фиксиране на продължителността на последната фаза от разгръщането на дейността.

*Вторият постулат* е свързан с продължителността на всеки един от стадиите на дейностния процес. С относителна достоверност би могла да се фиксира продължителността на оня стадий от разгръщането на дейностния процес, при който се създава човешкото общество, съвременната цивилизация. Много научни факти показват, че създаването на съвременната цивилизация е исторически процес, *продължил около 50 000 години*.

*Третият постулат* е свързан с факта, означаващ началото на оня процес, чрез който ще се извърши качествен скок и преминаване на дейността към нова фаза от нейното развитие (синтезата), а оттам и преход към нова, по-висша форма на движение на материията. Съобразно предложението триадичен принцип на развитие на дейностната система би могло да се предположи, че ще се положи началото на такъв качествен скок със създаването на изкуствения интелект. Изкуственият интелект би могъл да бъде *един от елементите на една нова триада, обуславяща началото на „синтезата“* (по Хегел). Условно може да се допусне, че *изкуствен интелект би могъл да се създаде около 2000-та година*.

Върху основата на тези времеви опорни точки, а също така и върху основа на постановката, че с усложняването на дейностния процес времето за разгръ-

Таблица 1

РАЗВИТИЕ НА ДЕЙНОСТНАТА СИСТЕМА ВЪВ ВРЕМЕТО

	СТАДИИ И ФОРМИ	КОЕФИЦИЕНТ	ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ	ВРЕМЕ
	0. ПРЕДОПЕРАЦИОНАЛЕН СТАДИЙ	1	-	-
СИНТЕЗА	вре ме за преход към дейностна форма на движение на материята <i>/синтез на идеята/</i>			
	1. ОПЕРАЦИОНАЛЕН СТАДИЙ	3	ОКОЛО 1,5 МИЛИОНА ГОДИНИ	2000 000 Г. ПРЕДИ Н.Е.
	2. СТАДИЙ НА ДЕЙСТВИЕТО	9	ОКОЛО 450 000 Г.	450 000 Г. ПРЕДИ Н.Е.
ТЕЗА	3. СТАДИЙ НА ДЕЙНОСТТА	27	ОКОЛО 50 000 Г.	50 000 Г. ПРЕДИ Н.Е.
АРТИТЕЗА	1/ СЪВМЕСТНА ДЕЙНОСТ 2/ ГРУПОВА ДЕЙНОСТ 3/ ИНДИВИДУАЛНА ДЕЙНОСТ	81	.....	НОВА ЕРА
СИНТЕЗА	..... ..... .....	..... ..... .....	..... ..... .....	..... ..... .....

п р е х о д   к ъ м   п о - в и с ш а   ф о� м а   н а   д в и ж е -

щане на всеки негов следващ стадий прогресивно намалява (кофициент:  $K=3, 9, 27, 81, \dots, N$ ), бихме могли да определим периодиката в историческото развитие на дейността. То преминава през следните стадии (табл.1).

А) *Операционен стадий*. Той е предшестван от *предоперационен стадий*, който включва всички движения, реакции и поведенчески актове в животинския свят. Съществувал е в продължение на милиони години и е довел до синтеза на идеята.

През операционния стадий е налице първо равнище на опосредстване на процеса и наличието на триадата „когниция—оръдие—комуникативен акт“. Тя е негова причина, защото поражда процеса и в същото време е негово следствие, тъй като само в условията на функциониране тя се развива, за да може в края на стадия да действа като напълно завършена система с коефициент на сложност  $K=3$ . Този коефициент вече обуславя продължителността на дейностния процес през следващия стадий от неговото развитие.

Операционният стадий започва около 2 мил. години преди новата ера и продължава до около 0,5 мил. години преди новата ера.

Б) *Стадий на действието*. През този стадий се създава опосредстване от второ равнище, което е свързано с функционирането на триадата „съзnanie—знакова система—общуване“. Тя съдържа в снет вид в себе си триадата от първото равнище на опосредстване, което означава, че още в самото начало на стадия противането на процеса е с коефициент на сложност  $K=3$ . Това води до тройно съкращаване на времетраенето на този стадий в сравнение с предишния, което показва, че неговата продължителност е около 450 000 години.

В) *Стадий на дейността*. Този стадий започва да се разгръща около 50 000 години преди новата ера. Процесът започва да се опосредства от нова триада — „личност—култура—общество“. Продължителността на този стадий е 9 пъти по-кратка от продължителността на предходния, тъй като в основата на процеса лежи съзладената преди това система на опосредстване с коефициент на сложност  $K=9$ .

След завършване на третия стадий дейността започва да функционира като пълноценна динамична система. Развитието ѝ обаче не спира дотук, а продължава с разгръщането на втората фаза (антитеzата), при което е налице единното функциониране на последователно обособилите се през трите стадия нейни основни форми: 1) *съвместна дейност*; 2) *групова дейност*; 3) *индивидуална дейност*.

За всяка от обособилите се форми на дейността е валиден триадичният принцип и свързаните с него закономерности. Оттук следва, че дейностната система в своите три форми ще функционира за период 27 пъти по-кратък от предходния. Освен това, наличието на три напълно завършени взаимно свързани дейностни форми означава, че е налице ново равнище на опосредстване с тройно по-висока степен на сложност, чийто коефициент е  $K=1 \times 3 \times 3 \times 3 = 81$ .

Същността и спецификата на дейностните форми тук няма да бъдат анализирани.

VII. Развитие на човешкото същество в дейностния процес: антропогенезис. При саморазвитието на дейностната система и при преминаването ѝ през посочените стадии се извършва развитие на всички нейни компоненти, включително и на човешкия индивид и неговата личност. Най-общо казано, онтологията на дейността е

онтология на човешкото същество. Развитието на човека следва същите закономерности, по които се ощеествява развитието на дейностния процес. То преминава през трите негови стадия. Това означава, че човекоподобното същество се включва в определена социална програма, която на всеки следващ стадий от развитието на дейностния процес увеличава своята степен на сложност. Въз основа на дейностния подход антропогенезата на човека може да се раздели на *три основни периода*.

*Първият период* от антропогенезата съответства на операционния стадий от развитието на дейността. Тук е налице триадата „*когниция—оръдие—комуникативен акт*“. Макар процесът да е от първа степен на сложност, е необходимо продължително време за неговото цялостно овладяване, тъй като не съществува надеждна и трайна система за натрупване на резултата от дейностния процес: няма развито индивидуално и групово съзнание, няма установени социални структури, няма писменост. Единствената гаранция за съхранение на социалния опит е индивидуалният човешки живот.

През този продължителен период на включеноност в тази сложна социална програма мозъкът на човека се развива неимоверно много. През цялата продължителност на дейностния процес от 1,5 мил. години човешкият мозък нараства средно с около 600—700 см<sup>3</sup>. В края на този период човешкият индивид вече може да изпълнява една относително сложна съвкупност от операции, формирани у него като резултат от дейностния процес. През този период можем да говорим за наличието на *инструментален човек*, който се явява първият социогенен тип (табл. 2).

Таблица 2

**СТАДИИ НА ДЕЙНОСТНИЯ ПРОЦЕС И АНТРОПОГЕНЕЗИС**

СТАДИИ	ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ	СОЦИОГЕНЕН ТИП	НАРАСТВАНЕ НА ЧОВЕШКИЯ МОЗЪК
1. ОПЕРАЦИОНАЛЕН СТАДИЙ	ОКОЛО 1,5 МИЛ. ГОДИНИ	ИНСТРУМЕНТАЛЕН ЧОВЕК	600—700 см <sup>3</sup>
2. СТАДИЙ НА ДЕЙСТВИЕТО	ОКОЛО 450 000 ГОДИНИ	ЦЕЛЕНАСОЧЕН ЧОВЕК	200—250 см <sup>3</sup>
3. СТАДИЙ НА ДЕЙНОСТТА	ОКОЛО 50 000 ГОДИНИ	МОТИВИРАН ЧОВЕК	70—80 см <sup>3</sup>

*Вторият период* от антропогенезата съответства на втория стадий от развитието на дейностния процес — стадия на действието. Тук е налице триадата „*съзнание—знакова система—общуване*“. Дейностният процес и съответстващата му социална програма е с по-висока степен на сложност и за неговото пълно разгръщане е необходимо три пъти по-малко време. Резултатът от процеса се фиксира на равнището на трите опосредстващи звена и неговото натрупване и съхраняване е по-надеждно: появяват се членоразделна реч, примитивни форми на индивидуално и групово съзнание, елементарни знакови системи и т. н. През този стадий, който трае около 0,5 мил. години, обемът на човешкия мозък нараства средно с около 200—250 см<sup>3</sup>. Човешкият индивид вече е способен да изпълнява определена съвкупност от действия, на които съответства определена съвкупност от цели, формирани при реализацията на процеса. Тук можем да говорим за наличието на втори социогенен тип — *целенасочен човек*.

*Третият период от антропогенезата* отговаря на посочения трети стадий от разгръщането на дейностния процес. Тук присъства триадата „личност—култура—общество“ и дейностната система е изключително усложнена, тъй като всяко едно звено от триадата съдържа в себе си в снет вид останалите: личността схема от себе си обществените отношения и културата; културата представлява външна форма на кристализирани личностни структури и социални отношения; обществото съдържа в себе си характеристиките на образуващите го личности и на съществуващата в него култура.

Продължителността на дейностния процес през този стадий е 50 000 години, а нарастването на обема на човешкия мозък е с около 70—80 см<sup>3</sup>. През този период се изграждат основите на човешката личност. На него съответства третият социогенен човешки тип — *мотивираният човек*. С развитието на формите на дейността се формират *три основни исторически типа човешки личности*. Същността и особеностите на тези типове личности тук няма да бъдат анализирани.

VIII. Дейностен процес и развитие на човешкия индивид през онтогенезиса. Човешкият индивид от своето раждане до своята смърт е включен в определена дейностна система, съществуваща в даденото общество, която го развива. Неговото развитие се осъществява чрез повторение на всички исторически стадии на дейностния процес, които човек е преминал през антропогенезата (табл. 3).

Таблица 3  
СТАДИИ НА ДЕЙНОСТНИЯ ПРОЦЕС ПРЕЗ ОНТОГЕНЕЗИСА

СТАДИИ	ВЪЗРАСТ	СОЦИОГЕНЕН ТИП	НАРАСТВАНЕ НА ЧОВЕШКИЯ МОЗЪК
1. ОПЕРАЦИОНАЛЕН СТАДИЙ	ОКОЛО 10—12 МЕСЕЦА	ИНСТРУМЕНТАЛЕН ЧОВЕК	620—630 г
2. СТАДИЙ НА ДЕЙСТВИЕТО	ОКОЛО 2,5—3 ГОДИНИ	ЦЕЛЕНАСОЧЕН ЧОВЕК	200—210 г
3. СТАДИЙ НА ДЕЙНОСТТА	ОКОЛО 8 ГОДИНИ	МОТИВИРАН ЧОВЕК	60—70 г

*Първият стадий е операционният.* Операционният стадий завършива около 10—12 месеца след раждането на детето. През този стадий човешкият индивид овладява основни моторни функции, прости операции и манипулации, изправения вървеж и т. н. Неговият мозък нараства с 620—630 г. През този период той усвоява елементарни когниции, започва да комуницира с другите хора, да си служи с елементарни оръдия — чашка, лъжичка и т. н. По аналогия на антропогенезата тук може да се говори за наличието на първия социогенен тип — *инструментален човек*.

*Вторият стадий е стадият на действието.* Той завършва до около 2,5—3-годишна възраст от раждането на детето. През този стадий у човека се изграждат основите на индивидуалното съзнание. Той овладява основите на речта, начините на общуване и вече може да борави с определена система от знаци. През този стадий човешкият мозък нараства с около 200—210 г. Съвкупността от действия, които той изпълнява, е подчинена на определена съвкупност от цели.<sup>4</sup> През този период по аналогия на антропогенезата може

\* А. Н. Леонтиев. Цит. съч., с. 95.

да се говори за наличието на втори социогенен тип — *целенасочен човек*.

*Третият стадий* завършва до около 8-годишна възраст. През него човешкият индивид напълно овладява речта, вече може да си служи с широка система от оръдия на труда, да борави със знаци, усвоил е основите на писмеността и е овладял определена система от обществени отношения. През този стадий мозъкът нараства с 60—70 г. По аналогия на антропогенезата може да се каже, че на този стадий от онтогенетичното развитие съответства третият социогенен тип — *мотивираният човек*. През този стадий се изграждат основите на личността. По-нататък, в зависимост от преобладаващия тип дейност, в която човешкият индивид се включва, у него се формират чертите на обособилите се в исторически план типове личностни структури. Развитието на личностните структури през онтогенезиса тук няма да се обсъжда.

Върху основата на предходния анализ по отношение на взаимовръзката между развитието на дейностния процес и нарастването на човешкия мозък могат да се изведат следните *основни закономерности*:

— Нарастването на количеството на човешкия мозък през антропогенезата пропорционално намалява спрямо всеки следващ стадий от развитието на дейностния процес.

— Темпът на нарастване на човешкия мозък през антропогенезата е правопропорционален на продължителността на протичането на всеки отделен стадий от дейностния процес.

— С удължаване на процеса на дейността темпът на нарастване на човешкия мозък през антропогенезата за единица време се увеличава.

— Нарастването на количеството на човешкия мозък през онтогенезиса пропорционално намалява спрямо всеки следващ стадий от развитието на дейностния процес.

— Темпът на нарастване на човешкия мозък през онтогенезиса е обратнопропорционален на продължителността на протичането на всеки отделен стадий от дейностния процес.

— С удължаване на процеса на дейността темпът на нарастване на човешкия мозък през онтогенезиса за единица време намалява.

В предходните редове бяха разкрити някои основни положения от концепцията за една системна теория на човешката дейност. В случая стана дума само за закономерностите, съпътстващи развитието на човешкия индивид и свързания с него дейностен процес. Но дейностната система е изключително сложна и цялостното изясняване на нейната същност и особености далеч надхвърля рамките на една статия.

## SOME BASIC FORMULATIONS OF THE THEORY OF ACTIVITY

K Krumov

The basic formulations of the theory of activity are considered in the paper. The structure of activity, its essence and peculiarities are elucidated. On the basis of the presented activity model an approach toward the phylogensis and ontogenesis of man is demonstrated and some basic relationships are revealed.

# КОМПЮТЪРНА АВТОМАТИЗИРАНА СИСТЕМА ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ПРОДУКТИВНОТО МИСЛЕНЕ

ЦАНИ ЦАНЕВ

Компютърно-автоматизираните системи са авангардни технологии, които представляват върхови позиции в науката. В областта на психологията те съществено разширяват и преобразуват възможностите на инструментариума и методите (8, 17). Както основателно сочи О. К. Тихомиров, по своята същност компютърните „двойници“ на психологическите методи могат да се разглеждат като своеобразен естествен експеримент (8). Тези възможности намират най-ярък израз при условията на експерименталното изучаване на продуктивното мислене посредством апаратурен инструментариум. В психологията на мисленето съществуват безгранични възможности за организацията на адаптивен диалогов режим.

*Новост на системата.* Компютърната автоматизирана система за експериментално изследване на продуктивното мислене — КАСЕИПМ — 1 притежава следните по-характерни новости: решава въпроса за характера на трансдукцията на апаратурните методи върху персонален компютър (ПК) „Правец“ 8A, всичките апарати и програмни продукти (ПП) реализират нови експериментални задачи, автоматизиран е целият компютърен експеримент — от задаването на инструкцията до психометричната обработка на резултатите от експеримента, въведен е втори монитор с клавиатура в качеството на пулт за експериментираното лице (ЕЛ), при всички видове експерименти се регистрират темпоралните характеристики на психичната дейност, резултатите от компютърните психологически експерименти се записват на гъвкав магнитен диск (дискета), системата създава условия за организацията на адаптивен диалогов режим между ЕЛ и ПК.

*Същност на системата.* КАСЕИПМ — 1 е разработена посредством следните основни принципи: на трансдукцията, на атрибутивността, на рефлексивния подход и на евристичното програмиране (15).

Номенклатурата на системата е представена от осем апарата (табл. I).

Таблица I

Номенклатура и възможности на компютърната автоматизирана система за експериментално изследване на продуктивното мислене

№ по ред	Номенклатурно название на апаратите и методите	Характеристики на апаратите и методите		
		брой програми	възможен брой програми	брой режими
1.	Разбиране на принципа (РП)	40	X	5
2.	Формиране на понятия (ФП)	174	174	2
3.	Идентификация на понятия (ИП)	60	X	5
4.	Евристично мислене (ЕМ)	180	X	3
5.	Решаване на задачи (РЗ)	над 300	над 300	2
6.	Решаване на проблеми (РЕ)	X	X	2
7.	Оперативно мислене (ОМ)	72	X	2
8.	Техническо мислене (ТМ)	1	1	3

Апаратът и методът за изследване *разбирането на принципа*, за разлика от цифровите поредици при тестовете за допълване, са реализирани на абстрактен принцип за разбиране закономерностите при запалването или изгасването на цикъл от лампи (16). Програмите са с различна степен на сложност и отразяват най-разнообразни логически детерминирани експериментални задачи. По отношение на програмите апаратът и ПП представляват открита система, т. е. могат да се задават нови програми. Усложняването на експерименталните задачи става и посредством въведените пет режима на работа. Благодарение на това има вариант на методика и за изследване на деца. Изобщо комбинацията между програмите и режимите позволява задаването на най-разнообразни по структура и трудност експериментални задачи.

Апаратът и методът за изследване *формирането на понятия* реализират всичките възможни от този клас програми — 174 броя. От тях 20 програми са разработени преди нас на тестова основа (5), от които няколко са реализирани чрез устройство (6). Нашият принос е разработването на програмите и идейното задание за тяхната компютъризация чрез директна трансдукция на равнището на ПП — за ПК „Правец“ — 16. Задачата на ЕЛ е да формира понятия чрез класификация на обекти при условията на неопределеност.

Апаратът и методът за изследване *идентификацията на понятия* реализират общо 60 програми. Този апарат е разработен и на равнището на директна трансдукция чрез ПП — за ПК „Правец“ — 8А. Поради ограниченияте възможности на компютъра за този клас задачи, сега се разработка ПП за 16-разряден ПК. Задачата на ЕЛ е да идентифицира подвключена към апаратата (компютъра) една от четири геометрични фигури с най-малък брой действия (10).

Апаратът и методът за изследване на *евристичното мислене* реализират 180 програми, като представлява открита система (логически детерминирани програми при условията на квадратна матрица 10/10 са стотици хиляди). Чрез тази методика се изследва дискурсивното и вероятностното мислене при условията на символни стимули и твърде голяма неопределеност (14).

Апаратът и методът за изследване *решаването на задачи* реализират общо над 300 програми. С тази методика се изучава нестандартното продуктивно мислене при условията на интерференция на миналия опит (съобразителността). От ЕЛ се иска да изгаси запалени лампи с най-малък брой превъртания на превключватели и да посочи кой от тях изгасва лампите. Апаратът има режим за изследване на вероятностното мислене (9), като позволява използването на различни видове инструкции (13, 18).

Апаратът и методът за изследване *решаването на проблеми* са предназначени за проучване на скритите причинно-следствени зависимости (4). Ние направихме различни усложнения, в резултат на което бяха разработени два нови апарата (11). Тези апарати и методики могат да се използват за оценка на качествата на телевизионни- и радиотехники (електронни техники), както и за психоdiagностиката при техния професионален подбор (4).

Апаратът и методът за изследване на *оперативното мислене* реализират общо 72 програми. От тях 60 са разработени на равнището на директна трансдукция за компютър, т. е. методиката се осъществява само чрез ПП. Апаратът и методът са създадени върху основата на всички известни апаратури по този проблем в научната литература. Комплектът от 60 програми представлява компютърен вариант на широкоизвестната игра на 5. Апаратът и методът реализират всичките възможни логически детерминирани входни ситуации на играта.

Таблица 2

Начини за трансдукция върху компютър за апаратурно-методическия инструментариум  
от системата за експериментално изучаване на продуктивното мислене

№ по ред	Номенклатурно назование на апаратите	Възможност възможност	Адекватна директна трансдукция		Неадекватна директна трансдукция	Условия за индиректна трансдукция
			Бъзможност възможност	Условия възможност		
1	Разбиране на принципа Формиране на понятия	(РП) (ФП)	да да	не да	— цветен монитор	да —
2	Идентификация на понятия	(ИП)	да	не	—	да —
3	Евристично мислене	(ЕМ)	да	да	—	да —
4	Решаване на задачи	(РЗ)	да	не	—	да не
5	Решаване на проблеми	(РП)	да	не	—	—
6	Оперативно мислене при тек. ническо мислене	(ОМ) (РТИМ)	да не	да не	—	програмен продукт
7	Решаване на проблеми при тек. ническо мислене	(РТИМ)	не	—	—	—
8	Брой: Да		7	3		3
Обща експерт- на оцен- ка	Брой: Не		1	5		2
					индиректна трансдукция важи по правило за всеки апарат (без № 8)	

Апаратът и методът за изучаване на *техническото мислене* изследват основни закономерности на механиката относно видовете предаване на движението. Той се оказа професионално значим по отношение на психодиагностиката на шофьори (12). Съществен недостатък е невъзможността да бъде компютъризиран дори чрез неадекватна трансдукция. Причината е необходимостта от манипулативни движения на ЕЛ по сглобяване частите на апаратъ.

*Характеристика на компютъризацията на системата.* Под компютъризация разбираме най-висшия етап на автоматизация. Компютъризацията на новите апарати и методи от системата за експериментално изследване на продуктивното мислене се оказа много деликатна област. При обмислянето на този въпрос се появиха различни противоречия, чието решаване води в някои случаи до непредвидени усложнения. Като имаме предвид моделите за компютъризация на психологически апаратуриен инструментариум (15), установихме, че апаратите от системата се поддават на различни видове компютъризация (табл. 2). От цялата система само апарат № 8 не се поддава на трансдукция (прехвърляне на компютъра само чрез програмен продукт). Възможно е обаче да се разработи програмен продукт (ПП) в замяна на апаратъ. Тъй като в случай ПП лишава ЕЛ от манипулативни движения, най-вероятно е двете методики да не бъдат валидни. Дали тази хипотеза ще бъде приемта или опровергана, ще покажат бъдещите психологически експерименти.

Като използвахме принципа за целесъобразност, установихме, че три апарати от системата се поддават на директна трансдукция (т. е. на равнището само на ПП) и три апарата — на индиректна трансдукция, т. е. чрез разработването на специализирани пултове (табл. 2). По правило апаратите, за които е възможна неадекватна директна трансдукция, могат да бъдат компютъризирани и чрез разработването на специализирани пултове. За два от апаратите на системата според нас това е задължително — апарат № 1 и № 6. За апаратъ за изследване на разбиране принципа е необходим специализиран пулт, понеже пултът на ЕЛ представлява двадесет бутона и двадесет лампи, разположени симетрично един под друг в хоризонтални редове. Изпълнението на „лампите“ от евентуален ПП и тяхното изгасване от клавиатурата на компютъра ще представлява навсянко друга (невалидна) експериментална задача. Именно затова препоръчваме разработването на специализиран компютъризиран пулт за този апарат (въпреки че вече е разработен ПП). Специализиран пулт е обезателно необходим за методиката за решаване на проблеми. В този случай ЕЛ ще изпълнява манипулативни движения, които по правило се поддават на компютъризация. Възможните конструктивни решения се оказаха далеч по-сложни от персонален компютър.

*Възможности за внедряване на системата в практиката.* Поставяме този въпрос поради това, че използването на знанията от психологията на мисленето и преди всичко на експерименталните методи за психодиагностика на продуктивното мислене в практиката е един от големите проблеми на психологическата наука. Според нас това е централен проблем на психологията и един от големите проблеми на науката въобще.

Като се имат предвид изключителната актуалност и значението на мисловната дейност за всички сфери на теорията и практиката, напълно естествена е целесъобразността да се търсят начини и форми за изграждането на системата като социална технология. Сред голямото разнообразие от предметни области и дейности ще направим опит да очертаем някои основни области за

използване в практиката на компютърните експериментални методи за психо-диагностика на продуктивното мислене. Според те са следните:

1. Използване на системата за целите на професионалния подбор. Още през 1965 г. В. Н. Пушкин поставя въпроса за необходимостта от професионален подбор на операторите (2). След като изразява основателна неудовлетвореност от западното тестиране, той предлага разработването на интелектуален профподбор на операторите на основата на „психологическите механизми на процесите на решаване на задачи от човека“. Според него перспективна схема за нов интелектуален профподбор на операторите се явява зрителното решаване на оперативни задачи от рода на игра на 5. Именно затова си поставихме задача да се разработи по наши проект апарат с максимални възможности на тази методика — 60 изходни ситуации.

За целите на профподбора на операторите могат да се използват безспорно и другите компютърни методики от системата.

2. Друга възможна насока за внедряването на компютърните експериментални методи за изучаване на продуктивното мислене е използването им в качеството на *тренажори на евристични програми*. Това е особено необходимо според нас при енергооператорите, изобретателите и при интелектуално надарените ученици и студенти. Съществените моменти в тази дейност биха били работата с разнообразна символна, а не вербална информация и възможността за използването на адаптивен диалогов режим при тренинга. Тренажорите от този тип можем да отнесем към класа на глобалните, а не към тясноспециализирани средства. Някои от компонентите на компютърната автоматизирана система могат да се използват и като специализирани тренажори в дадено професионално направление. Така например Р. Т. Сверчкова прилага противното ни устройство и методика за интелектуален тренинг и профподбор на слаботокови техники (4).

Освен че работят със символни стимули, разработените нови апарати, програмни продукти и методики за експериментално изучаване на продуктивното мислене могат да се използват и в качеството им на тренажори за *вземане на решения при рискови (вероятностни) експериментално-психологически задачи*. Характерът на символния експериментален материал и изискванията към ЕЛ са такива, че задачите могат да бъдат квалифицирани като вероятностни. Какво е мястото на този род задачи в мисловната дейност на човека? Както основателно пише Ю. Козалецки, тези задачи са преобладаващото мнозинство от задачи, които човек решава в професионалната си област или във всекидневието. „Много по-важни са *рисковите (вероятностните) задачи*“ — пише той, сравнявайки ги с другия голям клас задачи: детерминистките задачи (1, с. 50). Рисковите задачи се характеризират с неопределеност относно резултата, като е вероятен всеки изход. Именно такива са значителен процент от експерименталните задачи на разглежданата компютърна система.

Друго направление за интелектуален психотренинг е организацията на експериментални задачи с цел трансфериране (пренасяне) на принципа на действие. Един от задълбочените изследователи на мисленето, С. Л. Рубиншайн, прие пренасянето на решението от една задача върху друга задача като изходно начало и най-съществен принцип (3). Принципът за пренасяне на решението ще играе според нас изключително важна роля при организацията на интелектуален тренинг на компютърно равнище — адаптивен диалогов режим.

Друго важно направление за интелектуален тренинг са възможностите за *емоционална активация* в процеса на мисловната дейност чрез съответна вариация на инструкцията за ЕЛ. Използването на този експериментален прийом позволи на О. К. Тихомиров да проникне дълбоко в изучаването на механизмите на мисленето. В резултат на това той откри важната закономерност, че ЕЛ решават творческите задачи само при условията на емоционална активация (7).

Новите устройства и компютърни методи за експериментално изучаване на продуктивното мислене позволяват организацията на различни видове инструкции за ЕЛ, които създават условия за емоционална активация, т.е. за решаване на творчески интелектуални задачи.

3. Приложението на компютърната автоматизирана система за изследване на продуктивното мислене в качеството и на психодиагностично средство при *профессионалното ориентиране на учениците* е друга важна проблемна област. Разнообразните вероятностни (рискови) и детермировъчни експериментални задачи, които се реализират чрез въпросната система, са предпоставка за това.

Чрез новите компютърни и автоматизирани експериментални методики могат да се психодиагностицират разнообразни проблеми в областта на продуктивното мислене: поведението при решаване на типични рискови (вероятности) задачи; особености на мисловната дейност при условията на формирането и идентификацията на понятия: вероятностната дивергентна мисловна дейност при дискурсивни експериментални задачи; бързината на мисловната дейност; особеностите на вероятностното мислене; характеристиката на трансферирането на принципа на решение; характеристите особености на диалога „човек—компютър“; особеностите и темпоралните характеристики и др.

При всички експериментални методики (компютърни и апаратурни) на системата се отчита автоматизирано *бързината на мисленето* като съществено качество при условията на безпрецедентната научно-техническа революция. При това темпоралните характеристики отразяват цялата структура на мисловната дейност, т. е. процеса на мислене, което е и истинският предмет на психологията на мисленето.

4. Една от най-значимите хипотези, които можем да поставим, това е използването на разработената система от методи, програмни продукти и технически средства за психодиагностика на *генераторите на идеи в науката и научно-приложната област*. Днес първостепенната научно-социална роля на тази категория учени и специалисти не подлежи на съмнение. Сега тяхната диагностика се изпълнява с различни видове тестове: тест за креативност, тест ТАТ, тест на Роршах и др. Според нашата хипотеза новите компютърни методики ще могат да психодиагностицират „генераторите на идеи“ поадекватно и надеждно. Ако използваме процедурата фенитизация като една от формите за формулиране на всеки научен проблем, то можем с увереност да твърдим, че апаратурните и компютърните методики за експериментално изследване на продуктивното мислене ще заменят различните класически тестови методики в тази област.

Ефективността от използването на фенитизацията зависи преди всичко от фонда на дадения проблем. В случая това е творческата мисловна дейност на човека. Тъй като днес фонът на проблема, който разглеждаме, е изключително актуален, значимостта на проблема за изследване (изучаване и психодиагностика) на продуктивното мислене е от *стратегическа важност*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений. М., Прогресс, 1979.
2. Пушкин, В. Н. Оперативное мышление в больших системах. М.-Л., Энергия, 1965.
3. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., АН СССР, 1958.
4. Сверчкова, Р. Т. Психологический анализ процесса постановки технического диагноза. В кн.: Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения. Под ред. Т. В. Куряяцева. М., Педагогика, 1970.
5. Телегина, Е. Д. Мислене. В кн.: Ръководство за практическни занятия по психология. С., Наука и изкуство, 1976.
6. Тихомиров, О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М., МГУ, 1969.
7. Тихомиров, О. К. Психология мышления. М., МГУ, 1984.
8. Тихомиров, О. К. Информатика и новые проблемы психологической науки. Вопросы философии, 1986. № 7.
9. Цанев, Ц. Метод за изследване стратегията при решаване на задача. Психология, 1976, № 1.
10. Цанев, Ц. Методи за изследване стратегията на мислене при идентификация на понятия. В кн.: Психологически проблеми на мисленето. Под ред. на Г. Пиръев. С., Наука и изкуство, 1979.
11. Цанев, Ц. Метод за изследване на евристичното мислене при решаване на проблеми. Психология, 1980, № 5.
12. Цанев, Ц. Метод за изследване разбирането на принципа при техническото мислене. Психология, 1982, № 4.
13. Цанев, Ц. Влияние на вида инструкция върху стратегията на мислене. Народна просвета, 1983, № 10.
14. Цанев, Ц. Апаратури методи за изследване на евристичното мислене. Годишник на Софийския университет „Климент Охридски“, Философски факултет. Том 73. Книга Психология, 1980, С., БАН, 1984.
15. Цанев, Ц. Комплексен подход при разработване на психологически инструментариум при използването на персонални компютри. Народна просвета, 1985, № 1.
16. Цанев, Ц. Метод за експериментално изследване на разбирането на символни стимули. Годишник на Софийския университет „Кл. Охридски“ (под печат).
17. Bird, R. J. The Computer in Experimental Psychology. N. Y., Academic Press, 1981.
17. Негоеси — Bodagriv. Verbal instruction as a factor of efficiency in problem — solving. Studia Psychologica, 1956, No. 3.

## A COMPUTER SYSTEM FOR EXPERIMENTAL STUDY OF PRODUCTIVE THINKING AND POSSIBILITIES FOR ITS INTRODUCTION INTO PRACTICE

Tz. Tzanev

A computer system for experimental studing (examination and psychodiagnostics) of productive thinkng is developed. The system consists of eight new apparatuses and methods, 6 of them being directly transduced onto the monitor of a personal computer "Pravetz"-8.

The apparatuses are differentiated as devices for: understanding of the principle, formation of concepts, identification of concepts, heuristic thinking, problem solving, operative thinking and technical thinking.

A total of more than 700 experimental programmes are developed for the apparatuses and more than 600 — for the programme products.

The system is recommended for the purposes of occupational selection, intellectual training and vocational guidance of pupils.

## ВЗАИМОВРЪЗКИ МЕЖДУ „АЗ-ОБРАЗА“ И ЛИТЕРАТУРНИТЕ СПОСОБНОСТИ У ПОДРАСТВАЩИТЕ

АНЕЛИЯ РОГЕЛОВА, ИВАН ДИМИТРОВ

[Значението на фиксирания в заглавието проблем се определя както от жизнената необходимост на творчеството за живота на отделния индивид и на обществото, така и от функциите на самосъзнанието в творческата дейност на субекта. Едва ли е необходимо да доказваме, че самосъзнанието мотивира активността на човека, участва в подбора на цели и средства за удовлетворяване на потребността, осигурява самоконтрола, определя интерпретацията на собствения опит и възприемането на другите, явява се съществен източник на нашите очаквания, поддържа вътрешното единство и съгласуваност, организира механизмите за защита на личността от травмиращи я преживявания, че то активно влияе върху дейността на въображението и свободата на действията (Вж. подробно: Бернс, 1986; Кон, 1978; Столин, 1983; Wylie, 1970).]

Посочените функции на самосъзнанието ни дават основание да потърсим чрез средствата на емпиричното изследване генезиса на конкретните взаимовръзки между самосъзнанието и творчеството в детска възраст, а оттук — възможностите за стимулиране на творческата активност на подрастващите. Конкретизацията на този проблем в нашето изследване намира израз във взаимовръзките между „АЗ-образа“ и литературните творчески способности при деца от пубертетна (преходна) възраст. Този избор и това стесняване на предмета на изследване се налага по три причини. Първо, литературното творчество, словесността е най-широко разпространена и разбираема форма на общуване, на творческо пресъздаване на преживения опит и с най-голямо влияние върху хората и културата, а самият език е „уникално поле за наблюдение на творческите способности“ (Bartron, 1967). От друга страна, пубертетната възраст е началото на литературната изява на човека, детерминирана от осъзнаването на своите собствени преживявания, от потребността да разбере себе си и другите, за да установи благоприятни отношения с тях и за да отговори на очакванията на средата. С други думи, интензивно формиращата се субективност през този период от живота се стреми да се „въпълти в обективна форма — в стихове, в разказ, в онези творчески форми, които подрастващият възприема от обкръжаващата го литература на възрастните хора“ (Виготски, 1982). Второ, през тази възраст едно от централните новообразувания в личността е качествено новото равнище в самосъзнанието, чиято съществена форма е „АЗ-образът“. Трето, невъзможно е да се търси на емпирично ниво връзка между два феномена в тяхната най-обща постановка, без нивà на конкретизация и без отчитане на тяхната специфика.

Изследването на взаимовръзката между самосъзнанието и литературните способности отразява едно от съвременните направления в психологията на творчеството, тъй като дълго време неговото изучаване се свеждаше до установяване на коефициента на интелигентност. И ако за американската психология това е история, то за нашата — реалност с претенциите за критерий и монопол над истината в тази проблемна област. По данни на Е. П. Тортанс използването само на коефициента на интелигентност (независимо от това с какъв тест се установява) като критерий за идентифициране на креативността изключва 70 % от най-творчески мислещи деца (Torrance, 1963).

В нашето изследване личността е онази базисна система, в която самосъзнатието като процес (и неговите продукти) и творческите способности се явяват водещи нейни структурни компоненти. Теоретичният статус на проблема по необходимост изисква изучаването му в различни плоскости. Една от тях е структурирането на самосъзнанието в дълбочина, т. е. като се започне от неосъзнатите установки и се мине последователно през осъзнаването на отделни свои прояви и на продуциращите ги качества, за да се стигне до обобщен образ и самооценка, а оттук — до устойчива ценностна система на личността (Вж. Ядов, 1975). Това движение по вертикалата не изключва, а предполага движението по хоризонтала. Втората плоскост на изследване включва установяването на „референтното съдържание“ на процеса на самосъзнаване на всеки възрастов стадий. Именно този аспект на изследване е водещият в рамките на когнитивно-структурния подход към самосъзнанието (L'Ecuyer, 1975, 1978; Montemayor, Eisen, 1977).

Един от представителите на този подход (L'Ecuyer, 1975) определя „Аз-образа“ като йерархизирана организация, включваща структури, подструктури и категории, функционираща на три равнища под формата на централни, междинни и второстепенни перцепции. Структурата „Материално Аз“ включва перцепциите, отнасящи се до собственото тяло и притежанията на различни предмети и хора, чрез които лицето се идентифицира. „Личностното Аз“ отразява вътрешните качества на индивида, които могат да бъдат по-описателни или по-дълбоки характеристики на личността. Третата структура „Адаптивно Аз“ съответства на позитивните и на негативните реакции на индивида срещу своите перцепции за себе си. „Социалното Аз“ ни представя индивида сред другите хора, характера на взаимодействие с тях, а последната структура, „Аз—не—Аз“, включва онези съобщения, в които индивидът говори за себе си индиректно, т.е. чрез другите и техните оценки<sup>1</sup>.

Хипотезата, от която изхождаме, намира израз в предположението, че взаимната обусловеност между „Аз-образа“ и литературните творчески способности се актуализира на равнището на по-късно появилите се в онтогенезиса структури на личността, носещи обобщените характеристики на двата разглеждани феномена. Проверката на формулираната хипотеза предполага решаването на следните задачи: а) установяване на основните зависимости между компонентите на „Аз-образа“ и литературните творчески способности; б) достигане по емпиричен път до значимите разлики в степента на изграденост на различните структури на „Аз-образа“ у подрастващите, показвали различно равнище на литературна изява; в) определяне на всяка една от структурите на „Аз-образа“ по отношение на литературната креативност на изследваните лица, и г) фиксиране на основните характеристики на връзката между самосъзнанието и творческите способности като двупосочна.

#### МЕТОДИКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Изборът на адекватна методика е резултат от съотнасянето на изложените теоретични съображения с целта на изследването (ограничена в стремежа да се разработи един от възможните аспекти на взаимна зависимост между „Аз-образа“ и литературните способности) и конкретните условия на реализация (контингента изследвани лица, времето и мястото на провеждане

<sup>1</sup> Подробно вж: Иван Димитров. Динамика на структурата на „Аз-а“ през ранните етапи на онтогенезиса. Годишник на СУ, том 76, 1983.

на изследването). Нейната разработка се опира на методиката на Л'Екюйе (L. Echuig, 1975) за изследване динамиката на структурите на концепцията за себе си и на методиката на Десрозие (Desrosiers, 1975) за диагностициране на литературните творчески способности.

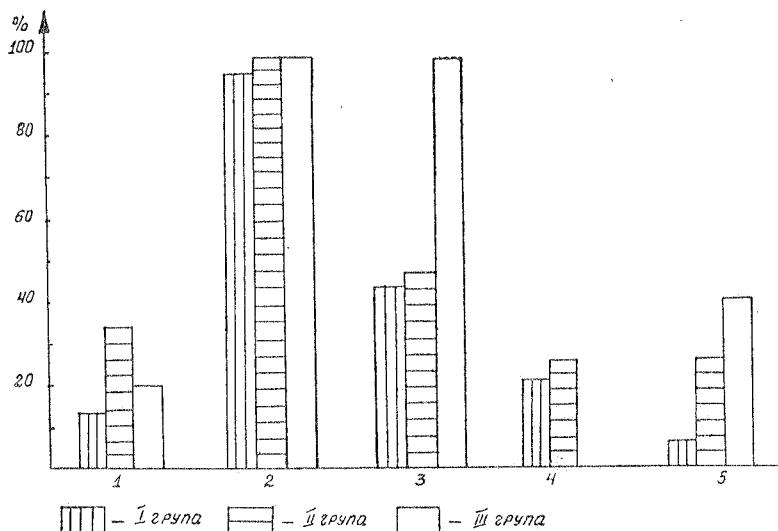
Изследването премина през две фази. През първата фаза се събира емпиричния материал от изследваните лица (122 ученици от VI и VII клас на две столични училища). Втората фаза изисква систематизиране на събрания материал (244 текста — по два за всяко изследвано лице). Данните по отношение на „Аз-образа“ се осигуряват с теста „Кой (какъв) си ти?“, с помощта на който се определя степента на изграденост на структурите „Материално Аз“, „Личноностно Аз“, „Адаптивно Аз“, „Социално Аз“ и „Аз — „не—Аз“. Обработката на резултатите от този тест, осигуряващ набор от писмени самоописания на изследваните лица (ИЛ), се състои в контент-анализ на всяка перцепция и определяне на мястото ѝ в приетата юерархизирана организация на „Аз-образа“. Наличието на една единствена категория в самоописанието на ИЛ осигурява регистрацията на съответната подструктура, а оттук и на структурата, към която тя принадлежи. Възможно е дадена структура при едно ИЛ да бъде представена от 2, 3 или повече категории, без това да го отличава от друго ИЛ по отношение на същата структура, която обаче е представена само от една категория. Тоест, вижда се, че оригиналната методика не се интересува от реалната „пълнота“ на структурата. Това наложи използването на верифицираща методика, същността на която се заключава в допълнителен анализ на данните, но по друг показател. Като най-приемлив се очертава показателят „тежест на структурата“, определян като процентно отношение между възможния максимален брой категории, влизащи в съответната структура, и действително представените. За централни перцепции се приемат тези, които са посочени от 70 % и повече от ИЛ, включени в изучаваната възрастова група; формулираните от по-малко от 30 % перцепции са второстепени и, накрая, перцепциите, които се разполагат между 31 % и 69 % изграждат междинните перцепции.

Литературните текстове на учениците бяха подложени на експертна оценка от три лица по петте, предложени от Десрозие, показателя за литературна креативност: I. *въображаемост* (определя се в зависимост от степента на разместване на реалността); 2. *непрозрачност* (определя се в зависимост от пространството, което се разширява между написаното и смисъла); 3. *оригиналност* (критерий тук е новото, проявената под някаква форма изобретателност на ума); 4. *гъвкавост* (отчита ирационалната и недедуктивна страна на логиката, внезапни разкрития, необичайни аналогии, комбинаторната игра на мисълта) и 5. *динамична интеграция* (отразява единството и хармонията на текста, равновесието между отделните елементи).

Това позволи ИЛ да бъдат разпределени на три групи според условно определената им степен на креативност: I група (102 ИЛ) с оценка I; II група (15 ИЛ) с оценка от I,1 до 2 и III група с оценка от 2,1 до 3. За всяка една от тези групи с помощта на вариационен анализ се установяват основните статистически параметри  $\bar{x}$ ,  $S$ ,  $Sx$  и чрез непараметричен анализ за сравнение на две и повече честотни разпределения се определя процентната изява на структурите на „Аз-образа“. При статистическата обработка за значима е приета разликата при равнище на значимост  $p < 0,05$  (95 % вероятност).

## АНАЛИЗ И ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Резултатите от изследването са отразени на фиг. 1. Първата насока на анализ на резултатите е свързана с динамиката на „Аз-образа“, която позволява да се проследи процентното развитие на неговите структури в съответ-



Фиг. 1. Характеристика на структурите на „Аз-образа“ в зависимост от степента на литературна изява: 1 — материално Аз, 2 — личностно Аз, 3 — адаптивно Аз, 4 — социално Аз, 5 — Аз — не — Аз

ствие с трите определени степени на литературна креативност. Втората насока изисква сравнителен анализ между структурите на „Аз-образа“ в рамките на всяка група поотделно. Установяването на тази вътрешногрупова динамика на компонентите на „Аз-образа“ дава възможност да си изградим представа за състоянието и за съотношението между неговите компоненти. Анализът на резултатите се осъществи на две равнища: статистическо и психологическо. Психологическото доведе до това, че данни, показвали статистически значими разлики помежду си, могат да бъдат пренебрегвани по-нататък в резултат на последвалата психологическа интерпретация.

В центъра на нашето внимание стои III група, която е не просто най-култивирата, но несравнено по-култивирана от останалите две групи ИЛ. Литературните текстове показват, че докато I и II група могат да бъдат поставени под общ знаменател, то III група рязко се различава от тях. За илюстрация привеждаме примерни литературни съчинения на трите групи ИЛ.

И г р у п а „Миналата година бяхме на лагер в местността „Рожен“, която се намира в най-обширната планина в България — Родопите. Там беше много красиво, всичко беше потънало в зеленина. Там имаше обширни поляни и тучни пасбища. Посетихме и обсерваторията, която се намира там, и ни разказаха много интересни неща. След това посетихме и планетариума, който се намира в град Смолян. В Родопите беше много красиво. На мен много ми хареса пребиваването там.“

II група: „Зима в гората. Колко хубаво е през зимата в гората! Витоша те посреща с лъчезарната усмивка на ясния зимен ден. Като се поразходиши малко в гората, чувствуваш, че си в огромен леден дворец. Боровете като белобрadi великанни пазят спокойствието на планината.

Слънцето спуска полегато лъчите си като нежни златисти воали. Снегът изглежда като окъпан от слънчевите лъчи елмаз. Небето е приело всички нюанси на синьото, а по снега се гонят малки сини облачета, облечени в розови кожухчета.

Горските обитатели: зайчета, кaterички и сърнички пазят спокойствието на гората. Дърветата протягат едно към друго оголените си клони, сякаш искат да се прегънат и стоплят.“

III група: „Лято. Как само звучи! Колко силно и горещо! Лято! Колко е красиво и особено, когато е студено. Докато вият снежни виелици и изведнъж в прозореца влитат глухарчета и „заухава“ на буря: ляtna буря. Скочете на прозореца, затичайте се, стартирайте с трета космическа и се бухнете право в нея. Оставете отзад да се чупят прозорци и да хвърчат учебници, тетрадки. Не се връщайте на същия прозорец, не си спомняйте за училището. Боже, в никакъв случай! Пловайте! Пловайте! И не спирайте. Помиришете вята. Не ли го усещате?“

Последното съчинение е убедително доказателство за това, че учениците с творчески литературни способности се стремят да се освободят от стандарта, да се отклонят от обикновеното и очакваното, до се отдадат на въображението си. Често именно тази нетрадиционност на словесното изразяване се възприема от учителите-традиционалисти в училище като „нереалистичност“, а оттук — вместо признание на новостта и оригиналистичността, санкция за „отклонението“. И обратно, авторите на първите две съчинения, макар и не съвсем еднакви, но явно стремили се да бъдат близко до предлагани образци и еталони, да съответстват на очакванията, си остават стереотипни и в рамките на общоприетите стандарти, но за сметка на това — по-високо ценени от учителите, по-желани за тях.

От фиг. 1 се вижда, че в пубертетна възраст децата с развити литературични способности и тези без такива не се различават по структурите „Материално Аз“ и „Личностно Аз“. Характерното за първата структура е това, че нейното съдържание е по-конкретно и по-достъпно за познание и не е свързано с дълбоките структури на личността, по които се разграничават творчески от нетворчески мислеция човек. Това са съобщения относно особеностите на собственото тяло или фиксират предмети и хора, които могат да бъдат обозначени с притежателното местоимение „мои“ (Например: „Аз съм със сини очи и руса коса“, „Имам по-малко братче“, „Имам много приятелки“). „Личностното Аз“ се обуславя от регистрирането на по-описателни или по-дълбоки психически качества („Аз съм момиче на 13 години“, „Обичам да карах кънки, колело, да ходя на плуване“). Важно е да се подчертава, че онтогенетичната динамика на тези две структури им отрежда мястото на най-рано появяващи и утвърждаващи се компоненти на „АЗ-образа“. Подобна тенденция Л'Екюй наблюдава още при тригодишните деца.

„Адаптивното Аз“ бележи значими разлики според фиг. 1 между първите две групи, от една страна, и третата група — от друга. Тази структура в трактовката на когнитивно-структурния подход включва позитивните и/или негативните оценки на индивида (подструктурата „ценност на Аз-а“), както и действията на индивида срещу тези свои оценки (подструктурата

„активност на Аз-а“). Тоест, терминът „адаптивен“ в случая има по-дълбок смисъл от разпространеното му използване. По същество тук става дума за личностни свойства, намиращи се далеч по-дълбоко в сравнение с регистрираните в структурата „Личностно Аз“. Илюстрация на това е следното самоописание: „Какъв съм аз? Човек, макар и недодялан. Пък да ви кажа и аз не знам. Това се научава по-късно, . . . или аз съм обикновен човек. Нищо особено не ми се случва. Но понякога си мисля, че тези неща, за които аз си мисля, не си ги мисли никой друг.“ Реално тук откриваме индивид с висока самооценка, който е способен да поддържа равновесие на високо равнище на „Аз-образа“ за разлика от индивидите с ниска самооценка, които са по- зависими от емпиричните изменения на средата и собствените си резултати (Вж. аналогични резултати: Cohen, 1968).

Каква е разликата между децата от първите две и третата, най-креативната, група? Докато представителите на първите две групи просто регистрират осъзнатите от тях качества (с положителен или с отрицателен знак) като обикновен факт, известен на тях и другите, то при творчески изявените фактът се превръща в ценност, придобива „личностен смисъл“, т. е. тук е налице не просто констатация, а преживяване на факта, афект. Така че доминиращото развитие на ценностното отношение към себе си (при учениците от третата група) вероятно е закономерно следствие от вътрешната архитектоника на личността, повлияна от значимото присъствие на творческия елемент.

Установената статистически значима разлика между креативната (трета) група и първите две е в обратна посока по отношение на структурата „Социално Аз“. Социалният коефициент на литературно изявените деца, както се вижда от фиг. 1, е нулев. Известно е, че преходната възраст е период на засилено, подчертано внимание към междуличностните отношения, към общуването, а нашето изследване не фиксира тази характеристика при креативно изявените индивиди. Но това противоречие според нас е видимо, тъй като водеща особеност на децата с литературни способности се явява ценностното отношение към себе си, което не позволява да се разгърне потребността от включване на „Другия“ в собствените измерения, характеристика като основна възрастова особеност на пубертета. Косвено потвърждение на това са и данните, свидетелстващи, че . . . . большинството от изследваните творчески личности са необщителни: 80 % от мъжете математици, 68 % от архитектите, 65 % от писателите и 60 % от изследователите в науката се оказаха затворени в себе си“ (MacKinnon, 1967, р. 67).

Резултатите по последната структура „Аз — „не—Аз“ отново потвърждават установената по другите компоненти на „Аз-образа“ права връзка с творческите способности. Тази структура има две подструктури: а) „сведения за другия“ (например: „Сестра ми тренира художествена гимнастика“) и б) „мнения на другия за мен“, илюстрирана чрез изказвания от типа: „Както казва майка ми, от мен няма да излезе нищо.“ Сякаш съдържанието на тази структура е близко до характеристиките на „Социалното Аз“, но в действителност сходството е външно и произтича от наличието на „Аз“ и „Другите“ и в двете структури. Докато при „Социалното Аз“ акцентът се поставя върху „Другите“, а „Аз-ът“ е второстепенен компонент (помагам на другите, искам да общувам с другите, принадлежа на другите, т. е. излизам от себе си и навлизам в другите), то при структурата „Аз — „не—Аз“ фокусътпада върху първия елемент на диадата „Аз—другите“ и „Аз-ът“ започва да доминира. Другояче казано, при „Социалното Аз“ специфичното е „Аз за другите“, а

в „Аз—„не—Аз“ изменението се обективира в „Аз чрез другите“. Това дава основание петата структура да се разглежда като естествено продължение и развитие на линията „Личностно Аз“ — „Адаптивно Аз“.

А сега да анализираме фиг. 1 от гледна точка на отношенията между отделните структури на „Аз-образа“ при децата от трите групи. Вижда се, че съществува статистически значима разлика между структурите „Личностно Аз“ и „Адаптивно Аз“, от една страна, и структурите „Материално Аз“ и „Социално Аз“, от друга. Този факт налага извода, „че „материалната“ и „социалната“ ориентация като средства за идентификация на самите себе си са по-слабо застъпени в сравнение с „личностната“ и „дълбоколичностната“, което вероятно произтича от влиянието на творческите способности върху вътрешната организация на личността. Фиг. 1 показва, че основен факт на „междуструктурната динамика“ е доминирането на „Личностното Аз“, следвана структурата „Адаптивно Аз“ при всички групи. Този факт потвърждава една от основните възрастови особености на пубертета — личностната ориентация към себе си. Интересното тук е това, че при децата с изявени литературни способности именно тази тенденция е задълбочена, за което свидетелстват високите стойности и на „Адаптивното Аз“, наблюдавани със същата процентна изява само при децата от третата, креативната група.

Проведеното емпирично изследване дава възможност да се направят следните по-важни

#### ИЗВОДИ:

1. Хипотезата, предполагаща корелационна зависимост между „Аз-образа“ и литературните творчески способности на равниците на по-късно появилите се в онтогенезиса техни характеристики, се потвърждава.

2. Конкретната форма на установената зависимост се проявява не като плавна тенденция, а като неравномерен преход: налице са незначителни различия между I и II група и рязкото им разграничаване от III група, включваща творчески изявените деца.

3. За децата с развити литературни способности като водеща характеристика се очертава ценностното отношение към себе си, съпровождано от ниски показатели на социалност, докато децата с посредствени възможности в литературата (I и II група) не отдават толкова голямо значение на собствената ценност, а липса на социален интерес не беше отбелаян.

Представеният емпиричен материал не позволява задълбочен анализ на взаимовръзката между самосъзнанието и творческите способности поради пренебрегването на фактора време за двете променливи. В това отношение само лонгитюдното изследване би разкрило по-дълбоките равнища на взаимовръзка между тях и би дало по-надеждна възможност за откриване на потенциалните творчески способности по такъв индикатор, какъвто е съотношението на структурните компоненти на „Аз-образа“. От педагогическа гледна точка е важно да се знае, че тенденцията да се затварят в себе си, по-малката податливост на социалното взаимодействие, по-голямата ценност на вътрешния свят са естествени характеристики на децата с литературни творчески способности, а така също, че слабият им интерес към другите и общуването не трябва да се разглеждат и санкционират като „асоциалност“ на този тип деца.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание, М., 1986.
2. Виготски, Л. С. Въображение и творчество на детето. С., 1982.
3. Кон, И. С. Открытие „Я“. М., 1978.
4. Столин, В. В. Самосознание личности. МГУ, 1983.
5. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности — Методологические проблемы социальной психологии, М., 1975.
6. Ваггоп, Ф. The psychology of the creative writer. In: R. L. Mooney, T. A. Razik. Exploration in Creativity. Harper Row, 1967.
7. Cohen, A. R. Some implications of self-esteem for social influence. In: C. Gordon, Bergen (Eds): The Self in Social Interaction, N. Y. Wiley, 1968.
8. Desrosiers, R. La créativité verbale chez les enfants. PUF, Paris, 1975.
9. L'Ecuier, R. La genèse du concept de soi. Théorie et recherches, Canada, 1975.
10. L'Ecuier. Le concept de soi. Paris, 1978.
11. MacKinnon, D. W. The highly effective individual. In: R. L. Mooney, T. A. Razik. Exploration in Creativity. Harper Row, 1967.
12. Montemayor, R., M. Eisen. The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 1977, v. 13, 4, 314—399.
13. Torrance, E. P. Explorations in creative thinking in the early school years: A Progress Report. In: C. W. Taylor and coll. Scientific Creativity: Its Recognition and Development, N. Y., 1963

### RELATIONSHIP BETWEEN "SELF-IMAGE" AND LITERATURE ABILITIES IN GROWING UP SUBJECTS

A. Rogelova, I. Dimitrov

The results of an investigation of the relationship between "Self-image" and the creative literature abilities of children during puberty are analyzed. They give definite evidence that the center of the "Self-image" in children with manifested literature ability is oriented towards the inner world of the individual, as an experience of the self as a value. The low value given to the "social Self" are characteristic for them, as is the low interest toward others and association with others.

### РАЗВИТИЕ НА ИДЕЯТА ЗА ЦЕНТРАЛЕН ПРОЦЕС НА КОНТРОЛ В КОГНИТИВНАТА ПСИХОЛОГИЯ

ЕВДОКИЯ ХРИСТОВА

Една от основните теми, която е била формулирана още при обособяването на психологията като самостоятелна наука, е темата за централния процес на контрол, който регулира потока на познанието, който определя организацията на опита. Тази тема продължава да бъде актуална и за съвременната когнитивна психология. За назоването на контролния процес са били използвани различни термини: съзнание, внимание, буфер, скенер, екзекутивен монитор, медиатор и т. н.

Първите опити за изследване на този централен процес се правят от В. Вунд. Неговата психология е психология на съзнателния опит като такъв. Немските ученици на В. Вунд, които работят в създадените от него традиции, я наричат *Ganzheit* психология или холистична психология. Основна цел на В. Вунд е била да открие елементите на човешкото съзнание — колко идеи могат да бъдат представени в съзнанието за един определен момент. В експерименталните серии с метроном и с комбинациите от случаино подбрани

\* Статията е разработена във връзка с темата от Програма за фундаментални изследвания със заглавие „Създаване на обща психологическа теория на дейността“.

букви той емпирично определя обема на съзнанието. Тези експерименти се съгласуват изключително добре с резултатите за възможностите на краткосрочната памет в съвременните изследвания. Един от важните изводи в тези експерименти е, че изследваното лице много лесно открива, че някои букви се възприемат ясно и отчетливо, а други — слабо и неясно. Съзнанието може да се представи образно като област с ограничен обхват, като една част от тази област е във фокусната точка (Blickpunkt) на съзнанието, а другото съдържание лежи в зрителното поле (Blickfeld) на съзнанието. Зрителното поле се описва като област, която окръжава фиксационната точка и „тъмнее по направление към периферията, докато не допре до прага на съзнанието“ (В. Вунд, 1976, 14). За централната част на зрителното поле, непосредствено около фиксационната точка, се използва терминът „внимание.“ Когато вниманието възникне, се появява „куративният синтез“. На това ниво нашият опит е много по-различен от елементарния поток на впечатлениета, които го изграждат. В. Вунд използва въведените от Лайбниц термини перцепция — за означаване полето на съзнанието и аперцепция — за означаване фокуса на вниманието. Очертаването на опита от неясно осъзнаване до ясно внимание е свързано с увеличаване на менталната организация. Централната идея на В. Вунд е, че аперцепцията осъществява не само активния синтез на елементите в едно цяло, но е и най-висшата ментална активност на анализа и на оценката. Тя е основа на всички висши форми на мислене. „Аперцепцията е един съзнателен акт на волята, чрез който ние контролираме създаването на синтетичните единици на разума“ (Т. Н. Leahey, 1987, 186).



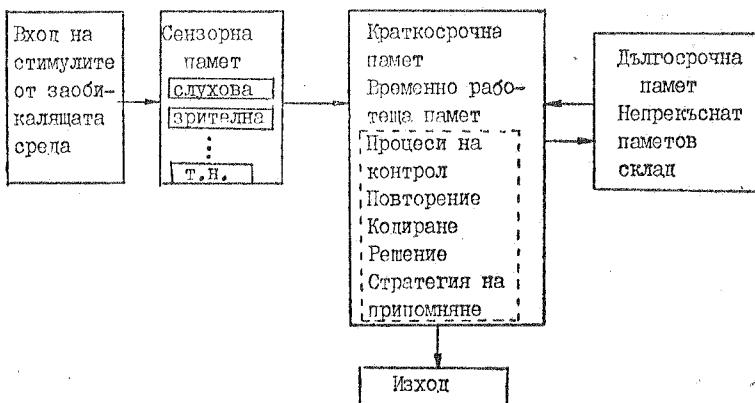
Фиг. 1. Моделът на двете нива (по А. Blumenthal, 1977, 16)

Този анализ на съзнанието очертава „модела на двете нива“: централно фокално ниво и периферийно дифузно ниво (фиг. 1). Централното фокално ниво е център на волевия контрол, а другото е по-широко работно поле на съзнанието, по което вниманието се движи.

И днес са известни множество вариации на този модел, при които за основни механизми на контрол се сочат: предвниманието (У. Найсер, 1981); перцептивната система (Д. Броудбент, 1976); процесът на повторение (Д. Норман, 1974). Всички тези вариации са въщност едно повторение на оригиналното откритие на В. Вунд, че вниманието е централният процес на контрол. Допълнително ниво на съзнанието е въведено от В. Вунд, когато определя в диапазона на вниманието вътрешна или субективна фиксационна точка (1976, 8—24).

Тези идеи за контролния процес не намират своето развитие нито в работите на учениците и съвременниците на В. Вунд, нито в работите на неговите критици. Много по-късно те биват преоткрити от някои последователи на информационния подход в психологията (вж. А. Blumenthal, 1977; R. Nisbett, T. Wilson, 1977). През втората половина на XX век този подход завладява почти изцяло западноевропейската и североамериканската когнитивна

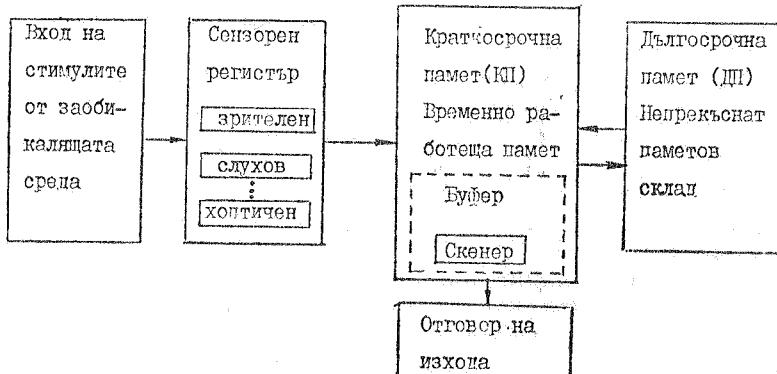
психология. В неговите рамки се въвежда един нов стил за описание на познавателната активност. Един от най-често цитираните и най-безкритично приеманите модели на менталните процеси е този на Р. Аткinston и Р. Шифринг (1971). Типичните действия на централен контрол, които се описват от двамата автори, са: повторение, кодиране, решение и стратегия на припомняне (фиг. 2).



Фиг. 2. Тристепенен модел на паметта (по R. Atkinson, R. Shiffrin, 1971)

На пръв поглед този модел се отличава от „модела на двете нива“, но както посочва А. Блументал, могат да се правят аналогии между двата модела (1977, 19). Краткосрочната или временно работещата памет може да се разглежда като аналог на „полето на съзнанието“ у В. Вунд, а типичните действия на контрол могат да се обобщят в централен контролен процес: буфер, който да съответства на обхвата на вниманието, и скенер — на вътрешната фиксационна точка (фиг. 3).

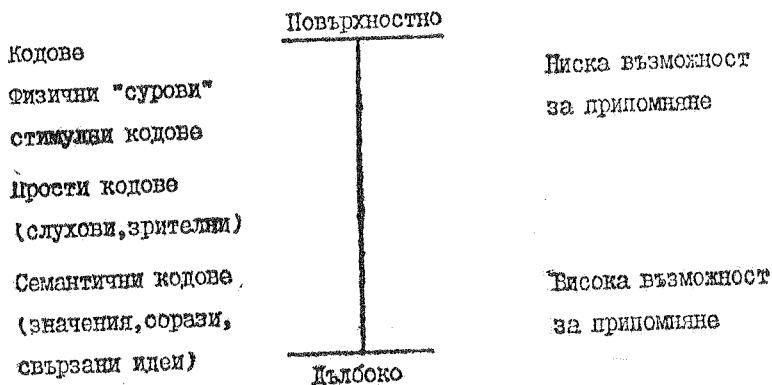
В моделите от този тип се подчертава обособяването на отделни познавателни процеси: възприятие, памет и т. н. Те се изследват като изолирани



Фиг. 3. Блок-схема на когнитивния процес (по A. Blumental, 1977, 19)

процеси, като всеки от тях има свои специфични системи на контрол и свои специфични времеви характеристики и оперативни единици. Информацията преминава през различни складове и филтри последователно от входа към изхода. Така описаната механична система не може да определи дали едно конкретно преживяване е перцепция, запомняне или решаване на проблем. Нещо повече, въпросът, кой е централният процес на контрол, който създава и регулира възприятието, запомнянето и мисленето, остава открит.

Една крайна реакция към изучаването на изолирани ментални процеси представлява моделът на Ф. Крейк и Р. Локхарт (1972). Според тези автори ние винаги имаме работа с един органичен цялостен процес, който може да бъде наречен в един момент „склад“, в друг — „сензорен механизъм“, в трети — „калкулатор“. Един е централният процес, който регулира и създава възприемането, припомнинето, мисленето (фиг. 4).



Фиг. 4. Нивà на преработка в паметта (по Д. Hothersall, 1985, 98)

Централният механизъм на контрол е свързан с един фундаментален биологичен принцип за времевата интеграция. Тази времева интеграция обезпечава различни степени на стабилност в многообразието на събитията. Според А. Блументал едното измерение на контрола е фокусирането на вниманието, което варира от тясно към широко. В една моментна интеграция на вниманието диапазонът на опита може да се промени от повърхностни към дълбоки нивà (виж по модела на Ф. Крейк и Р. Локхарт). Друго измерение на когнитивния контрол е внимателното сканиране, при което последователните фокуси на вниманието могат да се движат от едно поле на спита към друго, от една област към друга.

Както ясно проличава от описаните информационни модели, централният механизъм на контрол се представя като времева интеграция на минали и настоящи с бъдещи събития, което е близо до идеята на В. Вунд за контрола като активен синтез на елементите в едно цяло. Но докато В. Вунд по свояте убеждения е менталист и за него предметът на психологията е съзнателният опит в себе си и за себе си, то информационната интерпретация на съзнанието е свързана с възможността поведението да бъде предсказано, обяснено и контролирано. В този смисъл информационните теории се разглеждат като една късна форма на бихевиоризма (T. H. Leahey, 1987, 454—455). От друга

страна, опитите на когнитивните психолози да разработят модел на менталните процеси, техният интерес към познавателната активност и към езика ги доближават до менталистите, което дава основание на М. Бунге и Р. Ардила (1987, 89—115) да определят информационните теории като най-късната версия на ментализма. Към тези характеристики може да бъде добавено, че общото, което свързва представените в тази статия концепции, е определянето на централния процес на контрол в рамките на моделите на съзнанието. Активността на човека се редуцира до активност на този централен процес. Крайни детерминанти на опита остават физичните параметри на стимули-те и биологичната организация на системата. Процесите, които „забавят“, „задържат“ времето и правят селективен и организиран нашия опит, се описват като изначално присъщи на съзнанието. Тези процеси в модела на В. Вунд се означават като аперцепция и субективна фокусна точка, а в информационните модели като фокусиране на вниманието и като внимателно сканиране. Съзнанието се разглежда като активно начало, което освобождава поведението от доминирането на усещанията и дава възможност на човека да се радва на един свят, който е избран от него и е създаден от него. Централният процес, който осъществява това освобождаване, според Д. Хеб е интегративната активност на мозъка (1974). Тези обобщения ясно очертават ограниченията на разглежданите системи. За да бъдат преодолени те, необходимо е да бъде сменена парадигмата и да бъде поставен въпросът за генезиса на съзнанието и на контролните процеси. Такава възможност ни представя културно-историческата концепция за съзнанието, разработвана от Л. С. Виготски през 20—30-те години на нашия век. Детерминантите на организацията на опита се търсят в социалния произход на човешката психика и в нейния опосредстван характер. Централният процес на контрол се разглежда като определен от предметната дейност на човека. Този процес възниква първоначално като разгърнатата предметна дейност, преминава през процеса на интериоризация, за да се осъществи като процес на аперцепция.

## ЛИТЕРАТУРА

- (1) Выготский, Л. С. Проблема сознания. В: Избранные психологические исследования, т. 1, М., Педагогика, 1982, 156—167. (2) Вундт, В. Сознание и внимание. В: Христоматия по вниманию, М., Московский у-т, 1976, 8—24. (3) Линдсей, П., Д. Норман, Переработка информации у человека, М., Мир, 1974. (4) Найсер, У. Познание и реальность, М., Прогресс, 1981. 5. Atkinson, R. C., R. M. Shiffrin. The control of short-term memory, Scientific American, 1971, 225, No 2, 82—90. 6. Blumenthal, A. L. The process of cognition, Prentice Hall Inc., Englewood Cliff, N. S. 1977. 7. Bunge, M., K. Agila. Philosophy of Psychology, Springer Verlag, N. Y., 1977. 8. Hothmarsch, D. Psychology, Charles E., Merrill Publishing Company A. Bell & Howell Company, Columbus 1985. 9. Leahy, T. H. A history of psychology, Prentice Hall International Inc., N. Y. 1987. 10. Nisbett, R., T. Wilson. Telling more than we can know. Verbal report on mental process, Psychological Review, 84, 1977, 231—259.

## DEVELOPMENT OF THE IDEA FOR A CENTRAL PROCESS OF CONTROL IN COGNITIVE PSYCHOLOGY

Ev. Khristova

The development of the idea for a central process of control in cognitive psychology is presented. The basis for this development is the conception of W. Wundt for two levels of Consciousness, the informational models of cognitive activity representing its further development. The generalization of the contradictory trends in the description of mental processes and mechanisms of control are traced out in the development of the idea of A. Blumenthal of the integration temporal described as a central process of focusing of the attention and scanning attention. The basic limitations of this approach are pointed out and the problem of the analysis of the central process of control within the paradigm of the object-activity conception is raised.

## ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКАТА ПРИРОДА НА ХУДОЖЕСТВЕНАТА ДЕЙНОСТ\*

ЗЛАТКА РУСИНОВА

Художествената дейност е специфично, неповторимо по своето своеобразие проявление на човешката активност. Като вид предметна дейност тя се включва в сферата на онази относително самостоятелна страна на социалното битие на человека, която се описва в термините на субект-обектните взаимовръзки. Художествената дейност свързва субекта и обекта в единно цяло, обуславя техните взаимопреходи, взаимното им изменение и обогатяване.

Художествената дейност е основен компонент, ядро на естетическата дейност, обхващаща многообразните форми на изява на личността, подчинени на „законите на красотата“.<sup>\*\*</sup> Естетическата дейност се отличава със своя неавтономен характер на съществуване: тя е вплетена в другите видове дейност на человека, тъй като във всяка една от тях могат да се преоткрият естетически моменти. Естетическата дейност е „функционална структура, формираща се и пулсираща в процесите на всяка човешка дейност, . . . относително самостоятелно, подвижно поле, включено във всички видове човешка дейност и възбудждано от тях“ (Илиади, 1975, с. 20). Естетическата дейност се осъществява под формата на естетически действия и операции, които са включени в структурата на основния вид дейност, реализирана от личността. Едва когато приеме очертанията на художествена дейност, естетическата активност на человека придобива самостоятелно съществуване като отделен вид дейност. Различният начин на проявление на естетическата и на художествената дейност определя специфичните особености на тяхната психологическа струк-

\* Статията е разработена във връзка с тема от Програмата за фундаментални изследвания със заглавие „Създаване на обща психологическа теория на дейността“.

\*\* В естетиката съществуват различни подходи за интерпретация на съотношението между естетическата и художествената дейност (Борев, 1981, с. 21—24). Напоследък все пошироко се налага подходът, възприет и в настоящата разработка.

тура, на регулативните им механизми и съответно поражда необходимостта от самостоятелното им изучаване и изследване.

Художествената дейност може да се разглежда като автономен вид човешка дейност, която притежава вътрешно диференцирана структура, тъй като обединява два разнородни по съдържание и насоченост процеса — създаването и потреблението на художествени ценности. Включването на художественото възприемане в структурата на художествената дейност се нуждае от по-подробно обосноваване. Липсата на нов продукт във външен план поражда въпроса съществуват ли основания за разглеждането на художественото усвояване като реализация на връзки от типа субект-обект или в този случай се проявяват субект-субектни връзки под формата на художествено общуване. При художественото възприемане са налице и двата типа връзки, но субект-субектните връзки са подчинени на субект-обектните, тъй като художественото усвояване има характер на познавателна дейност с ярко изразен оценъчен момент, а познавателната дейност от своя страна е прието да се третира като дериват на материалната, практическата дейност (Смирнов, 1985, с. 43—44). В този случай основна съставяща на дейността са перцептивните, а не моторните функции, но в рамките на цялостната дейностна изява на личността те трябва да се разглеждат в единство — различен е само техният относителен дял във всеки конкретен случай (Nuttin, 1980, с. 32—33).

Разглеждането на процесите на създаване и усвояване на художествени ценности като две взаимосвързани страни на художествената дейност позволява в психологически план да се разграничат две равнища, на които тя протича в зависимост от характера на доминиращия тип психична активност на субекта — художествената дейност винаги приема конкретната форма на *продуктивна* (художествено творчество) или на *рецептивна* (художествено възприемане) дейност. Продуктивната и рецептивната художествена дейност имат свои специфични психологически особености, но същевременно са неделимо свързани. Основно свързващо звено между тях е художественото произведение. То заема особено място в цялостната структура на художествената дейност, тъй като присъства и на двете равнища на нейната реализация, като изпълнява различни функции: творбата е продукт на художественото творчество и в същото време обект на художественото възприемане, средство за въздействие върху личността на реципиента. Това обуславя относителната обособеност на художественото творчество от художественото усвояване във времето и пространството.

Художествената дейност е процес на взаимодействие между субекта и обекта, при който се преобразуват и двата полюса на тази релация и като резултат се създават нови продукти във външен и във вътрешен план. Това налага в психологически аспект да се изяснява спецификата на художествената дейност не само в процесуален, но и в резултативен план.

Процесуалната и резултативната страна на художествената дейност имат различно съдържание и характер в зависимост от равнището, на което тя протича — продуктивно или рецептивно. Субект на продуктивната художествена дейност е творецът, създаващ произведението на изкуството, а обект — разнообразните явления от действителността, които са преживени, преосмислени от него и съответно обективирани в материална форма, специфична за съответния вид изкуство. Следователно обектът на художествената дейност се проявява двояко — негово съдържание е самата обективна

реалиност, проявяваща се в цялото си феноменално богатство, и отразявана, опознавана и оценявана от субекта. Същевременно обектът е непосредствено свързан с онези елементи на действителността, чрез които идеалният художествен модел, породен в съзнанието на твореца, може да бъде материализиран. Основният продукт, получаван от взаимодействието на субекта и обекта на продуктивната художествена дейност, е художествената творба като диалектическо единство от съдържание и форма. При продуктивната художествена дейност по-голям е относителният дял на преобразуването, което настъпва на полюса на обекта. Не трябва да се пренебрегват обаче и измененията, настъпващи в субективен план. Тези изменения са свързани преди всичко с усъвършенстването на художествените способности на личността, тъй като човешките способности се формират и развиват не само в процеса на усвояване на вече създадените материали и духовни ценности, но непрекъснато се усъвършенстват и при създаването на нови продукти от самата личност (Рубинштейн, 1973, с. 222).

Субект на рецептивната художествена дейност е възприемащият художествената творба, а обект — възприеманото художествено произведение. Продуктът на тяхното взаимодействие се проявява преди всичко на полюса на субекта и се характеризира с измененията, настъпващи в личността на възприемащия под въздействие на творбата. На полюса на обекта резултатът от рецептивната художествена дейност, който може да бъде преоткрит, също има идеален характер и се изразява в субективното обогатяване, доизграждане на художествените образи в съзнанието на реципиента. Може да се заключи, че резултативната страна на художествената дейност има различен относителен дял на полюса на обекта и съответно на полюса на субекта в зависимост от равнището, на което тя се реализира.

В рамките на художествената дейност субектът и обектът се съотнасят по специфичен начин, който детерминира същностните характеристики на този вид човешка дейност — те встъпват в *естетическо* по своя характер взаимодействие. Последното се определя от естетическото отношение, което субектът проявява спрямо обекта. Естетическото отношение, изразяващо хармоничния синтез между мярата на предмета и мярата на човека, има субект-обектен характер и не може да бъде отнесено нито само към субекта, нито само към обекта, тъй като „се разгръща в реалното предметно взаимодействие на човека със света, постоянно пулсира между субекта и обекта, намира се между тях, а не в едното от тях — в субекта“ (Визитет, 1981, с. 81). На равнището на индивидуалното съзнание естетическото отношение се проявява под формата на емоционално-оценъчно отношение на личността към определен обект, тъй като схема в себе си двете основни характеристики на естетическото обществено съзнание — оценъчност и емоционалност. Така, в естетическото отношение се проявяват в синтезиран вид естетическата оценка и естетическото чувство — естетическата оценка предполага индивидуалното, неповторимо преживяване на естетическите обекти, поради което приема формата на емоционална оценка.

Естетическото отношение на личността като своеобразно съотнасяне между субекта и обекта, като преоткриване на обективните свойства на предметите и явленията от позициите на тяхната значимост за субекта, е възможно единствено благодарение на една от основните характеристики на човешкото съзнание — неговата *пристрастност*. Пристрастният характер на индивидуалното съзнание е онази отправна точка, от която започва психоло-

тическата интерпретация на основните съдържателни характеристики на художествената дейност.

При разгръщането на цялостната художествена дейност, разглеждана като единство от продуктивно и рецептивно равнище на взаимодействие между субекта и обекта, се получава двойно смислово наслояване върху обективната реалност, пресъздадена в художественото произведение. От една страна, творецът въплъща в произведенето своето видждане, своите преживявания, своята оценка за определени личности, събития, явления, вътвърдява в творбата личностния смисъл, който те имат за него. От друга страна, реципиентът внася ново субективно „изкривяване“ на действителността, отразена в творбата, пречупвайки през призмата на своя индивидуален опит картина за света, сътворена от художника. При реализацията на художествената дейност действителността получава в най-ярък и завършен вид своето „пето смислово квазизмерение“. Според А. Н. Леонтьев изкуството е „единствената дейност, която отговаря на задачата на откриване, изразяване и комуникация на личностния смисъл за действителността“ (Леонтьев, 1983, с. 237). Всичко това дава основание личностният смисъл като психична реалност да се разглежда като неизменна конституираща единица както на продуктивната, така и на рецептивната художествена дейност. Ето защо за основна психологическа характеристика на цялостната художествена дейност може да се приеме нейната смислова „натовареност“.

Смисловата натовареност на художествената дейност в съдържателен план детерминира и останалите ѝ психологически характеристики. Като такива производни психологически характеристики според нас могат да се разглеждат:

- 1) емоционалната насиленост на художествената дейност;
- 2) творческият характер на художествената дейност;
- 3) рефлексивният характер на художествената дейност.

Извеждането на тези психологически характеристики на художествената дейност се основава върху интерпретацията на нейната специфика във философската и в изкуствоведската литература. В психологически аспект следва да се разкрие тяхната подчиненост и детерминираност от основната психологическа характеристика на художествената дейност.

Понастоящем като основни форми на представяне на личностния смисъл на равнището на индивидуалното съзнание се разглеждат емоционалната окраска и субективните трансформации на психичния образ на предметите и явленията, отразявани от субекта. (Леонтьев, 1988, с. 3—4). Емоциите като форма на представяне на личностния смисъл и същевременно като средство за оценка на значимостта на обектите за субекта са основният механизъм, чрез който се обективира смисловата натовареност на художествената дейност. Това обяснява и особеното място, което естетическите емоции и чувства заемат в структурата на художествената дейност.

Другият механизъм, чрез който се проявява основната психологическа характеристика на художествената дейност, е трансформацията на психичните образи, настъпваща отново в зависимост от личностната значимост на възприеманите обекти. Именно тази субективна трансформация на психичния образ е действителният носител на творческия заряд на художествената дейност, противща както на продуктивно, така и на рецептивно равнище. Пречупването на реалността през призмата на индивидуалното светоусещане на твореца, обективирането чрез средствата на художествения език на него-

вата оценка за пресъздаваната действителност са основните предпоставки за създаването на непреходни художествени ценности. Същевременно субективната трансформация на художествените образи в дадено произведение на изкуството обуславя и творческата активност на реципиента в процеса на художественото възприемане (Русинова, 1986).

В рамките на художествената дейност представянето на личностния смисъл на обектите за субекта не е единомоментен акт на неговата емоционална или трансформационна образна фиксация, а продължителен процес, водещ до изменения в смисловата сфера на личността както на реципиента, така и на твореца. В основата на преосмислянето от човека на своето отношение към света и към самия себе си, интерпретирано понастоящем в психологията в термините на рефлексията, лежи личностно-смислов механизъм, обуславящ динамичните изменения в значимостта на възприеманите предмети и явления за личността (Степанов, Семенов, 1985). Следователно и рефлексивният характер на художествената дейност, притежаващ от своя страна специфично проявление на нейното продуктивно и рецептивно равнище, произтича от основната психологическа характеристика на художествената дейност — смисловата ѝ натовареност.

И така, емоционалната насыщеност и творческият характер на художествената дейност като производни от основата ѝ психологическа характеристика се определят от начина на съществуване на личностния смисъл, а рефлексивният ѝ характер — от динамиката, характеризираща изменението на личностния смисъл на равнището на индивидуалното съзнание.

Изведените в настоящата работа психологически характеристики на художествената дейност очертават само контурите на психологическия аспект на изследване на този специфичен вид човешка дейност и се нуждаят от по-нататъшна подробна интерпретация.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борев, Ю. Эстетика, М., 1981.
2. Визитей, Е. В. Социалистический образ жизни и развитие эстетической культуры. Кишинев, 1981.
3. Илиади, А. Н. Формирование эстетического поля человеческой деятельности и его практическая природа. В кн.: Проблемы этики и эстетики. Вып. 2, Л., 1975.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. т. II, М., 1983.
5. Леонтьев, Д. А. Личностный смысл и трансформации психического образа. Вестник Моск. ун'та. Сер. Психология, 1988, № 2.
6. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
7. Русинова, Зл. Творческата активност на личността при възприемане на изкуството. Нар. просвета, 1986, кн. 10.
8. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1981.
9. Степанов, С. Ю., Семенов, И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. Вопр. психологии, 1985, № 3.
10. Nuttin, J. Théorie de la motivation humaine. Paris, PUF, 1980.

## ON THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF ARTISTIC ACTIVITY

Zl. Russinova

The paper presents an attempt for interpretation of artistic activity, which is considered as a process by which the reality gains subjective meaning on the level of individual consciousness. Two correlative levels of the course of artistic activity should be differentiated — productive and receptive. The necessity of the psychological analysis of these levels both as a procedure and as a result is substantiated. The basic characteristics of the content of artistic activity are also discussed: its meaning charge being shown as its main psychological characteristics, and its emotional saturation, creative character and reflexivity — as derivative ones.

## ТЕОРИИ ЗА СОЦИАЛНОТО УЧЕНЕ В ЗАПАДНАТА ПСИХОЛОГИЯ

ЛЮДМИЛА М. АНДРЕЕВА

Въпросите за ученето винаги са вълнували психолозите и са стояли в центъра на тяхното внимание, но и до днес няма общоприета теория. Съществува огромен емпиричен материал, който обаче все още не може да бъде обяснен в рамките на сега съществуващи парадигми. Това важи за ученето изобщо, но с още по-голяма сила то е валидно за социалното учене независимо от факта, че неговото значение се признава от всички изследователи.

Феноменът „социално учене“ съществува през всички фази на живота, но той е особено осезателен през периода на пубертета и юношеството, когато учениците усвояват най-активно социалния опит. Изследванията на социалното учене в този възрастов период са особено необходими, още повече че по-голямата част от психологическите теории и особено парадигмата на обработката на информацията се занимават с изследвания на познанието и социалното познание предимно при възрастната личност, т.е. само на крайната точка на когнитивното развитие. Проблемът се разработва отдавна в западната психология, но напоследък към него проявяват интерес и психолозите марксисти. Независимо от това растящо внимание към проблемите на социалното учене и познание, у нас все още няма изследвания и публикации на тази тема. Ето защо е важно да се познават същността и съдържанието на теориите, създадени до днес, и да се вземат под внимание техните постижения и слабости.

Теориите за личността на основата на социалното учене са първо и преди всичко теории за ученето и като такива те произтичат от традициите, установени от И. П. Павлов, Дж. Уотсън, Кл. Хъл и В. Скинър\*\*.

Едно от основните събития в историята на теориите за социалното учене е книгата на Джон Долард и Нийл Милър „Личност и психотерапия“, публикувана в 1950 г. Девет години преди това обаче те издават „Социално

\* Статията е разработена във връзка с тема от Програмата за фундаментални изследвания със заглавие „Създаване на обща психологическа теория на дейността“.

\*\* Phares, E. J., Social Learning Theories, In: Encyclopedia of Psychology, Ed. by R. J. Corsini, Vol. 3, pp. 339—341.

учене и имитация<sup>1</sup>, като си поставят три основни цели: да посочат значението на ученето чрез подражание при усвояването на социалното поведение; да заменят асоциативните обяснения, които свеждат до минимум ефектите на подкреплението, с анализ от позициите на Кл. Хъл (редукция на потребностите) на подражанието и да подкрепят твърденията си с експериментални доказателства, които много се различават от натуралистичните наблюдения, предлагани от предишните автори<sup>2</sup>.

В „Личност и психотерапия“ те описват личността от позициите на ученето и по този начин комбинират концепцията на Кл. Хъл с тази на З. Фройд. Техният „превод“ на схващанията на Фройд на езика на ученето „откри съвършено нови хоризонти за изследването и концептуализирането на личността. Те показаха, че социално-личностните събития могат да се описват и да се обяснят с по-обективните и надеждни конструкти на теорията на ученето“<sup>3</sup>. Но, както пише Е. Дж. Фарес<sup>4</sup>, значението на техния труд сега е само историческо.

Първите теории за социалното учене се изграждат на основата на парадигмата на *подкреплението*, но сега се наблюдава определено когнитивно влияние. Значението на подкреплението се интегрира с понятия, които описват мислещия и знаещ човек, който има някакви очаквания и убеждения. Така корените на модерната теория за социалното учене могат да следят до теоретици като К. Левин и Е. Толман. От социална гледна точка работите на Дж. Х. Мийд и Х. Ст. Съливан са също свързани<sup>5</sup>.

Основните теории за социалното учене са тези на Дж. Ротър, А. Бандура и У. Мисшел. Според Е. Фарес „... социалният бихевиоризъм на Артур Стартс има някои очевидни прилики с тезата на Бандура. Някои дори биха включили Х. Айзенк и Дж. Уолп като теоретици на социалното учене поради природата на техните терапевтични методи, които следват модела на ученето“<sup>6</sup>.

Докато Дж. Долард и Н. Милър са първите, които използват термина „социално учене“, то Дж. Ротър създава първата всестранна теория — през 1954 г. излиза неговото основно съчинение „Социално учене и клинична психология“, а през 1972 г. в сътрудничество с Джун Чанс и Джери Фарес издава „Приложение на теорията за социалното учене към личността“. Според Дж. Фарес<sup>6</sup> през 70-те години се признава значението на монографията на Дж. Ротър от 1966 г. за вътрешния срещу външния контрол.

В своята теория Ротър приема конструктивистка гледна точка, тъй като той не се интересува от реконструиране на действителността чрез теорията, а от създаване на серия от понятия (концепти), които осигуряват възможност за предвиждане. Дж. Ротър се интересува и от езика на описанието. Той се стреми, според Фарес, да създаде концепти, които не са мъгляви и неясни, а напротив, стреми се да използва само онези термини, които са абсолютно необходими за предвиждането. Той се опитва да използва дефиниции на операциите за фактическото измерване на всеки концепт. Дж. Ротър вярва, че

<sup>1</sup> Rosenthal, T. L., B. J. Zimmerman, Social Learning and Cognition, Acad. Press, N. Y., etc., 1978, p. 51.

<sup>2</sup> Phares, E. J., Op. cit., p. 339.

<sup>3</sup> Ibid., p. 339.

<sup>4</sup> Ibid., p. 339.

<sup>5</sup> Ibid., p. 339.

<sup>6</sup> Ibid., p. 339.

по-голямата част от човешкото поведение се придобива или научава, осъществява се в среда, която има определен смисъл и значение и която изобилства със социални взаимоотношения. Основната черта на теорията е използването на мотивационни (подкрепление) и когнитивни (очакване) променливи. Според него всичко е подкрепление, стига да има за резултат придвижване напред към дадена цел или отдалечаване от тази цел. Ударението в неговата теория е поставено върху дейността (изпълнението) (performance), а не върху заучаването (усвояването) (acquisition) на поведението. Тя се фокусира върху предвиждането на това, кое поведение (веднъж научено) от репертоара от образци на поведение на човека ще се появи в определена ситуация или клас от ситуации.

За да може да се предвиди дадено поведение на индивида, Ротър приема, че са необходими 4 концепта или променливи<sup>7</sup>:

1. Поведенчески потенциал (ПП) — вероятността всяко дадено поведение да се появи в дадена ситуация във връзка с последването на специфично подкрепление или група от подкрепления, като поведението е много широко определено и включва всичко.

2. Очакване (О) — вероятността, с която индивидът вярва, че определено подкрепление ще се появи като функция от специфично поведение, изпълнено в специфична ситуация. Според Дж. Ротър очакванията са субективни, като личните перцепции са критичните елементи в това отношение. Ротър отделя два вида очаквания — специфични за една ситуация ( $O^1$ ), и такива, произтичащи от свързани ситуации (ПО).

3. Ценност на подкреплението (ЦП) — степента на предпочитания към дадено подкрепление, ако вероятността за появата на всички подкрепления е еднаква.

4. Психическа ситуация, която е важен елемент в предвиждането. Необходимо е да се разбере психическата релевантност на дадена ситуация, за да се повлияе върху ценността на подкреплението и на очакванията, така че да се предвиди поведението в тази ситуация.

$$ПП_{x, c_1} R_a = f(O_{x, c_1} + ЦП_{a, c_1})$$

Поведенческият потенциал за появата на поведението „ $x$ “ в ситуация 1 във връзка с подкреплението „ $a$ “ е функция от очакването за появата на подкрепление „ $a$ “, следващо поведението „ $x$ “ в ситуация 1 и ценността на подкреплението „ $a$ “ в ситуация 1.

$$\text{Потр. } П = f(CД + ЦПотр.)$$

Потребностният потенциал е функция на свободата на движенията (СД) и на ценността на потребността (ЦПотр.). Ситуационният конструкт е имплицитен във формулата и тогава поведението се определя от потребностите и очакванията на дадения човек, които съответното поведение ще задоволи. Дж. Ротър описва 6 потребности: признание — статус; доминация; независимост; зависимост — протекция; любов и привързаност; физически комфорт. Авторът твърди, че когато ценността на потребността е висока, а свободата на движението или очакванията за задоволяването на тази потребност са ниски, е правен пътят към малададтивното, от branителното и нереалистичното поведение.

През последните години много изследователи се насочват към изследването на генерализираните очаквания за решаването на проблеми. Тези когнитивни променливи са сходни с атитюдите, вярванията или умствените

<sup>7</sup> Phares, E. J. Op. cit., p. 339.

групи за това как проблемните ситуации трябва да бъдат тълкувани, за да се улесни тяхното решаване. Две генерализирани очаквания са фокусът на тези изследвания — вътрешният срещу външния контрол на подкрепление-то (локус на контрола) и междуличностното доверие.<sup>8</sup>

Теорията на А. Бандура в известни отношения допълва теорията за социалното учене на Дж. Ротър, тя обяснява начините, по които хората придобиват разнообразно комплексно поведение в социалната среда. През 1963 г. той, заедно с Р. Уолтърс, издава „Социално учене и развитие на личността“, а през 1969 г. — „Принципи на модификацията на поведението“, през 1973 г. — „Агресия: анализ от позициите на социалното учене“ и през 1977 г. — обобщаващия труд „Теория на социалното учене“.<sup>9</sup> Идеята, която е основна за концепцията на А. Бандура, това е ученето чрез наблюдение. Авторът счита, че теорията за социалното учене трябва да поставя ударението върху огромната роля, която играе *съпреживяването на символичните и саморегулаторни процеси* в психичното функциониране. Първата характерна черта на теорията на Бандура е признаването на факта, че човешката мисъл, афект и поведение могат да се повлият до голяма степен от наблюдението и от *прекия опит* и централната роля, която тя приписва на саморегулаторните процеси. Авторът твърди, че теорията за социалното учене подхожда към обяснението на човешкото поведение в термините на непрекъснатото реципрочно взаимодействие между когнитивните, поведенческите детерминанти и детерминантите на средата<sup>10</sup>.

А. Бандура разграничава научаването чрез съпреживяване, т. е. ученето чрез наблюдение и имитационното изпълнение. Заучаването чрез съпреживяване не винаги и по необходимост е отразено в имитационното изпълнение. Заучаването чрез наблюдение се осъществява и чрез когнитивна обработка на моделиращите стимули; тези стимули могат да се схванат или интерпретират чрез наблюдението. Подражателното изпълнение, от друга страна, се влияе от преките, наблюдаваните и самогенерираните резултати. За да обясни придобиването и изпълнението, Бандура обединява елементи от теорията на обработката на информацията с елементи от разсъжденията в рамките на подкреплението<sup>11</sup>, тъй като вярва, че и не използваме символни представи за околната среда, защото иначе не може да се обясни голямата гъвкавост на човешкото поведение. Огромна част от човешкото учене включва моделиране, наблюдение и подражание, но А. Бандура не разглежда сътворяването на комплексното поведение като процес на събиране на дребните елементи на обуславянето (conditioning), както отбелязва Фарес.<sup>12</sup>

„Книгата на У. Мисшел „Личност и оценяване“ повдига значителни критики срещу „традиционната“ теория за личността (теорията за чертите и психодинамичната теория) и довежда до критична преоценка на доказателствата по отношение на последователността (съгласуваността) на поведението в течение на времето и в различните ситуации и до всеобщо приемане на интеракционистката гледна точка. Но докато съществува съгласие по отно-

<sup>8</sup> Phares E. J., Op. cit., p. 340.

<sup>9</sup> Recent Trends in Social Learning Theory, Ed. by Ross D. Parke, Acad. Press, N. Y., etc., 1972, pp. 35—61.

<sup>10</sup> Bandura, A., Social Learning Theory, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1977.

<sup>11</sup> Rosenthal, T. L., B. J. Zimmerman, Op. cit., pp. 71—72.

<sup>12</sup> Phares, E. J., Op. cit., p. 340.

шение на позицията на интеракционистите, то остава неясно *какво* в личността, как и с *какво* в ситуацията си взаимодейства<sup>13</sup>. През 1973 г. Мисшел<sup>14</sup> публикува „Към когнитивна реконцептуализация на личността от позициите на социалното учене“. Той твърди, че хората се различават по отношение на определени личностни променливи и точно тези различия пораждат огромния обхват от личностни характеристики, които наблюдаваме в другите. Първо, съществуват компетентностите, т. е. репертоарът от способности, които влияят върху нашите мисли и действия; второ, хората се различават по стратегиите си за кодиране, в смисъл, че те си представят или символизират стимулацията от средата по различни начини; трето, очакванията или научните вероятности, които се отнасят до вероятността дадено поведение или събития да доведат до определени резултати; четвърто, субективните ценности (ценностите, които хората приписват на различните резултати) и пето, различни са и системите за саморегулация и планиране. В „За бъдещето на личностното измерване“<sup>15</sup> Мисшел подчертава наличието на равностойни класове от ситуации, формирани на базата на прототипи, които водят до разграничаване и обобщаване. Според автора значението на очакванията за поведението и за неговия резултат е огромно, като поведението отразява „различията в очакваните резултати, свързани с определени модели на отговор и конфигурации от стимули“ (с. 251).

От анализа на състоянието на научните изследвания в тази област се налага изводът, че независимо от различията в подходите и интерпретациите на феномените в сферата на познанието и ученето, вече може определено да се пледира за относително самостоятелно разглеждане на *социалното учене* (макар и в тясна връзка със социалното поведение). Феноментът социално учене е факт през всички фази на жизнения цикъл, който има огромно значение както за *развитието* на личността (особено за социалното ѝ развитие), така и за цялостната ѝ *социална реализация* (професионална, отношенческа, ролева, битова и т. н.). Ето защо е целесъобразно вниманието да се насочи към особеностите на социалното учене през различните фази на жизнения цикъл и преди всичко през периода от 11—12 до 17—18 години, защото учениците именно през тази възраст усвояват най-активно социалните роли, придобиват познания за междуличностните отношения, упражняват особено активно социалните си качества, като ги обогатяват, развиват, нюансират и усъвършенстват съобразно конкретните изисквания на контекста на социалните отношения. Особен интерес предизвикват и особеностите на *еволюцията* на социалното учене в периода на *активното съзряване* на личността през пубертета и юношеството. В изясняването на този проблем се включват и редица междудисциплинни въпроси: разновидностите на социалното учене; специфичните цели и съдържание на социалното учене, юархизацията му през различните възрастови периоди, което има базисно значение за цялостното развитие на личността; специфичните форми на социалното учене, което се реализира както преднамерено, така и непреднамерено; отношението на различните му форми и механизми към организираната учебно-възпитателна дейност, в която се реализират много разновидности на ученето изобщо.

<sup>13</sup> Champagne, B. M., L. A. Pervin, The Relationship of Perceived Situation Similarity to Perceived Behavior Similarity: Implications for Social Learning Theory, In: European J. of Personality, I (2), 1987, p. 79—80..

<sup>14</sup> Phares, E. J., Op. cit., p. 340.

<sup>15</sup> Цит. по Champagne B. M., L. A. Pervin, Op. cit., p. 80.

Посочените проблемни области на социалното учене изобщо и в частност на учениците следва да се обсъждат не само концептуално, но и *операционално*. Тъй като опитът в изследването на тази проблематика все още не е достатъчно богат, конструирането на подхода към социалното учене на учениците е твърде трудна задача и изисква много усилия. Ето защо по-нататъшните проучвания ще се свързват както с постигането на надеждна *концептуална яснота*, така и с *конкретизацията и операционализирането* на най-съществените понятия на социалното учене. Успехът в този план би имал несъмнено значение не само на теоретично равнище, но и за конкретната учебно-възпитателна дейност в училище.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bandura, A. Social Learning Theory, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1977.
2. Champagne, B. M., L. A. Perugin, The Relation of Perceived Situation Similarity to Perceived Behavior Similarity: Implications for Social Learning Theory, In: European J. of Personality, Vol. I, № 2, 1988, pp. 79—91.
3. Phares, E. J. Social Learning Theories, In: Encyclopedia of Psychology, Ed. by R. J. Corsini, Vol. 3.
4. Recent Trends in Social Learning Theory, Ed. by Ross D. Parke, Academic Press, N. Y., etc., 1972.
5. Rosenthal, T. L., B. J. Zimmerman. Social Learning and Cognition, Academic Press, N. Y., etc., 1978.

## THEORIES OF SOCIAL LEARNING IN THE WESTERN PSYCHOLOGY

L. Andreeva

In the present article a historical analysis of the rise and differentiation of the problems of social learning and the theories dealing with its elucidation is presented. The conclusion of the analysis of scientific research is that it is already reasonable to plead for independent consideration of social learning, a phenomenon which has great importance for the integral development of personality as well as for its social realization and actualization. Some domains still raising problems and worth examining are indicated.

## СЪДЪРЖАНИЕ на шестнадесетата годишнина на сп. „Психология“

1. *** — Решение на Секретариата на ЦК на БКП за социологическите и психологическите изследвания в трудовите колективи и териториалните общности в условията на преустройството . . . . .	V — 2
2. АЛЕКСАНДРОВА, Н. — Съвременни аспекти в проучването на емпатията . . . . .	V — 18
3. БОЯНОВ, Б. — Компютърен анализ на вербалното поведение на лектора при ощуване в аудитория . . . . .	I — 34
4. БУШЕВА, Ж. — Мотивация и активност при внедряване и функциониране на комплексната автоматизация . . . . .	III — 38
5. ВАСИЛЕВ, П. — Социалнопсихологически аспекти на отношението към демократията, единонациалието и колегиалността в управлението . . . . .	I — 39
6. ВЕЛКОВ, ИВ. — Личност и психична адаптация . . . . .	V — 62
7. ВЛАЙКОВ, АЛ. — Страхът от смъртта у хората . . . . .	II — 21
8. ВЛАЙКОВ, АЛ. — За психичните бариери . . . . .	V — 54
9 ГЕНОВА, ЕЛ. — Относно самооценките на лекоатлети за класирането в предстоящи състезания . . . . .	III — 52

10. ГЕНОВ, Ф. — Когнитивни и емоционални компоненти в мотивацията за спорт на дейност на състезатели с различна квалификация . . . . .	I—40
11. ГЕНОВ, Ф. — За революционното преустройство са необходими ръководители от революционен тип . . . . .	
12. ГЕНОВ, Ф. — Преустройство на психологичния фронт . . . . .	II—7
13. ГЕОРГИЕВ, Л. — Бракът като психологически проблем . . . . .	II—21
14. ГЕОРГИЕВ, Л. — Конфликтността в образователния процес . . . . .	V—25
15. ГЕРЧЕВА, Г. — Основни характеристики на насочеността на въображението . . . . .	26
16. ДАСКАЛОВА, Ф. — Формиране на представа за писмената реч у 5—6-годишните деца в детската градина . . . . .	14
17. ДЕСЕВ, Л. — Към проблема за социалнопсихическия климат в трудовете на А. С. Макаренко . . . . .	I—14
18. ДИСИ, ЕД. — Автономия на личността в образоването, в професионалната дейност и в социалния живот . . . . .	II—11
19. ЖЕКОВА, СТ. — Съпреживяване при животните . . . . .	I—58
20. ИВАНОВ, ВЛ. — Резерви на човешкия мозък . . . . .	II—59
21. ИВАНОВ, ИВ. — Ролевият конфликт в управленската дейност като ситуация на психично напрежение за ръководителя . . . . .	I—26
22. ИЛИЕВА, М. — Оценъчните въздействия на възрастните за формиране на организираност у децата при подготовката им за училище . . . . .	IV—48
23. ИЛИЕВА, Г. — Индикатори на лидерско поведение в групите от предулична възраст . . . . .	III—11
24. ЙОРДАНОВ, Н. — Личност и социална ситуация на преустройството . . . . .	III—18
25. КАФТАНДЖИЕВ, ХР. — Психосемиотични проблеми на иконичните знакови системи в учебниците . . . . .	I—19
26. КИРКОВ, Д. — Изследване на обучаемостта у учениците . . . . .	IV—59
27. КОКИНОВ, А., Л. КОВАЧЕВА — Удовлетвореност от социалнопсихологическия климат в колективите на ТК „Балкантурист“ . . . . .	II—51
28. КОНДОВА, П., С. МАШЕВА — Опит за групова занимателна терапия в остро психнатурично отделение при болни с депресивни разстройства . . . . .	IV—50
29. КОСТОВ, К. — Изследване върху психомоторното развитие на ученици от начална училищна възраст . . . . .	IV—21
30. КРУМОВ, КР. — Динамика на междуличностните отношения в дейностния процес . . . . .	I—14
31. КЪНЧЕВА, АН. — Връзка между интелигентност и насоченост на личността при студенти . . . . .	I—62
32. МАВЛОВ, Л. — Международна работна среща върху състоянието и перспективите на здравната психология в Европа . . . . .	II—43
33. МАВЛОВ, Л., Б. АЛЕКСАНДРОВА — Пространствена локализация и пространствена дискриминация на зрителни стимули у 7, 9 и 12-годишни деца . . . . .	II—35
34. МАДЖАРОВ, Г. — Значение на телевизията за развитието на личността на децата от начална училищна възраст . . . . .	V—18
35. МАНЧЕВ, Й. — Системата „човек-видеокомпютърно устройство“ в технологията на ситуационното обучение . . . . .	IV—35
36. МИНКОВА, СТ. — Оригинален подход на Т. Самодумов за изясняване някои особености на мисленето . . . . .	V—41
37. МУТАФОВ, СТ. — Психологични основи на общопедагогическата и на дефектологичната деонтология . . . . .	III—13
38. ОВЧАРОВА, М. — Влияние на Аз-образа върху процеса на възприемане на другия човек . . . . .	I—59
39. ПАСПАЛОВ, ИВ. — Съдбата на психологията през погледа на известни психологи . . . . .	III—23
40. ПЕНОВА, АЛ. — Когнитивният стил и решенията на евристичните задачи . . . . .	V—35
41. ПЕНЧЕВА, С., Е. БОГДАНОВА, М. ЙОРДАНОВА, М. ТЕРЗИЕВА — Особености на тактилно-зрителното съпоставяне на вербални и невербални стимули от здрави деца . . . . .	IV—6
42. ПЕТКОВ, А. — Психологически прозрения на А. С. Макаренко . . . . .	I—2
43. ПИРЬОВ, Г. — Новата международна психика и мирът . . . . .	II—I—60
44. ПИРЬОВ, Г. — Из дейността на Международния съюз на психологически	V—53
45. ПИРЬОВ, Г. — Въображение и творчество . . . . .	

I—46	46. ПОПАНДОВА, М., М. МАРИНОВ — Психологични изследвания при деца в ранна възраст, оперирани за вътречерепни и арахноидни кисти . . . . .	III—45
II—4	47. ПЪРВАНОВ, Б. — Психологията и преустройството в спорта. . . . .	V—48
II—27	48.	
V—29	49. РАДЕВ, Р. — Психофизиологическата саморегулация в подготовката на курсанти-летци . . . . .	V—10
VI—6	50. РАДУЛОВ, В. — Функция на психолога в училището за деца с нарушено зрение . . . . .	III—48
VI—11	51. СТОЙКОВА, Ж. — Емоционалността при ситуация на напрежение . . . . .	I— 7
VI—14	52. СЪРБИНСКА, Н. — Мотивацията — условие за оптимизиране певческата дейност на учениците от начална училищна възраст . . . . .	III— 9
II—17	53. ТАТЬЗОВ, Т., Р. ДРАГОШИНОВА, Д. ЧУРОВСКИ — Влияние на компютърното обучение при различен дневен режим на работа върху някои психически функции . . . . .	I—30
I—58	54. ТРИФОНОВ, ТР. — За качествата и оценката на научните трудове . . . . .	III—30
II—59	55. УЛЕДОВ, А. — Актуални теоретико-методологически въпроси на социалната психология в съвременните условия . . . . .	IV— 2
I—26	56. ХРОМИ, А., М. НИКОЛОВ — Братиславското предприятие „Психодиагностични и дидактически тестове“ . . . . .	III—57
IV—45	57. ШИШКОВ, АТ. — Фрустрационно обусловен прегживявания и поведение на децата от трудово-възпитателните училища . . . . .	IV—25
II—11	<b>Материали, посветени на 100-годишнината на СУ „Кл. Охридски“</b>	
II—18	58. * * * — Поздравително писмо до СУ „Кл. Охридски“ от Дружеството на психологите . . . . .	VI—2
I—19	59. АНДРЕЕВА, Л. — Теории за социалното обучение в западната психология . . . . .	VI—58
V—59	60. ЖЕКОВА, СТ. — Рискова ли е професията на учителя . . . . .	VI—17
II—51	61. ЙОРДАНОВ, Д. — Дейност и общуване . . . . .	VI—12
V—50	62. КРУМОВ, КР. — Опит за създаване на системна теория за дейността . . . . .	VI—24
V—21	63. ПИРЬОВ, Г., Л. ДЕСЕВ — Преподаване и развитие на психологията в СУ . . . . .	VI—3
I—14	64. РОГЕЛОВА, А., ИВ. ДИМИТРОВ — Взаимовръзка между Аз-образа и литературните способности у подрастващите . . . . .	VI—41
I—62	65. РУСИНОВА, ЗЛ. — За психологическата природа на художествената дейност . . . . .	VI—53
II—43	66. ХРИСТОВА, ЕВ. — Развитие на идеята за централен процес на контрол в когнитивната психология . . . . .	VI—48
II—35	67. ЦАНЕВ, Ц. — Компютърна автоматизирана система за експериментално изследване на продуктивното мислене . . . . .	VI—34
V—18		
V—35		
V—41		
II—13		
I—59		
II—23		
V—35		
V— 9		
I— 2		
—60		
V—59		