

The background of the cover is a painting by Ilia Stoykov. It depicts a woman with long dark hair and a halo, wearing a red and orange dress, leaning over a young child lying on a blue cloth on the floor. The child is looking up at the woman. In the background, there is a framed picture on the wall showing a man and a woman in a close embrace. The overall style is expressive and somewhat somber.

Илия Стойков

ПЕДАГОГИЧЕСКА
И ВЪЗРАСТОВА

ПСИХОЛОГИЯ

Faber



Илия Стойков

ПЕДАГОГИЧЕСКА
И ВЪЗРАСТОВА
ПСИХОЛОГИЯ

Учебникът отразява в теоретичен и приложен аспект съществените психични факти, закономерности и механизми, които се проявяват в процеса на психичното и личностно развитие на човека от раждането му до неговото пълнолетие.

Той е предназначен за студенти и специализанти от научните направления психология, педагогика и социални дейности. Агресиран е и до всички, за които изучаването и практическото приложение на психологията е необходимо за разреждането на лични и професионални проблеми.

Faber

ISBN 954-775-035-6



90000>



9 789547 750357

© Илия Дочев Стойков - автор, 2001

© издателство "Фабер", 2001

ISBN 954-775-035-6



*Изданието се осъществява с любезното
съдействие на инж. Ангел Настов –
ГД "Гранит" АД, гр. Скопие,
Република Македония*

*На корицата: „Богородица наказва малкия Исус пред
тримата свидетели: Андре Бретон, Пол Елюар и
художника“, автор Макс Ернст*



Илия Дочев Стойков

ПЕДАГОГИЧЕСКА И ВЪЗРАСТОВА ПСИХОЛОГИЯ

●
Рецензенти проф. д-р Любомир Георгиев
доц. д-р Зарко Ангелов

●
Редактор Георги Маджаров, доктор по психология

●
Формат 60/84/16

Печатни коли 15,25

Издателски коли 15

●
Предпечатна подготовка и печат Faber – В. Търново (062) 3 52 56

Илия Стойков

ПЕДАГОГИЧЕСКА
И ВЪЗРАСТОВА
ПСИХОЛОГИЯ

FABER

Велико Търново, 2001

Навярно можеш да изведеш човека на добрия път,
но не и да го принудиш да продължи по него.

(Конфуций. Добрият път,
Велико Търново ~ 1992 г., стр.10)

Човекът представлява един психически процес,
който не може или само отчасти може да бъде овладян

(Карл Густав Юнг, Автобиография,
Плевен - 1994 г., с. 2)

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	9
<i>Раздел първи. ВЪВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ</i>	11
<i>Глава първа. КРАТЪК ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ</i>	11
1.1. Несистематизирани психолого-педагогически знания ...	11
1.2. Формиране на педагогическата психология като самостоятелна научна дисциплина	16
1.3. Състояние на съвременната педагогическа психология	25
<i>Глава втора. ПРЕДМЕТ, ОСНОВНИ ЗАДАЧИ И СЪВРЕМЕННА СТРУКТУРА НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ</i>	35
2.1. Предмет на педагогическата психология	35
2.2. Задачи на педагогическата психология	39
2.3. Структура на педагогическата психология	39
<i>Глава трета. МЕТОДОЛОГИЯ, ПОДХОДИ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ</i>	42
3.1. Методология на изследванията	42
3.2. Подходи при изследванията	45
3.3. Изследователски методи	47
<i>Раздел втори. ПСИХОЛОГИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО</i>	53
<i>Глава четвърта. РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА В ДЕЙНОСТТА</i>	53
4.1. Същност и структура на дейността	53
4.2. Характеристика на основните видове дейност – игра, учене, труд	57
4.3. Стратегия на преподаването	66
<i>Глава пета. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА УЧЕНЕТО</i>	69
5.1. Учение и обучение	69
5.2. Активност и мотивация при обучението	75
5.3. Видове учене	80
5.4. Психологически теории за обучението	85

5.5. Фактори за позитивно и негативно отношение на ученика към ученето	91
Глава шеста. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА НАВИЦИ И ПОНЯТИЯ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ	94
6.1. Формиране на навици	94
6.2. Формиране на знания и понятия	100
6.3. Обучаемост и успеваемост	105
Раздел трети. ПСИХОЛОГИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО	109
Глава седма. ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТТА В ПРОЦЕСА НА ВЪЗПИТАНИЕТО	109
7.1. Психична структура на личността	109
7.2. Формиране на мотиви и привички за поведение	118
7.3. Психологически закономерности при използване на подкрепленията във възпитателния процес	123
Глава осма. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ НА ОБЩУВАНЕТО И ИЗПОЛЗВАНЕТО ИМ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС	131
8.1. Общуването като обмен на информация	131
8.2. Общуването като междуличностно взаимодействие	141
8.3. Общуването като междуличностно възприятие	150
Глава девета. СМУЩЕНИЯ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ...	159
9.1. Възникване на смущенията	159
9.2. Психолого-педагогически симптоми при неправилно формиране личността на ученика	163
9.3. Психолого-педагогически проблеми при възпитанието на "трудните" деца	170
Раздел четвърти. ВЪЗРАСТОВА ПСИХОЛОГИЯ	176
Глава десета. ВЪЗРАСТОВА ДИНАМИКА В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕКА И НЕГОВАТА ЛИЧНОСТ	176
10.1. Проблемът за възрастовата периодизация на човешкия живот	176
10.2. Теории за възрастовата периодизация	178
10.3. Стадии и периоди на развитие	184

<i>Глава единадесета. ПСИХОЛОГИЧЕСКО И ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ</i>	189
11. 1. Психично развитие на детето до постъпване в училище	189
11.2. Психично развитие на децата в начална училищна възраст	193
11.3. Психология на развитието в средна училищна възраст	200
11.4. Психология на развитието в горна училищна възраст	208

Раздел пети. ПСИХОЛОГИЯ НА УЧИТЕЛСКИЯ ТРУД И ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ

<i>Глава дванадесета. ПСИХОЛОГИЯ НА УЧИТЕЛСКИЯ ТРУД</i>	217
12.1. Характерни особености на учителската професия ..	217
12.2. Психологическа характеристика на педагогическата дейност	220

<i>Глава тринадесета. ПСИХОЛОГИЯ НА ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ</i>	224
13.1. Потребности и мотиви за педагогическа дейност и личните качества на учителя	224
13.2. Компоненти на педагогическото майсторство	229
13.3. Проблеми на адаптацията на младия учител	240

ПРЕДГОВОР

Учебникът “Педагогическа и възрастова психология” има за предмет психичните факти, закономерности и механизми, възникващи в процеса на формирането на личността на отделния човек от раждането му до неговото пълнолетие, което се постига посредством организираното и целенасочено възпитание и обучение.

Систематизирането на учебника, както по отношение на неговите съществени проблеми, така и на учебното съдържание е съобразено с основното изискване на системно-структурния подход: психичната реалност и познанието за нея се разбират като сложна система, състояща се от подсистеми и системни елементи, за които е в сила принципът на **приоритета на цялото пред частта**.

Знанията, които това издание предлага са обобщен теоретичен резултат от емпиричните и теоретични изводи на стотици автори, работили през различни периоди от историческото развитие на човешката култура. Използваните теоретични източници и техните автори са приложени в края на всеки раздел. Значителният брой на цитираните литературни източници ще позволи на студентите да използват учебника като литературен ориентир при разработването на реферати, курсови и дипломни работи.

Прилагането на теоретичните знания в практиката би могло да се регламентира с конкретни нормативни правилници. Емпиричната конкретизация на обобщените закономерности е творчески процес, който по своя характер е аналогичен на творчеството, което създава теории от отделните житейски факти. Всеки конкретен психолого-педагогически проблем е уникален житейски факт, чието решаване е по същество разрешаване на нестандартен психологически казус. Оптималното решение на всеки казус е възможно само, когато родителят, учителят и възпитателят е създал предварително хипотеза за неговите причини и за разрешаването му. Задължително условие за формирането на тези хипотези е теоретичното познаване на психичните факти, съпътстващи процеса на личностно развитие на човека посредством **възпитанието и обучението**.

Учебникът е предназначен за студенти от образователно-квалификационните степени "бакалавър" и "магистър", които изучават дисциплините "Педагогическа психология" и "Педагогическа и възрастова психология". Той може да се използва и от студенти от всички специалности, които ще придобият учителска правоспособност.

Благодаря на всички преподаватели от катедра "Психология" при Философски факултет на ВТУ "Св. св. Кирил и Методий", допринесли чрез дискусии и препоръки за определяне на проблематиката и подобряване качеството на учебника, на рецензентите: проф. д-р Любомир Георгиев и доц. д-р Зарко Ангелов, както и на гл. ас. д-р Георги Маджаров за компетентната научна редакция.

Изказвам благодарност и на моя приятел от Република Македония инж. Ангел Настов от ГД "Гранит" АД, гр. Скопие, с чието спомоществование се реализира това издание.

От автора

ВЪВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ

Глава първа

КРАТЪК ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ

1.1. Несистематизирани психолого-педагогически знания

Психологически знания (представи, идеи и теоретични обобщения), които отразяват факти и закономерности от процеса на обучението и възпитанието на подрастващото поколение, откриваме в трудовете на редица древни философи от Китай, Египет, Елада и Рим.

Китайският философ Конфуций (551–479 г. пр. н.е.) отделя централно място в своето учение на изграждането на умствения и нравствения облик на човека. Конфуций създава концепцията за идеалния човек – идеален не по произход, а чрез възпитаване на високи нравствени качества като хуманност, честност, справедливост, вяност, синовна почит и уважение към възрастните. Древнокитайският мислител определя голямото значение на музиката като средство за превъзпитаване на лошите нрави и привычки у хората. Той твърди, че човек по природа е добър, но го развалят външните социални обстоятелства. Конфуций препоръчва тяхното вредно влияние да се преодолява, като всеки човек сам формира в себе си способност за самовгълбяване и нравствено усъвършенстване.

Последователят на Конфуций Мън Дзъ (372–289 г. пр. н.е.) отрича наследяването на положителните нравствени качества (състрадание, човечност, скромност). Той твърди, че човек по природа е

продукт на възпитанието. Ако човек се раждаше
добър, то изобщо не би имало нужда от възпитание и самовъзпита-
ние, тъй като не е необходимо да се стремим към нещо, което при-
еждаме. Според Мън Дзъ характерът на човека прилича на изде-
лието, в което грънчарят превръща глината. Качествата на издели-
то се създават благодарение на изкуството на майстора, а не про-
излизат от природата на глината.

В представите на двамата китайски философи откриваме два
съществени съвременни проблема на педагогическата психология:
проблема за нравственото самовъзпитание като най-висша форма
на активността на личността, и проблема за ролята на вродените
(биологични) и придобити (социални) фактори при обучението и въз-
питанието на личността.

Древногръцкият философ Демокрит (около 460 – 370 г. пр. н.е.)
е автор на първата естествена теория на познанието, която обясня-
ва механизма на познавателните психични процеси и преди всичко
на възприятието. Според Демокрит външният обективен свят ста-
ва познаваем за човека благодарение на образите, които изтичат от
повърхността на предметите, пречупват се от въздуха и попадат в
зеницата на окото. В своите идеи той формулира един от дискуси-
онните проблеми на съвременната психология – проблема за пър-
вичните и вторичните качества на нещата. На основата на своята
атомистична теория Демокрит предлага концепция за развитие на
личността. Той счита, че светът е материален и се състои от атоми,
отличаващи се един от друг по форма, големина, ред и положение
в пространството. Животът и смъртта на човека се свеждат до съе-
диняването и разединяването на атоми. Психиката също се състои
от временно съединени атоми. Демокрит смята, че развитието на
личността на човека зависи от неговата природа и възпитание, а
възпитанието се свежда до обучение и упражнение. Според него
учението създава прекрасни неща само върху основата на пос-
тоянен труд: Демокрит препоръчва привикване към постоянен труд, в
резултат на което той става по-лек и привлекателен. Ето няколко
негови мисли, които подкрепят идеята му за самоусъвършенство
на човека чрез ученето: “Никой няма да достигне нито до изкус-
ството, нито до мъдростта, ако не учи”; “Понякога на младите хора е
присъщ разум, а на старите безразсъдство, защото разум се при-
добива не с времето, а със съответстващо възпитание”; “Много хо-

ра стават добри благодарение на упражненията, а не поради природни дадености”.

Огромно значение за възпитанието на подрастващото поколение Демокрит придава на социалната среда: на примера на възрастните (“Благата мисъл на бащата – най-добрият наставник на детето”), на словесното въздействие и преди всичко на създаването на трудови навици, без които децата не могат да се научат да пишат, нито да свирят на музикален инструмент, нито да спортуват, нито да усвоят способността да се срамуват. Демокрит стига до един от важните проблеми на съвременната педагогика и психология – ролята на труда за интелектуалното, естетическото и нравственото развитие на личността.

Идеите на Платон (428 – 384 г. до н.е.), които можем да отнесем към психологията и педагогиката, са повлияни от основните негови философски концепции за взаимоотношението между психиката (душата) и материалния свят. В центъра на Платоновото учение можем да открием две идеи: първични са не материално-природните, а морално-етичните явления; сетивното познание и познанието, постигнато чрез разума, принадлежат към два несъпоставими свята: материя и идея. Своите представи за възпитанието Платон изразява най-последователно в съчиненията си “Държавата” и “Законо”. Според него душата на човека се състои от три части: разум, воля и чувство, но една от тях винаги преобладава над другите. На трите части на душата съответстват трите основни добродетели: мъдрост, мъжество и умереност. Хората, при които преобладава разумната част, са призвани да станат държавници и философи, при които преобладава волята – войници, а тези, при които преобладават чувствата – труженици (земеделци и занаятчии). Според Платон вътрешна основа за възпитание на децата се емоциите. Той предполага, че първите детски преживявания са удоволствието и страданието, които са свързани непосредствено с формиращите се детски представи за добро и зло. Като средство за възпитание Платон препоръчва четенето и разказването пред децата на художествена литература, митове и легенди. Той настоява да се създаде законодателство за това какво точно е необходимо да се чете и говори пред децата.

Особено значение като средство за възпитание Платон отрежда на играта. Той препоръчва възрастните да контролират детската

Особено значение като средство за възпитание Платон отрежда на играта. Той препоръчва възрастните да контролират детската игра. Правилата на играта трябва строго да се спазват от децата. Те не трябва да внасят в нея никакви допълнения и изменения, да не се научат по този начин да внасят изменения в обществените правила, когато станат възрастни. Платон смята, че знанията трябва да се преподават на децата не насилствено, а чрез играта, защото свободният човек не трябва да се обучава насилствено и робски.

В своя трактат "Държавата" Платон предлага първата система за организация на общественото образование. От 3 до 6 години всички деца от града или селото трябва да се събират на едно определено място, предназначено за игри. Специално подготвени жени следят за реда и ръководството на игрите. От 6 до 12-годишна възраст децата трябва да посещават държавни училища, където да се учат да пишат, смятат и да свирят на музикални инструменти. От 12 до 16 години главно внимание трябва да се отделя на физическото възпитание. От 16 до 18 години юношите изучават аритметика, геометрия, астрономия и други науки, като на преподавания материал се дава практическа насоченост. От 18 до 20-годишна възраст се дава специална военно-физическа подготовка. До този етап завършва подготовката на тези ученици, при които преобладават волята и чувствата. Онези, при които е водеща разумната част на душата, могат да продължат да учат философия до 30-годишна възраст.

Възгледите на Аристотел (384 – 322 г. до н.е.) за възпитанието на децата са в непосредствена зависимост от представите му за душата. Той смята, че душата на човека има четири основни жизнени функции: растителна, която се изразява чрез храненето и размножаването; сетивна; движеща се (последните две се реализират при изпълнение на цели и желания); и разумна, която се проявява чрез мисленето и в способността да подчинява на себе си растителната, сетивната и движещата се "душа". Аристотел смята, че цел на възпитанието е хармоничното развитие на всички способности на душата и особено на четвъртата способност – мисленето и волята. Той препоръчва възпитанието да бъде природосъобразно, като физическото, нравственото и умственото възпитание се съчетават при строго спазване и отчитане на възрастовите особености на децата.

Голямо внимание Аристотел отделя на възпитанието на децата до седемгодишна възраст. На базата на своя принцип за природосъобразността той прави обща психолого-педагогическа характеристика на предучилищната възраст. До седемгодишна възраст според него у децата преобладава растителната душа, затова първо време трябва да се развива техният организъм, като главно тук е храненето, движението и закаляването. Децата задължително се занимават с подходящи за своята възраст игри, слушат разкази и приказки, учат се да говорят. Аристотел препоръчва до седемгодишна възраст децата да се възпитават в семейството. Независимо от това той поддържа мнението на своя учител Платон за обществен контрол върху детските игри и съдържанието на литературата и приказките, които се четат пред децата. В държавните училища, където трябва да постъпват от 7-годишна възраст, децата се обучават на гимнастически упражнения, четене, писане, рисуване и музика. От 14-годишна възраст изучават литература, история, философия, математика и астрономия. На музиката Аристотел придава голямо значение като средство за естетическо и нравствено възпитание.

За нравственото възпитание на децата са отговорни преди всичко родителите. То трябва да се основава на упражнения за нравствени постъпки: често повтаряне на действия, в които детето не трябва да стига до крайности, а напротив, да се приучва в тези упражнения да бъде разсъдливо и умерено. Такова поведение според Аристотел може да се смята за добродетелно.

Квинтилиан (35 – 96 г. от н.е.) е най-известният оратор и педагог на Древния Рим. Върху основата на своя собствен педагогически опит и културните постижения на Елада Квинтилиан написва първия в Европа педагогически труд "За възпитанието на оратора", в който намират отражение психолого-педагогически закономерности. Представите на Квинтилиан за ролята на човешката природа и развитието на индивида са съществен принос в педагогическата теория. Той отрежда голямо значение на природните (наследствените) данни на детето и предлага още в най-ранна възраст да се разкрива степените на природните му качества като възприемчивост, памет, стремеж към подражание. Древноримският педагог отдава дължимото и на възпитанието. Той смята, че разликата в умственото развитие на де

риал, разработва цялостна система за запомняне на изучавания текст. Квинтилиан посочва три фази на обучението: подражание, обучение от възрастните и самостоятелни упражнения. Като автор на първия педагогически труд в историята на развитието на педагогическите науки "За възпитанието на оратора", Квинтилиан полага основните ориентири на европейската дидактика, създавайки единна система от педагогически, психологически и методически изисквания за възпитането на децата.

Психологопедагогически знания и съвети се съдържат в народните мъдрости и в различните религиозни системи. Например в една притча от Старозаконието Соломон казва: "Който щади тоягата, мрази сина си." В тази притча е отразено отношението на древните евреи към значението на физическото наказание за възпитанието на подрастващото поколение. В друга притча на Соломон е формулирана ролята на подкрепленията във възпитателния процес: "Който отхвърля поука, немари за децата си, а който слуша изобличение, разум придобива."

Психологическите знания, които са свързани с възпитането на децата и са намерили отражение в теориите на древните философи, в религиозните учения и народните мъдрости, имат несистематизиран и непълен характер и представляват предисторията на педагогическата психология.

1.2. Формиране на педагогическата психология като самостоятелна научна дисциплина

Развитието на педагогическата психология е в тясна връзка с общите тенденции на развитието на науките изобщо, и по-специално на психологията. През XIX и XX век този процес се изразява в създаване на все по-трайни връзки между психологията и обществената практика. Това е първата тенденция в развитието на психологията. От една страна, практиката поставя проблеми, чрез които стимулира развитието на науката, а от друга страна, резултатите от научните постижения допринасят за по-ефективно решаване на практическите проблеми. Този процес в психологията се изразява преди всичко в значително диференциране на психологическите знания, т.е. на образуване на нови клонове на психологическата наука, които се свър-

зват с различни отрасли на обществената практика. Според Б.Ананиев създаването на нови научни дисциплини и междудисциплинарни връзки между основните науки за човека трябва да се преценява като фронтално настъпление срещу непознати още явления и закони на човешкото развитие. Педагогическата психология е най-рано обособилият се междудисциплинарен раздел на психологията, тъй като отразява проблемите на една от основните и значими социални дейности – обучението и възпитанието на подрастващото поколение. Поради комплексния характер на социалните проблеми в тяхното решаване обикновено участват няколко научни дисциплини. По този начин се създават нови комплексни клонове на психологията, в която се интегрират две или повече науки. На тази основа възникват нови психологически науки и нови проблемни области на изследване като психолингвистика, психопатология, психоневропатология и др. В свързването на две и повече дисциплини при анализа на сложни социални, биологически и психологически проблеми се изразява втората тенденция в развитието на психологията.

Третата тенденция се характеризира с това, че новообразуваните интегрирани или диференцирани психологически дисциплини и научни области разширяват не само проблемите, но и методите на психологическите изследвания. Педагогическата психология дава своя принос за създаването на естествения експеримент, психологопедагогическият експеримент и психологическата характеристика.

Във връзка с фиксираните три основни тенденции в развитието на психологическите науки могат да се открият три исторически формирани се фази (етапи) в развитието на педагогическата психология.

Първата фаза обхваща втората половина на XVIII и първата половина на XIX в. Характеризира се с непълно диференциране на педагогическата психология от философията, педагогиката и общата психология. Втората фаза обхваща втората половина на XIX и 30-те години на XX в. За нея е характерно обособяването на педагогическата психология като самостоятелна научна дисциплина със свой предмет на изследване, собствени методи и категориален апарат. Третата фаза обхваща периода от 30-те години на XX в. до днес. През този период става вътрешно структуриране и диференциране на педагогическата психология, като проблемните области се обединя-

ват в три основни групи: психология на обучението, психология на възпитанието и психология на учителя и учителския труд.

Към първата фаза се отнасят трудовете на известните Ж. Ж. Русо (1712–1778), Ф. Фрьобел (1782–1852), Ж. Итар (1776–1838), Йохан Песталоци (1746–1827), Йохан Хербарт (1774–1841). Необходимо е да отбележим, че философските, педагогическите и психологическите представи и идеи на споменатите автори се формират под влиянието на философи и педагози като Декарт (1596–1650), Хобс (1588–1674), Спиноза (1632–1677), Лок (1632–1704), Лайбниц (1646–1717), Коменски (1592–1670), Хелвеций (1715–1771). В трудовете на тези учени наред с философските, дидактическите и социалните проблеми, свързани с процеса на възпитанието, намират отражение и отделни психологически проблеми, съпътстващи този процес. Във всички съчинения от този период, които са насочени към детската психология, се поставят и проблеми на педагогическата психология.

Книгата на Русо “Емил, или за възпитанието” според Г. Пиръов може с основание да се приеме като предтеча на педагогическата психология. В нея намират своеобразно решение съществени проблеми на детската и педагогическата психология.

Във възпитанието според Русо участват природата, хората и предметният свят, представен чрез вещите. Вътрешното развитие на човешките способности и човешкия организъм е резултат на възпитанието, което се получава от природата, а умението за това как човек да използва това развитие, е резултат на възпитанието от страна на другите хора. Придобиването на собствен индивидуален опит под въздействието на предметите, които детето използва, представлява възпитание от страна на вещите. Според Русо възпитанието изпълнява своите функции, когато трите определящи фактора действат координирано. Русо е привърженик на естественото възпитание. Той приема, че човешката природа е съвършена, поради това идеализира природата на детето. Русо смята, че главната грижа на възпитателя трябва да бъде създаването на условия, при които всички присъщи природни дадености на детето могат да се развиват безпрепятствено. Възпитателят не трябва да налага на детето своите убеждения, мисли и нравствени норми. Той е длъжен да предостави на детето възможност да расте и развива свободно своите природни заложби. Естественото, свободно възпитание, предложено от Русо,

е основано на предложената от него възрастова периодизация. Русо достига до основната идея на психологията, че на различни етапи от детското развитие съществуват характерни закономерности и принципи, които определят съдържанието и методите на възпитателното въздействие.

В първия възрастов период (да двегодишна възраст) трябва се отделя внимание предимно на физическото възпитание; във втория период (от две до дванадесетгодишна възраст) вниманието трябва да се насочва към развитието на възприятно-представната дейност на детето; в третия период (от дванадесет до петнадесет години) особено внимание трябва да се отделя на умственото и трудовото възпитание; в четвъртия период (от петнадесет години до зрялост) преден план се поставят задачите на нравственото възпитание.

От гледна точка на съвременната наука теоретичните представи на Русо могат да се определят като умозрителни, а в някои отношения и утопични. Независимо от това идеята му за възпитаване на активна, мислеща и свободна личност оказва положително влияние върху развитието на педагогическите теории и тяхното практическо приложение в много европейски страни.

Швейцарският педагог Песталоци посвещава целия си живот на масовото възпитание на децата. В 1800 г. в гр. Бургдорф под негово ръководство се открива уникален педагогически институт, който обединява средно училище, интернат за сираци и бедни деца и учреждение за подготовка на учители. Този институт е един от първите праобразы на съвременните педагогически комплекси. По този начин Песталоци се проявява не само като практикуващ теоретик, но и като организатор на народното и масовото образование. Той разработва теорията на елементарното образование и методика за нейното приложение. До теоретични обобщения и конкретни методики Песталоци достига след продължителни експерименти, проведени в ръководения от него институт. По същество той прилага психолого-педагогически експеримент, независимо че този експеримент придобива научен статус едва в началото на XX в. Най-значимите психолого-педагогически представи на Песталоци намират отражение в неговата методика на елементарното образование. Той смята, че задачата на обучението е не само овладяване на знания от детето, но и развитие на умствените му способности.

С тази своя идея знаменитият педагог се доближава до съвременния психолого-педагогически принцип за изпреварваща роля на обучението по отношение развитието на личността. В своята методика Песталоци подробно описва психологическия механизъм на индуктивния метод, който той използва като основен метод за постигане на постепенен последователен преход от елементарни представи към сложни образи и понятия.

Фр. Фрьобел посвещава живота си на възпитанието на сираци и деца с отклонения в психичното развитие. Той е един от пионерите на коригиращата и лечебна психопедагогика. Фрьобел е първият организатор на детски градини. Според него целта на възпитанието е развитие на природните способности на детето. Възпитанието според Фрьобел трябва да ръководи саморазвитието, но саморазвитието е невъзможно без външни въздействия, затова са необходими разнообразни средства, предизвикващи развитието на вътрешните тенденции и влечения. Ядро на възпитанието в детската градина според Фрьобел е играта. Той доказва, че за детето играта е основен вид дейност, стихия, в която то живее; начин на живот. Той разкрива психолого-педагогическия смисъл на играта като отражение на онези явления от външната среда, които имат отношение към жизнената дейност на детето. Фрьобел използва играта като средство за развитие на въображението и фантазията (които са важни елементи на детското творчество) и като средство за нравствено възпитание, предполагайки, че като подражава на възрастните в колективните и индивидуалните си игри, детето формира в себе си морални норми, нравствено поведение, тренира своята воля.

Фрьобел разработва система за поетапно дозирано морално-психологическо въздействие върху личността на детето с цел възпитание и превъзпитание. Целият културен свят следи учудващите резултати, постигнати от Фрьобел в детската градина. Под негово влияние в много европейски страни се формират Фрьобелови общества и детски градини, в които се обучават предимно деца от широките социални слоеве на населението.

Към основоположниците на лечебната психопедагогика се числи и известният френски лекар и педагог Жан Итар. Той разглежда умственото развитие и умственото изоставане като резултат от недостатъчната информация, която детето получава още в първите

години на своя живот. Итар демонстрира своите идеи с поведение на Виктор от Авейрон. Като дете Виктор е захвърлен от своите неизвестни родители в гора близо до гр. Авейрон. Там той живее далече от всякакво човешко същество, без да усвои никакви човешки навици и реч. Когато е намерен, Виктор е на около 20 години, не умее да общува с хората, държи се като диво същество, не говори. Живее около 40 години, като през втората половина от живота си е наблюдаван от Итар. Независимо от големите грижи и усилия на своя възпитател, Виктор не успява да навакса пропуснатото в детството си обучение и възпитание. Експериментът на Итар с Виктор е нагледно доказателство за основната психолого-педагогическа идея на Итар – значението на общуването и речта за развитието на психичния свят на детето.

Тенденцията педагогическите проблеми да се разглеждат върху основата на психологически знания се очертава ясно през втората фаза на развитие на педагогическата психология, през която, както вече отбелязахме, се засилва диференцирането на педагогическата психология от педагогиката, философията и общата психология.

Първото системно изложение на психологически знания с оглед на обучението и възпитанието е осъществено от бележития руски педагог и психолог Константин Ушински (1824–1870). Неговото класическо произведение “Човекът като предмет на възпитанието (Педагогическа антропология)” (1867 г.) се смята за първото системно изложение, имащо характер на курс по педагогическа психология. Затова с основание можем да приемем, че то поставя началото на обособяването на тази наука като самостоятелна област от системата на педагогическите и психологическите знания. Апелът, с който Ушински се обръща към педагозите в началото на своето произведение, звучи със същата актуалност и днес: “Изучавайте законите на ония психични явления, които искате да управлявате, и постъпвайте в съответствие с тези закони и с ония обстоятелства, в които искате да ги приложите” (К. Ушински).

Историческата заслуга на Ушински се състои в това, че като използва постиженията на съвременните си педагогически и психологически знания, полага основните принципи на психологията на обучението. Той дава ценни идеи как в учебния процес да се поддържа активното внимание на децата, отреждайки му основно мяс-

то в психичното развитие. В своето произведение "Човекът като предмет на възпитанието" Ушински подчертава ролята на паметта в учебния процес, дава характеристика на механичната и производната памет. Съвременен значение има и предложената от него методика за образуване на понятия, съждения и умозаклучения.

Направените от Ушински изводи за значението на вниманието, паметта, мисленето, въображението, чувствата, волята и характера за обучението и възпитанието на детето са необходима предпоставка за пълното и точно обособяване на педагогическата психология като самостоятелна дисциплина.

Психологическите схващания на К. Ушински намират естествено развитие в първото в историята на психологията съчинение със заглавие "Педагогическа психология", издадено от руския педагог Пьотр Каптерев (1849 – 1922) през 1883 г. за нуждите на възпитанието на младите поколения. То е израз на възникналата обществена необходимост психологията да се обвърже непосредствено с различни области на социалната практика.

Най-популярната психологическа теория, която обслужва педагогическата практика през първата половина на миналия век, е немският вариант на асоциативната психология, предложен от Й. Хербарт. Основна в тази теория е идеята, че психиката на детето се развива чрез постепенно обединяване (асоцииране) и динамика на изходните, най-малки психични елементи. За Й. Хербарт тези елементи са представите. Тази идея се оказва добър стимул за педагогиката, която има за задача, опирайки се на индивидуалния опит на детето, да въздейства върху умственото му развитие и върху всички негови качества.

През втората половина на XIX и началото на XX в. в психологическата литература се появява концепцията за предопределеността (биологична и генетична) на умствените, волевите и другите качества на личността. Тази концепция прокарва идеята за биологична предопределеност на личностните качества от наследствеността, с което фактически се отрежда второстепенна роля на възпитанието в педагогическия процес. Тя е свързана с името на Стенли Хол (1846 – 1924), който тълкува психичното развитие на детето като илюстрация на биогенетичния закон, според който индивидуалното развитие на човека (онтогенезисът) представлява съкратено повторение на еволюционното му развитие (филогенезиса). От-

тук С. Хол прави извода, че възпитанието не трябва да пречи на предопределените и неумолими природни процеси в развитието на детето. Опекуните на младото поколение, съветва С. Хол, са длъжни преди всичко да се стремят да се махнат от пътя на природата. Психолого-педагогическите възгледи на С. Хол получават доста широк резонанс в педагогическата практика независимо от това, че апелират за пасивна позиция на възпитателя.

Принос в развитието на педагогическата психология дават изследванията на американския зоопсихолог и педагог Едуард Торндайк (1874 – 1949). В своя труд "Психология на научаването" (1913) той формулира първата психологическа теория за научаването като придобиване на нов познавателен и поведенчески опит от индивида и личността. Опити, грешки и случаен успех – това според Торндайк е пътят на научаването, който се подчинява на три основни закона: закона за упражнението, закона за ефекта и закона за готовността. Първият закон гласи, че колкото по-често се повтарят дадени действия (двигателни реакции) в дадена ситуация, толкова по-трайна е връзката между индивида и средата и толкова по-трайно се фиксира (закрепва) тази връзка в психиката на подкреплените (наградите и наказанията) за заздравяване или отслабване на образуващите се връзки. Смисълът на този закон се изразява в това, че ако действие или реакция, която води до правилен резултат, се подкрепя положително, индивидът преживява това събитие като удоволствие. Това положително преживяване създава тенденцията резултатните действия да бъдат повторени от индивида отново при възникване на аналогична ситуация. Третият закон отразява влиянието на вътрешни психо-физиологични фактори върху нагласата на индивида да извършва съответно действие. Торндайк също подчертава решаващата роля на наследствеността за развитието на детето. Според него умствената дейност, любознателността, общителността, агресивността, властолюбието, добротата и други качества на човека са вродени инстинкти, като по този начин наследствеността строго ограничава възможностите на възпитанието. Какъв ще стане човек благодарение на възпитанието, зависи преди всичко от това какъв е той по природа.

Идеите на Торндайк са теоретична основа на зародилата се в 20-те години на нашия век американска бихевиористична психология. Привържениците на бихевиоризма усъвършенстват първона-

алния вариант на теорията за научаването и методиката за приложението | в педагогическата практика. Тяхна заслуга е въвеждането на програмираното обучение в училище през 50-те години. С усъвършенстване на учебните технически средства принципите, заложи в програмния метод, намират нова реализация в методите на интерактивното (видеокompютърно) обучение, което предполага едновременно обучение, контрол, самообучение и самоконтрол на обучаемия.

В началото на нашия век практическите задачи, които получават психолозите, ги принуждават да се откажат от интроспективните методи за изследване и да пристъпят към разработка на обективни методи. Значим е приносът за този процес на френския педагог и психолог Алфред Бине (1857 – 1912). Министерството на просветата на Франция му възлага да реши един сложен психолого-педагогически проблем, а именно да се създаде обективна методика за откриване на интелектуално изоставащи деца. Крайната цел на изследването била тези деца да бъдат насочвани към специални подготвителни училища. Бине публикува резултатите в една от своите основни работи – “Експериментално изследване на интелекта” (1903). А. Бине работи с ученици от начална училищна възраст, а така също и с двете си дъщери. Той разработва съвместно с Т. Симон тестове, с които определя умственото развитие на деца от 3 до 12 години. Независимо че методът на А. Бине може да бъде оспорван от позициите на съвременната педагогическа психология, заслуга на френския учен е, че пръв използва обективни методи за диагностика и анализ на психичното развитие на човека.

Несъмнен принос в теорията на педагогическата психология имат психофизиологичните изследвания на бележития руски учен Иван П. Павлов (1849 – 1936). Неговите изследвания са насочени преди всичко към процесите на придобиване на нов познавателен и поведенчески опит на индивида и затова имат пряко отношение към педагогическата практика. Като изработва и изследва условните рефлексии при кучето, И. П. Павлов изучава не само механизма на образуване на временни нервни връзки в мозъка на изследваното животно, а преди всичко търси ключа към законите на човешката природа. “Аз съм дълбоко, безвъзвратно и неизкоренимо убеден, че главното тук, по този път, е окончателното тържество на човешкия ум над послед-

ната и върховна негова задача – да опознае механизмите и законите на човешката природа" (И. П. Павлов). Голямото значение на Павловото учение се състои в това, че то хвърли светлина върху образуването на новите познавателни константи, необходими за приспособяване на индивида към постоянните промени на околната среда. Казано по-конкретно, в центъра на изследванията попада проблемът как се образуват нови единици на поведение (условни рефлексии), осигуряващи баланса в динамичната система индивид – среда. Именно тези нови единици са актовете на научаването. Независимо че някои от обяснителните схеми в Павловото учение са спорни, то стана образец за обективен анализ на поведението и неговите психични компоненти.

1.3. Състояние на съвременната педагогическа психология

Отбелязахме, че третата фаза в развитието на педагогическата психология обхваща времето от 30-те години на XX в. до наши дни.

Особено място в този период заема теоретичната и експерименталната дейност на Лев Виготски (1896 – 1934), в резултат на която възниква т. нар. културно-историческа теория за развитието на психиката. Тази теория съдържа няколко основни идеи, които са елемент от методологията на съвременната педагогическа психология: идеята за обществено-историческия характер на психичното развитие на детето, идеята за висшите психични образувания (висшите психични функции) на човека и идеята за необходимостта от изпреварващ характер на обучението по отношение на психичното развитие на човека. В своите изследвания Л. Виготски се ориентира от диадата съзнание – поведение към взаимосвързаната триада съзнание – култура – поведение.

Според първата идея поведението на съвременния културен човек е резултат от два процеса: биологичната еволюция на живия свят и историческото развитие на човечеството, в резултат на което първобитният примитивен човек се превръща в съвременен културен човек. Тези два процеса във филогенетичното развитие са представени отделно като самостоятелни, независими линии на развитие, но в развитието на отделния човешки индивид (онтогенезиса) тези про-

цеси са слети, тъй като детето веднага след раждането си попада под въздействието на съответната социална среда, заедно с което продължава и неговото биологично развитие. Вграждането на нормалното дете в човешката цивилизация представлява сплав на психичното развитие с процесите на неговото биологично съзряване. Два-та плана на развитие – естественият и културният – съвпадат и се сливат в единен сложен процес. С тази своя идея Л. Виготски преодолява теоретичните недостатъци на биологизаторските и социологизаторските възгледи (теорията за двата фактора) за развитието на детето, предлагащи неизбежната му предопределеност съответно или от природата, или от обществото. Но въздействието на социалната среда според Л. Виготски не е пряко, а опосредствано. Опосредстваният характер се изразява в това, че психичното развитие на детето се детерминира от изкуствените (културни) стимули-знаци, към които основно спадат оръдията на труда и езикът. Друг елемент от детерминацията е общуването на подрастващото поколение с възрастните. Затова психичното развитие на децата, развитието на тяхната личност е зависимо от степента на общуването им с възрастните поколения.

Идеята за висшите психични функции също е част от методологията на съвременната педагогическа психология. Тя отразява дейностното опосредстване на психичните процеси.

Според Л. Виготски всяка висша психическа функция, например произволното внимание, логическата памет, волята и др., първоначално е била външна за детето и е имала формата на предметни социални отношения между него, предметите и другите хора. В процеса на детското развитие може да се проследи стъпка по стъпка смяната на три основни форми в развитието на висшите психични функции. В най-ранния стадий преобладава смисловата връзка между думата и предмета, който тя отразява. Впоследствие на преден план излиза обективната връзка между предмета и думата, която се използва от възрастните като средство за общуване с детето. Накрая в психиката на детето единствено смисълът на думата остава да съществува. В съответствие с логиката на това изложение Виготски формулира общия генетичен закон за културното развитие на детето: всяка висша психична функция се появява в развитието на детето

два пъти, в два аспекта, първо в социален аспект, а след това в психичен, т.е. първо под формата на отношения между хората (като интерпсихична категория) и след това вътре в детето (като интрапсихична категория). Всяка висша психична функция произхожда от някакво реално социално отношение между хората, или с други думи – висшите психични функции са социални отношения, отразили се в психиката на детето чрез механизма интериоризация.

Описаните от Л. Виготски механизми на интериоризация, екстериоризация, които ще бъдат анализирани подробно в раздела "Формиращо значение на дейността", имат голямо обяснително значение за процеса на придобиване на знания, за диагностиката и управлението на този процес.

Третата идея на Л. Виготски – идеята за изпреварващите функции на обучението по отношение на психичното развитие на детето – има най-пряко отношение към методологията на съвременната педагогическа психология. При анализа на този процес са използвани две основни понятия: зона за най-близко развитие и актуално равнище на развитие. Актуалното равнище на развитие се определя от онези проблемни учебни ситуации, които ученикът сам може да реши, т.е. сам, без помощта на педагога, да намери вярното решение на проблема. Зоната на най-близко развитие на обучаемия се определя от онези учебни проблемни ситуации, за разрешаването на които индивидуалният опит на обучаемия не е достатъчен. Успешното решаване на проблемите от тази зона не става самостоятелно, а в сътрудничество с педагога.

Разкриването и определянето на зоната на най-близко развитие има няколко значения за педагогическата практика. Първо, определя съдържанието на сътрудничеството между обучавания и обучаващия. По този начин се реализира едно от основните положения на съвременната педагогическа психология: обучението на подрастващото поколение е целенасочено, съзнателно и управлявано разпределение на социалния опит в условията на оптимално психично взаимодействие между младите поколения и възрастните. Второ, зоната на най-близкото развитие очертава крайния резултат на педагогическото сътрудничество – превръщане на социалния опит на обществото във вътрешен опит на личността (интериоризация). Трето, зоната на най-близкото развитие поражда проти-

воречия със зоната на актуалното развитие. Тези противоречия са движещата сила на психичното развитие на човека, което може да се осъществи само в условията на изпреварващото обучение.

Съществен принос в теорията на съвременната педагогическа психология има известният швейцарски педагог и психолог Жан Пиаже (1896 – 1980). Пиаже анализира психичната дейност чрез системноструктурния метод, който е един от най-новите “инструменти” на съвременната наука, занимаваща се със свръхсложно организирани системи. Пиаже разбира, че взет самостоятелно, системноструктурният метод не е достатъчен за обяснение на най-сложно организираната система – човешкото общество и човешката психика. Затова към анализа на тази сложна действителност той включва и генетичния метод. Сам Пиаже нарича своя подход структурногенетичен. Той обръща особено внимание върху формирането на интелекта на детето: подчертава, че в научната психология всяко изследване трябва да започне с изучаване на развитието и че формирането на умствени механизми у детето най-добре обяснява естеството и функционирането им у възрастния. Пиаже взема за изходен пункт на своя анализ взаимодействието на цялостния индивид (а не на психиката или съзнанието) с околния свят. Разглежда интелекта като отворена система и го определя като свойство на индивида, формиращо се в процеса на неговите контакти с околната среда. Контактите на индивида с предметната среда са израз на два непрекъснато извършващи се процеса: асимилация и акомодация. С асимилацията индивидът като че ли налага на средата своите схеми на поведение, а чрез акомодацията преустройва тези схеми в съответствие с особеностите на средата.

Изследванията на Пиаже върху интелекта са сериозен опит да се открият изворите, корените, етапите на развитие на формално-логическите структури, осъществяващи мисловната дейност на човека. Теоретичните изводи на швейцарския психолог са елемент от методологическото ядро на съвременната педагогическа психология: сложните логически структури на човека (интелекта) не са иманентно свойство (способност) на човешката психика, а се коренят в процесите на практическо взаимодействие на детето със заобикалящия го свят; практическите предметни действия се групират в структури, подобни на структурите на абстрактно-логическите психични

процеси. Т.е. интелектуалното развитие е опосредствано от степента на развитие на предметната дейност на детето.

Пиаже различава следните етапи (стадии) в развитието на интелекта с приблизителни възрастови граници.

Първи стадий: сензомоторен интелект (от раждането до 2 г.). На този етап се осъществява подготовката и функционирането на практическия предезиков интелект. Формира се перцептивната психична дейност на детето.

Втори стадий: предпоятиен интелект (от 2 до 7 год.). Характеризира се със символична и интуитивна мисловна дейност, в която преобладават възприятно-представните образи.

Трети стадий: операционен интелект (от 7 до 12 год.). Характеризира се с конкретни мисловни операции, в които като правило преобладават словесните представи.

Четвърти стадий: рефлексивен интелект (над 12 год.). Известен е с появата и функционирането на формално-логическите операции, като в мисловните процеси участват абстрактно-логическите понятия. Всеки стадий в развитието на интелекта е резултат от преустройството на предишния.

Ж. Пиаже стига до извода, че само логическото мислене се развива в процеса на онтогенезиса на човека, докато другите форми на мислене си остават във вида, характерен за ранните периоди от детското развитие. Теоретичният извод на Ж. Пиаже, съгласно който у човека съществуват три типа интелект – практическа интелектуална дейност, репрезентативната мисловна дейност (която се състои в съставяне на разказ чрез нагледно-образни представи) и абстрактно-логически операционен интелект – също се включва в методическото ядро на съвременната педагогическа психология.

Ценни теоретични обобщения, които имат отношение към педагогическата психология, оставя видният съветски педагог Анатолий Семьонович Макаренко (1888 – 1939). А. Макаренко осъществява оригинален в педагогическата практика опит за възпитание и превъзпитание на бездомни деца и деца правонарушители в трудови колонии и детски комуни. Той систематизира теория за възпитанието на личността в колектива, прави успешен опит да съедини обучението и възпитанието с производствения труд на учащите. В своите изследвания А. Макаренко се насочва към проблемите на взаи-

моотношението личност – колектив – общество. Той изследва етапите и психологическите закономерности в развитието на колектива, мотивационната сфера и движещите сили на личностното развитие, колективистичните потребности и тяхното възпитание. Анализира социогенезиса на личността като преход от външни обективни условия (колективни взаимоотношения) във вътрешни, психични, личностни отношения на човека към действителността. Уважение към личността на ученика, умение да се види най-доброто в потенциалните му възможности, съчетаване на уважението към ученика с по-големи изисквания към него са част от новаторските идеи на Макаренко, които са основни психолого-педагогически правила на педагогиката на сътрудничеството.

В съвременната педагогическа психология трайно място заема концепцията на П. Галперин за поэтапното формиране на умствената дейност, която е психологическа реализация на принципа за единство на мислене и предметна дейност. Основната задача, която си поставя Галперин, е създаването на такава система от условия, която не само осигурява, но и принуждава ученика да действа правилно в съответствие с дадените показатели и крайната цел. Но тъй като новото действие може да се овладее само постепенно, естествено възниква психолого-педагогическият въпрос: по какъв начин да се провежда формирането на умственото действие в процеса на обучението, за да се постигне даден резултат с най-малки загуби и с най-добри показатели. Във всяко действие Галперин вижда две основни части: ориентировъчна и изпълнителска. Ориентировъчната определя пътищата и начините на действие, а изпълнителската ги реализира. Успехът зависи преди всичко от ориентировъчната част, затова формирането ѝ е основна задача на обучението и възпитанието.

Процесът на формиране на умствените действия според Галперин преминава през пет етапа:

На първия етап се формира мотивационната основа на действието, актуализира се отношението на субекта (ученика) към целите и задачите на предстоящото действие и към съдържанието на материала, определен за научаване.

На втория етап се съставя схема на ориентировъчните условия на действието. Обучаемият получава пълна система от указания и

пълна система от външни признаци, по които той трябва да се ориентира.

За **третия етап** ориентировката се характеризира с това, че отделните обекти, с които има работа обучаващият, се разглеждат от него като частен случай на някаква по-обща структура. На този етап самото действие се формира не само въз основа на познаването на неговите условия, но и на осмислянето (разбирането) на тези условия.

На **четвъртия етап** става формирането на действието във външна реч (реч за себе си). Това е в резултат на многократните подкрепления, сигнализиращи правилното решаване на даденото действие. На този етап отпада необходимостта от използване на материални обекти за ориентировъчни схеми. Тяхното съдържание се отразява в речта, която става техен абстрактен аналог.

На **петия етап** се осъществява формирането на действието във вътрешна реч, т.е. чрез механизма на интериоризацията външната предметна дейност с опосредстващото значение на речта се превръща в умствена (мисловна) дейност. Обобщено казано, в резултат на интериоризацията едно пълно разгънато действие със самите предмети се превръща в съкратена и обобщена речева форма на умствено развитие.

За правилното и пълноценно формиране на умствени действия според Галперин е необходимо всеки от назованите етапи да бъде отработен строго. Без тази последователност всеки по-висш етап на действието става формален. Формален става и процесът на обучение на децата.

Концепцията на Галперин за поэтапното формиране на умствените действия се използва в съвременната педагогическа психология при разработване на методиките за преподаване на съответни учебни дисциплини, а така също може да се използва и като средство за контрол и диагностика на интелектуалната успеваемост на обучаваните.

Теоретичното наследство на Сергей Л. Рубинщайн (1889 – 1960) е свързано с философските проблеми на психологията и също оказва влияние върху развитието на педагогическата психология. Най-значими в това отношение са идеята за детерминизма на психичните процеси и идеята му за единство между съзнание и дейност. "Всяко

психично явление – пише Рубинщайн – е обусловено в крайна сметка от външното въздействие, но всяко външно въздействие определя психичното явление опосредствано, като се пречупва през свойствата, състоянията и психичната дейност на личността, която се подлага на тези въздействия." Психолого-педагогическият смисъл на тази идея е в това, че едно и също възпитателно въздействие има различен педагогически резултат, който се обуславя от индивидуалните психични особености на отделните ученици. С тази своя идея Рубинщайн се разграничава от бихевиористичната школа, която се стреми да обясни психичните явления и личността непосредствено чрез влиянието на външните въздействия, които оставят своите "отпечатъци" върху "чистата дъска" на човешката психика.

Рубинщайн създава научнообоснована програма за психологическо изучаване на личността, която в педагогическата практика може да се използва и като програма за изучаване личността на ученика. При изучаване на психичния облик на личността той включва три основни въпроса. Първият въпрос е "Какво желае човекът, какво е привлекателно за него, към какво се стреми?" Това е въпросът за насочеността на личността. Следва въпросът "Какво може човек?" Това е проблемът за способностите на личността. И третият въпрос – "Какво представлява човекът?" ("Кои са неговите трайно формирали се качества?") – е въпросът за характера на човека. Когато педагогът насочи своето внимание към обучаемите, когато се вгледа в самия себе си, той винаги поставя тези три въпроса: "Какво искаш?", "Какво можеш?" и "Какво си ти?"

Развитието на педагогическата и психологическата наука в България е свързано с основаването на Висшия педагогически институт (1888), който впоследствие се преобразува в Софийски университет "Св. Климент Охридски". Първият преподавател по педагогика Йосиф Ковачев (1839 – 1898) чете първия курс по педагогическа психология, а първият преподавател по философия Иван Георгиев (1862 – 1936) чете първия курс по обща психология. Диференцираното преподаване на психологията започва още със самото основаване на първия български университет и се запазва през цялата му едновековна история. Значим е научният и преподавателски принос на двама известни професори по педагогика и психология, работили най-активно през 30-те и 40-те години на нашия век, а именно на Петко

Цонев (1875 – 1950) и Михаил Герасков (1874 – 1957). Учебникът на М. Герасков "Педагогическа психология" (1931, 1945) е настолна книга за няколко поколения педагози и учители.

За отбелязване е, че развитието на университетската психология през този период се извършва в рамките на философията, която поставя акцент преди всичко на методологическата и общотеоретичната страна на педагогическата психология, като недоразвита остава експериментално-приложната проблематика. Тази тенденция оказва влияние и върху облика на съвременната педагогическа психология в България.

Заслуга за преодоляването на общотеоретичния характер на педагогическата психология и ориентирането ѝ към проблемите на педагогическата практика и експеримента има известният български психолог проф. Генчо Пиръов. Неговият учебник по педагогическа психология излиза за пръв път през 1948 г. и претърпява неколкостепенни преработки и преиздания. В продължение на повече от 30 години той си остава първият курс, който има за методология диалектичната логика, и по характер е с практико-приложна ориентация. Освен многократно преиздания учебник, проф. Г. Пиръов е автор на много студии и монографии, които ориентират психологическите знания към решаване на проблеми от педагогическата практика: "Към психологията на нагледността и съзнателността на обучението" (1958), "Проблеми на педагогическата психология" (1976), "Възпитание на творчески личности" (1981), "Психология и психодиагностика на интелекта" (1985) и др.

Съвременното състояние на психологопедагогическите изследвания в нашата страна се характеризират с това, че отделни автори се насочват към конкретни области. Така например проф. Димо Йорданов насочва своите изследвания към психологията на обучението; проф. Любен Досев – към психологията на възпитанието; проф. Стоянка Жекова – към психологията на учителя. Принос в развитието на психолого-педагогическите изследвания имат и десетките преподаватели от другите два университета в България – Великотърновския и Пловдивския, и всички преподаватели от висшите и полувисшите педагогически институти в нашата страна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова, Л.И., М.Г. Ярошевски. Развитие и съвременно състояние на чуждестранната психология, С., 1979;
2. Буржуазная педагогика на современном этапе (Критический анализ). М., 1984;
3. Василев, Д. Психология, Велико Търново, 1986;
4. Выготский, Л.С., Проблемы развития психики. т. 3, М., 1983;
5. Выготский, Л.С., Детская психология, т.4, М., 1984;
6. История дошкольной педагогики, М., 1989;
7. История педагогики, М., 1981;
8. Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов, Педагогическа психология, С., 1988;
9. Пиръов, Г., Л. Десев, Преподаване и развитие на психологията в Софийския университет. – Психология, 1988, N 6;
10. Смирнов, А., Развитие и съвременно състояние на психологическата наука в СССР, С., 1980.

ПРЕДМЕТ, ОСНОВНИ ЗАДАЧИ И СЪВРЕМЕННА СТРУКТУРА НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ

2.1. Предмет на педагогическата психология

Главен методологически проблем на всяка наука е проблемът за предмета и методите ѝ на изследване. Проблемът за определяне предмета на педагогическата психология е в логическа взаимовръзка с проблема за определяне предмета на общата психология и общата педагогика (теория на обучението и възпитанието). Утвърждаването на психологията като самостоятелна наука също има съществено отношение към предмета и методите на нейното теоретично изследване.

В историческото развитие на психологията са дадени различни определения за нейния предмет, които могат да бъдат систематизирани според етапите на това развитие.

Първи етап. Психологията е наука за душата. Такова определение на психологията е направено в класическа Елада. С наличието на душа у човека като същност, независима от материалния свят, са правени опити да се обяснят всички психични факти и явления в живота на човека.

Втори етап. Психологията е наука за съзнанието. Тази представа за психологията възниква през XVII в. и е повлияна от философските възгледи на Рене Декарт (1596 – 1650). Способността на човека да мисли, да чувства и желае Декарт нарича съзнание. Като основен метод на изследване се приема наблюдението на собственото съзнание (интроспекция) и описание на самонаблюдаваните факти и феномени.

Трети етап. Психологията е наука за безсъзнателните психични процеси и мотивация. Това определение на психологията се формира в началото на XX в., под влияние на учението на Зигмунд Фройд (1856 – 1939), наречено психоанализа. За основен метод на изследване Фройд определя метода на свободните асоциации.

Четвърти етап. Психологията е наука за поведението. Тази представа за психологията се формира през 20-те години на нашия век в САЩ под влияние на изследванията на Е. Торндайк и Джон Уотсън (1878 – 1958). Уотсън, създателят на тази теория, определя основната задача на психологията като контрол и прогнозиране на поведението. Като основен метод на изследване в поведенческата психология (бихевиоризма) се посочва непосредственото наблюдение на реакциите, постъпките и поведението на човека.

Пети етап. Психологията е наука за фактите, закономерностите и механизмите на психиката. Тази представа за психологията се базира върху методологията на диалектичката логика и към това разбиране се придържат всички изследователи, които използват диалектичката логика като най-общ инструмент за психологически изследвания. В съответствие с това разбиране е определен предметът на психологията в третото преработено и допълнено издание на "Обща психология" под редакцията на Петровски: "Психологията е наука за фактите, закономерностите и механизмите на психиката, която е формиращ се в мозъка образ на действителността, въз основа и с помощта на които се осъществява управление на поведението и дейността, имащи при човека личностен характер."

Съвременната обща психология не е абстрактна наука независимо от голямата степен на обобщеност на нейните знания. Нейното приложение в практическата дейност на обществото и хората става възможно с образуването и функционирането на различни клонове на психологическата наука, които се образуват на границата с различни фундаментални науки за обществото и човека. Така възникват педагогическа, социална, правна, инженерна и други психологически дисциплини. Вече отбелязахме, че в исторически аспект първо се формира педагогическата психология, което е мотивирано от голямата социална значимост на обучението и възпитанието на подрастващото поколение.

Необходимо е да се отбележи, че определянето на предмета на педагогиката също има различни варианти: наука за възпитанието на човека от човека; наука за специално организираното възпитание; за особената функция на обществото – възпитанието и др. От всички определения за педагогиката може да се синтезира едно общо логическо съдържание, което е дадено в учебника "Педагогика" на Т. Или-

на, към което се придържаме и ние "Предмет на педагогиката е възпитателната дейност, която се осъществява в учебно-възпитателните учреждения от хора, специално упълномощени за това от обществото." Педагогиката като наука за възпитанието се стреми да разбере същността на педагогическия процес, да отрази и обясни присъщите му закономерности и с това да оказва определено положително въздействие при реализирането на възпитателната дейност, което да е в интерес на отделния човек в обществото. Педагогическата психология е призвана да разкрива психологическите основи (факти, закономерности и механизми) на учебно-възпитателната дейност. Затова педагогиката и педагогическата психология имат един и същ обект на изследване, едно и също явление от сферата на действителността, т.е. учащите в процеса на обучение и възпитание. Учащите в учебно-възпитателния процес имат социологически, психофизиологически, социално-икономически, хигиенен и други аспекти на изследване. От съществено значение за практиката е психолого-педагогическият аспект на това изследване. Става ясно, че редица науки имат един и същ обект на изследване, което създава трудност при определяне на техния предмет. За преодоляване на тази трудност използваме методологическия ориентир, че предмет на науката, в това число на педагогическата психология, е този теоретичен аспект, специфичният ъгъл на зрение, под който науката разглежда изучавания обект, разкрива неговата същност в система от свои понятия и категории, като използва за тази цел свои методи.

Като вземем под внимание изказаните съображения и представите за предмета на общата психология и педагогика, можем да формулираме следното определение за предмета на педагогическата психология: педагогическата психология е наука за психичните факти, закономерности и механизми, които се проявяват в процеса на усвояване от индивида на социален опит в условията на организираната и целенасочена учебно-възпитателна дейност.

Предметът на педагогиката и нейните задачи са по-обширни и по-сложни отколкото на педагогическата психология.

Възпитателната дейност е сложна, вътрешно противоречива и в същото време с изключително висока обществена значимост. Затова педагогиката е най-тясно свързана с редица фундаментални

науки за природата, обществото и човека: философия, социология, биология, медицина, естествознание, психология. Педагогиката се интересува и от всички частни науки, които намират място в учебните планове като учебни предмети. Следователно педагогиката е теоретична основа на методиките на преподаването на частните научни дисциплини в различните степени на учебно-възпитателната дейност.

Педагогическата психология е само една от науките, свързани с педагогиката. Например целите и задачите на възпитанието се определят от науките, които изследват характера, основните социално-икономически отношения на социалните групи и отделните хора (философия, социология, етика). Що се отнася до това как практически да бъдат реализирани тези цели, педагогическата психология има своя значима роля. Тя разкрива психичните закономерности, които оптимизират или спъват учебно-възпитателния процес, т.е. педагогическата психология има значение за целенасоченото и ефективно управление на педагогическия процес.

Педагогическата психология възниква преди всичко поради практическата необходимост от предварителна подготовка на учителите. Но тя има и теоретично значение за педагогиката и за общата психология, което допринася за научното обосноваване както на педагогическата практика, така и за практическото приложение на общата психология.

Педагогическата психология е тясно свързана с възрастовата психология, но предметите на техните изследвания не съвпадат. Възрастовата психология изучава фактите и закономерностите на психичното развитие на човека през различните етапи от неговия живот – ранно детство, предучилищна възрастна, начална, средна и горна училищна възраст, юношество, зрялост и третата възраст (следпенсионна възраст). Възрастовата психология изследва всички психични прояви и техния генетичен аспект. Педагогическата психология се ограничава само с онези психични прояви, които съпътстват обучението и възпитанието на личността.

Общата психология изучава основните закономерности на психичната дейност на човека, възрастовата психология изучава генетичната специфика на тези закономерности, а педагогическата психология изследва и показва как в учебно-възпитателната дейност обу-

чаващият (учител, възпитател, родител) трябва да използва знанията от общата и възрастовата психология с цел управлението и оптимизирането на тази дейност.

2.2. Задачи на педагогическата психология

Основните задачи на педагогическата психология са свързани с основните цели на педагогическата дейност – формиране на личността чрез обучението и възпитанието.

Първата основна задача е свързана с обучението, т.е. с разкриване на психологическите основи и закономерности в процеса на усвояването на знанията, уменията и навиците от учащите. В рамките на тази задача се изследва природата на научаването, неговите характеристики и закономерности. Най-значим тук е проблемът за психологията на учебната и трудовата дейност. Част от тази задача е и проблемът за създаване на обективни критерии за оценка и диагностика на усвоените знания, умения и навици.

Втората основна задача е свързана с възпитанието, т.е. с разкриване на психолого-педагогическите закономерности в процеса на усвояване на нравствените правила, норми, идеали и убеждения. Централен проблем в рамките на тази задача е проблемът за формиране и развитие на личността в процеса на обучението и възпитанието. В теоретичен и практически аспект втората задача е по-слабо разработена от първата. Първата е свързана с проблема за интелектуалните постижения на обучавания, а втората – с проблема за нравственото и личностното развитие на ученика.

Третата основна задача има за цел да разкрие психолого-педагогическите представи на научната организация на педагогическия труд. Към тази задача се отнасят проблеми като: психология на личността на учителя и учителския труд, психология на контрола и изпитването, психология на умствения труд.

2.3. Структура на педагогическата психология

В зависимост от социалния опит, подлежащ на усвояване от подрастващите, и в зависимост от основните задачи на педагогическата психология се диференцира на три основни раздела: психология на

обучението, психология на възпитанието и психология на учителя и учителския труд.

Психологията на обучението изследва процеса на усвояване на знания и адекватните на тях умения и навици, изследва условията, които способстват за управлението на процеса на обучение. При това ученето не се разглежда само като овладяване на знания, а се разбира и изследва като особен вид дейност, която включва: потребности, мотиви, учебни действия и операции, контролни действия, оценки на учащите.

Принципите на психологията на обучението се изграждат на основата на:

- данните от общата психология;
- данните от възрастовата психология за особеностите на възможностите за развитие с ориентация към най-близкия по-висок етап на психично и личностно развитие;
- отчитане на индивидуалните особености на обучаемите, но не и приспособяване към тях;
- съчетаване на обучаващия и възпитаващия ефект на педагогическото въздействие, тъй като обучението не се свързва само с предаването и приемането на информация, а се разглежда преди всичко като процес на формиране личността на обучаващия;
- схващането, че развиващ и възпитаващ ефект има не всяка, а само формираща личността учебно-възпитателна дейност;
- разбирането за единство на дейността на учителя и дейността на ученика.

Психологията на обучението изучава следните основни проблеми: психологическите теории за научаването, характеристиките на учебната дейност, потребностите и мотивите за учене, психологическите основи на управлението и интензификацията на учебната дейност, проблема за диагностиката и оценката на придобитите знания, умения и навици и др.

Психологията на възпитанието има за задача да разкрие психичните закони и механизми, проявяващи се в процеса на възпитанието, т.е. в процеса на активното и целенасочено формиране на личността на подрастващите. Познаването на тези закони от учители, педагогически работници и родители е необходима предпоставка при разра-

ботване на програмите за възпитание, за определяне на методите и съдържанието на тези програми. Към психологията на възпитанието се отнасят следните основни проблеми: психологически закономерности на нравственото формиране на подрастващото поколение; формиране на нравствени потребности и мотиви; психология на детския (ученически) колектив; проблемът за индивидуалния подход и др.

Психологията на учителя е третият самостоятелно оформил се раздел от педагогическата психология. Идеята да се обособи този раздел като самостоятелна област се лансира през последните двадесет години. Психологическият анализ на учителския труд разкри редица необяснени, погрешно тълкувани и дори непознати закономерности и специфични особености на учителската професия и на личността на учителя. В този раздел се формират два основни проблема: психология на труда на учителя и психология на личността на учителя.

МЕТОДОЛОГИЯ, ПОДХОДИ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПСИХОЛОГИЯ

3.1. Методология на изследванията

Методологията е система от принципи и начини за организиране и осъществяване на теоретичната (научноизследователска) и практическата дейност на човека, а така също и учение за тази система. В различните етапи от развитието на човешката култура се формират различни методологически системи, които са детерминирани от степента на социално-икономическия ръст на световната историческа епоха и преди всичко от степента на развитие на естествознанието.

В периода на зараждащия се капиталистически обществен строй като образцова научна методология се приемат принципите на механиката. Типичен представител на този възглед е Р. Декарт. Той свързва проблема за методологията с проблема за това на какви логически основания и с помощта на какви методи може да се получи ново и истинско знание. За тази цел Р. Декарт разработва правилата на рационалистичната методология, според която като истинни се определят само тези положения, които ясно и отчетливо се осъзнават от изследователя. За изходна предпоставка на тази теория се приема аксиомата за самоочевидността на истината, наблюдавана от разума интуитивно, без всякакви други доказателства. Следователно новото знание се определя чрез непосредственото наблюдение на собствения разум (съзнание) по пътя на дедуктивното доказателство.

Друго направление в методологията е представено от английския емпиризъм. Джон Лок (1632 – 1704) разработва такива начини на мислене, които позволяват научните знания (истината) да се извличат от сетивния опит на изследователя. Такова направление в методологията се нарича емпирично.

Немската класическа философия разкрива ограничеността на рационалистичната и емпиричната методология, характеризирайки ги като метафизични и механистични. В противовес на тях се

развива диалектичката методология, отразена в завършен вид във философията на Георг Хегел (1770 – 1831). Диалектиката на Хегел има характер на всеобщ метод на познание и духовна дейност. Разработените от Хегел закони на диалектиката и категориален апарат представляват инструмент на разума, който позволява от принципно нова гледна точка да се изследват взаимовръзки, противоречия и развитие на природата, обществото и човека.

Рационалните принципи на диалектичката методология използва Карл Маркс (1818 – 1883) при анализа на социално-икономическото развитие на обществото. С това Маркс показва, че диалектиката на Хегел може да се използва като най-общ научен инструмент за пълно и съдържателно изследване на общественото развитие. Методът, който използва Маркс, получава наименованието “диалектически материализъм”. Неговият подход позволява адекватно да се разберат отношенията между теория и метод, а така също и ролята на практиката за научните изследвания. Според диалектическия материализъм теорията е резултат от процеса на научните изследвания, а методът е начин за достигане и структуриране на знанието.

Съвременните изследвания в психологията имат за основа диалектичката методология. Диалектиката е учение за най-общите закономерности в развитието на битието и познанието и основаващ се на това учение метод за творческо опознаване на действителността.

Основни елементи на диалектичката методология са законите, категориите и принципите на диалектичката логика. Развитие на природата (неорганична и органична), обществото и човека (психика и личност) са подчинени на най-общите закони на развитие, които намират отражение в диалектичката логика.

Най-общите закони на диалектиката са: законът за единство и борба на противоположностите, законът за количествените натрупвания и качествените изменения, законът за отрицание на отрицанието. Първият закон отразява източника за самодвижение и развитие на природата, обществото и човека. Той е всеобщ закон на познанието. Вторият закон отразява най-общия механизъм на развитието. Третият характеризира насочеността на развитието, единството на новото и приемствеността в развитието, възникването на

новото и относителната повтаряемост на някои моменти от старото.

Категориите са пределно общи, фундаментални понятия, отразяващи най-съществените, закономерни връзки и отношения от реалната действителност и познанието за нея. Като форми на мисленето и устойчиви елементи от мисловните операции (сравнение, анализ – синтез, абстракция – конкретизация, обобщение – систематизация), категориите отразяват свойства и отношения от действителността и познанието в най-обща и най-концентрирана форма. Основните категории на диалектиката са: битие и съзнание, количество и качество, пространство, време, движение, историческо и логично, възможност и действителност, причина и следствие и др. Неразбирането и непознаването на категориите прави невъзможно осмислянето на понятията от психологията. Например методологическия ключ за разбирането на дарбите и способностите ни дават категориите възможност и действителност.

Принципите са третият съществен елемент от методологията на научните изследвания. Експерименталните и теоретичните изследвания в педагогическата психология се основават на следните най-съществени принципи: принципа за детерминизма, принципа за единство на дейност и психика, генетичния принцип.

Принципът за детерминизма насочва изследователя към взаимната връзка и взаимна обусловеност на нещата и явленията от материалната и духовната действителност. Методологическото значение на този принцип в психологията се изразява в това, че при изследването на развитието на психиката и личността се анализират всички фактори, детерминиращи тези процеси: биологични (физиологични, генетични, неврофизиологични) и социални (етнически, икономически, религиозни, социално-психологически, етични).

В психологията този процес има известна специфика, която се изразява в това, че външните причини (външните въздействия върху човека), които са условие за неговото психично развитие, се опосредстват от вътрешните условия. Вътрешните условия се определят от особеностите на висшата нервна дейност, равнището (формата и съдържанието) на придобития социален опит и временните психични състояния.

Принципът за единство между психика и дейност има не толкова съществено методологическо значение в психологическите изследвания. Психиката на човека се формира в процеса на дей-

ността – това е несъмненият извод на съвременната психология. Взаимоотношението дейност – психично развитие е двустранно. От една страна, в дейността (игра, учение, труд, битова дейност) се формира психиката, от друга, формираната се психика управлява и регулира актуалната и предстоящата дейност на човека. При психологическите изследвания това също има двустранно значение. Анализът на дейността се извършва успоредно с анализа на отражението, което тази дейност намира в психиката под формата на познавателни, емоционално-чувствени и волеви психични процеси.

Генетичният принцип се реализира чрез изучаване на психиката и личността в процеса на тяхното развитие. Генетичният принцип има съществено място в психологическите изследвания и анализа на резултатите от тях. Обобщен резултат от реализирането на генетичния принцип при изучаване на психиката и личността е обособяването на еволюционната и възрастовата психология.

3.2. Подходи при изследванията

Подходите при психологическите изследвания са особена конкретизация на методологията. Най-популярният подход при психологическите изследвания през XX в. е дейностният. Методологическата му основа е принципът за единство между външна (практическа) и вътрешна (психична) дейност на човека. Същностен елемент на този подход е категорията предметна дейност. Изходен момент при изучаване на психиката и психичното развитие на човека чрез този подход е анализът на преобразуването на психичното отражение в процеса на основните предметни дейности игра, учене, труд. Анализът се извършва както във филогенетичен, така и в онтогенетичен аспект. Основно свойство на дейността е нейната предметност, а идеята за единство между психика и дейност, дейност и съзнание, дейност и личност е основен принцип на съвременната психология, в това число и на педагогическата психология.

В съответствие с дейностния подход в основата на личностното развитие стоят отношенията на йерархия, съподчиненост и динамика на основните дейности, които са действителният детерминант на психичната структура на личността.

Друг съществен елемент от дейностния подход са понятията интериоризация и екстериоризация. Интериоризацията е механизмът на преобразуване на предметната дейност в психична, а ексте-

коризацията е процес на трансформация на психичната дейност в редметна.

Личностният подход при психологическите изследвания е органично свързан с дейностния. Използването на личностния подход налага да се спазват следните основни изисквания: съобразяване с индивидуалните особености на индивида и личността, които се формират в резултат на нейните особени индивидуални условия на живот и дейност; съобразяване с мотивационното съдържание на дейността на личността, с нейните потребности, насоченост и идеали, със съотношение между обективните резултати от дейността и вътрешната ѝ (субективна) мотивираност; съобразяване с индивидуалните особености и нюанси на емоционално-чувствените преживявания на личността, нейното отношение към собствената ѝ съдба, към красотата и смисъла на нейния живот. Очевидно е, че личностният подход може да се използва и като елемент на индивидуалния подход в педагогическото изследване.

През последните десетилетия се наблюдава тотална ориентация на научното изследване към системния подход, към който се ориентира и психологията. Този подход имплицитно включва в себе си дейностния и личностния. Той разкрива своите възможности в две направления: към преосмисляне на установените вече психологически знания, към създаване на принципно нови теоретични хипотези и експериментални процедури. Основните изисквания на системния подход по отношение на изследванията в психологията са следните:

Първо: Психичните процеси, психичните състояния и качествата на личността, т.е. психичната структура на човека и личността и познанието за нея, да се разбират като система от взаимосвързани, взаимодействащи, непрекъснато променящи се и развиващи се подсистеми и елементите им, за които е валиден принципът за приоритет на цялото по отношение на частта.

Второ: Системата "психична структура на човека" да се разглежда като подсистема на системи с по-високо равнище на сложност – семейство, група, колектив (т.е. социално организирани системи).

Трето: Да се спазва принципът, че създаваните от изследователите теоретични системи, които отразяват фактите и закономерностите на изследваната реалност (предмет на изследването), са

абстрактен аналог на реалния обект и че този аналог е винаги с опростен теоретичен модел на реалността.

Четвърто: Да се отчита йерархията и динамиката при формирането и развитието на потребностите и мотивите на личността, нейните цели и интереси и дейностите за тяхното постигане.

Пето: Прилагане на историческия подход при изследване на психичните явления, т.е. проучване на тяхната детерминираност в миналото, разкриване на сегашното им състояние и създаване на прогнози за възможното им бъдещо развитие.

Шесто: Разкриване на системата от фактори, които са реални детерминанти на психичното и личностното развитие на човека.

3.3. Изследователски методи

Методите са последната, емпирична конкретизация на методологията. Те са начините за получаване на факти за психичните явления. Голяма част от методите на педагогическата психология се използват и в други психологически дисциплини: социалната, възрастовата, детската и трудовата психология. Според Борис Аналиев (1907 – 1972) в психологията могат да бъдат систематизирани четири групи методи:

Първа група – организационни методи. Тук се включват: сравнителен метод (съпоставяне на различни хора по възраст, професия, дейност и др.) и лонгитюден метод (многократно изследване на едни и същи хора в по-продължителен период – десет, двадесет и повече години), комплексен метод (в изследването участват представители на две и повече взаимосвързани научни области). Изследване от този тип позволява да се установят връзки и закономерности между явления от различен характер – психо-педагогически, психо-физиологически, психо-социален и др. Например мотивацията за учебна дейност на ученика може едновременно да се изследва от психолози, педагози, социолози, лекари физиолози, лекари психиатри и други специалисти.

Втора група – емпирични методи. Те са: наблюдение, самонаблюдение, експеримент (лабораторен и естествен), психодиагностични методи (тестове, анкети, въпросници, социометрия, интервю, беседа), анализ на продуктите от дейността, биографични методи.

Трета група – методи за обработка на данните от изследванията. Към тях спадат: количествени (статистически), които установяват про-

центни разпределения и корелационни зависимости между изследваните психични явления, и качествени методи, които установяват функционални връзки и зависимости между психичните явления.

Четвърта група – интерпретационни методи, към които основно се включват генетическият и системно-структурният метод. Генетичен метод в психологията представлява анализът на психичните факти в тяхното развитие с определяне на фази, стадии и особени моменти в него. Този метод е основен при анализ на възрастовото развитие на човека. Към тази група спада и структурният метод, който е конкретизация на системния подход. Чрез този метод се установяват структурни връзки и зависимости между всички качества и характерни особености на личността.

При избор на методи за психологическо изследване на личността на ученика и на учебно-възпитателния процес е необходимо да се спазват следните основни принципи: за обективност, за единство на генетично и актуално, за водещата роля на дейността, за педагогическата насоченост на експеримента, аналитико-синтетичният принцип.

Принципът за обективност е конкретизация на принципа за детерминизма. Обективността се осъществява чрез точност при регистриране на фактите от изследваната реалност, точно разграничаване на фактите и закономерностите от тяхната теоретична интерпретация, проверяване в практическата дейност на всеки теоретичен модел (закономерност, механизъм, хипотеза и др.).

Принципът за единство на генетично и актуално също е конкретизация на системния подход. Този принцип налага да се съобразяваме с изменението и развитието на психолого-педагогическите процеси и явления. Това изисква да се разкрият количествените и качествените характеристики на изследваното явление както за определен период от време, така и в конкретния (актуален) момент. Основна цел при използването на този принцип е създаването на модел за бъдещите форми на изследваното явление. На този принцип е подчинен лонгитудният метод.

Принципът за водещата роля на дейността предполага съобразяване с дейностния подход при психологическите изследвания, според които развитието на психиката и личността на ученика се изследват във връзка с основните дейности – игра, учене, труд. В съответствие с този принцип на психолого-педагогическите факти, зако-

номерности и механизми се гледа като на величини с три измерения – минало, настояще и бъдеще, като вниманието се насочва към процеса на развитието. Този принцип се налага поради това, че педагогическата психология изследва психични феномени, които са в процес на зараждане и развитие. Това е валидно най-вече за личността на обучавания във всички степени на образователната система.

Аналитико-синтетичният принцип е друга конкретизация на диалектичката методология и системния подход. Този принцип отразява факта, че цялостното психологическо проучване на обучаваните изисква установяване на общи, особени и единични характеристики. При анализиране психиката на ученика, при теоретичното ѝ разчленяване на психични процеси, състояния, свойства и отношения е необходимо да се има предвид тяхната взаимна връзка и зависимост в общата психична структура на индивида и личността, като се спазва приоритетът на цялото пред частта.

Принципът за педагогическата насоченост изисква целите на психолого-педагогическите изследвания и целите на учебно-възпитателния процес да бъдат в единство. Това означава, че изследователските методи не трябва да смущават учебно-възпитателния процес, не трябва да влизат в противоречие с интелектуалното, естетическото и нравственото възпитание на учениците.

По принцип в педагогическата психология е възможно използването на всички методи, които използва общата психология, както и на собствени оригинални методи: естествен експеримент, психолого-педагогически експеримент, проективни методи и съчинения, взаимни характеристики на учащите, психолого-педагогическа характеристика, метод на близнаците (сравнително-биографичен метод), методика на въпросите и отговорите и др. През последните три десетилетия в педагогическата психология се използва методът **социометрия**, предложен от Джъйкъб Морено (1892 – 1974), и методът на “референтометрия”, предложен от Артур Петровски (род.1924). Тези два метода се прилагат при изследване на личността и междуличностните отношения в детските и ученическите колективи.

Психолого-педагогическият експеримент е една от разновидностите на естествения експеримент, предложен от руския психолог Александър Ф. Лазурски (1874 – 1917). Целта на този вид експеримент е да се изследва предварителното планиране на психичното разви-

тие и личността на ученика. Изследва се също ефективността на определени методи за възпитание и обучение, на ново учебно съдържание и нови педагогически технологии. При този експеримент се използват две групи ученици: експериментална (опитна) и контролна (сравнителна). Преди опита и в двете групи се извършва **констатиращ експеримент** за установяване равнището на знанията, уменията, навиците и степента на личностното развитие. След това в експерименталната група се прилагат новите педагогически фактори, а контролната група продължава да работи по традиционен начин. След приключване на експеримента в двете групи отново се извършва констатиращ експеримент. С помощта на математическата статистика се определят количествените и качествените различия между постигнатите резултати в експерименталната и контролната група.

Социометрията е метод за количествена оценка на междуличностните отношения в групата и колектива. Експерименталната процедура на това изследване не е сложна. Използват се кратки въпроси, на които може да се отговори писмено или устно. Прилагат се (най-вече при децата) и тестове, които предполагат невербални отговори – определено поведение и определено емоционално отношение, които се регистрират в хода на подходящи експериментални игри. Чрез социометрията се установяват междуличностни отношения на симпатия и антипатия, привличане и отблъскване, агресия и добродетелност, лидерството в детския колектив и т.н. Резултатите от социометричните изследвания помагат за целесъобразно и продуктивно организиране на учебно-възпитателния процес, допринасят за подобряване на индивидуалния подход към отделните ученици от класа.

Референтометрията е съвкупност от експериментални методи, които позволяват в определена група или колектив да се открият онези личности, към мнението на които отделният участник в групата се обръща най-напред. С помощта на този метод се определя значимият кръг от хора, с които индивидът желае да общува. За разлика от социометрията този метод позволява да се разкрият мотивите на междуличностните предпочитания в определена група. Данните, получени с помощта на този метод, могат да бъдат обработвани математически и да бъдат представяни графично. Разкриването на референтните личности и референтните групи в детските групи и уче-

ническите класове позволява да се определят интелектуалните, нравствените и естетическите ценности и други социални ориентации на изследваните ученици.

Методиката на въпросите и отговорите позволява да се изследва по-детайлно насочеността на личността на учениците, желанията им, конкретните цели, които си поставят, и трудностите за осъществяването им. Тази методика се реализира с различни видове анкети, въпросници, тестове и интервюта с изследваните ученици. Нейните предимства са в бързината на осъществяване и в удобния за математическа обработка вид на получените данни. Тя е икономична и може да обхване голям брой изследвани лица. Но изработването на въпросници, анкети и тестове изисква голямо професионално майсторство и висока психологическа компетентност.

Взаимните характеристики се осъществяват, като всеки ученик характеризира (след своеобразен избор) свой съученик от класа, без да отбелязва името си, а след това тези характеристики се обсъждат пред целия ученически колектив. Този метод има положителен педагогически ефект, защото позволява на отделния ученик да придобие представа за мнението на останалите ученици за него, което стимулира неговия стремеж към самоусъвършенстване.

Психолого-педагогическата характеристика за пръв път е предложена като метод от А. Лазурски в неговия труд "Училищни характеристики" (1908). За пълно и цялостно характеризиране личността на ученика Л. Десев предлага в психолого-педагогическата характеристика да се включват следните основни елементи:

1. Общи сведения за ученика (име, физическо развитие, условия на живот, съществени факти от биографията му).
2. Насоченост на личността на ученика (потребности, мотиви, интереси, отношение към ученето, труда, другите хора и към самия себе си).
3. Черти на характера (активност, съзнателност, сила на волята, дисциплинираност, навици за културно поведение).
4. Особенности на умственото развитие (умение да анализира и обобщава фактите, култура на речта, възприятие и наблюдателност, внимание и памет, специални способности в областта на науката, изкуството, спорта и техниката).
5. Емоционални прояви (преобладаващи чувства, настроения и афекти, динамика на протичане на преживяванията, темперамент).

6. Тенденции на индивидуалното развитие и насоки на педагогическата работа (специални препоръки към родители, учители и възпитатели за осъществяване на индивидуален подход към ученика).

Всяко психолого-педагогическо изследване преминава през четири етапа:

1. Подготвителен етап: изучава се състоянието на проблема, събират се научни данни от други изследвания, формулира се хипотезата и целите на изследването, подбират се изследователски методи, определя се "технологията" на провеждане на експеримента.

2. Събиране на фактически данни, гарантиращи достоверността на изводите.

3. Количествена (математико-аналитична) обработка на събраните данни: определяне на статистически показатели (средни величини, разсейвания, коефициенти на корелация), представяне на получените зависимости и др.

4. Интерпретация на получените резултати, формулиране на теоретични изводи и практически препоръки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов, А., Системное познание мира, М., 1985;
2. Ананьев, Б.Г., О проблемах современного человекознания, М., 1977;
3. Афанасьев, В., Системность и общество, М., 1980;
4. Бабанский, Ю.К. (ред.), Педагогика, М., 1983;
5. Гамезо, М., И. Домашенко, Атлас по психологии, М., 1986;
6. Гиппенрейтер, Ю.Б., Введение в общую психологию, М., 1988;
7. Илиенков, Е.В., Диалектическая логика, С., 1975;
8. Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов, Педагогическа психология, С., 1986;
9. Ильина, Т., Педагогика, М., 1984;
10. Педагогическа психология, С., 1977;
11. Петровский, А.В., (ред.), Общая психология, М., 1986;
12. Петровский, А.В. (ред.), Психологическа теория на колектива, С., 1986;
13. Петровский, А.В. (ред.), Возрастная и педагогическая психология, М., 1983;
14. Петровский, А.В., М.Г. Ярошевский (ред.), Краткий психологический словарь, М., 1985;
15. Пирьов, Г., Ц. Цанев, Експериментална психология, С., 1973;
16. Пирьов, Г., Педагогическа психология, С., 1975;
17. Речник по психология, С., 1989; 18. Философский энциклопедический словарь, М., 1983.

ПСИХОЛОГИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО

Глава четвърта

РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА В ДЕЙНОСТТА

4.1. Същност и структура на дейността

Концепцията за дейността и нейната роля за филогенетичното и онтогенетичното развитие на психиката и личността на човека е елемент от инвариантното ядро на съвременната психология. В процеса на дейността се формират и функционират висшите психични функции, формира се личността. През целия си живот човек е ангажиран с някаква дейност, която е същност на процеса на реалното му съществуване. Дейността съпровожда и целия исторически процес на съзнателно съществуване на човечеството. Промяната на предметната действителност чрез дейността довежда до вътрешни (психични) промени в личността. В индивидуално-психически аспект този процес започва с играта, а в исторически (социално-психологически аспект) – с труда.

При психологическия анализ на дейността се разглеждат в единство субектът, който извършва дейността, и обектът, към който е насочена тази дейност. Дейността не е механичен сбор от външни действия с материални предмети, нито пък сбор от психични процеси или нервномозъчни връзки. Дейността е реален процес на взаимоотношения между човека и предметната действителност, опосредстван от оръдията на дейността и психичното отражение.

Основно свойство на външната дейност е нейната предметност. Оръдията, чрез които тя се осъществява, са определящи по отношение на вътрешната (психична) дейност. Външната предметна дейност и съответстващата ѝ вътрешна психична дейност имат анало-

гични структури, като външната дейност е главна и определяща. Това означава, че нейната структура се "пренася" (отразява) във вътрешен аспект и образува структурата на психичната дейност. Това пренасяне на външната предметна дейност във вътрешен план е процес, който се означава с понятието **интериоризация**. За изследването на този процес несъмнена заслуга имат Ж. Пиаже, Л. Виготски и психолозите, изучавали проблема за формирането и развитието на висшите психични функции – мислене, реч, въображение, памет (С. Рубинщайн, А. Леонтиев, О. Тихомиров, Д. Брунер, Дж. Гилфорд, Х. Льове, Фр. Кликс и др.).

Под интериоризация се разбира преходът, в резултат на който външните по форма процеси, осъществени чрез външни предметни действия с определени оръдия, се преобразуват в процеси, протичащи във вътрешен психичен аспект (преди всичко в сферата на съзнателната психична дейност). Тези процеси се трансформират, съкращават и обобщават с помощта на речта и образуват предпоставките за бъдещото развитие на личността, което надхвърля границите на възможностите на външната дейност. Според Ж. Пиаже **интериоризацията е преход от сензорно-моторен аспект към мисловен**. Обобщено казано, интериоризацията е процес на преход от перцептивната (възприятно-представна) психична дейност на индивида към съзнателната психична дейност на личността. Следователно интериоризацията е процес на развитие на висшите психични функции, процес на развитие и формиране на интелектуалните, естетическите и нравствените качества на личността.

Неделимо свързан с процеса интериоризация е обратният процес – **екстериоризация**. Той е обусловен от факта, че човекът като субект на дейността е преди всичко активно същество, което не само търпи въздействието на средата (природна и социална), не само се приспособява, но и активно действа за изменение на самата среда. Екстериоризацията представлява процес на обективизиране, изнасяне навън на висшите психични функции. Вътрешното (психичното) се възплъщава във външна, статична форма на материален продукт. Чрез екстериоризацията вътрешните умствени действия и операции се "връщат" към предметната действителност в качеството си на нов материален продукт.

Процесът на преминаването на външната дейност във вътрешен аспект е процес на формиране на знания, на нов познавателен и поведенчески опит. Този процес винаги е емоционално обогатен, т.е. съпровожда се със съответни психични преживявания на удоволствие и неудоволствие, на възбуда и тревога. Тези преживявания също се пренасят (фиксира) в индивидуалното съзнание – най-голяма степен в отношението на личността към извършваната от нея дейност. Този общопсихологически извод има голямо значение за педагогическата психология. Това означава, че ако основните дейности, в които се възпитава ученикът (игра, учене, труд), са преживяват с положителни емоции и чувства, ефективността на възпитателното въздействие се гарантира.

Психологическият анализ на структурата на дейността показва, че последната се осъществява при осъзнато психично отразяване на заобикалящата действителност. Във всяка своя дейност човек в една или друга степен осъзнава целите на действията си, представя си очакваните резултати, възприема и оценява условията, в които действа, обмисля последователността на операциите, прилага волеви усилия, преживява успехите и неуспехите от дейността. По този начин психиката осъществява своите основни функции – управлява и регулира дейността на личността.

Дейността е съществено условие за развитие на личността на човека и реализиране на неговите качества, но самата дейност, нивото на нейното изпълнение и резултатите от нея зависят от степента на развитие на личността, която е субект на дейността. Във всяка дейност могат да се разкрият следните психични компоненти: потребности и съответните им мотиви, цели и съответните действия, необходими за тяхното осъществяване, и конкретни операции, чрез което практически се реализират целите.

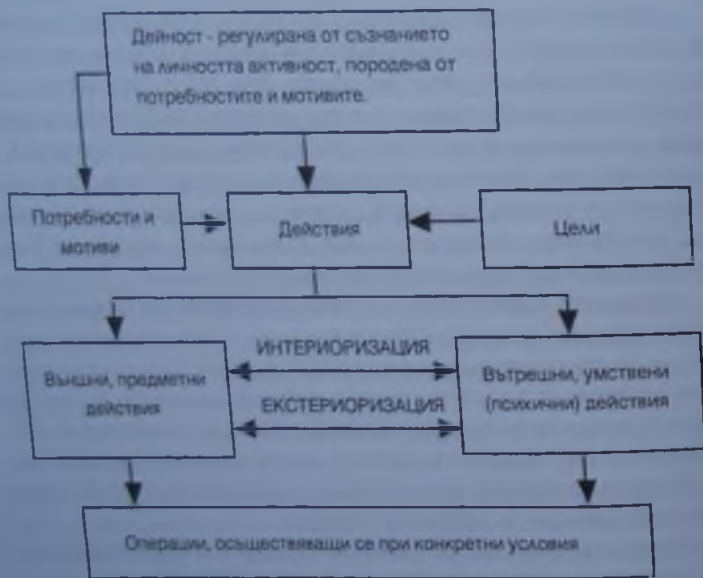
За по-голяма нагледност психичната структура на дейността може да се отрази в приложената по-долу схема (фиг. 1).

Потребностите и съответните им мотиви са най-интимното ядро на дейността. От общата психология е известно, че структурата на мотивите съответства на структурата на потребностите. Мотивът е подбуда към дейност, свързана с удовлетворяване на определени потребности. За педагогическата психология са от значение тези потребности, които създават мотивацията за учебна дейност и уче-

бен труд и мотивацията за игрова и трудова дейност (които са елементи на учебно-възпитателния процес). Този проблем ще бъде отразен в отделна глава.

Действието е относително завършен елемент на дейността, насочен към осъществяване на определени цели, съответстващи на дейността. Действието може да бъде външно (с участието на двигателния анализатор и сетивните органи) и вътрешно (осъществявано чрез психичните процеси, преди всичко в сферата на мисленето). За педагогическата психология са от значение преди всичко действията, свързани с обучението и възпитанието на учениците.

Дейността, отнесена към своя субект, има следните основни характеристики:



Фиг. 1. Схема на психичната структура на дейността

1. Отражателен характер. Представната дейност се отразява в психиката на субекта под формата на образи (възприятия и представи) и знания (думи, понятия и логически символи). Вътрешната психична дейност при определени условия също може да бъде осъзна-

вана от личността чрез механизмите на рефлексията. В този случай се приема, че съзнанието на човека се проявява в качеството си на самосъзнание.

2. Гносеологичен характер. Чрез дейността се формира интелектуалната съставка на личността във вид на понятия, умствени операции и умствени действия (умения).

3. Характер на отношение. Човешката дейност винаги се придружава от преживявания, приемащи формата на емоции и чувства, които рефлектират в съзнанието и по този начин формират отношението на личността към собствената ѝ дейност и резултатите от нея.

4. Програмиращ (прогнозиращ) характер. Дейността е възможна само при наличието на определена цел или система от цели и начини за осъществяването им. Вътрешната психична дейност създава програма, идеален (теоретичен) модел за желаната практическа дейност.

5. Формиращ характер. В процеса на дейността се формират висшите психични функции и във връзка с тях всички качества на характера – интелектуални, естетически и нравствени (волеви).

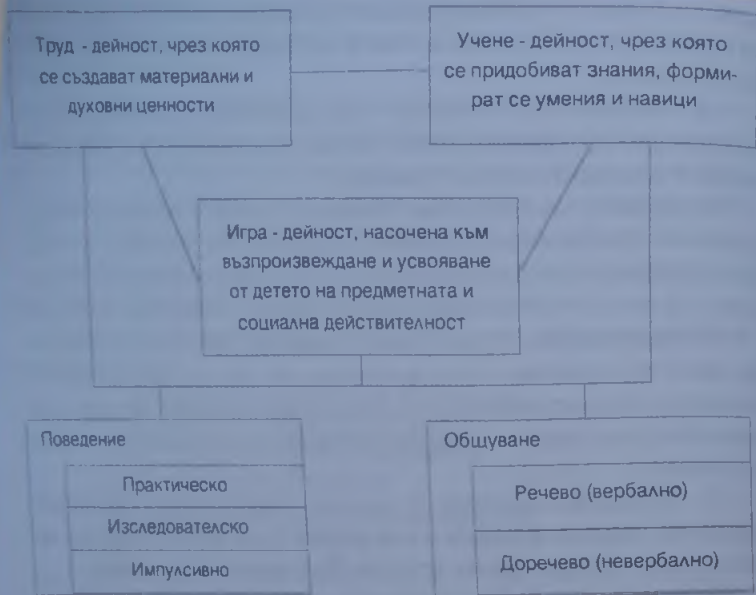
6. Характер на общуване. Каквато и дейност да извършва човек, той в същото време общува. По този начин чрез непосредствените контакти с възрастните (родители, учители, възпитатели), с връстниците и с предметите (играчки, рисунки, книги и др.) се осъществява обучението и личностното развитие на подрастващото поколение.

Основните видове човешка дейност могат условно да бъдат разделени на игра, учене и труд. Техният генезис е отразен на фиг. 2.

4.2. Характеристика на основните видове дейност – игра, учене, труд

Играта е вид дейност, съпроводена със силни и динамични емоционални преживявания, същността на която се състои във възпроизвеждане и усвояване от детето на веществените предмети и техните отношения и на поведението на възрастните и техните взаимоотношения.

Проблемът за същността и функциите на детската игра има различни, а в някои случаи противоположни решения в различните психологически школи и направления.



Фиг. 2. Основни видове човешка дейност и техният генезис

В рамките на биологизаторското направление Ст. Хол разглежда играта като етап от културното развитие на човечеството, който детето преминава в съкратен период от време. Х. Спенсър обяснява играта с излишната биологична енергия на организма, която предизвиква потребност от неотложно спонтанно изразходване на тази енергия. К. Грос разглежда играта като проява и реализация на детските инстинкти и най-ранна проява на вродени дарби и наклонности. Тази идея на К. Грос има значение за педагогическата психология, тъй като играта е първата възможност за изява на дарбите и резултатите от нея могат да служат за диагностика на съответните дарби. Подобен е и възгледът на В. Щерн, който смята, че играта е инстинктивно самообразование, развиващо заложените, неосъзнавано упражняване и формиране на бъдещите сериозни социални функции. К. Бюлер свързва основния мотив за игра с насладата и удоволствието, което кара детето многократно да се връща към нея. Той определя играта като дейност, която носи наслада и се поддържа от нея независимо от допълнителните ѝ функции и взаимовръзки.

Психоаналитичната психология също разглежда проблема за детската игра, като в най-общия случай я определя като бягство от действителността.

А. Фройд разглежда играта като средство за реализиране на изтласкани и потискани влечения и желания на децата, отказ от вродените нагони или като специфична реакция на неприятни преживявания. А. Фройд определя играта като "външен израз на свободните асоциации и представи", което според нея е един естествен психоаналитичен експеримент, проведен с метода на свободните асоциации. Затова тя предлага резултатите от играта да се използват за диагностика на психичните аномалии и заболявания на децата от предучилищна и начална училищна възраст. Друг известен психоаналитик – А. Адлер – разглежда играта като израз и средство за преодоляване на комплекса за малоценност, тълкуван от него като основен двигател на психичното развитие на човека. Според А. Адлер чрез играта детето преживява онова, което не може да постигне реално.

Ж. Пиаже отрежда важно място на играта в своята теория за умственото развитие на детето. Той я разглежда като необходим етап в интелектуалното развитие на човека и вижда същността ѝ в асимилацията (възприемането) на действителността върху основата на егocентричното детско мислене. Според Пиаже играта в значителна степен се определя от "игровия символизъм", според който един предмет може да бъде символ на друг предмет или на цяло явление. Л. Виготски обяснява играта чрез концепцията за "зоната на най-близо развитие". В играта детето винаги стои по-високо от своето ежедневно поведение. В играта според Виготски се съдържат в концентриран вид като във фокуса на увеличителна леща всички тенденции в развитието на детето.

В съвременната психология играта се разглежда като социално-исторически феномен, характеризиращ се със следните положения:

1. Във филогенетичен аспект играта произхожда от труда, който е предпоставка за развитието на речта и мисленето, следователно и за обособяване на биологичния вид хомо сапиенс. В определен етап от развитието на обществото става възможно обособяването на една подготвителна фаза в живота на човека с водеща дейност играта, която предшества учебната и трудовата реализация на личността.

2. Степента на историческото развитие на обществото определя съдържанието и формите на играта, което убедително се доказва от историята на играчките и от исторически изменилите се ролеви игри, игри с правила и конструктивни игри, които са специфично отражение на обществено-икономическите отношения в обществото.

3. Белег за общественения характер на играта е, че тя имитира дейността на възрастните, средствата и резултатите от техния труд, както и техните конкретни социални отношения.

Освен тази съществена характеристика играта има и други специфични особености, които я отличават от другите основни дейности.

Първата особеност се отнася до своеобразието на психичното отражение на игровата дейност, което се изразява в особеното съотношение между реалност и детска фантазия. Така например столът може да бъде камион или самолет, който детето управлява. Често за игра не са необходими конкретни предмети, а само представата за тях. Така например детето може само да бъде кон, който галопира, и птица, която лети.

Втората особеност се отнася до мотивите и целите на играта. Детето се насочва към игра не под въздействие на някакви далечни цели, а под влияние на своята потребност да общува с другите, да действа, да се забавлява. Децата не играят заради собственото си развитие, независимо че в действителност играта изпълнява тези функции. Мотивът за игрова дейност не се определя от крайните резултати на дейността, а от самия дейностен процес. Във връзка с това целите на играта нямат ясно изразен целенасочен и съзнателен характер, но това не означава, че детската игра е безцелна и безсъзнателна. В играта се осъзнават конкретните цели, намиращи се в рамките на игровото действие.

Третата особеност е, че играта е спонтанна дейност. Децата играят по собствена инициатива, без възрастните да ги принуждават. Ако свободният и спонтанен характер на играта се наруши, тя губи своята привлекателност. Това означава, че ръководството на детските игри е един деликатен процес. Спонтанността на играта определя и нейната голяма емоционална наситеност. Емоциите и чувствата в детските игри са пълни и непринудени. Затова за всяко дете привлекателната сила на играта е голяма. Удоволствието от нея, радостните преживявания имат голямо значение за мотивирането на детето.

рова дейност. Играта е най-привлекателната дейност за детето, тя е свободна и неограничена, но при целенасочена организация е и условие за формиране на дисциплинирано и организирано поведение още от предучилищна възраст.



Фиг. 3. Особенности на психичното отражение в детската игра

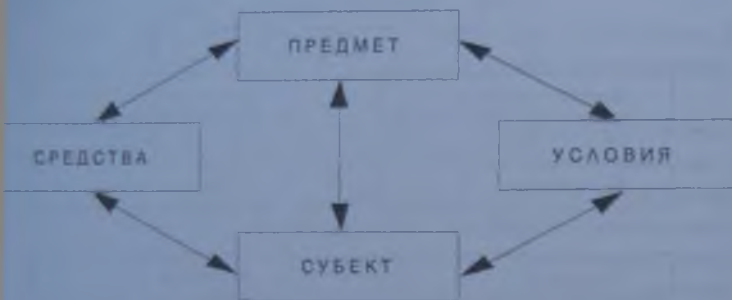
Учебната дейност произхожда от трудовата и е водеща в определен период от психичното развитие на човека. Психологическата страна на учебната дейност е процесът на усвояване на знания с различно съдържание и различна степен на сложност и процесът на усвояване начините за използването на тези знания.

Обобщено казано, ученето е дейност, насочена към усвояване на знания, изработване на умения и навици. Чрез учебната дейност възникват също мотиви и отношения към предметите, които са обект на изучаване, както и отношения към хората, с които учещият общува.

Успехът от учебната дейност се вижда и измерва на първо място с уменията на субекта, защото в тях е нейният смисъл. При другите дейности по правило изменението на обекта е на преден план докато при учебната дейност изменението на обекта е средство за постигане на нейната цел.

За да анализираме същността на учебната дейност, трябва да разгледаме поотделно основните ѝ структурни компоненти и да определим тяхната специфика.

Към структурните, обективни компоненти на учебната дейност се отнасят: предметът, към който е насочена учебната дейност; средствата, които се използват за постигане на определени учебни цели; условията, при които се осъществява учебната дейност; субектът на учебната дейност (фиг. 4).



Фиг. 4. Обективни компоненти на учебната дейност

Предмет на учебната дейност е общественият опит за определена част от обективната реалност, отразен в системата от социални знания, понятия, закономерности, теоретични и практически методи, морални норми и стойности, определени начини на поведение. Предметът се определя от съвременното социално-икономическо състояние на обществото, което определя и състоянието на общественото познание.

Реалните обекти и процеси, поставени пред ученика по време на неговото обучение, представляват обществените знания и умения, които намират отражение в съответните учебни планове, учебни програми и учебници. Но за да проникне до същността на предмета на обучението, ученикът трябва да бъде поставен и в директен контакт с определени обекти и процеси от природата и обществото, което означава, той трябва да усвоява и емпирични знания и умения, отнасящи се до определена реалност. Така в процеса на обучението учениците получават както емпирични, така и теоретични знания и умения, структурирани според тяхното съдържание в определена система.

Емпиричните знания отразяват определени явления, а теоретичните – същността, стояща зад явленията. Двата вида знания

представяват определена степен в развитието на общественото и личното познание.

Средствата на учебната дейност са действията, чрез които ученикът анализира и обяснява предмета на обучение, разкрива неговите основни характеристики, закономерности, методи, като практически и умствено (интелектуално) ги възпроизвежда. Чрез тези действия всеки отделен ученик възпроизвежда обществените знания и умения, което се осъществява чрез системи от знаци, стратегии за учене и техника на учене.

Системите от знаци са отражение на реалността под формата на понятия, символи, схеми и др. С помощта на тези знаци се анализират явленията и процесите от действителността, разкриват се съществуващите между тях връзки. Тяхното значение се разкрива чрез умствените (когнитивни) действия, които същевременно са и средство за тяхното съществуване и реализация.

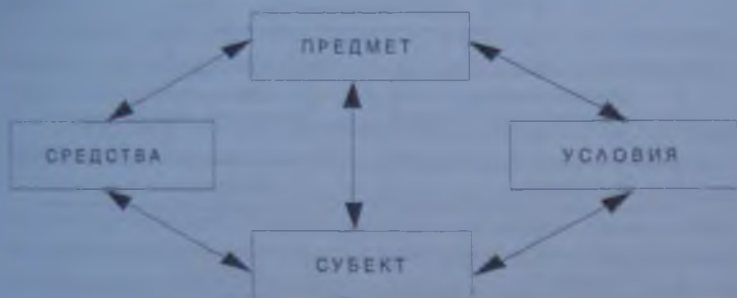
Стратегията на учене се изгражда върху основните мисловни операции (сравнение, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, обобщение и систематизация). Стратегията осъществява регулацията на учебната дейност, която протича на няколко равнища. На първо равнище от страна на учителя се регулират предварително разработените и дидактически подготвени образци на знания и норми и съответстващото за тях външно поведение. На второ равнище разработената предаваната и насочваната от учителя регулация на учебната дейност постепенно се поема от ученика като основа за самостоятелна учебна дейност. Същественото тук е, че мотивацията за учебната дейност се изгражда преди действителната реализация на тази дейност.

На трето ниво на регулация ученикът сам, без намесата на учителя осъществява учебна дейност и по този начин в най-голяма степен се проявява творческата му самостоятелност при усвояване на нови знания и умения.

Учебните техники са методи за рационално използване в учебния процес на помощни средства и материали. Моливът, сметачната линия, таблиците, схемите и много други помощни средства са ефективни тогава, когато са подходящо включени в конкретните учебни действия по време на обучението.

Учебните действия като елемент на учебния процес също са част от обществените знания и умения и същевременно са резултат от

Към структурните, обективни компоненти на учебната дейност се отнасят: предметът, към който е насочена учебната дейност; средствата, които се използват за постигане на определени учебни цели; условията, при които се осъществява учебната дейност; субектът на учебната дейност (фиг. 4).



Фиг. 4. Обективни компоненти на учебната дейност

Предмет на учебната дейност е общественият опит за определена част от обективната реалност, отразен в системата от социални знания, понятия, закономерности, теоретични и практически методи, морални норми и стойности, определени начини на поведение. Предметът се определя от съвременното социално-икономическо състояние на обществото, което определя и състоянието на общественото познание.

Реалните обекти и процеси, поставени пред ученика по време на неговото обучение, представляват обществените знания и умения, които намират отражение в съответните учебни планове, учебни програми и учебници. Но за да проникне до същността на предмета на обучението, ученикът трябва да бъде поставен и в директен контакт с определени обекти и процеси от природата и обществото, което означава, той трябва да усвоява и емпирични знания и умения, отнасящи се до определена реалност. Така в процеса на обучението учениците получават както емпирични, така и теоретични знания и умения, структурирани според тяхното съдържание в определена система.

Емпиричните знания отразяват определени явления, а теоретичните – същността, стояща зад явленията. Два вида знания

представляват определена степен в развитието на общественото личното познание.

Средствата на учебната дейност са действията, чрез които ученикът анализира и обяснява предмета на обучение, разкрива неговите основни характеристики, закономерности, методи, като практически и умствено (интелектуално) ги възпроизвежда. Чрез тези действия всеки отделен ученик възпроизвежда обществените знания и умения, което се осъществява чрез системи от знаци, стратегии на учене и техника на учене.

Системите от знаци са отражение на реалността под формата на понятия, символи, схеми и др. С помощта на тези знаци се анализират явленията и процесите от действителността, разкриват се съществуващите между тях връзки. Тяхното значение се разкрива чрез умствените (когнитивни) действия, които същевременно са и средство за тяхното съществуване и реализация.

Стратегията на учене се изгражда върху основните мисловни операции (сравнение, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, обобщение и систематизация). Стратегията осъществява регулацията на учебната дейност, която протича на няколко равнища. На първо равнище от страна на учителя се регулират предварително разработените и дидактически подготвени образци на знания и норми и съответстващото за тях външно поведение. На второ равнище разработената преподаваната и насочваната от учителя регулация на учебната дейност постепенно се поема от ученика като основа за самостоятелна учебна дейност. Същественото тук е, че мотивацията за учебната дейност се изгражда преди действителната реализация на тази дейност.

На трето ниво на регулация ученикът сам, без намесата на учителя осъществява учебна дейност и по този начин в най-голяма степен се проявява творческата му самостоятелност при усвояване на нови знания и умения.

Учебните техники са методи за рационално използване в учебния процес на помощни средства и материали. Моливът, сметачната линия, таблиците, схемите и много други помощни средства са ефективни тогава, когато са подходящо включени в конкретните учебни действия по време на обучението.

Учебните действия като елемент на учебния процес също са част от обществените знания и умения и същевременно са резултат с

предходна учебна дейност. Те трябва първо да бъдат усвоени от учениците под формата на външни предметно-практически действия, а след това чрез механизма на интериоризацията да се превърнат във вътрешни умствени действия (умения).

Условията на учебната дейност се съдържат преди всичко в обществените социално-икономически форми на организация и управление на учебния процес. Към тези условия се отнасят състоянието на материално-техническата база на училищата, степента на подготовка и квалификация на учителя, състоянието на хигиената и психохигиената на учебния труд, както и качеството на отношението учител – ученик, което се определя от качеството на реално съществуващите социално-психологически отношения в обществото.

В заключение можем да обобщим следните особености на учебната дейност.

1. Учебната дейност на подрастващите се организира от специално упълномощени от обществото хора (учители и възпитатели) в съответствие с държавните изисквания, оформени в съответни документи – учебни програми. В програмите са отразени равнището и обемът на знанията, навиците и уменията, които учениците трябва да придобият в съответната степен на обучение в училище. В този смисъл ученето е най-регламентираният вид детска дейност.

2. Крайният резултат от учебната дейност на децата е усвояване на знания, придобити от предшестващите поколения.

3. Основна форма на активност в учебната дейност е умствената активност. В учебната дейност се спираме и на физическата активност на ученика, заключаваща се в действия с определени предмети, които имат спомагателни за ученето функции. Тези предметни действия също преминават в структурата на съзнанието, т.е. интериоризират се в умствени действия.

4. Учебната дейност винаги протича на конкретно равнище на личностното развитие. Всяко такова равнище изисква определено съдържание на учебната дейност, което намира адекватно отражение в учебната документация: учебните планове, учебните програми, учебниците и учебните помагала.

Трудът е основна дейност на човека, насочена към създаване на социално значими материални и духовни ценности. Анализът на трудовата дейност през различните етапи от възрастовото развитие на

човека показва, че трудът има съществено значение за формирането и развитието на човешката личност. Една от основните задачи на обучението и възпитанието е да подготви подрастващото поколение за активно и отговорно участие в общественото производство.

Най-важната форма на подготовката за труд е самият труд. Съвременното училище е призвано да осъществява връзка между обучението и производството, учебната дейност и труда, училището – реалния социално-икономически живот на обществото.

Първични форми на трудова дейност възникват още в предучилищна възраст в рамките на играта и в изпълнение на непосредствените изисквания в ежедневието – грижи по самообслужването, грижи за цветята и др., но едва в начална училищна възраст трудова дейност придобива характер на автономна. В този период доминираща е учебната дейност. Тя създава за нея важни психологически предпоставки, например знания за основни закономерности, за предметите, средствата и условията на работа, за осмисляне на начина на действие и др. От своя страна трудова дейност създава многостранни възможности за използване, затвърдяване и прецизиране на резултатите от досегашната учебна дейност. Тези възможности трябва да бъдат използвани целенасочено и да се развиват по-нататък.

Трудова дейност на учениците е едно от съществените средства за социализация на личността. Чрез труда учениците участват пряко в създаване на общественозначими материални и духовни ценности. Значението на трудова дейност за развитието на личността на ученика се състои в следното:

1. Учениците се включват в най-важната сфера от живота на хората – възпроизводството и опазването на материалните и духовните ценности, при което те осъзнават ролята и цената на труда.

2. Учениците влизат в активни отношения с действителните производители, опознават производствените отношения и ги включват в структурата на своята мисловна дейност.

3. Учениците опознават обществените измерения на своята дейност, развиват чувството си за солидарност и отговорност в работния колектив и като краен резултат формират нравствено-волевите черти на своя характер.

4. В труда учениците се запознават с научно-техническия прогрес, което създава в тях мотивация да се занимават по-интензивно с

наука и техника, да усвояват самостоятелно знания и умения, да търсят нови творчески решения на проблемите, възникващи в трудовата дейност.

5. В трудовата дейност учениците придобиват реални представи за съответните професии, които определят личните интереси и мотиви при ориентация и избор на бъдеща професия.

Обща тенденция в развитието на научно-техническия прогрес е увеличаването дела на умствената дейност в трудовия процес. Трудовата дейност на учениците обхваща както конструктивно-технически, така и организаторско-технологични и оперативно-контролни трудови действия. Конструктивно-техническата трудова дейност е насочена към необходимите за реализация на трудовата задача условия и зависимости.

Организационно-технологичните трудови действия гарантират планирането и организацията на работа. Те обхващат четенето на техническа документация, избора на необходимите технически средства, разработката на технологичен план и подробна програма на действията. Оперативно-контролните трудови действия осъществяват изпълнението на програмата и с това реализацията на трудовата цел. Към тях се отнасят активното наблюдение на съответния производствен процес, контролът и преценката за протичането на междинните резултати, продължаването или приключването на трудовите действия.

4.3. Стратегия на преподаването

За да се използват напълно възможностите на учебната дейност за развитието на личността, е необходимо всички компоненти на дейността (потребност, мотив, цели, действия) да се развиват в цялостна структура, в единен и цялостен процес. Отделните компоненти на дейността имат значение за нейното регулиране и управление само ако са отнесени към цялостния процес на учене. Затова е необходима **стратегия на преподаване**, определяща основните насоки на педагогическото мислене и педагогическата дейност, която позволява различните компоненти и изходни теоретични представи на психолого-педагогическото въздействие да се интегрират в един общ начин на действие. Под стратегия на преподава-

нето се разбира най-общото правило в обучението, според което биват избирани методите на преподаване.

Стратегията на преподаването и методиката на отделните учебни предмети не са идентични понятия. Педагогическата задача да се научат учениците да усвояват определени знания и съответстващите на тях умения изисква да се възпитават в тях съответни действия на учене. За тази цел е необходима стратегия на преподаването, която би позволила на ученика относително самостоятелно да стигне до теоретичното познание. Такава стратегия се означава като стратегия за преминаване от абстрактното към конкретното. За пръв път е разработена и предложена от съветския психолог В. Давидков. Използването на тази стратегия има следното значение за педагогическата практика:

1. Създава предпоставки за усвояване на основни понятия и закони, като по този начин съществените характеристики на нещата се включват в системата от знания и умения на учениците.

2. Спомага за изграждане на общи и диференцирани системи от знания върху основата на единство на общото, специфичното и частното, с което се осигурява трайност и готовност за използването на знанията и уменията както за теоретични обобщения, така и за практически цели.

3. Създава предпоставки за самостоятелно теоретично мислене на ученика, което е основа на самообучението и творческото развитие.

Прилагането на стратегията за преминаване от абстрактното към конкретното изисква учебната дейност да бъде организирана по такъв начин, че на определени етапи от познавателния процес да се подчертават основополагащи съществени качества и отношения от изучавания учебен предмет, които образуват логическа структура. С това учениците добиват обща ориентировъчна основа, върху която се подреждат нови факти и познания.

Предложени са и други стратегии на преподаване. Концепцията на П. Галперин за поэтапното формиране на умствените действия по своята същност е стратегия на преподаването, която се използва най-вече при разработване на методиките за преподаване на отделни учебни дисциплини. Тази стратегия може да се използва от учителя за контрол и диагностика в процеса на усвояване на

знания и умения. С. Рубинщайн предлага стратегията на обучение-то да се осъществява чрез решаването на проблеми под формата на учебна дейност. Тази концепция е в основата при разработването на активни методи на обучение, при които ученикът едновременно е обект и субект на учебната дейност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер. Л.А., В.С. Мухина, Психология, М., 1988;
2. Петровский, А.В. (ред.), Общая психология, М., 1986;
3. Педагогическа психология, С., 1977;
4. Гиппенрейтер, Ю., Введение в общую психологию;
5. Елконин, Д., Психология на играта, С., 1984;
6. Ильясов, И., Структура процесса учения, М., 1986;
7. Леонтьев, А., Деятельность. Сознание, Личность, М., 1977;
8. Люблинска, А.А., Детска психология, С., 1978;
9. Речник по психология (превод от немски), С., 1977;
10. Гамезо, М. (ред.), Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Выпуск I, М., 1982;
11. Гамезо, М.В., И.А. Домашенко, Атлас по психологии, М., 1986;
12. Рубинщайн, С., Битие и съзнание, С., 1977.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА УЧЕНОТО

5.1. Учене и обучение

Експериментално психологическо изследване на взаимоотношението индивид – външна среда, в резултат на което индивидът придобива нови форми на поведение, е осъществено за пръв път от американския психолог Е. Торндайк, който въвежда и самото понятие учене. Воден от идеята на Ч. Дарвин за съществуването на редица междинни форми на интелектуалните способности за приспособяване между човека и животните, Е. Торндайк провежда експерименти с животни с цел да разкрие закономерностите на функционирането на тези способности. Върху изводите от тези експерименти той създава първата психологическа теория за ученето – най-общите положения на която бяха представени в уводната част на учебника. Теоретичните резултати, получени от Торндайк при изследване поведението на животните, служат за естественонаучна основа на американската поведенческа психология (бихевиоризъм), който се формира през първата четвърт на XX в. Терминът “социално научаване” също е въведен от бихевиоризма. Той означава усвояване от животинските индивиди на нови форми на реакции и поведение чрез подражаване на поведението на други индивиди от същия вид.

Понятието учене в най-общия си смисъл отразява процеса на придобиване и съхраняване в онтогенезиса на човека и животните на индивидуалния опит, усъвършенстване и трансформиране на вродените (инстинктивни) форми на дейност в съответствие с конкретните и променящи се условия на околната среда – природна за животните, природна и социална за човека. Поведенческата теория за научаването предполага, че психологическият механизъм на този процес е общ за човека и животните и се характеризира с три основни понятия: стимул, реакция и подкрепление. Стимулът представлява изменението на средата (т.е. външното въздействие), към реакцията се отнася двигателният отговор (поведението) на индивида, а подкре-

плението – това са "наградите" и "наказанията", които индивидът получава при реакциите си на определени стимули.

Съвременната психология се отнася критично към механичното пренасяне на психологически закономерности при животните върху дейността на човека поради качествената разлика между психиката на човека и психиката на висшите гръбначни животни.

Установени са следните особености на механизма на учене при човека:

Първата особеност се отнася до физиологичната същност на ученето. В този смисъл то се определя като формиране на стимули, стимулни ситуации и съответните на тях реакции и емоционално чувствени преживявания във висшия отдел на централната нервна система (кората на главния мозък). Универсален обяснителен механизъм за същността на това формиране е интериоризацията.

Втората особеност на ученето е, че то е целенасочен съзнателен процес, който се детерминира от обществените потребности и се регулира от обществената практика.

Третата особеност се състои в това, че в резултат на своята творческа активност човек може да обективира опита от ученето не само репродуктивно (без да го променя), но преди всичко творчески да го видоизменя и приспособява към външните условия на заобикалящата го действителност. Универсален обяснителен механизъм за същността на тази обективизация е екстериоризацията.

Всички основни изменения в дейността и поведението на човека в процеса на възрастово му развитие са факти на ученето. Обобщено казано, смисълът на ученето при човека се състои в усвояването на определени знания и обусловените от тях действия и постъпки в определени ситуации, т.е. в целесъобразното изменение на външната (предметна) и вътрешната (психична) дейност на човека.

Обикновено в психологическата литература ученето се разглежда на три равнища: рефлексивно, когнитивно (познавателно) и интелектуално.

Когато ученето се изразява в усвояване на определени стимули и на съответните им реакции, то протича на рефлексивно равнище. В хода на този процес в психиката на човека се отразяват връзки и зависимости от типа предмет – предмет.

Когнитивното равнище на ученето се характеризира с усвояване на отношения от типа предмет – дума и дума – дума. Думите започват да доминират в процеса на учене и поведението на човек заедно с реалните въздействия на външния свят, т.е. втората сигнална система получава преобладаваща роля в психичния живот. На това равнище съответно се изменя и характерът на подкреплението. При животните то има биологичен характер – удовлетворяване на биологични потребности и физически въздействия, свързани с неприятни преживявания или болка. При човека възникват много жестко обществено детерминирани потребности. Всяко въздействие (предмет, дума, събитие), свързано с удовлетворяване или неудовлетворяване на социалните потребности на ученика, може да изпълни ролята на подкрепление и предвид значимостта на този въпрос за формиране личността на ученика на него ще бъде посветен отделен параграф в по-нататъшното изложение.

Такова равнище на когнитивно научаване, при което се отразяват не отделни сетивно възприемани отношения, предмети и действия, а най-общите обективни връзки и закономерности от действителността, се означава с термина “интелектуално научаване”. Този тип научаване няма сетивен (перцептивен) характер. То е свързано с понятията, с които опира езикът. Думата, понятието е “инструментът”, чрез който човек се абстрахира от огромното количество конкретна информация, за да отрази и запази в съзнанието си най-общите връзки, структури и закономерности от реалната действителност. Това качество на човешкото съзнание дава възможност на ученика да усвои опита и знанията, натрупани от обществото.

Ученето е сложен процес, в който участва сензорната, перцептивната и съзнателната психична дейност. Рефлекторното равнище включва два вида учене: сензорно и моторно. Резултатът от тези два вида учене са сензорните и моторните навици. Резултатът от когнитивното учене са представите и практическите умения. Резултатът от интелектуалното учене са научните понятия, научното мислене (съждения и умозакljučения) и научните (теоретични) умения.

Процесът на учене е разделен на представените по-горе равнища с дидактическа цел. В действителност при човека тези равнища се преплитат и са взаимосвързани. Колкото по-малко е детето, толкова по-преобладаващи при него са по-ниските равнища на учене и

обратно. Така например в детска и предучилищна възраст преобладават рефлекторното и когнитивното равнище, а в начална и средна възраст – когнитивното и интелектуалното равнище на ученето.

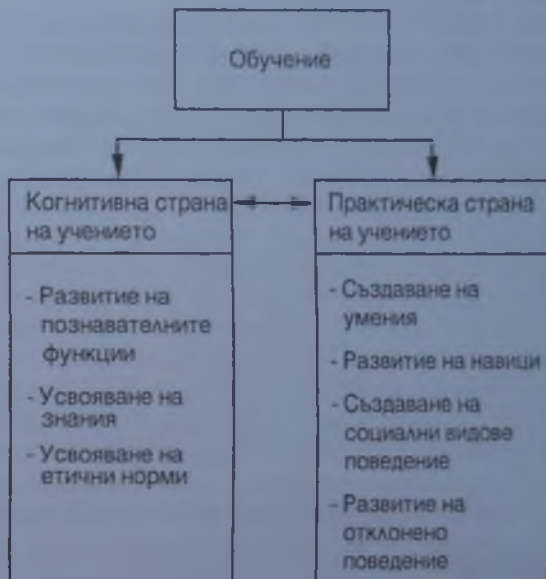
Друго основно понятие, което в педагогическата психология се използва за анализ на учебната дейност, е понятието **обучение**.

В литературата няма единно мнение относно съдържанието на това понятие и като тенденция голяма част от неговите определения имат педагогическа насоченост. Като правило обучението винаги се свързва с образователния и възпитателния процес.

Водещ принцип в разбирането за обучението е диалектическият принцип за единство между образование и психично развитие, според който процесът на създаване на детето не предхожда възпитанието и образованието, а протича едновременно и в органична връзка с тях. В научната литература се подчертава структурната психична изоморфност (еднаквост по форма) на учебния и възпитателния процес. В този смисъл обучението в процеса на образованието се свежда по усвояване, обобщаване и използване на норми за интелектуална успеваемост; обучението във възпитателния процес означава усвояване, обобщаване и използване на норми за социално поведение. Структурата на двата процеса е изоморфна, защото и в двата случая става въпрос за интелектуално изграждане на определени норми за действие в областта на практическото социално поведение, като и в двата случая се създава готовност за поведение на личността.

Всяко обучение е същевременно и начин за създаване на личностни качества или тяхното изменение, затова на пръв поглед може да се сложи знак за равенство между проблема за обучението и проблема за развитието на личността. Но въпреки единството между обучение и възпитание, въпреки частичното им сходство (и двата процеса са резултат на едни и същи психологически закономерности), различията между тях не бива да се подценяват. Обучението и възпитанието имат различна социална ценност и значение. Така например един човек не може да бъде обвинен и осъден за това, че не е усвоил и не се съобразява със законите на физиката, но може да бъде лишен от свобода (чрез съответната законна процедура), ако не е усвоил или пък е усвоил, но не спазва определени норми и закони на социални взаимоотношения.

Според немския психолог Х. Лъве общоприетото определение за обучение в международната литература е следното: обучението е обусловено от опита модификация (видоизменяне, преобразуване) на поведението. Х. Лъве обобщава тази представа в приложената по-долу схема (Фиг. 6).



Фиг. 6. Същност и структура на обучението

Това определение на обучението не е конкретизирано за определен етап от развитието на човека, нещо повече – не се свежда само до човека. Животните също постоянно придобиват опит и постоянно модифицират своето поведение. Независимо от някои общи закономерности в обучението на хората и животните между тях съществуват значителни различия. Сходството е в това, че обучението е резултат на общите закономерности на висшата нервна дейност, и преди всичко законите на условно-рефлекторната дейност. Съществената разлика се състои в това, че отделният човек използва историческия опит на обществото с помощта на езика и други логически

символи, докато отделният животински индивид винаги трябва да започва своето обучение от неговото начало. Човешкият индивид може винаги да започне обучението си с постигнатото от другите хора, което е материализирано във формата на продукти от дейността, образуващи културните стимули на обучението. Несъмнено най-важен измежду тези стимули е езикът.

Чрез активния си контакт със света човешкият индивид усвоява обективни или обективизирани предмети и събитийни структури, в известна степен ги осъзнава, запаметява и използва в своята дейност. Външната детерминираност на човешкото развитие не е механична, а се реализира чрез активна жизнена дейност. Външните въздействия (стимулите) и вътрешните условия (активността) трябва да се съгласуват по определен начин в процеса на обучението, тъй като външните причини (външните въздействия) действат винаги само чрез вътрешните условия, а вътрешните условия, през които се пречупват външните въздействия върху личността, се изграждат от своя страна като резултат от минали въздействия. Тази теза на С. Рубинщайн има голямо значение за педагогическата психология. В съответствие с нея обучаващият и развиващ ефект на всяко външно педагогическо въздействие върху личността на ученика е обусловен от историята на неговия онтогенезис. В този смисъл под личност на ученика се разбира съвкупността от индивидуални качества и закономерности, които възникват в жизнената дейност в резултат на външни въздействия и регулират активно взаимоотношението между човека и действителността.

Отношението учител – ученик в процеса на обучение не може да се разглежда като отношение преподавател – приемник. Ефективността на това отношение зависи от проявената активност и от двете страни. Отношение от такъв тип се нарича взаимодействие. Ето защо обучението може да се определи и като процес на взаимодействие между обучаващия и обучавания, в резултат на което у обучаемия се формират определени знания, умения и навици. Въздействията от страна на учителя, които предизвикват определена активност у ученика, се наричат стимулация. Въздействията, в резултат на които се постига предварително поставена цел, се наричат управление. Затова според А. Петровски обучението може да се определи и като процес на стимулация и управление на външната (двига-

телна) и вътрешната (психична) активност на ученика, в резултат на което се формират определени знания, умения и навици.

Универсален психологически механизъм, чрез който се осъществява всяко обучение, е интериоризацията, а механизмът екстериоризация позволява да се осъществява ефективен контрол върху резултатите от обучението.

Наред с понятието обучение в психологическата литература се използва и понятието **обучаемост**. Това понятие отразява индивидуалните показатели на отделния ученик, свързани със скоростта (бързината) и качеството на усвоявания материал в процеса на обучението. Съществува **обща обучаемост** като способност на ученика да усвоява всякакъв вид материал и **специална обучаемост** като способност да се усвояват умения и знания от отделни области – пеене, рисуване, математика, спортни игри и др. Първият вид обучаемост е показател за общата надареност, а вторият вид – за специалната. Индивидуалната степен на обучаемост е комплексен показател на надареността на ученика. В основата ѝ лежат развитието на познавателните психични процеси (възприятие, въображение, внимание, памет, мислене и реч) и развитието на нравствено-волевите качества на личността. По-високата степен на обучаемост определя по-големите възможности на ученика за самообучение и самовъзпитание.

5.2. Активност и мотивация при обучението

Понятието “активност” играе важна роля за разкриване същността на процесите на обучение и развитие на личността. Като правило активността е тясно свързана с дейността и се определя като динамично условие за нейното осъществяване. Активността характеризира в най-голяма степен детерминираността на осъществяваните действия от спецификата на вътрешните състояния на субекта непосредствено в момента на реализиране на дейността.

Феномените на активността и тяхното теоретично тълкуване в психофизиологичен и психологически аспект придобиват особено голямо значение с откриването на т.нар. възходяща ретикуларна активизираща система в централната нервна система. При изследване на активността обикновено се наблюдават и неврофизиологически показатели за действието на ретикуларната формация: електричес-

кото съпротивление на кожата, пулса, кръвното налягане, тонуса на мускулите. В психофизиологичен аспект под активност се разбира такова състояние на възбуда и реактивност на нервната система, което е в максимално съответствие с поведенческите реакции на индивида. Оптималното равнище на активност за всеки ученик е различно, което определя индивидуалната готовност за учебната дейност и индивидуалните различия в резултат от нея. Психолого-педагогическите експерименти показват определена връзка между усвояването и запомнянето на учебния материал и степента на активизация. По-конкретно изследванията установяват, че успехът от учебната дейност се повишава с нарастването на активността до нейното оптимално равнище, а след преминаването на това равнище успехът намалява. Следователно едно средно ниво на активност е оптимално и зависи от степента на сложност на учебната задача.

От какво се стимулира активността на личността в дейността. Около този проблем се водят сериозни теоретични дискусии.

В началото на XX в. идеята за активността на личността се свързва с психоаналитичната психология, създадена от З. Фройд. Според него източниците на активност са инстинктивните подбуди, които се предават по наследство. Тези инстинкти Фройд свежда до два основни инстинкта – инстинкт към живота (Ерос) и инстинкт към смъртта (Танатос). Културното развитие на отделния човек и развитието на обществото са резултат от трансформирането на енергията на инстинктите в социално значими дейности, което се осъществява чрез механизма “сублимация”. Според А. Адлер (1870 – 1937) източник на активност за личността е постоянната борба между чувството за непълноценност (комплекса за непълноценност) и чувството за общност. Тази борба съпровожда развитието на личността през целия ѝ живот. Когато преобладава чувството за непълноценност, индивидът насочва своето внимание към собствения си вътрешен психичен живот, което е бариера за неговата адекватна социализация. К. Юнг (1875 – 1931) определя активността на личността като резултат от проява на “общата психична енергия”. Тази енергия се подчинява на две динамични закономерности: прогресия и регресия. Прогресията осъществява приспособяването на личността към условията на външната действителност, а регресията – към условията на собствения

психичен живот на личността. Тези два процеса са взаимосвързани и в еднаква степен необходими на индивида, защото той може само по-нататък да реагира на външните въздействия само когато се намира в състояние на "разбирателство" със самия себе си. Активността се проявява в две основни форми: екстравертна и интравертна. Това разграничение определя основната типология на личността. При екстравертните личности активността се насочва към обекти от външния свят, при интравертните личности активността е насочена към вътрешните психични процеси и преживявания на личността.

В съвременната психология активността на личността се свързва с нейните потребности. Всичко, което прави човек, е под влияние на неговите потребности, именно те определят значимите за личността стремежи, намерения и действия, т.е. те са най-интимна детерминация на неговата дейност.

Обобщавайки, можем да определим активността като понятие, което отразява изменението на състоянието на човека, възникнало в резултат на вътрешни фактори (потребности) и външни фактори (стимули и стимулни ситуации), които съответстват на потребностите. Повишаването на активността на учениците при обучението се определя като педагогическа дейност, която пряко или косвено се подготвя и ръководи от учителя и която намира най-висока изяви при относително самостоятелното обучение на учениците. Чрез самостоятелното обучение и самовъзпитанието се постига най-висока степен на активност от страна на ученика. В този случай се смята, че учителят е проявил най-голямото педагогическо майсторство – създал е условията, при които обучението да се осъществява без неговото непосредствено участие в този процес.

Вътрешните източници на активност, както и мотивите се определят от структурата на потребностите. Най-общо потребностите се подразделят на вродени, които имат биологичен характер и са обусловени генетично, и придобити, които имат социален характер и се формират в онтогенетичното развитие на човека. От вродените потребности голямо значение за стимулацията на учебната дейност имат потребностите от активност и потребността от информация.

За учителя не е достатъчна констатацията, че ученикът се учи добре. Той трябва да знае кои са мотивите, които насочват ученика към учебна дейност. В съдържателен план тези мотиви са най-раз-

нообразни, например: постоянен интерес да се научи нещо ново и непознато (познавателен интерес); интерес към конкретна учебна дисциплина (предметен интерес); радост от ученето; социална идентификация с родителя, учителя и други личности; стремеж към определено социално място (социален статус) в семейството, училищния колектив или в неформална или референтна група; стремеж към положителни подкрепления (похвали или награди) или стремеж за избягване на отрицателни подкрепления (забележки, отрицателни оценки, наказания); осъзнаване на задълженията в семейството, ученическият колектив и на необходимостта от подготовка за бъдещия живот (образование, професионална подготовка, подготовка за социално-икономическите отношения).

Като правило в основата на учебната дейност не е залегнал един единствен, а цяла система от мотиви. Точното и диференцирано познаване на конкретната мотивация за учене на всеки отделен ученик е основна предпоставка за индивидуален подход и работа с него, за оптималното му активизиране за учебна дейност. Това се отнася и за своевременното откриване и неутрализиране на отрицателните мотиви. Усилията на учителя трябва да се насочат към формиране и развитие на мотиви, които отговарят на същността на учебната дейност. Това са преди всичко когнитивните и социалните мотиви за учене.

Когнитивните мотиви на учене (насочени към познанието) се формират и действат на различни нива. Стремежът към познание може да е насочен както към отделни обстоятелства и факти (т.е. върху предметите и явленията), така и към опознаването същността на явленията. Това е стремеж към познание на по-високо равнище, стремеж към дълбоко проникване в действителността.

Стремежът към познание като основна психична предпоставка на познавателната дейност не може да възникне другаде, освен в самата дейност. Въпреки голямото си значение, когнитивната мотивация не може да осигури сама на себе си необходимите условия за учебна дейност, която да има и формиращ характер. Когато ученето е ориентирано единствено към получаване на нови знания, лесно може да възникне интелектуалната едностранчивост в развитието на личността.

Социалните мотиви за учене обхващат много социални аспекти – от стремежа за достигане на определен социален статус на уче-

ника в семейството и колектива, до стремеж за определени отношения с родители, учители или други значими за ученика личности. Ако учебната дейност е насочена към психична промяна, тогава перспективите пред собственото развитие трябва да се превърнат в движещи сили на учебната дейност. Децата и учениците в своето виждане и разбиране на живота са обърнати изцяло към бъдещето. Затова в хода на учебната дейност трябва добре да се изясни връзката между бъдещото развитие на ученика и настоящите изисквания към процеса на учене. Това не може да се постигне с често използваната фраза "Вие учите за себе си, а не за родителите и учителите". Ученикът трябва да разбере връзката от собствения си опит, тя трябва да произлиза от собствената му учебна дейност. Собственото личностно развитие винаги е органично свързано със социалните процеси. Ако ученикът не разбере тази обективна връзка, стремежът му към реализация може да придобие едностранчиво егоцентричен характер. Затова една от основните възпитателни задачи в учебната дейност е ученикът да разбере, че неговите лични перспективи са съставна част от обществените.

Активността и мотивацията на ученика за учебна дейност имат и външни източници, които се определят от структурата на обществените условия, в които протича жизнената дейност на индивида. Такива източници са изискванията, очакванията и възможностите.

Според Л. Ителсон изискванията са всички въздействия от страна на обществото, които принуждават личността към определени видове и форми на дейност и поведение. Така родителите изискват от детето да спазва хигиенни норми, да се храни по определен начин, да използва определени думи като "благодаря", "добър ден" и др. Училището изисква от ученика да спазва учебното разписание, училищните норми и др. Конкретното общество, в което живее човек, изисква от него да спазва определени морални норми, да се стреми към определени форми на общуване, да изпълнява определена дейност.

Очакването е отношението на обществото към човека, свързано с това какви черти на поведение и форми на дейност се приемат за нормални при определена възрастова характеристика на индивида.

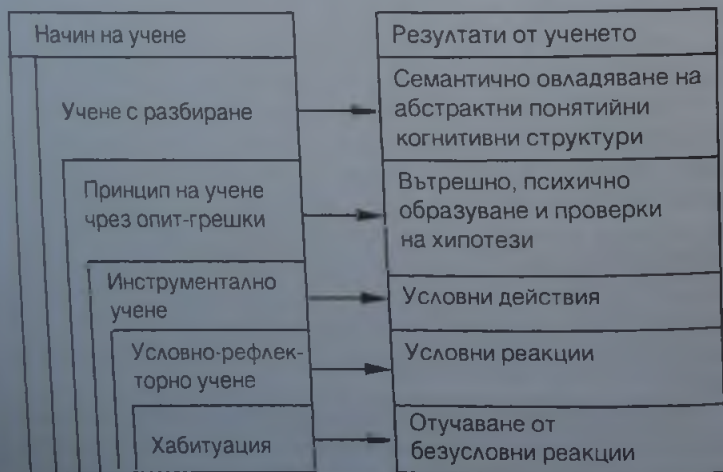
Възможностите са обективните условия, в които протича дейността на човека. Например домашната библиотека привлича дете-

то към четене, защото тя създава такава възможност. При проблемното обучение ученикът развива по-добре своето мислене, защото тази обективна учебна ситуация създава условия за това. Психологическият анализ показва, че поведението на човека в голяма степен се управлява от обективните възможности, които определят активността на учениците в обучението.

Съществено значение за ефективността на обучението има ценностната система на ученика, която определя личностния смисъл на обучението.

5.3. Видове учене

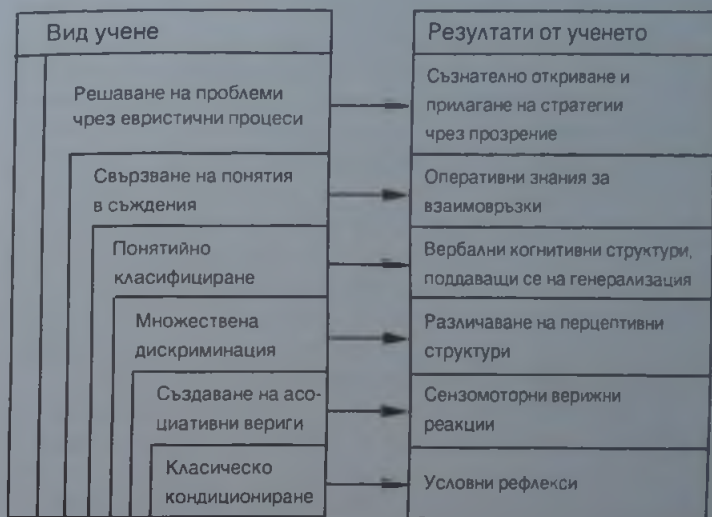
Във филогонетичното развитие на психиката са възникнали различни начини на учене, които съответстват на различните етапи от развитието на животинските видове. По-висшите начини на учене съдържат в себе си по-низшите, но спецификата на едните не може да бъде обяснена чрез спецификата на другите. Предложени са най-



различни класификации на видовете учене, но най-подходяща за педагогическата психология е класификацията на Ф. Кликс (фиг.7).

Фиг. 7. Класификация на видовете учене според Ф. Кликс

Така представената фигура нагледно изразява факта, че примитивните, елементарни форми на учене са генетична предпоставка на по-висшите, а в логичен аспект са техен интегративен компонент. Аналогичен характер има и класификацията на Г. Клаус (фиг. 8).



Фиг. 8. Класификация на видовете учене по Г.Клаус

В зависимост от структурата на процеса на обучението съветският психолог Л. Ителсон класифицира четири типа учене: асоциативно, условно-рефлекторно, знаково и операционно.

За всички видове учене от класификациите на Кликс, Клаус и Ителсон са създадени съответни психологически теории: асоциативна (когнитивна), кондиционална, теория за ориентация на обучението, гецалт-психологична теория, теория за поетапното формиране на умствените операции, кибернетична теория и др. За отбелязване е, че не съществува единна теория за обучението, утвърдена и задължителна за всички изследователи. Плурализмът в теориите е един от признаците, че психологическото познание за изследвания предмет (обучението) има все още празнини, че все още не познаваме обективните условия и закономерности, на които се подчинява обу-

нието. Това обстоятелство определя една от съществените задачи на педагогическата психология – създаване на педагого-психологическа теория за обучението.

Ще характеризираме видовете учене, формулирани от Ф. Кликс, едновременно с това ще насочим вниманието върху тяхното значение в процеса на обучение и възпитание.

Хабитуацията е най-елементарният вид учене, който може да се наблюдава и при най-низшите (безгръбначни) организми. Хабитуацията се състои в отучването от наследствено програмиран поведенчески акт или реакция (ориентация или отбягване на дразнител), които се появяват в типични ситуации, но не довежда до типични последици в поведението. Този начин на учене улеснява приспособяването на животинския индивид към особеностите на заобикалящата го среда, но не е основа за изграждане на нови реакции. Например паякът реагира, когато плячката попадне в мрежата му и предизвиква трептения. Но ако се предизвикат многократни изкуствени трептения на паяжината, ориентираната реакция на паяка изчезва, защото дразненията загубват жизненото си значение.

При човека хабитуацията може да се наблюдава например при привикването към трайни дразнителни. Тя участва във всички фази на изграждането на навиките. Хабитуацията е съставна част на рефлексорното учене (образуване на трайни условно-рефлексорни връзки). Този начин на учене е изследван експериментално от И. П. Павлов. При опитите си с кучета той установява, че те отделят слюнка, когато езикът им докосне храната. Това е един безусловен рефлекс, наследствено определена връзка между дразнителя (стимула) и реакцията. Но слюнката може да се отдели и с друг дразнител – светлина, звук и т.н. – когато този дразнител се задейства преди нахранването на опитните животни. Светлината или звукът започват да изпълняват сигнални функции. Така се изгражда нова реакция към един индиферентен за животните дразнител. Тази условна реакция се фиксира трайно, когато се подкрепи, т.е. когато кучето действително се нахрани. Тази форма на учене улеснява индивида при приспособяването му към условията и промените на околната среда. Тя се изпълзва съзнателно и целенасочено при дресиране на животните.

Хабитуацията лежи в основата на навика. При този тип учене се свързват свойствата на ситуацията и поведенческите действия. За да

може то да се използва за целите на педагогиката, е необходимо да се познават закономерностите му. Една условна реакция възниква тогава, когато са налице следните предпоставки: потребност или мотивация (глад, жажда, любопитство и др.); ориентация към дразнителя, съответстващ на потребността; въздействие на условен дразнител преди въздействието на безусловния или успоредно с него; потвърждение (подкрепление) на възникналата връзка. При човека възникват условни реакции и при словесни дразнители, т.е. върху основата на втората сигнална система, като той реагира на смисловото значение на думата, а не просто на съчетанието от звукове, които я образуват. Възможността да се образуват условни реакции върху основата на втората сигнална система придава на хабитуацията специфично човешки измерения. В резултат на това се променя и начинът на подкрепление, като последното се свързва преди всичко със социалните потребности. Подкреплението (поощряване и наказание, похвала или упрек) се превръща в съществено възпитателно средство.

Инструменталното учене води до образуване на условни поведенчески реакции (условни действия). Вместо реагиране на определен дразнител (стимул) тук се формира определено действие на индивида, чрез което той открива ситуации и състояния на околната среда, които са във връзка със задоволяване на потребностите му. От многото възможни начини на поведение, които индивидът има възможност да прояви и използва, се формира и затвърдява един, който е адекватен на изискванията на средата и потребностите на субекта.

Експериментално този вид учене е изследван от психолозите бихевиористи. Класическите опити се свеждат до следната процедура. Опитните животни (предимно плъхове или птици) се поставят в т. нар. проблемна клетка. На една от стените в тази клетка има лост и отвор за подаване на храна. Когато животното натисне случайно лоста, в клетката се подава храна. С увеличаване броя на "успешните" натискания броят на безцелните движения на животните намалява. Щом огладнеят, те веднага задействат лоста за получаване на порция храна. Този вид учене се нарича още оперантно, защото се осъществява с конкретните операции (конкретни действия) от страна на индивида. При този вид учене в най-голяма стъ-

пен се проявява собствената активност на субекта, която се превръща в "инструмент", който променя свойствата на ситуацията и създава връзка между стимула и поведенческия акт.

Чрез инструменталното учене детето от най-ранна възраст открива и запаметява връзките между предметите и собственото си поведение.

Ученето, основано на принципа "опит – грешка", също е изследвано в бихевиористичната психология. Класическата експериментална процедура е следната. Изследваното животно (плъхове или котки) се поставя в сложен лабиринт, на изхода на който е поставена храна. Животното търси храната и стига до нея чрез множество опити и погрешни движения. При повтаряне на експеримента в същите условия грешките и времето за намиране на храната намаляват, докато накрая пътят се изминава бързо, целенасочено и без грешки (излишни движения).

Според първоначалните теоретични изводи на бихевиоризма ученето както при животните, така и при човека се състои в постепенно угасване на неуспешните и закрепване (фиксиране) на успешните действия. Ученето чрез опити и грешки съществува при човека в онези учебни ситуации, при които липсват някои от изходните условия за решаване на нова и непозната учебна задача, например при самообучението на учениците (тъй като по принцип в процеса на самообучението ученикът не е в състояние сам, без помощта на учителя, да създаде всички основни ориентири, изходните елементи на новото знание или новите начини на поведение). В рамките на съвременните методи за обучение ученето чрез опити и грешки намира място в проблемното обучение.

Закономерностите на инструменталното учене и ученето на принципа "опит – грешка" са в основата на теорията за програмираното обучение. При тази форма на учене педагогическото ръководство се осъществява от програма за обучение, в която са предписани функциите на системата на преподаване и дейността на учениците. При тази форма на преподаване функциите на учителя в известна степен се поемат от средствата за обучение. Програмното обучение се осъществява в съответствие с интегриран в програмата алгоритъм за обучение, който управлява ученето на всеки отделен ученик. Основните принципи на програмираното обучение са заложени в един от

най-съвременните учебни методи – метода на интерактивното (видео и компютърно) обучение. Въпреки голямата ефективност на този вид обучение изследванията показват, че обучаемите не постигат необходимото равнище на осмисляне и разбиране на материала. Освен това програмираното обучение не може да обхване формиращите личността на ученика фактори, които произтичат от реалното педагогическо общуване.

Ученето с разбиране е характерно само за човека. По същество то е свързано с развитието на мисленето и речта и преминава през същите етапи (стадии), през които преминава развитието на мисленето в онтогенезиса на човека. Учебната дейност винаги е насочена към учене с разбиране, което на различните равнища на образователната система се постига с различни форми и методи. Чрез него става възможно отразяването на отношенията между различните явления, причинно-следствените отношения, отношенията между цялото и отделните му части, между необходимостта и случайността и др.

Едновременно с разбирането на изучавания обект у учениците се формират оценъчни отношения и личностни позиции спрямо учебните действия, които са довели до това разбиране. Те също са съществен резултат от учебния процес. Оценката и отношенията на учениците представляват ядрото на тяхната личностна мотивация и психична регулация на ученето, т.е. "енергийния източник" на тяхната учебна дейност.

Преподаването на учебния материал и възпитателното (педагогическото) въздействие върху поведението винаги целят съответно разбиране. Ако при някои от учениците не се постигне разбиране, при тях започват да доминират по-ниски равнища на учене.

5.4. Психологически теории за обучението

Исторически първа се е формирала **асоциативната теория за обучението**. Още Аристотел посочва четири принципа на асоциации: асоциация по сходство (прилика), контраст, пространство (съседство) и по отношение по време. Понятието асоциация за пръв път се използва от Д. Лок (1632 – 1704). През XVII и XVIII в. учението за асоциациите става теоретична основа на психологията, която разпостира принципа на асоциациите върху всички психични процеси и

явления. Същността на тази теория е, че целият психичен живот на човека се изгражда от асоциациите (връзките) на най-простите и неразчленени изходни психични елементи (усещания или представи), получени чрез сетивата на човека. Оттук произтича и същността на асоциативното учене, която се състои в усвояване на връзки между обектите, действията, свойствата и състоянието, а съдържанието на този вид учене се свежда до образуване на асоциации между елементите на сетивния опит. Основни методи, които се използват при този вид учене, са наблюдението, анализът, синтезът, сравнението, които обуславят и стратегията на обучението – от непосредствените усещания и възприятия към представите и мисленето. При това се приема, че е възможно всичко да се асоциира с всичко, като същевременно не се взема под внимание субективната активност и мотивираност на обучаемия.

До 30-те години на XX в. асоциативно-психологическата теория за обучението завладява неоспорвани позиции в педагогиката на Европа и Америка. Независимо, че този метод за обучение е критикуван доста, би било погрешно асоциативното обучение да се отрича напълно. При преподаването на нов материал учителят трябва да прецени с кои минали факти за прилика и контраст би могъл да го свърже, за да предизвика у учениците трайни асоциации. Според Л. Ителсон и М. Андреев асоциативното обучение е ефективно, когато се прилагат следните основни принципи:

1. Обучението да започва със сетивния опит.
2. Да бъдат нови само знанията, които предстои да се усвоят.
3. Знанията да бъдат разчленени на отделни елементи, достъпни за сетивния опит, и подходящи за сравнение.
4. Отделните познавателни елементи да се формират постепенно и да са във връзка с конкретния опит на ученика.
5. Новите познавателни елементи, които се преподават, да се асоциират със старите.
6. Повторение на асоциациите, за да се постигне затвърдяването им.

Като резултат от изследванията на висшата нервна дейност и поведението на животните се слага началото на развитието на нови теории с общото наименование **кондиционални теории за обучението**. Понятието кондициониране произлиза от латински език и оз-

начава изработване на нещо съгласно предварително установени (договорени) норми.

Под кондициониране в психологията се разбира създаване на условни рефлексии, реакции и действия в процеса на учене, формиране на причинно-следствени връзки чрез педагогическо, самоконтролиращо или психотерапевтично въздействие. От гледна точка на активността и мотивацията на субекта в процеса на обучението кондиционалните теории се делят на: класическо кондициониране (В. Бехтерев, И. Павлов), инструментално кондициониране (Е. Торндайк) и оперативно кондициониране (Б. Скинър).

Руските психолози В. Бехтерев и И. Павлов въвеждат понятията условна реакция и условен рефлекс. Техните опити с пациенти и животни довеждат до идеята за класическото кондициониране, същността на което бе отразена при анализа на условно-рефлекторното учене. Оперативното кондициониране се нарича още вероятностна теория за обучението. В противовес на ортодоксалните бихевиористични схващания за теорията "стимул – реакция" Б. Скинър предлага метода оперативно кондициониране. Той разграничава реактивното от активното поведение, като по този начин се отказва от първоначалното си схващане, според което обучението се разбира като реактивно поведение (вродени и придобити връзки между стимула и реакцията). Според Б. Скинър оперативното поведение въздейства върху околната среда и предизвиква определени последици, които от своя страна формират определени качества у субекта, определящ новия му познавателен опит. Изходна точка в идеята за оперативното кондициониране е убеждението на Б. Скинър, че човек по принцип е активен и не е необходим специален стимул, който да го подтиква към активност. Оперативното поведение е типично човешко поведение за разлика от реактивното поведение на животните. Учебният процес, изграден върху основата на предложената от Б. Скинър теория, се характеризира с високо равнище на активност и мотивация, които се постигат чрез непосредствената дейност на ученика за затвърдяване на правилните знания и правилните начини на поведение. В педагогиката идеите на Б. Скинър намират най-значителната си практическа реализация чрез въведения от него "метод на програмирано обучение", който създава условия за качествено и бързо усвояване на преподавания материал.

Теорията за ориентация при обучението, предложена от Толман, е особен бихевиористичен вариант за обясняване на обучението. Според тази теория се заучават очакванията на субекта, които предхождат и управляват учебната дейност. Реакцията или поведението, което се наблюдава, зависи според Толман не от стимула, а от очакваната целесъобразност на реакцията при определени обстоятелства. Чрез активното си въздействие върху околната среда индивидът придобива нов опит под формата на очаквания за последствията от поведението си, върху основата на които при подобни ситуации ръководи бъдещите си действия. Решаващо за процеса на обучението е включването на когнитивни елементи в качеството им на мотивация. В този смисъл Толман придава особено значение на връзката между поведенчески реакции и мисловни знаци. Тази теория се нарича още "теория на очакването". **Толман** диференцира шест вида обучение:

1. Обучение по предпочитание.
2. Обучение, при което се заместват предпочитани и неpreferирани обекти.
3. Обучение на очаквани отношения.
4. Обучение чрез наблюдение, разбиране, запомняне.
5. Обучение за различаване на потребности.
6. Обучение на моторни навици.

Ефективността на обучението, организирано върху основата на кондиционирането, се осигурява, ако се спазват следните **принципи (М. Андреев)**:

- Създаване на условия за самостоятелно откриване на определени свойства чрез активността на ученика.
- Целите и задачите на обучението в най-голяма степен да са съгласувани с целите и интересите на ученика.
- По време на учебния процес да се създадат необходимите условия за реализиране на съответни действия, включително и достъп до учебни материали и литературни източници.
- Осигуряване на ученика на обратна информация за верните и неверните резултати от дейността.
- Положителни подкрепления при успех и отрицателни при неуспех от дейността.

- Анализирани и обобщавани на резултатите от страна на обучавания, за да се открият ясно придобитото познание или формираните поведенчески актове.

Теорията на **П. Галперин за поэтапното формиране на умствените действия**, приложена в педагогическата практика, е също една психологическа теория за обучението, тя е една разновидност на операционния модел на обучението. Както вече отбелязахме в уводната част, тази теория се основава на диалектическия принцип за единство между външна (практическа) и вътрешна (психична) дейност. Според този принцип структурата на мисленето е интериоризирана структура на предметната дейност, т.е. мисленето на ученика произтича от неговите практически действия. Но предметните действия на ученика може да се управляват, следователно може да се управлява и процесът на придобиване на нови знания. За тази цел **П. Галперин** създава методиката за поэтапното формиране на умствените действия, която бе отразена в уводната част. Процесът на обучение, изграден върху теорията на **П. Галперин**, се базира върху следните принципи:

1. Изучаваните понятия и закономерности се въвеждат в хода на решаването на учебните задачи и тяхното практическо приложение.
2. Мисловната дейност се разчленява на умствени действия.
3. У учениците се формират системи от действия, съответстващи на различните типове учебни задачи и ситуации.
4. На учениците се съобщават принципите (ориентирите), които определят решаването на задачата, формулирани с понятия.
5. За решаването на учебната задача се използват предметни и словесни действия, които чрез механизма на интериоризацията се фиксират в съзнанието на ученика в качеството им на умствени действия.

Всички теории за обучението са анализирани относно ефективността им на приложение в педагогическата практика с множество психолого-педагогически изследвания. Резултатите от тези изследвания **Х. Лъове** обобщава в няколко основни принципа, които имат пряко отношение към педагогическата практика. Тези принципи са следните:

1. Активността на ученика има съществено значение за резултатите от обучението. Тя може в известна степен да се предизвиква и ръководи от учителя.

2. Анализът на учебната ситуация от страна на ученика оказва положителен резултат върху успеха на обучението.

3. Подкреплението, т.е. информацията, която ученикът получава за успех или неуспех от учебната дейност, също има съществено значение. Това значи, че когато ученикът ясно, разбираемо и недвусмислено научава кои от неговите действия (практически или умствени) са погрешни и кои не, кое е добро или лошо, целесъобразно или нецелесъобразно, тогава може да се разчита на успеваемост в обучението. Липсата на подкрепление води до угасване на мотива за учене.

4. Темпото, напредъкът в обучението зависят от продължителността на времето между получения учебен резултат и подкреплението. Това означава, че вероятността за получаване на нови знания е в зависимост от интервала между учебното действие и информацията за успех или неуспех. Затова ученикът трябва по възможност в най-кратък срок след решаването на учебния проблем да получи оценка за дейността си.

5. Резултатите от ученето и начините на поведение, които не са правилни, могат да бъдат отстранени с отрицателни подкрепления. За да не се предизвикат отрицателни емоционално-чувствени отношения и конфликти в отношението учител – ученик, неправилните начини на поведение могат въобще да не се подкрепят.

6. Правилните форми на поведение по принцип не се придобиват само след еднократното им осъществяване, а след постоянно припомняне и затвърдяване. Следователно правилните резултати от учебната дейност трябва да се повтарят известно време след като са се формирали, т.е. трябва многократно да се упражняват и затвърдяват.

7. Подходящата честота и редуването на повторенията са индивидуални за всеки ученик и различни според учебния предмет. Все пак трябва да се знае, че броят на повторенията има една оптимална честота и превишаването ѝ довежда до отрицателни резултати в обучението.

8. Успехът от обучението зависи от спокойната и делова социално-психологическа обстановка. Все още не е преодоляна напълно

но практиката да се използват физически наказания или заплахи за такива наказания като подкрепления. Такива методи постигат само временни и формални резултати. Мотив за учебна дейност става страхът от наказание, а не личностната потребност от познание.

9. Всички външни причини (въздействия, стимули) се пречупват през вътрешните условия, които човекът носи в себе си и които са резултат от миналия му психичен опит. Тази мисъл на Рубинщайн и изброените по-горе общи психолого-педагогически принципи на обучение са от съществено значение за ефективността на учебно-възпитателния процес. Необходимо е да се подчертае, че психологическите принципи на обучението, които са практически резултат от основните теории за ученето, са по-ефективни при използване на активни методи за обучение при традиционната класно-урочна система. Активните методи за обучение създават най-добрата възможност ученикът от обект на обучението да стане субект на учебната дейност, т.е. без намесата и принудата на учителя самостоятелно да си поставя и реализира учебните цели, като по този начин реализира най-високата степен на активност – самообучение и самовъзпитание – което е една от крайните цели на учебно-възпитателния процес.

5.5. Фактори за позитивно и негативно отношение на ученика към ученето

Към всички факти от своя живот ученикът има лично отношение, което се изразява със съответни положителни или отрицателни емоционални преживявания и чувства. Тези преживявания, свързани с отношението на ученика към ученето, се намират в основата на мотивацията и в най-голяма степен определят ефективността от обучението.

Според Л. Десев причините за негативно отношение на ученика към ученето са свързани с влиянието на следните фактори.

Първо: отсъствието на психична готовност и практическа подготовка за учебен труд, в резултат на което у ученика не се формират социалнозначими потребности и цели. Като краен резултат такива ученици демонстрират пренебрежително отношение към учебния труд и учебните задължения.

Второ: неблагоприятно педагогическо въздействие, в резултат на което у ученика се формира неувереност в собствените му възможности и способности, ниско самочувствие, а така също и комплекс за непълноценност. Този комплекс най-често възниква при ученици с по-ниска степен на обучаемост. Чувството за непълноценност може да възникне, когато не се забелязват или не се поощряват постигнатите учебни резултати, колкото и незначителни да са те в началото.

Трето: конфликти между учители и ученици, които стават причина за накърняване достойнството и честолюбието на ученика. В резултат на преживените обиди у ученика освен отрицателно отношение към ученето се формира и желание за конкретно "отмъщение" на учителя или възпитателя. Тези фантазни представи, свързани с "отмъщението" на ученика, могат да предизвикат у него чувство за вина.

Четвърто: физическото наказание или заплахата за такова наказание като средство за борба против неправилно според педагога поведение. Насилието предизвиква у учениците чувство на страх, стеснителност и затормозяване функциите на висшата нервна дейност.

Причина за отрицателни чувства на ученика към ученето са и външни социални фактори, като: несправедлива оценка, липса на педагогически такт, неспазване принципите на индивидуалния подход, педагогическа неграмотност на родителите, ходатайство и груба намеса на отговорни ръководни личности в работата на учителя. Всички тези фактори се проектират върху личността на учителя, който има решаваща роля за изграждане на всички основни отношения на ученика. Грешките, които учителят допуска при формиране на отношението на ученика към ученето, могат да имат за някои ученици тежки и фатални последици.

Факторите за формиране на положителни чувства на ученика към ученето могат да бъдат класифицирани в следните основни групи:

1. Дидактически фактори: организация и форма на учебния процес, методи за обучение, използване на съвременни технически средства и др. (особено продуктивен дидактически фактор е въвеждането на проблемно обучение);

2. Психолого-педагогически фактори – преди всичко личността на учителя, отношението му към учениците и учебния процес, него-

вият авторитет и сугестивност, справедливост, постоянство, индивидуален подход;

3. Социално-психологически фактори – преди всичко благоприятният психологически климат в семейния и училищния колектив;

4. Индивидуално-психологически фактори – индивидуалните качества на ученика (дарби, степен на обучаемост, насоченост на личността и др.).

Обобщено казано, основни детерминанти за формиране на положително или отрицателно отношение на ученика към ученето са личността на учителя, семейството, ученическият колектив, индивидуалните и личностни характеристики на ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М., Дидактика, С., 1981.
2. Брунер, Дж., Психология познания, М., 1977.
3. Гамезо, М., И. Домашенко, Атлас по психологии, М., 1966.
4. Газемо, М., Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Выпуск 3.3., 1982.
5. Давыдов, В., Проблемы развивающего обучения, М., 1986.
6. Ительсон, Л., Лекции по современным проблемам психологии обучения, Владимир, 1972.
7. Зинц, Р., Обучение и память, Минск, 1984.
8. Йорданов, Д., Проблеми на психологията на обучението, С., 1982.
9. Льове, Х., Психология на обучението, С., 1979.
10. Люблинска, А. Детска психология, С., 1978.
11. Педагогическа психология, С., 1977.
12. Петровски, А. (ред.). Обща психология, С., 1976.
13. Петровский, А. (ред.). Возрастная и педагогическая психология, М., 1973.
14. Психологическая наука и педагогическая практика, Киев, 1983.
15. Речник по психология, С., 1989.
16. Стивенс, С. (ред.). Экспериментальная психология, М., 1960.
17. Стоунс, Э., Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения, М., 1984.
18. Фресс, Т., Ж. Пиаже, Экспериментальная психология. Научение и память, М., 1973.
19. Хексхаузен, Х., Мотивация и деятельность. т. I, М., 1986.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА НАВИЦИ И ПОНЯТИЯ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ

6.1. Формиране на навици

Навикът е действие, което се формира чрез многократни повторения и се характеризира с висока степен на изпълнение на действието и с отсъствие на поелементна съзнателна регулация и контрол. Като правило при навика се осъзнават изходните ситуации и крайната цел на действието, а така също и общият му характер. Навиците могат да бъдат разделени на двигателни (моторни), перцептивни и интелектуални.

От определението на навика следва, че нито едно действие на човека не може изцяло да се автоматизира, защото като елемент на дейността (игра, учене, труд) то се мотивира и управлява от съзнателно поставени цели и програми за изпълнението му. От друга страна, всяко действие на човека в известна степен е автоматизирано благодарение на навиците, доколкото човек не винаги съзнава напълно всички елементи на дейността (потребност, влечение, мотиви, цели) и всички елементи на психичната регулация и контрол.

Частичната автоматизация на дейността облекчава нейното пълноценно изпълнение – тя се осъществява с малък разход на “енергия” и за по-кратко време. Например автоматизацията на движенията, с които шофьорът управлява автомобил, позволява да се премести неговото внимание върху пътната ситуация (другите участници в движението, пътните знаци, релефа на пътя и др.) и по този начин съзнанието му се освобождава за основната и съществена цел – безопасно и културно участие в движението.

Формираният навик изпълнява функцията на подбуда за действие и по този начин може да се характеризира като потребност, т.е. създава потенциалната “енергия” и насоченост към дейност. Тази характеристика на навика е обяснима с понятията на теорията за висшата нервна дейност, според която навикът е трайно фиксирана система от временни нервни връзки (условни рефлексии), които са еле-

мент от структурата на динамичния стереотип на човека. Експериментално е установено, че временните нервни връзки и динамичният стереотип създават нагласа субектът да извършва такива действия по посока на стереотипа, в резултат на което се преживяват положителни емоции и чувства. Въздействията, които не съответстват на динамичния стереотип, предизвикват отрицателни преживявания. Ето защо навичните действия, освен че освобождават вниманието и съзнанието за по-значими цели, създават и положителни преживявания при тяхното изпълнение. Затова са обясними трудностите, срещани от учителите при разрушаване на неправилно формирани навици или при промяна на динамичния стереотип, което е основен психологически проблем на превъзпитанието.

Навикът винаги се отнася към начина на изпълнение на действието, а целите и условията на действието – към съзнанието. Автоматизираните действия освобождават съзнанието от контрола върху двигателните, сензорно-перцептивните и мисловните операции, от които е образувано действието. В полето на вниманието и съзнанието остават на преден план целите, заради които се извършва действието, условията, в които то протича, и анализът на съответствието на крайния резултат с целта.

В зависимост от това коя страна на действието е най-автоматизирана, навичите могат да бъдат разделени на: сензорни, двигателни, сензорно-двигателни и интелектуални.

Сензорните навици се формират при автоматизация на сензорните и перцептивните психични процеси, т.е. при автоматизация на усещанията и възприятията. Такива навици са например определянето по вкус или обоняние вида и качеството на хранителни продукти, спиртни напитки, парфюми и др. Различаването на буквите при четене също е сензорен навик.

Двигателните навици са резултат на автоматизиране работата на мускулния анализатор. Такива навици са например управлението на велосипед, мотоциклет, печатането на машина, без да се наблюдава клавиатурата и др.

Когато двигателните действия се автоматизират под контрола на зрителния и слуховия анализатор, навичите са сензорно-двигателни като например писане, рисуване, управление на моторно превозно средство, работа на металорежещи машини и др.

Интелектуалните навици са свързани с частичната автоматизация на мисловните процеси сравнение, анализ и синтез, абстракция, конкретизация, обобщение и систематизация, като например навикът да се отчитат показанията на уредите от летеца, навикът да се решават математически задачи, без да се "преминава" съзнателно през всички елементи от последователността на тяхното решение. Интелектуалните навици се формират при решаването на типични мисловни задачи, те се наричат още навици за логично мислене.

Навиците за логическо мислене имат пряко отношение към развитието на мисленето на ученика и по-специално – към развитието на уменията. Ученикът трябва самостоятелно да използва цялата система от усвоените от него знания и навици. Това се постига чрез неговите умения. В общата психология умението се определя като способност на човека да използва наличните си знания и понятия, да оперира с тях при разкриване на съществени свойства и закономерности между предметите, успешно да решава определени теоретични и практически задачи.

Между интелектуалните и останалите навици има известна разлика. Интелектуалните навици се изработват бавно, но могат да се усъвършенстват безкрайно. При високо равнище на обобщение интелектуалният навик става общ начин (методика) на действието.

Процесът на формиране на навици психологически се анализира с механизмите на класическия инструментален и операционен условен рефлекс, т.е. с теорията за кондиционирането, която бе отразена в предишната глава. Ще опишем още веднъж процеса на формиране на навика, като използваме основни понятия от психологията.

Структурата и съдържанието на практическата и умствената (психична) дейност на ученика при многократно изпълнение на едни и същи действия и операции не остават неизменни. Първият опит на ученика е ново действие за него. До този момент той или само наблюдава как се изпълнява това действие, или е получил някаква педагогическа инструкция, от която е разбрал как трябва да се извърши. В структурата на действието, което ученикът трябва да изпълни, се включват мускулни усещания и сензорно-перцептивни ориентации (цели), необходими за реализацията на действието. На тази основа се образува двигателно-сетивният образ на операциите, осмисля се връзката на този образ с предметната ситуация, съответстваща на

действието. В действителност се създава абстрактен психичен модел на действието, който управлява и регулира неговото изпълнение.

При втория опит да се извърши съответното действие ученикът има вече формирана в съзнанието си сетивно-мускулна (двигателна) представа за дейността и представа за начините на изпълнение и регулиране на действието. Благодарение на това при втория и следващите опити се отстраняват излишните операции и грешките. Усъвършенства се сензорно-перцептивният контрол и мисловната регулация на действието, които придобиват характер на сензорен синтез и интуиция (мислене, при което не всички мислителни операции се осъзнават). По този начин навикът придобива характер на система от условнорефлекторни реакции.

Образуването на условнорефлекторни нервни връзки, които са неврофизиологична основа (психофизиологична) на навиките, може да става чрез формиране на сензорно-перцептивни диференциращи (класическо кондициониране, водещо до образуване на класически условен рефлекс) и формиране на мускулно-двигателни диференциации (инструментално кондициониране, водещо до образуване на инструментален условен рефлекс). В зависимост от това кои от тези два процеса на учене участват при формиране на навика, различаваме два основни начина за образуване на навизи.

Ако за основа служи формирането на сензорно-перцептивни диференциации, упражненията трябва да бъдат за установяване на различия между наблюдаваните обекти и автоматизация на техните възприятия. Така например при усвояване на азбуката и умението да се чете трябва да се определят елементите, които отличават всяка буква една от друга. Например главните букви "И" и "Н" се различават само по наклона на една черта, "Ш" и "Щ" – само по една "опашка", поставена в края на буквата "Ш".

Ако в основата на формирането на навиките е включено изработването на мускулно-двигателни диференциации, то главното тук ще бъде точното отработване на всеки елемент от двигателното действие. В този случай усвояването на буквите се организира на друг принцип – предлага се на ученика да научи само една буква. Тя се изучава детайлно, повтаря се наученото неколккратно и след трайното ѝ усвояване се преминава към друга буква.

Първата концепция за образуване на навиците се опира на септивни ориентири. При този случай се изисква максимално да се раздробява сложният материал, да се преминава към новия внимателно и постепенно, защото при повторението се закрепват не само правилните, но и грешните действия. Кредото на тази концепция е: "Грешките затрудняват ученето – предпазвайте се от грешки." Методиката, която се основава на тази концепция за формиране на навици, се нарича **синтетична**.

Втората концепция за формиране на навици изисква опора на двигателните актове. Упражненията според тази концепция трябва да се осъществяват на базата на типични стандартизирани задачи. Решаването на тези задачи трябва да се мотивира от познаването от страна на ученика на крайния резултат и от стремежа за получаване на награда при неговото постигане. Основната идея в тази концепция е: "От грешките се учим – не се страхувайте от грешките." Методиката за усвояване на навици, основана на тази концепция, се нарича **аналитична**. Тя се състои в закрепване на правилното действие чрез поелементното научаване на правилните решения в съчетание с награди, които ученикът получава за всяко правилно решение.

И двете концепции са намерили широко приложение в психолого-педагогическата теория и педагогическата практика.

При сравнителен анализ на двете методики е трудно да се обоснове теоретично коя от тях е по-ефективна и по-продуктивна. При аналитичния подход отначало навиците започват да се усвояват бързо и лесно. Той се отличава с голяма точност и устойчивост, но с прилагането му възникват трудности при обединяване на отделните елементи в цялостни действия. Някои от навиците са шаблонни и трудно се адаптират в други условия.

При синтетичния подход е обратното – отначало формирането на навика става бавно, допускат се много грешки, но след време усвояването на навика се ускорява, а самите навици са с по-голяма гъвкавост и лесно се приспособяват към други условия. Според Л. Ителсон многобройните изследвания на двете методики не дават основания да се предпочете една от тях. Влиянието на други фактори като личността на учителя и ученика, съдържанието на действието и отношението на ученика към него се оказват по-силни фактори от различията в методиките.

При формирането на навиците голямо значение има типът ориентировъчна основа на действието, използвана от учителя. Ориентировъчната основа може да бъде разделена според следните признаци:

- степен на пълнота: непълна, пълна, с излишни ориентири;
- начин на получаване: дава се в готов вид или се изработва самостоятелно от ученика;
- степен на обобщеност: конкретна или обобщена.

Първият тип ориентировъчна основа се характеризира с това, че нейният състав е непълен, ориентирите са представени в конкретен вид, на учениците е известен (показан) крайният резултат, т.е. показано е какво трябва да се прави и как да се направи. Процесът на формиране на навици при такава ориентировъчна основа се осъществява бавно и с много грешки, тъй като тази ориентация предполага метод на обучение, обозначен като "опит – грешка".

Вторият тип ориентировъчни основи се характеризира с наличието на всички условия, необходими за действието. Ученикът получава пълна програма за последователността на всички операции, от които се състои действието, която се нарича алгоритъм. Този алгоритъм се дава в готов вид и в конкретна форма, която е подходяща за ориентировка само в дадения конкретен случай. Формирането на навиците върху такава основа става бързо и безгрешно, те са устойчиви, отколкото при първия тип ориентация, но пренасянето им и използването им в друга ситуация става трудно и неефективно, което говори за нисък качествен ръст в интелектуалното развитие на учениците.

Третият тип ориентировъчна основа се характеризира с това, че има пълен състав: ориентирите са представени в обобщен вид, характерен за целия клас явления. Във всеки конкретен случай ученикът самостоятелно съставя ориентировъчната основа с помощта на общия метод, който му е даден. Навиците се изработват бързо и безпогрешно, устойчиви са и притежават голяма гъвкавост при използването им. Тази гъвкавост е възможно благодарение на това, че ученикът наред с навика формира и умение върху основата на общата ориентация да анализира вътрешната структура на всеки нов и конкретен обект. Този тип ориентация е подчинен на едно от основните изисквания на системния подход – приоритет на цялото

(общото) по отношение на частта (единичното). Голямата ефективност на формиране на навици при тази ориентация и тяхната устойчивост и гъвкавост е конкретно доказателство за възможностите на системния подход.

6.2. Формиране на знания и понятия

Общата психология и логиката определят основните форми, чрез които се осъществява и функционира мисленето: понятие, съждение и умозаклучение. Затова проблемът за формиране на понятия в учебния процес по важност се нарежда до проблема за формиране на мисленето. При формиране на понятия ръководен теоретичен ориентир е определението, с което общата психология характеризира мисленето.

Мисленето е социално детерминиран, непосредствено свързан с речта психичен процес, който възниква както във филогенетичен, така и в онтогенетичен аспект върху основата на практическата дейност на обществото и личността. То е процес на търсене и откриване на нещо съществено и ново, т.е. то е отразен в съзнанието опит, систематизиращ общите и съществени за практиката и познавателната дейност на човека свойства на реалността (природа, общество, човек), фиксирани с думи.

Формирането и усвояването на съответните понятия е предпоставка за съзнателна, целенасочена и продуктивна дейност на човека при срещата му с нови обекти, ситуации и проблемни задачи. Самото понятие също може да се определи като мисъл, отразяваща общите и отличителните качества и свойства на предметите и явленията от реалността.

В процеса на обучение съдържанието на понятията се разкрива чрез съжденията, които се формират в речта (писмена или устна) или чрез други символи на логиката. Съждението отразява връзките и зависимостите между предметите и явленията от действителността или между техните свойства и признаци.

Съжденията са обективните изходни предпоставки за умозаклученията. Чрез тях най-ярко се изразява опосредстваният характер на мисленето. Чрез умозаклучението се отразява такава връзка между понятията и съжденията, в резултат на която от едно или ня-

колко съждения получаваме друго съждение, извлечено от съдържанието на изходните съждения.

Формирането на понятия само върху основата на сетивния опит на учениците крие опасност от пренасяне в понятията от представите на единични и несъществени свойства. Затова уточняването на изходните знания на учениците и на признаците, които са съществени за предметите и явленията, е важно условие за изграждане на понятия, адекватни на действителността. Логично възниква въпросът на каква възраст трябва да започне формирането на понятия. Този проблем намира различни решения и различно практическо приложение в педагогическата практика. Най-оптимистичен и смел отговор дава професорът от Харвардския университет Д. Брунер, според когото всеки предмет може да се преподава ефективно и в достатъчно адекватна форма на всяко дете, на всеки стадий от неговото развитие. Д. Брунер обосновава своята хипотеза с обстоятелството, че всеки стадий от детското развитие се характеризира с някои особености във виждането и обяснението на действителността. Задачата детето да усвои един или друг предмет във всяка възраст се състои в това да се представи от учителя структурата и съдържанието на предмета с тези думи, понятия и символи, чрез които детето вижда света. Тази учебна задача може да се формулира по-кратко така: да се преведе съдържанието на научните понятия на езика, характерен за всеки стадий от развитието на човека. Всяко едно ново понятие и явление децата усвояват спонтанно, творчески и бързо, ако то се предаде на "езика" на тяхната възраст. Езикът на съответните възрасти е във връзка с водещите дейности и затова формирането на понятия по същество се свързва с дейността на детето.

Според Л. Ителсон системата за формиране на понятия включва следните елементи:

1. Нагледно показване пред учениците на предмети и явления от определен клас. Обектите се подбират така, че да се различават по всички свои признаци освен по съществените (разчленяваща методика) или обратно, да са сходни по всички признаци освен съществените (противопоставяща методика). Например според разчленяващата методика при формиране на понятието "бозайници" могат да се покажат такива външно различни обекти като куче, кит, прилеп, а според противопоставящата – външно сходни (кит и риба) и т.н.

2. Наблюдаване от учениците на предметите и явленията и отделяне на техните различни страни, свойства, структури и връзки. Например за споменатите по-горе обекти – наблюдаване на тяхната външност, начин на размножаване и особености на тяхната жизнена дейност.

3. Сравняване, анализиране и синтезиране на наблюдаваните обекти и техните свойства: отделяне и обединяване на такива свойства, общи за всички изучавани обекти, или обратно, отделяне на група обекти от всички наблюдавани. При приведения пример за различаваща методика това ще бъдат следните свойства: всички бозайници са живораждащи, топлокръвни, дишат с бели дробове, имат млечни жлези, скелет, мускулатура и главен мозък. При противопоставящата методика живораждащите се сравняват с яйцераждащи, топлокръвните със студенокръвните животни.

4. Чрез абстракцията отделните свойства се обединяват в единно смислово съдържание чрез включването им в понятие (в приведения пример в понятието “бозайник”).

5. Обобщението е последният елемент при формиране на понятието. То се постига чрез използване на понятието при анализ на други обекти и ситуации, имащи сходни признаци, например чрез упражнения за разпознаване на бозайниците от различни други видове, които се изучават или се наблюдават непосредствено.

За формиране на нови знания и понятия в учебния процес се използват трите вида умозаклучения: индукция, дедукция и традукция.

При индукцията, която се прилага относително повече при по-ниските степени на образование, на учениците се демонстрират редица единични обекти и признаци, след което те самостоятелно или с помощта на учителя правят съответното обобщение.

При дедукцията изучаването на обекта започва от общото и съществено определение за него, след което се анализират особеностите и единичните му характеристики. Методи на обучение, които имат за принцип дедуктивния подход, се оказват по-ефективни; при тях активността и мотивацията на учениците се повишават.

В учебната практика традуктивните умозаклучения (по аналогия) се използват често. Заклученията се извършват върху основата на частични сходства между качествата на предметите и явленията. Недостатък на този вид умозаклучение е, че то не винаги отразява

адекватно действителността, т.е. те не винаги са истинни. Независимо от това традуктивните умозаклучения дават възможност да се формулират предположения и хипотези, които са съществен елемент на творческото мислене.

Индикатор за умението на ученика за формиране на правилни понятия е опитът му да ги употребява в познавателната и практическата си дейност. Резултатите от този опит коригират и обогатяват съдържанието на понятията.

В зависимост от възрастта, особеностите на понятието и индивидуалните особености на ученика процесът на формиране на понятия може да се реализира по два принципно различни начина: по пътя на конкретната предметно-практическа дейност и по пътя на абстрактно-логическия мисловен анализ.

Педагогическото майсторство на учителя в най-голяма степен се определя от неговата способност да реализира индивидуалния подход в процеса на обучение. Съществен елемент на този подход са индивидуалните и личностните особености на ученика и преди всичко неговата мотивация.

Знанията, които получава ученикът в училище, могат да бъдат за него само средство за постигане на определени цели (да получи висока оценка, да получи награда, да избегне наказание, да предизвика внимание към себе си и др.). В такива случаи ученикът не се ръководи от любознателност, стремеж за интелектуално усъвършенстване, а от това какви ще са наградите или наказанията. П. Якобсон определя няколко типа мотивация, свързана с резултата от ученето

1. Мотивация, която условно може да бъде наречена "отрицателна". Тази мотивация е свързана с осъзнаване от страна на ученика на определени неудобства и неприятности, които могат да възникнат, ако той не усвоява съответен учебен материал (укор от страна на учители и родители, неодобрение на съучениците). Ученици с такава мотивация не постигат високи и трайни резултати в учебния процес, те не формират трайни познавателни потребности.

2. Мотивация, свързана с мотиви, заложили вътре в самата учебна дейност, се нарича положителна и се реализира в две форми. В първия случай такава мотивация се определя от относителното преобладаване на социалните потребности и ценности. Ученето в този случай се оценява като средство за усвояване на културните ценности и

средство за бъдеща социална реализация на ученика. Такава мотивация е най-продуктивна, но тя трябва да се подкрепи и с други мотивационни фактори, защото привлекателна за ученика може да бъде не самата учебна дейност, а само бъдещите резултати, свързани с тази дейност. Освен това мотивацията може да бъде свързана с естеството на самата учебна дейност. Удовлетвореността от учене-то се свързва с любознателност, стремеж към разкриване на неизвестното, разширяване на интелектуалния кръгозор и др.

Познавайки типовете мотивация, учителят може да използва различни индивидуални подходи при оценката на резултатите от учебната дейност.

Друг елемент на педагогическото майсторство е способността на учителя да активизира самодейността на ученика за усвояване на определени понятия, тъй като в самостоятелната учебна дейност се реализира в най-голяма степен неговата активност. Учебните задачи трябва да се поставят така, че функциите на обекта, които се отразяват в понятията, трябва личностно да заинтересоват ученика, да станат необходимост за него, да се превърнат в личностен проблем. Затова формирането на понятия трябва да се осъществява по пътя на поставянето на такива задачи, които изискват за своето решение усвояване и практическо използване на определени понятия.

Управлението на процеса на усвояване на понятия от страна на учителя също е показател за педагогическо майсторство. Всички психологически теории за ученето (научаването), които анализираме, имат отношение към проблема за управление на умствената дейност на ученика. Теорията за поетапното формиране на умствените действия по същество е теория и за управление на процеса на формиране на знания и понятия. Централната идея на тази теория се състои в това, че усвояването на знания е резултат от изпълнение от ученика на определена система от учебни действия и че процесът на усвояване на понятия преминава през няколко етапа. Педагогът може да контролира точно къде, на кой етап умствената дейност се осъществява правилно и къде има проблеми и неточности.

Друга форма за управление на умствената дейност на учениците се характеризира с поставяне на проблемни задачи, които изискват самостоятелно търсене на начини за решаване. Ефективността на управлението на умствената дейност в този случай се постига при

определени условия: ако учениците са получили необходимите сведения за решаване на проблема, ако е осигурена система от последователни, взаимосвързани проблемни ситуации, ако ученикът е усвоил начините за разрешаване на проблемната ситуация.

Управлението на процеса на усвояване на знания от учениците предполага и въздействие върху формирация се общ подход към учебните задачи (формиране на интелектуални навици и умения). Управлението трябва да бъде насочено не към принуждаване на ученика да извършва определени действия, а към това въздействието да предизвиква потребност и желание за учебна дейност, т.е. управлението да се опира на вътрешната активност на ученика. Необходимо е управлението да бъде гъвкаво. Строгата последователност на умственото действие на ученика в учебния процес трябва да е съобразена с възрастта на учениците. С възрастта трябва да се изменя степента на участие на самия ученик при поставяне целите на ученето. В предучилищна и начална училищна възраст децата с желание приемат учебните задачи и цели, предлагани от учителя. С преминаването на детето в по-висока училищна степен у него възниква личностна потребност да стане субект на своята дейност, т.е. ученикът сам да си поставя учебните цели и самостоятелно да ги постига. Колкото в по-горен клас е ученикът, толкова повече неговата насоченост и личностни потребности мотивират учебната му дейност. В този смисъл ефективността на управление на умственото развитие на ученика в най-голяма степен зависи от това доколко това управление се опира на вътрешната активност на ученика, на неговите потребности и мотиви.

6.3. Обучаемост и успеваемост

В предшестващото изложение бе отразено основното съдържание на понятието обучаемост. В педагогическата практика то се използва за характеризирание на индивидуалните различия в способността за усвояване на нови знания в учебната дейност. Общоприето е мнението, че обучаемостта е индивидуално, относително устойчиво свойство на личността.

Обучаемостта е тясно свързана с умственото развитие, но тези понятия имат различно съдържание. Умственото развитие и свърза-

щото с него развитие на личността са съвкупност от изменения, които имат качествен и количествен характер и се осъществяват чрез основните дейности. Умственото развитие е свързано с изменението на възрастта и придобитият опит. Най-често високата обучаемост способства за по-интензивно и качествено умствено развитие, но не е изключено високо умствено развитие да се съчетава с ниска степен на обучаемост, която се компенсират с по-голямо усърдие и трудолюбие.

Обучаемостта може да се запази относително постоянна през всички възрастови периоди, като в по-ранните периоди тя може да бъде по-висока, докато умственото и личностното развитие нарастват с възрастта.

Обобщено казано, понятията обучаемост и умствено развитие се съотнасят подобно на философските понятия възможност и действителност. Затова в педагогическата психология за установяване нивото на умственото развитие се използва констатиращият експеримент, а за установяване степента на обучаемост – само обучаващ (формиращ) експеримент. В първия случай се установява достигнатото състояние в развитието, а във втория се разкриват потенциалните възможности за развитие на ученика.

Успеваемостта е оценката, която получава ученикът за постигнатите резултати в учебната дейност. Тя може да бъде изразена цифрово чрез шестобална оценка или с думи (лош, добър, отличен). Нивото на обучаемост на учениците често не съвпада с неговата успеваемост.

За да може учителят в процеса на обучението да реализира индивидуалния подход по отношение развитието на личността, е необходимо да се съобразява с индивидуално-типологическите различия на учениците. За тази цел **Н. Менчинска** предлага да бъдат използвани следните критерии като основа за разделяне на учениците на групи в зависимост от техните особености, проявяващи се в процеса на обучение:

- особености на умствената дейност, характеризираща нивото на умственото развитие и степента на обучаемост;
- насоченост на личността на ученика, включваща мотивацията му и отношението му към ученето.

На базата на тези две качества могат да бъдат изведени четири основни техни съчетания, които определят и четирите основни типа ученици.

Първи тип: високо ниво в развитието на интелекта (висока обучаемост) и положителна насоченост към учебната дейност.

Втори тип: висока обучаемост и отрицателна насоченост към учебната дейност.

Трети тип: ниска обучаемост и положителна насоченост към учебната дейност.

Четвърти тип: ниска обучаемост и отрицателна насоченост към учебната дейност.

Тази типология на учениците може да бъде използвана от учителя като най-общ ориентир за осъществяване на индивидуалния подход. Например, ако двама ученици на един и същ учебен въпрос (учебна задача) покажат еднакъв резултат, те могат да бъдат оценени различно в зависимост от степента на обучаемост. Този, който има по-висока степен на обучаемост, би трябвало да получи по-ниска оценка. Това се прави с цел да се активизира ученикът така, че в бъдеще да се стреми да използва в по-голяма степен потенциалните възможности на своя интелект. Тъй като ученикът с по-голяма степен на обучаемост с по-малко усилия и активност постига определени учебни резултати, занижената оценка ще е в съответствие и с по-малкия учебен труд, който е вложил за постигане на определения резултат в сравнение с ученика с по-ниско ниво на обучаемост.

Специално внимание трябва да бъде отделено на тези ученици, които не успяват да преминат в по-горен учебен клас. Изключително важно в този случай е учителят правилно да различава умствено изоставащите деца с дефекти в психичното развитие от учениците, които не се справят с учебните задължения в резултат на временно действащи причини, които не са свързани с индивидуални психични аномалии. Неуспяващите ученици могат да бъдат три групи:

1. Педагогически занемарени деца.
2. Умствено изоставащи деца, които са преживели заболявания (през утробния период, по време на раждането или в най-ранна детска възраст), което е попречило за нормалното развитие на мозъка. Такива деца се оказват неспособни за сложни абстракции и

обобщения, висшите нервни и психични процеси при тях се характеризират с груба патологична инертност.

3. Деца с ниска степен на работоспособност, която е резултат от преживяно или настоящо физиологично заболяване. Тези деца бързо се уморяват и загубват активната си работоспособност. Възприемат добре учебния материал само през първата половина на учебния час, а към края на учебния ден тяхната учебна работа силно се затруднява.

В действителност най-многочислена група от неуспяващи ученици е групата на педагогически занемарените деца. Тя също може да бъде диференцирана (типологизирана) в зависимост от степента на обучаемост и насочеността на ученика към учебна дейност, което да бъде основание за индивидуален подход при работата с тези ученици.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер, Дж., Психология познания, М., 1977.
2. Венгер, Л., В.Мухина, Психология, М., 1988.
3. Ительсон, Л., Лекции по современным проблемам психологии обучения, Владимир, 1972.
4. Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов, Педагогическа психология, С., 1986.
5. Педагогическа психология, С., 1977.
6. Петровский, А., Общая психология, М., 1986.
7. Петровский, А., Возрастная и педагогическая психология, М., 1973.
8. Пирьев, Г., Педагогическа психология, С., 1975.
9. Стоунс, Э., Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения, М., 1984.

ПСИХОЛОГИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Глава седма

ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТТА В ПРОЦЕСА НА ВЪЗПИТАНИЕТО

7.1. Психична структура на личността

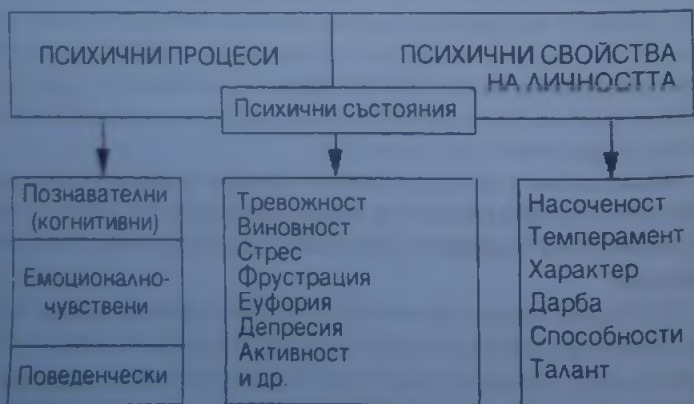
Психологията на възпитанието е раздел от педагогическата психология. Тя изучава психичните факти, закономерности и механизми, свързани с формирането на личността на детето. Педагогиката също има за предмет процеса на възпитание на човека и затова в нейната структура има обособен самостоятелен раздел – теория на възпитанието. Педагогиката изследва целите, задачите, методите на възпитанието. Предмет на нейното изследване е съдържанието на възпитателното въздействие, неговата организация, методите и формите, целите и задачите му, които произтичат от социално-икономическите потребности на обществената система. За осъществяване ефективността на възпитателния процес педагогиката и педагогическата практика се опират на закономерностите, установени от детската и педагогическата психология.

Психологията на възпитанието изучава процеса на формиране качествата на личността, нейните потребности, мотиви и цели, начините на поведение, системата на междуличностните отношения.

Обобщено казано, психологията на възпитанието изучава психологическите проблеми на формирането на личността в процеса на възпитанието. Тъй както психологията на обучението е в органична връзка с дидактиката, така психологията на възпитанието е в пряка

зависимост от този дял на общата психология, който изследва психологията на личността.

Психологическото изследване на личността се основава на философско-методологическата представа за същността на човека и личността. Тя се заключава в това, че личността, нейното съзнание и поведение се свързват с реалните социално-икономически условия, в които тя живее, с нейното реално битие, с нейната конкретна дейност (игра, учене, труд), в която човек е не само обект, но и субект на общественно-историческия процес. И друго – личността на човека се определя от системата на неговите отношения с останалите хора в обществото. Затова личността на човека се определя като системно качество, детерминирано от обществените отношения, които в крайна сметка определят нейната структура. Ето защо личността на всеки един човек е продукт от развитието на неговата психика в условията на конкретни общественно-икономически отношения. От последното съждение следва, че психичното развитие на човека и развитието на личността са процеси, които, колкото и да са взаимосвързани, не се покриват напълно. На определен етап от психичното си развитие човек формира и качеството личност. Във връзка с изследване развитието на психиката и личността в съвременната психология е приет един най-общ модел, според който психичните процеси, психичните състояния и психичните свойства са основното съдържание на човешката личност. Този модел графично е отразен на фиг. 9.



Фиг. 9. Най-общ модел на психиката на човека

Върху основата на общия модел на човешката психика е структурирано съдържанието на традиционните учебници както по обща психология, така и по педагогическа психология, което по наше мнение е една от причините да не се диференцират достатъчно точно общите и специфичните особености на тези две научни дисциплини. Този извод в не по-малка степен е валиден и за психологията на възпитанието. Друг модел за структура на човека и личността предлага К. Платонов. Моделът му има динамично-функционален характер. Всяка подструктура и нейните елементи са свързани със съответни методи за тяхното формиране, което представлява голям интерес за педагогическата практика. Важна особеност в модела на К. Платонов е, че четирите основни присъщи на всяка личност подструктури се намират в йерархична съподчиненост и че всяка подструктура е определено психично равнище на развитие на личността. Моделът на психичната структура на личността, предложен от К. Платонов, е представен на фиг. 10.

IV. Подструктура насоченост на личността	Убеждения, светоглед, идеали, интереси и желания
III. Подструктура на социалния опит	Знания, умения, навици и привички
II. Подструктура на индивидуални особености на психичното отражение. Психологическа подструктура	Усещане, възприятие, представа, мислене, емоции, чувства, воля
I. Биологично обусловена подструктура	Темперамент, пол, възраст, физиологични, морфологични особености на мозъка. Патологични особености на ВНД

Фиг. 10. Структура на личността по К. Платонов

Най-низщата подструктура е биологично обусловена. Елементите ѝ подлежат на възпитание и обучение. Нейната функционалност се реализира най-вече чрез динамиката на протичането на основни-

те нервно-мозъчни процеси възбуждане и задържане, което от своя страна детерминира и динамичните характеристики на психичното отражение. Теоретичният анализ на тази подструктура е преди всичко обект на невропсихологията, психофизиологията, невропсихопатологията и диференциалната психология.

Подструктурата, обхващаща индивидуалните особености на психичните процеси се формира под влияние на социалните фактори по пътя на упражненията. Тя обхваща индивидуалните особености в качеството и динамиката на познавателните, емоционално-чувствените и волевите психични процеси. Теоретичният анализ на тази подструктура е преди всичко предмет на общата психология.

Подструктурата "социален опит на личността" се формира в процеса на обучение и затова нейният анализ е преди всичко психолого-педагогически.

Насочеността на личността е най-висшата нейна подструктура. Компонентите ѝ също са подредени йерархично. Те определят едновременно отношението на личността към действителността и наред с това участват и в мотивацията на дейността ѝ. Тази подструктура е изцяло социално детерминирана и нейните елементи се формират чрез възпитанието и самовъзпитанието. Нейният теоретичен анализ е преди всичко обект на социалната психология. Според Л. Десев структурообразуващ компонент на сложната и динамична система на човешката личност е нейната насоченост, която се характеризира с устойчиви и доминиращи потребности и мотиви на поведение. Потребностно-мотивационната сфера на човека изпълнява определена функция по отношение цялостната личностна структура. Според К. Платонов насочеността на личността се реализира чрез следните нейни качества: светоглед, убеждения, идеали, интереси, склонности, желания и влечения. Качествата на личността се формират по три основни начина: неорганизирано, стихийно (под влияние на случайни социални въздействия); чрез целенасочено възпитателно въздействие; чрез самовъзпитание.

Един популярен модел на психична структура ни предлага психоаналитичната психология, водеща своето начало от З. Фройд. Психоанализата приема, че психичният живот на човека протича на три равнища. На всяко равнище дейността се определя от различни закони и служи на различни цели. Първото равнище, което човешкият

индивид наследява непосредствено след своето раждане, включва подбудите и инстинктите, които се зараждат в организма и правят своите изменения осезаеми и в някои случаи осъзнати чрез емоционалните напрежения и афекти и свързаните с тях представи. Заради безличния характер на тази структура тя е наречена "ТО".

Единствената цел на "ТО" е удовлетворяване на вътрешноорганизовите потребности. Тази цел се преследва сляпо, независимо от външните условия, влияния или заплахи за организма. Процесите, които протичат в "ТО", са различни от процесите на формалната логика, т.е. на съзнанието. Те не са обект на логическа организация и се насочват и управляват с цел възможно най-бързо удовлетворяване на влеченията. "ТО" се подчинява на принципа на удоволствието.

Втората сфера от структурата на човека е наречена "Аз". Тя представлява определена част от съзнанието и самосъзнанието на личността, която е претърпяла своето развитие под влияние на външната действителност. В резултат на формиращото се отношение между сетивните възприятия и мускулното действие "Аз" управлява произволните движения. Свързването на нагледно-образните представи със словесните (думите) дава началото на процеса осмисляне и означаване на действителността от страна на "Аз"-а. "Аз"-ът има за основна цел самоутвърждаването на индивида и я решава по посока на външната действителност, разпознава въздействията и стимулите, натрупва опит за тях (памет), отбягва силни и опасни дразнителни, противостои на умерени и дълго действащи дразнителни (адаптация), научава се да изменя целесъобразно външния свят в своя полза (активност). "Аз"-ът играе ролята на посредник между "ТО" и външния свят, което не пренебрегва принципа на удоволствието като доминираща сила, но го подчинява и приспособява към изискванията на действителността. "Аз"-ът е подчинен на принципа на реалността.

Третата сфера от структурата на човека – "Свръх-аз" – постепенно израства от сферата "Аз" и се разграничава от последната, а в определени моменти ѝ противостои. Тази подструктура започва своето зараждане от идентификацията на детето с неговите родители, чието влияние то запазва и в своето бъдещо развитие. Съдържанието на "Свръх-аза" се определя от расови, национални и семейни традиции и преди всичко от моралните изисквания на конкретната социална среда, в която се формира личността на индивида. Неговите

функции са издигане на идеали и създаване на ограничителни норми за стремежа към удоволствие чрез дейността на новосформиралото се съзнание (съвест), което действа спрямо "Аз"-а като нравствен атрибут.

При нормални случаи поведението и двигателните реакции на личността трябва да се мотивират не от слепите импулси на "ТО", а съзнателно да се контролират от "Аз"-а. В този смисъл възпитанието на личността се свежда до постигане на ефективен контрол върху подбудите на "ТО" и определяне коя от тях трябва да получи актуално удовлетворение, удовлетворяването на коя трябва да се отложи, придружаващите ефекти на коя подбуда трябва напълно да се потиснат и да не се реализират. От гледна точка на психоанализата една постъпка на личността се смята за безупречна, ако задоволява едновременно претенциите на "ТО", не противоречи на изискванията на "Свръх-аза" и е съобразена с изискванията на реалността.

През последните две десетилетия голяма популярност придоби моделът за структурата на човека, предложен от американския психолог и психиатър Е. Берн. По същество този модел е модификация на психоаналитичния, но понятията, с които е отразен, се доближават до ежедневната разговорна реч, която го прави по-понятен за тези, които нямат специална психологическа подготовка. Според Берн в структурата на човека има три съставки и във всеки един момент личността може да е под влияние на една от тези три подструктури. Това влияние определя мисленето и поведението на човека и преди всичко взаимоотношенията му с останалите хора. Тези подструктури образно са обозначени така: Родител ("Р"), Възрастен ("В") и Дете ("Д").

Структурата "Р" определя това състояние на личността, при което тя учи другите хора какво представляват правилата, нормите и нравствените ценности, или, казано с обобщени понятия, учи другите кое е истина и неистина, кое е красиво и грозно, кое е добро и лъжа. Тя включва придобитите чрез възпитанието в онтогенеза представи и нравствени норми на поведение. Родителят може да бъде:

- **критичен** – разпорежда, съди, забранява
- **наставник**
- **покровител** – разрешава, закриля, окуражава

Структурата “В” е компютърът на личността, т.е. системата от когнитивните психични процеси. В това състояние човек борави с фактите, за да вземе решение, без да се повлиява от емоциите, страстите и чувствата. При това положение фактите се възприемат безпристрастно и се групират в зависимост от тяхната практическа необходимост, създават се хипотези, изследва се действителността, проверява се практическата приложимост на хипотезите. В състоянието “В” човек е хладнокръвен, умен, пресметлив, прогнозиращ, разумно преценяващ.

Структурата “Д” е емоционалната съставка на личността, изразяваща страха, гнева, тъгата и радостта. При това състояние чувствата и поведението на човека са такива, каквито са били в детството. “Д” може да бъде:

- **спонтанно, естествено** – когато е освободено от влиянието на структурата “критичен родител”. Естественото “Д” е най-първичната и най-емоционалната структура, която най-малко е повлияна от социалното въздействие. В това състояние човек иска всичко веднага и се съобразява само със своите желания, като преживява голяма емоционална наслада при тяхното изпълнение. Любопитен е да узнае всичко и дава неограничен простор на въображението си. Това състояние е “енергетичният” източник на личността;

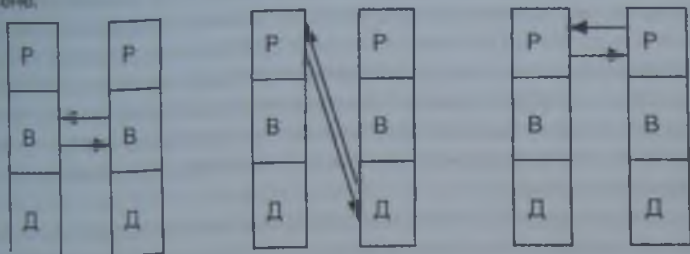
- **смирено или подчинено**, което се стреми да се хареса на критичния “Р”. Смиреното “Д” се подчинява, огъва, протестира рядко, самоизолира се, отлага изпълнението на желанията си;

- **мальк учител** е състояние на “Д”, аналогично на състоянието “Б”, което е ограничено в рамките на своето познание и на съответните разрешения от страна на “Р”. В това състояние личността не се отказва от своите основни детски желания да притежава всичко, и то веднага и само за себе си, но осъзнава опасностите и трудностите, на които може да се натъкне по пътя.

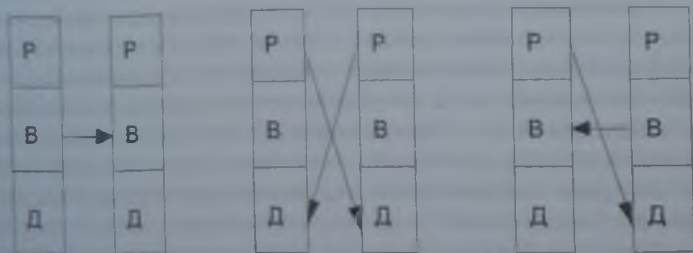
В общуването двамата партньори могат да участват чрез различните свои структури и състояния, което определя и двата основни типа общуване: паралелно и кръстосано (фиг. 11 и фиг. 12).

Според Е. Берн паралелното общуване не създава психологически предпоставки за конфликт между общуващите партньори, докато кръстосаното общуване говори за конфликт или е причина за конфликт, макар че понякога кръстосаното общуване може да се

окаже начин за постигане на взаимно съгласие и продуктивно мислене.



Фиг. 11. Паралелно общуване



Фиг. 12. Кръстосано общуване.

В зависимост от това коя от структурите "Р", "В" или "Д" преобладава в мисленето и поведението на личността, Е.Берн определя четири типични личностни нагласи (установка, готовност). Според него личностната нагласа е най-значимата функция на личността, тя определя самооценката и самочувствието на човека, определя и начина, по който се възприема и оценява личността на партньора по общуване. Тези типични личностни нагласи са следните:

1. Аз съм "О. кей", вие сте "О. кей". В тази нагласа преобладава структурата "В". Хора с подобно отношение към самите себе си и към останалите са в състояние да решават проблемите конструктивно и творчески, склонни са към разумни и взаимно приемливи компромиси при разрешаването на междуличностните конфликти. Това, което те очакват от живота и от другите хора, е положително и

оптимистично. Те отстояват собствените си желания и инициативи, но се съобразяват с важността на желанията и инициативите на хората, с които общуват.

2. Аз съм "О. кей", вие не сте "О. кей". В тази нагласа преобладава структурата "Р". Личности с такава нагласа винаги се смятат за онеправдани, преследвани и жертви на останалите, но в действителност те измъчват и преследват тези, с които общуват. Те упрекуват останалите за собствените си несполуки, приписват им собствените си неетични мисли и отрицателни чувства. По безпощаден и агресивен начин отбелязват грешките на другите хора. Такива личности са авторитарни, проявяват "компетентност" по всички въпроси, не споделят мненията на другите, изтъкват се за пример, винаги се оценяват като носители на съвременни и прогресивни представи, идеи.

3. Аз не съм "О. кей", вие сте "О. кей". Тази нагласа е характерна за хора, при които преобладава структурата "Д", в резултат на което са формирали комплекс за непълноценност. Такива хора са затворени в себе си, безинициативни са при съвместната си работа с другите, бягат от отговорност и от вземане на решения. Такива личности с охота говорят за колективен дух, за взаимно доверие и снизходителност към другите, защото очакват снизхождение и към самите себе си.

4. Аз не съм "О. кей", вие не сте "О. кей". При тези хора преобладава структурата "смирено Д" и "критичен Р". Такива хора винаги поставят въпроса дали това, което се върши или предстои да се върши, е полезно и смислено. Мисленето и поведението при тях е инертно, новото "пробива" случайно, предпочитат статуквото, защитено от строги правила. Те приемат незадоволителното си положение пред новите промени, които могат да се окажат по-опасни и авантюристични. Такива личности са склонни към формализъм и педантична дисциплинираност.

Психологическата теория за личността на Е. Берн е резултат от неговата психиатрична практика. Но живата теория, наречена "трансакционен анализ", намери приложение и в психолого-педагогическата практика в страните от Западна Европа и САЩ отначало в системата за подготовка на ръководни кадри от икономическия и обществения живот, а понастоящем и в подготовката на кадри за образованието.

В нашата психолого-педагогическа теория и практика проблемът за формиране на определени личностни нагласи не е поставян. По наше мнение една от основните практически задачи на съвременното възпитание е формиране у ученика на определен тип личностни нагласи, които ще му позволяват по най-ефективен начин да общува както в деловите взаимоотношения, така и във всички други социални контакти.

7.2. Формиране на мотиви и привички за поведение

От изложението в предшестващия параграф става ясно, че в съвременната психология личността се разглежда не като механична сума от отделни свойства, състояния и качества. Качествата, свойствата и състоянията на личността са свързани помежду си в единна цялостна йерархизирана структура. Образно казано, личността има център, около който се структурират всички нейни качества и особености. Такъв център е потребностно мотивационната ѝ сфера.

Мотивационната сфера е сложно образувание. Според **Л. Девев** мотивите за поведение на ученика могат да се класифицират в пет основни групи.

1. Неосъзнати и осъзнати мотиви. Няма съмнение, че освен осъзнаваните подбуди за действие у хората съществуват и безсъзнателни и недостатъчно осъзнавани подбуди. Това се отнася преди всичко за деца и ученици, при които развитието на втората сигнална система е недостатъчно или ученикът се намира в по-ниските степени на образованието. С увеличаване на социалния опит на ученика и преди всичко на неговите нравствени качества все по-голямо значение придобива осъзнатата мотивация на поведението, в която съществен дял се пада на съвестта.

2. Мотиви за действие и за въздържане от действие. Волевата дейност на човека се характеризира двустранно. Първо, като дейност, насочена към реализиране на личностно значими потребности и цели, които съответстват на потребностите и целите на социалната среда, в която индивидът реализира своята жизнена дейност, но социалната среда налага и съответни нравствено-правни норми, издига естетически и морални идеали. Затова втората страна на волята е свързана с въздържане от дейност, която противоречи на нормите и

идеалите на социалната среда. Формирането на мотиви, които въздържат ученика от асоциално поведение, е също така важно, както формирането на мотиви за социално поведение.

3. Ситуативни и устойчиви мотиви. В психологията понятието "мотив" има две значения. В единия случай се осъзнава като подбуда, "енергетична съставка" за конкретна, ситуативна дейност и конкретно поведение. Във втория случай се използва като характеристика на качество на личността, непосредствено свързано с нейните социални потребности. В този смисъл мотивът изпълнява ролята на психичен регулатор на дейността на личността, който отразява преди всичко нейното отношение към другите хора, към социалните системи (учреждения, ведомства, институти, държава), и към самата себе си. Този вид мотиви са устойчиви и образуват ядрото на човешкия характер. Тяхното формиране е основна задача на възпитанието.

4. Основни и периферни мотиви. Поведението на ученика се детерминира от сложна мотивационна система, която както всяка система се характеризира с йерархичност и системообразуващ елемент. Тази система е динамична и при всяка конкретна социална ситуация и конкретно психично състояние на ученика на преден план изпъкват един, друг неин елемент. Всеки ученик се отличава с характерен за него системообразуващ мотивационен елемент, който определя както неговото потребностно-мотивационно ядро, така също и периферните мотиви, които са разположени около това ядро. Така например едни и същи мотиви могат да участват в мотивационната система на двама ученика, но тяхното поведение да се различава както по отделни признаци, така и съществено. Причина за това е преди всичко различната йерархия на мотивите, която се определя от различните системообразуващи елементи. Формирането на определена устойчива система от мотиви също е една от постоянните задачи на възпитанието.

5. Низши и висши мотиви на поведение. В зависимост от това с кои потребности са свързани, мотивите биват низши, свързани с биологичните потребности, и висши, свързани със социалните потребности на човека. Формирането на личността на ученика е свързано преди всичко с формирането на определена система от социални потребности и съответстващите на тях мотиви.

Важен социален мотив е **убеждението**. В убеждението се проявява личното отношение на ученика към различни факти, събития и съждения. Важен мотив е убеждението в необходимостта от изпълнението на своята отговорност и дълг. Формиралата се йерархична структура от социални мотиви на ученика определя насочеността на неговата личност, която има най-съществено значение за неговата характеристика.

В педагогическата практика различаването на различните мотиви е условно и ориентиrowъчно, тъй като класификацията на мотивите е условна и се прави преди всичко с дидактична цел.

Трябва да се има предвид, че еднакви потребности и мотиви могат по различен начин да се демонстрират в поведението. Например и при един, и при друг ученик има способност да помагат на другарите си от класа, но начинът на реализация е различен. При единия тази потребност се проявява в предоставяне на възможност за преписване на решена от него задача, при другия – в реална помощ при решаване на поставената задача. Може да се получи така, че ученикът да постъпва правилно, опирайки се главно на привичките, без да осъзнава напълно нормите и правилата, на които се основава това поведение, т.е. може да има разминаване между мотиви и първични форми на поведение.

Привичката е автоматизирано действие, изпълнението на което в определени условия става потребност за личността. Привичките могат да възникнат във всяка сфера от дейността на човека и обхващат различни страни от поведението. В психологията на възпитанието значително място се отделя на въпроса за формиране на привички. Самите качества на личността и черти на характера се разглеждат като затвърдени привични форми на поведение. Значимостта на привичката се състои в това, че при нейното наличие много действия се изпълняват автоматично. Ученикът постъпва по определен начин в съответствие с това какви привични форми на поведение са характерни за него. Системата от йерархично свързани привички образува **динамичния стереотип на личността**.

Същността на възпитанието на ученика се заключава във формиране, от една страна, на мотиви за поведение, а от друга страна, на достъпни за определената възраст на детето определени привички (способи и форми) за поведение.

Пред психологията на възпитанието стои и въпросът за критериите за постигнатите от ученика резултати във възпитателния процес. Един от критериите е степента на формираните нравствени потребности, нравствени чувства и привички. Друг критерий е нивото на преднамерените волеви действия на ученика както по отношение на уменията да преодолява трудности при изпълнение на дадена дейност, така и по отношение на регулиране на собствените му потребности, желания и поведение.

Педагогическата практика многократно е показвала, че даже в условията на много ясно и точно разясняване на необходимите морални норми и качества последните могат да не се възприемат и формират, независимо че ученикът правилно разбира тяхната важност. Ученикът интелектуално може да бъде въоръжен със знания от областта на нравствените норми и идеали, а в сферата на съответните емоционално-чувствени преживявания да не е, т.е. да му липсват съответните морални чувства. Затова успешното формиране на личността предполага преди всичко въздействие върху **емоционалната сфера**. Характерът на това въздействие трябва да бъде такъв, че то да погълне цялата личност, целия психичен живот на ученика. Но появяването на чувствата се характеризира с известна степен непреднамереност, те трудно се поддават на волева регулация. Можем да заставим себе си и учениците да заучат определен учебен материал, да извършат определена предметна дейност, но да предизвикаме у себе си и у другите хора чувство с определено съдържание, е много трудно. Затова е невъзможно пряко да се поставят такива възпитателни цели: "проявете положително интелектуално чувство при решаване на задачи", "изпитайте ненавист към нарушителите на обществения ред", "изпитайте чувство на любов към Родината". Чувствата не могат да бъдат предизвикани с възпитателни наредби и правилници. Ученикът трябва да бъде доведен до тях чрез определени въздействия.

Опитните педагози знаят, че в даден случай определена благородна постъпка на ученика предизвиква необходимите чувства и стремеж у него да извърши и в бъдеще подобна постъпка, а в друг случай такъв стремеж не възниква. Така също в едни случаи суровата дума на педагога предизвиква агресивност у учениците, а в други случаи им помага да се освободят от неетичните си намерения и поражда

желание да станат по-добри. Образно казано, резултатите от възпитателното въздействие зависят не само от "станцията", от която се отправят въздействията, но и от "станцията", в която се получават, т.е. от "психологичната почва", на която попадат. Изкуството да се възпитава се заключава и в това да се установи връзка между качеството, което искаме да формираме у ученика, и това, което е субективно значимо за него. Ако възпитателят съумее да направи възпитателното въздействие важно и значимо за възпитавания, той в действителност съумява да предизвика и неговото положително емоционално-чувствено отношение към възпитателното изискване. Само в този случай може да очакваме ефективност на възпитателния процес.

Друго условие за ефективност на възпитанието е **активността и самостоятелността на самите ученици**. Ако те сами анализират фактите, самостоятелно правят изводи и най-вече ако те в дискусиите и спора проявяват собствено отношение и дават собствени оценки, имаме основание да твърдим, че са били създадени благоприятни условия за формиране личността им. Ако учителят често и рязко прекъсва изказваните от учениците неправилни съждения и изисква незабавно да се променят, категорично налага своите съждения, ако учителят се задоволява с правилни съждения, без да ги аргументира, всичко това говори за нарушаване на психологичните условия за формиране личността на ученика. Защото резултатът от възпитателното въздействие е не само разсъдъчна интелектуална дейност, но и преживяване на ученика, свързано с неговото отношение към нравствените норми, принципи, представи, възгледи, идеали и поведение.

В психологията на възпитанието принципът за единство между психика и дейност ще конкретизира в принципа за **развитие на личността в дейността**. Дейността на детето (игра, учене, труд, битова дейност) е съществено условие за формиране на неговата личност. За да се формират определени потребности, мотиви и прищички на поведение, дейността трябва да бъде организирана по съответен начин. Но организацията на дейността трябва да бъде такава, че ученикът да не изпитва чувство, че е обект (предмет), който трябва да бъде "обработен" по нечий чужд модел. Ученикът трябва да бъде уверен в това, че той е субектът на дейността, че той е този, който си поставя цели и се стреми да ги осъществи. Казано с други

думи, възпитателната дейност трябва да придобие характер на **модейност**, т.е. ученикът да се самоусъвършенства и самовъзпитава. В този случай имаме основание да твърдим, че ученикът проявява най-висока активност във възпитателния процес.

7.3. Психологически закономерности при използване на подкрепленията във възпитателния процес

При анализа на психологическите теории за научаването и обучението бе подчертано, че подкреплението е съществен елемент при формирането на нов познавателен и поведенчески опит. Подкреплението е еднакво значимо както при обучението, така и при възпитанието на учениците. За правилното му използване е необходимо да се спазват следните най-общи теоретични ориентири.

1. Подкреплението е съществен елемент при формирането и затвърдяването на временните нервни връзки. Отсъствието на подкрепление във възпитателния процес (поощрения или порицания) пречи на детето (ученика) правилно да се ориентира в ситуацията, води до угасване на мотива за съответно социално поведение. Липсата на подкрепление намалява активността на ученика, той става **тревожен и пасивен**.

2. Необходимостта (потребността) на ученика от подкрепление е толкова силна, че той прави всичко, което е по силите му, за да я получи, т.е. да се заинтересуват от него. Ако от страна на възпитателя липсва подкрепление, ученикът може да бъде подтикнат към дейност, която е нравствено осъдителна, за да получи поне отрицателни подкрепления – санкции или упреци. Това за ученика е свидетелство, че той също съществува сред другите ученици. За него наказанията са за предпочитане пред мълчанието и безразличието на възпитателите. За него е по-значимо да бъде санкциониран, отколкото да се намира в "социална" безтегловност.

3. Подкрепления, които не съответстват на реалните постижения на ученика, нанасят вреда при формирането на неговата личност. Това в еднаква степен е валидно както за положителните, така и за отрицателните подкрепления.

Освен тези общи ориентири, в педагогическото обучение е необходимо да се спазват и други, конкретни психологически законо-

мерности и правила при използване на подкрепленията във възпитателния процес.

Закономерности при използване на положителни подкрепления. Положителните подкрепления се изразяват чрез похвали, благодарности, словесни поощрения, отбелязване на постъпките в стенния печат и по училищната радиоуредба. Те могат да се изразят и невербално – с жестове и мимики. Обикновено се счита, че тези подкрепления предизвикват положителни емоции у ученика, създават мотиви да се постъпва по същия подобен начин и в бъдеще. Но в действителност не са редки случаите, когато детето, след като е похвалено за добро поведение, започва да буйства, става тревожно и непослушно. С това си поведение то като че ли иска да оправдае направения му “комплимент”, да каже на възпитателите си, че то в действителност не е така добро, както са го оценили.

Според Хаим Гинът похвалите, подобно на пеницилина, не бива да се раздуват безотговорно, а да се спазват специалните правила и предписания. Важно правило при положителните подкрепления е, че те трябва да засягат само усилията и постиженията на детето, да създават у детето действителна картина на неговите постижения, а не рекламен образ на личността му. Ето един пример, с който Х. Гинът илюстрира това.

Осемгодишният Джим е почистил добре двора – събрал нападките листа с гребло, изхвърлил сметта. Майката изразява оценката за вложените усилия и резултатите от тях.

Майката: Дворът беше толкова мръсен. Не вярвах, че може да бъде почистен за един ден.

Джим: Аз се справих!

М: Беше пълен с листа, отпадъци и какви ли не други неща.

Д: Целия съм го почистил.

М: Колко много работа!

Д: Да, не беше малко.

М: Сега дворът е толкова чист, че е истинско удоволствие да го гледаш.

Д: Хубав е.

М: Благодаря ти, сине!

Д: (широко усмихнат) Няма защо.

Майката оценява детето така, че то да се почувства радостно от усилията си. Вечерта детето с гордост съобщава на баща си за добре изпълнената задача.

За същия пример похвалите по адрес личността на детето са безплодни относно възпитанието му: "Ти си толкова чудесно дете", "Ти си най-добрият помощник на мама", "Какво би правила мама без теб".

Пряката похвала на личността е като пряката слънчева светлина – заслепява и създава неувереност у децата. Това в най-голяма степен е валидно за завишеното положително подкрепление. То е основание за формиране на завишена самооценка при отделни ученици, вредно е и за другите ученици, защото също могат да формират неадекватни нравствени представи и поведение.

В педагогическото общуване е за предпочитане положителните подкрепления да се правят постепенно в присъствие на други ученици.

Закономерности при използване на отрицателни подкрепления. Отрицателните подкрепления (порицание, заплахи, осъждане и наказание) предизвикват неприятни чувства, в резултат на което учениците получават стремеж за въздържане от такова поведение в бъдеще. Използването на този вид подкрепление изисква голям такт от страна на педагога. Грешките в това отношение могат да се окажат не само вредни, но и фатални при формиране личността на ученика.

Най-значим възпитателен ефект имат тези отрицателни подкрепления, които се ограничават само в посочване как трябва да се постигне съответно изискване, като се избягват каквито и да е отрицателни забележки и характеристики за личността на ученика. За предпочитане е този вид подкрепления да се правят насаме, с което запазваме самочувствието и достойнството на провинилия се ученик, като не излагаме на публичен показ отрицателните му прояви.

Неефективно е отрицателните подкрепления да се повтарят често и по незначителни поводи. Това, че ние често показваме грешките и недостатъците на ученика, не му помага да стане по-добър. Напротив, той ще се държи така, че наистина поведението му да съответства на оценката. Съществува мнение, че за по-ефективно възпитателно въздействие е необходимо да оценяваме учениците по-високо, отколкото те заслужават. Това е почти задължително за тези деца, които имат по-ниска степен на обучаемост.

Заплахите са тези подкрепления, които в най-общия случай прат възпитанието неефективно. Колкото категорични и строги да са, те са неефективни, дори в известна степен гарантират повтарянето на нежеланото действие. Заплахата е предизвикателство към детската личност. Детското самоуважение, което в някои случаи е по-високо, отколкото у възрастните, е причина да се пренебрегват заплахите, с което детето (ученикът) показва на себе си, съучениците си и на възпитателя, че не е страхливо.

Наказанието като подкрепление е една за съжаление все още използвана форма във възпитателния процес. Вероятно най-разпространената форма на наказание е словесно порицание. Предимството на това средство е свързано с неговата гъвкавост и лекота при използването му. Словесното порицание също трябва да се използва в краен случай и с голям педагогически такт. То трябва да се прилага само в присъствието на тези ученици, за които се отнася.

В историята на образованието на всички цивилизовани страни има период, когато физическите заплахи и физическото наказание са използвани като средство за формиране на личността. Най-важният психолого-педагогически проблем при използване на физическото наказание е, че учениците привикват към него, което означава, че интензивността на наказанието трябва да се увеличава, с което се създава една порочна и тягостна атмосфера. Като правило наказаният ученик привлича вниманието на класа. Така у някои ученици се формира потребност да бъдат център на внимание чрез постъпки, водещи до наказание. В училища, където се използват телесни наказания, учениците формират представа за решаване на проблемите от позиция на силата. В резултат на това те приемат, че наказанието е приемливо средство за постигане на социално съгласие, а физическата сила – допустимо средство за социален контрол.

Понастоящем в страните с развита демокрация прилагането към децата и учениците на физическа сила и наказание се разглежда като престъпление от същия тип като физическа заплаха и разправа между възрастни.

Друг психолого-педагогически проблем при използване на наказание във възпитателния процес е, че резултатите от неговото приложение са непредсказуеми, а за някои ученици може да се окаже фатална причина за неправилно формиране на личността, причина,

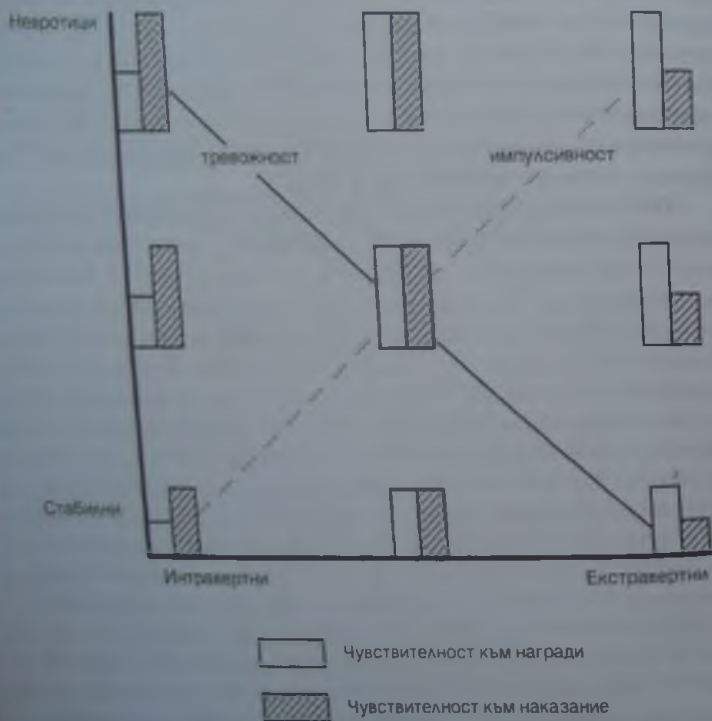
водеща до невротични състояния – тревожност и комплекс за непълноценност.

От педагогическа гледна точка глобалните подкрепления са вредни както за отделния човек, така и за дадена група. Това се отнася както за положителните, така и за отрицателните подкрепления. Глобалната положителна оценка (“пред вас стои най-примерният ученик”, “ето един добър клас”) внушава чувство за непогрешимост, което снижава самокритичността и завишава самооценката. При глобална отрицателна оценка се занижава вярата на ученика в неговите възможности, може да се формира убеждение и чувство за неправимост. Казаното по-горе се отнася за категоричните и алтернативните подкрепления. Основно психолого-педагогическо правило е подкреплението да е частично, т.е. да се отнася не към личността на ученика, а към резултатите от неговата дейност, да е лишено от глобалност, категоричност и алтернативност.

Личност и подкрепление. Ефективността на подкреплението зависи от личностните особености на учениците. Съществена зависимост в това отношение е открита от английския психолог Х. Айзенк и сътрудниците му. Те установяват трайна зависимост между основните характеристики на личността (интроверсия-екстраверсия и невротизъм-стабилност) и използваните подкрепления. Дименсията “интроверсия-екстраверсия” може да се разглежда като изменение на чувствителността към наказание и отсъствие на награда: колкото по-висока е степента на интроверсията, толкова по-голяма е тази чувствителност. От изследванията върху резултатите от ефекта на подкреплението са събрани убедителни доказателства, че екстравертите са по-чувствителни към положителни подкрепления от интровертите. Накратко казано, установено е значимо взаимодействие между измерението на личността “интроверсия-екстраверсия” и условията на подкреплението: екстравертите превъзхождат интровертите, когато се прилага положително подкрепление, докато интровертите имат по-добро изпълнение от екстравертите, когато се използва отрицателно подкрепление. Тази зависимости графично са отразени на фиг. 13.

В процеса на възпитание е необходимо да се отчитат и временните психични състояния на личността. Тези състояния са своеобразен вътрешен психологически климат, с който учениците участват в

ученето, общуват с връстниците си и с възрастните. За педагога е много важно да установи психичното състояние на ученика, да се съобрази с него най-вече при използване на подкрепленията. Когато ученикът е в състояние на повишена тревожност или веселост, подкрепленията нямат мотивационна сила, тъй като емоционалната възбуда му пречи правилно да анализира и разбере смисъла на подкреплението. Затова както наказанията, така и поощренията трябва да се правят тогава, когато учениците се намират в спокойно състояние.



Фиг. 13. Взаимовръзка между тревожност, импулсивност, невротизъм, екстраверсия и чувствителност към награда и наказание в процеса на обучение и възпитание

При избор на подкрепление трябва да се съобразяваме и с възрастовите особености на учащите. На детето от предучилищна възраст не е необходимо всичко да се доказва или показва нагледно. В тази възраст изискванията могат да бъдат сравнително категорични. В начална училищна възраст нараства ролята на нагледно-образното мислене. Нараства и по-голямо значение придобива примерът на обкръжаващите го хора, литературните и филмовите герои. В тази възраст подкрепленията трябва да имат нагледно-образен характер. В средна и горна училищна възраст с развитие на абстрактно-логическото мислене и подкрепленията трябва логически да се мотивират.

Не се нуждае от доказателство и фактът, че учителят също трябва да се съобразява със своите временни психични състояния, когато се налага да използва подкрепления. Той трябва да не използва нито положителни, нито отрицателни подкрепления, когато е в състояние на емоционална възбуда. Напълно естествено е, че в такова състояние учителят няма да оцени адекватно поведението на учениците. Гневът е чест гост на възпитателите и има своето положително място във възпитанието. Всъщност неспособността на учителя да се ядоса и разгневи в определен момент говори за равнодушие към децата, а не за доброта. Учителите, които обичат децата, не могат да не се ядосват. Но гневът е съпътстваща емоция за възпитателя и за да оправдае цената си, трябва да има някакъв положителен ефект. Това се постига с голямо педагогическо майсторство, при което гневът донася облекчение за възпитателя, а у възпитавания се формира определено отношение или качество, при което се залазва самочувствието и честолюбието и на двете страни.

Американският психолог **Х. Гинът** предлага три стъпала за възпитателя към "мирното съвместно съществуване" с възпитаниците, т.е. възпитателят трябва да бъде убеден в следните три истини:

1. Да приеме като естествен факта, че децата ще го ядосат.
2. Възпитателят има право да се ядосва, без да изпитва за това вина или срам.
3. Възпитателят има право да изразява това, което чувства, при едно условие – да не напада и унижава личността на детето.

Възпитателите, които владеят техниката на подкреплението и познават неговите психологически закономерности, всячески се стараят да избягват наказанията и поставят основен акцент върху по-

ложителните подкрепления, с което стимулират дейността на учениците, която в социално и педагогическо отношение е позитивна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк, Х. (ред.), Модел за личност, С., 1987.
2. Берн, Э., Игры, в которые играют люди, М., 1975;
3. Гамезо, М., Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Выпуск 3. М., 1982.
4. Гиньт, Х., Децата и ние, С., 1988.
5. Десев, Л., Психологични проблеми на възпитанието, С., 1977.
6. Зейгарник, Б., Теории личности в зарубежной психологии, М., 1982.
7. Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов, Педагогическа психология, С., 1986.
8. Петровский, А., Общая психология, М., 1986.
9. Стоунс, Э., Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения, М., 1984.

Глава осма

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ НА ОБЩУВАНЕТО И ИЗПОЛЗВАНЕТО ИМ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

8. 1. Общуването като обмен на информация

В ежедневно общуване, в средствата за масова информация, в научните изследвания все по-широко навлиза понятието "информация" като един от основните "инструменти" за анализ на възникващи събития и явления, за оценка на икономически, политически, социално-психологически процеси. Принос за това даде развиващата се през последните години самостоятелна научна дисциплина теория на информацията. Един от изводите на тази теория е, че основно свойство на информацията е способността ѝ да управлява и че тя е независима и непроменлива по отношение на своя носител. От това следва, че едно информационно съобщение може да бъде пренесено с различни материални носители, без да промени своето съдържание, и като краен резултат се получава един и същ ефект при получателя. Този извод на информационната теория е верен, но в междуличностния обмен на информация има специфични психологически особености и механизми, които не се обхващат от общите изводи на информационната теория.

Така например една и съща информация за дадено събитие, предадена от учителя, ще се възприеме и оцени по един начин от учениците и по друг, ако е отразена в училищния стенвестник. Следователно психологическият анализ на процеса на приемане и предаване на информация между отделните личности не може да бъде подобен на анализа при информационните системи. Това не означава, че трябва да се изключи възможността за прилагане на някои изводи от теорията на информацията при анализа и описанието на комуникативната страна на общуването.

Общуването като обмен на информация между хората има следните психологически особености:

Първо: при обмен на информация между двама партньори трябва да се има предвид, че между тях се формира и определена сис-

тема на отношения. В тази система всеки индивид е активен субект и взаимното им информиране предполага очертаване и взаимно разбиране на съвместната им дейност. Участниците в комуникативния процес трябва да се съобразяват както със своята активност, така и с активността на партньора. Активността на общуващите индивиди се изразява най-вече чрез тяхното отношение към съдържанието на информацията и в отношението им един към друг като личности.

За да стане по-ясно последното съждение, е необходимо да отбележим, че всяко информационно въздействие има две страни: познавателна (семантична) и ценностна (аксиологична). Познавателната страна е свързана с проблема доколко съдържанието на информацията е адекватно на отразяваната реална действителност. Ценностната страна е свързана с проблема за личностната значимост на информацията. От една страна, информацията запазва своята обективна (познавателна) стойност, но на равнището на конкретния човек тя придобива и конкретна личностна значимост. За това явление А. Леонтиев въвежда понятието "личностен смисъл", който придава пристрастност на човешкото съзнание. Тази пристрастност се определя от емоционалното отношение на личността спрямо получаваната информация. Например учителят съобщава на учениците, че в неделния ден ще имат трудова бригада. Личностният смисъл за това предстоящо събитие ще бъде различен в зависимост от отношението на учениците към него. Една част от тях ще възразят, защото имат други ангажименти, други биха се зарадвали, защото неделният ден за тях е ден на домашна скука. Например отрицателното отношение на учениците към обявения трудов ден може да се пренесе и като отрицателно отношение към учителя, който е предал това съобщение.

Обобщеният извод, който можем да направим, е, че на нивото на отделната личност в процеса на общуване познавателната и ценностната страна на информацията могат да имат различно въздействие и че на ниво индивидуално съзнание двете страни на информацията могат да се изместват и да се заместват една друга. Този извод е напълно в съответствие с общопсихологическия принцип, формулиран от С. Рубинщайн, според който всички външни въздействия се пречупват през призмата на индивидуалните вътрешни особености на личността, формирали се в процеса на нейното развитие.

Второ: информацията, която обменят общуващите индивиди, има характер на психично въздействие. Това означава, че посредством информацията партньорите могат да си влияят един на друг и като краен резултат да променят своето поведение, т.е. информацията изпълнява своята основна функция – управление (в случая управление на индивидуалното поведение на човека). Съществува теория, според която ефективността на комуникацията се измерва именно с това доколко в резултат на комуникативното въздействие се е променило поведението на общуващите партньори. Промяната на поведението означава и промяна на характера на ученика. Следователно обменът на информация в процеса на общуването осъществява развитието и възпитанието на личността, а в някои случаи и нейното превъзпитание.

В процеса на педагогическото общуване възпитателят често си поставя задача да убеди ученика да мисли и действа по начин, който предварително е определен и е в съответствие с изискванията на моралните норми и идеали. Американският специалист по приложна психология Дейл Карнеги в известната своя книга “Как да завоюваме приятели и да оказваме влияние върху хората” посочва няколко психологически правила, които бихме могли да спазваме в педагогическото общуване, когато искаме да убедим учениците да мислят по определен начин. Бихме могли да обобщим всички тези правила в седем основни:

Първото правило е свързано с поведението на личността в ситуация “конфликтен спор”. Никога според Д. Карнеги не можете да спечелите спор. Не можете, защото, ако го загубите, загубили сте го; ако го спечелите, пак сте го загубили. Защо? Ето защо: предположете че сте тръснали своя противник, вдигате врява до бога и доказвате, че той е неуравновесен и неправ. Тогава? Ще се чувствате отлично. Но какво ще кажем за него? Накарали сте го да се почувства по-долен. Накърнили сте честолюбието му. Той ще се постарее да помрачи радостта ви. Карнеги има основание. В състояние на емоционална възбуда, предизвикана от ситуацията на спора, интелектуалните способности на личността се принижават. Опитът показва, че противоречията между общуващите индивиди не се прекратяват и решават чрез емоционално възбудените спорове, а чрез спокоен разговор и желание да се разглежда въпросът от гледище-

то на противоположната страна. Следователно първото правило е: единственият начин да извлечете най-голяма полза от някой спор е да го избегнете.

Второто правило има отношение към мнението на партньора по общуване. Необходимо е учителят внимателно и с уважение да се отнася към мнението на учениците. Бихме могли да кажем на някого, че не е прав, само с поглед, с особения тон на гласа си или с едно махване на ръка и това ще бъде толкова изразително, колкото, ако го изкажем с думи. Но това, че казвате на човека, че греша, съвсем не означава, че го убеждавате да се съгласи с вас. По този начин само се нанася рана на личното достойнство на партньора, накърнява се неговата гордост и самооценка. Това ще създаде у засегнатия ученик желание да отвърне по същия начин. За преодоляване конфликтните ситуации Д. Карнеги препоръчва използването на изрази като: "Мислех по друг начин, но може би не съм прав", "Често правя грешки", "Може би не съм прав", "Да изследваме заедно фактите". Второто правило е: проявявайте уважение към мнението на противната страна. Никога не казвайте чрез думи или жест някому, че няма право.

Третото правило е свързано с осъзнаване и признаване на собствените си грешки, които сме допуснали в процеса на общуване. Когато сме прави, когато обективните основания подкрепят нашата теза, трябва спокойно и с такт да налагаме нашето мнение, но когато сме сгрешили, когато не сме прави – нещо, което се случва твърде често в педагогическото общуване – трябва да признаваме грешките си бързо и с искрено чувство. Това е третото правило, ако нямата право или сте сгрешили, признайте си бързо и на драго сърце.

Ако ние съзнателно или несъзнателно изпитваме отрицателни чувства към учениците, с които общуваме, трудно бихме могли да ги убедим да мислят като нас. Родители, които непрекъснато се карат на децата си; учители, които ругаят учениците си; съпрузи, които са постоянно "на нож", трудно стигат до единомислие. В общуването партньорите трябва да се възприемат като приятели – това е друго важно условие да стигнат до взаимно разбиране и съгласие.

От това произтича и *Четвъртото правило*: започвайте разговора по приятелски и доброжелателен начин.

Петото правило е свързано с метода, който използва Сократ, спорейки със своите опоненти. Цялата техника на "Сократовия метод" се основава на това, че той започва разговора със своите опоненти с тази негова страна, в която партньорите имат единомислие. По този начин още от самото начало на общуването "противникът" се настройва доброжелателно и започва с доверие да се отнася към доводите на събеседника. Петото правило е: започвайте разговора така, че партньорът ви да започне веднага да се съгласява с вас.

Шестото правило има отношение към етичната страна на разговора и спора. Д. Карнеги ни съветва да бъдем търпеливи в разговора си с другите хора, да ги оставим те да говорят, а не ние директно да им налагаме нашите идеи, мнения и желания. Трябва да бъдем скромни. Животът е много къс, за да безпокоим другите с нашите проблеми и успехи. Нека ги насърчаваме те да приказват.

Седмото правило, което следва да спазва възпитателят, е да остави учениците да говорят повече за него.

Осмото правило също има нравствена ориентация. То ни задължава да погледнем фактите и аргументите на "противника" с неговия поглед, т.е. в разговора да проявяваме склонност към разглеждане на нещата от позициите на другото лице. Правилото гласи: опитайте се почтено да виждате нещата от позицията на човека, с когото общувате.

Трето: в условията на общуването като обмен на информация възникват специфични комуникативни бариери, които смущават взаиморазбирането на партньорите. Проблемът се състои в това, че знаейки едни и същи думи, различните хора влагат различно съдържание в тях поради социални, възрастови, политически и други различия. Л. Виготски отбелязва, че мисълта никога не е равна на прякото значение на думата.

Процесът на междуличностния обмен на информация може да бъде смущаван от специфични социални и психологически фактори, които се отразяват с понятието **смислови или комуникационни бариери**. В съвременната литература приоритетно се използва понятието "смислови бариери". В "Кратък психологичен речник" е дадено следното определение на това понятие: "Смислови бариери – несъвпадение на смисъла на изказаното изискване, молба, заповед и др. при партньорите в общуването, създаване на препятствие за

ното взаимно разбиране и взаимодействие. Например смисловите бариери между възрастни и деца възникват вследствие на това, детето, разбирайки правилно изискванията на възрастния, не има тези изисквания, защото те са чужди на неговия опит, въвеждайки, отнасящи се до неговия **личностен смисъл**". Определението на смисловите бариери е в теоретичен резонанс с общопсихологическият принцип, че външните въздействия се пречупват през призмата на индивидуалните вътрешни условия, които са формирали личността (С. Рубинщайн), и с принципа за личностния смисъл, който дава **пристрастност на човешкото съзнание** (А. Леонтиев).

Смисловите бариери се пораждат от обективни социални причини: принадлежност към различни социални групи и социални слоеве; възрастови, национални, партийни и религиозни различия; неавностойност в интелектуалното и образователното ниво на общуващите индивиди.

Смисловите бариери могат да имат и ясно изразен психичен характер: прекалена скромност, срамежливост и затвореност на общуващите; помпозност, демонстративност и агресивност от страна на един от общуващите. Този феномен може да е и в причинна връзка с междуличностните феномени симпатия-антипатия; доверие-недоверие; привързаност-отчужденост; доброжелателност-агресия. Смисловите бариери могат да се отнесат към своеобразните "личностни филтри", през които минава социалната информация, преди да бъде осмислена от личността. Личностният филтър се задейства от доверието и недоверието, което всеки човек има към съдържанието на информацията, както и към личността на партньора, който предава информацията. Смисловите бариери действат така, че обективна и вярна информация може да се окаже неприета, а лъжлива и изопачена да се приеме.

Ще разгледаме няколко типични случая на смислови бариери, възникващи в педагогическото общуване.

Първи случай: когато разминаването в смисъла се отнася към съдържанието на предявеното възпитателно изискване, т.е. учителят и ученикът влагат различен смисъл в едно и също изискване. Ученикът не разбира изискванията на учителя, защото има собствен поглед към определени факти. Например учителят обяснява на детето, че не трябва да се бие, че това е лошо, и детето не възразява,

съгласява се, но въпреки това продължава да се бие с другарите си. Защо? Защото детето и неговите съученици гледат на сбиването с други критерии: считат това за проява на мъжество, храброст, защита на собственото достойнство, а понякога сбиването между децата има характер на игра. В педагогическата практика този тип смислова бариера се среща изключително често в общуването, което се характеризира с въпроси и отговори. Ще илюстрираме този феномен с един пример:

При първото си посещение в училище, т.е. през първия си учебен ден, един първокласник, придружен от майка си и бъдещата си учителка, разглежда окачените по стените на коридора рисунки и пита на висок глас: "Кой е нарисувал тези грозни картини?" Майката поглежда сина си с недоумение и бърза да му направи забележка: "Не е прилично да наричаш грозни рисунките, които в действителност са толкова хубави. Най-хубавите рисунки се окачват на стената, за да ги виждат всички." Ученикът отговаря: "Не е вярно, рисунките са грозни и безобразни." Ясно е, че между сина и майката се заражда конфликт, породен от различното им отношение към един и същ обект. Учителката, която е разбрала скрития смисъл на детския въпрос, се усмихва и казва на детето: "Бъди спокоен. Тук никой няма да иска от теб да рисуваш красиво. Можеш да правиш и грозни рисунки." Следователно смисълът на детския въпрос не е "кой е нарисувал грозните рисунки", а "какво правят с тези ученици, които не рисуват добре". Смисловата бариера между учителката и детето е преодоляна, то още от първия учебен ден започва да се отнася със симпатия и доверие към бъдещата си учителка.

Втори случай – когато причината за разминаването в смисъла не е съдържанието, а особеният начин на формулиране на изискването. Ученикът не приема изискването, защото за него то придобива смисъл на насилие, принуда, насмешка от страна на другите ученици, т.е. накърнява се личното му достойнство. Тези смислови бариери биха могли да възникнат в следните случаи:

А. Съдържанието на едно изискване може да не бъде прието заради формата, чрез която то се предава: груба, иронична, безапелационна, унизителна. Отрицателното отношение на ученика към формата на изискването се пренася върху неговото съдържание. Като краен резултат съдържанието изгубва своя мотивационен смисъл и в съзнанието на ученика личностен смисъл придобива само негова-

та форма. Ученикът започва да оценява изискването като подигравателно, пренебрежително и като проява на неуважение към неговата личност.

Б. Изискване, което се приема от ученика както по съдържание, така и по форма, загубва своята мотивационна сила, ако се предявява твърде често и по незначителни поводи.

В. Изискване, което не е по възможностите на ученика или няма необходимите обективни условия за неговото изпълнение, също загубва своята мотивационна сила.

За преодоляване или за недопускане на смислови бариери от този тип е необходимо възпитателят да насочи своето внимание към собствената си личност, да промени формата и начина за съобщаване на определена информация, като се съобразява с нравствените норми и правила, които са валидни за всички хора независимо на кой етап от образованието си се намират.

Трети случай – смисловите бариери се проявяват в резултат на отрицателното емоционално-чувствено отношение на ученика към личността на учителя. В процеса на педагогическото общуване в резултат дори само на един контакт у ученика се формира представа за отношението на учителя към неговите качества, към резултатите от неговата дейност. Ученикът на свой ред започва да реагира на това отношение. Следващите информационни въздействия от страна на учителя се възприемат от ученика като проява на това отношение: информационното въздействие престава да се приема, то загубва своите възпитателни функции, а неговото място се заема от съдържанието на представата на ученика за отношението на учителя към него. За този тип бариери е характерно, че ученикът не приема и не изпълнява изисквания от даден възпитател, но безконфликтно и с желание изпълнява същите изисквания, предявени от друг. Показател за този тип бариера е и отказът на ученика от предложената му от даден учител помощ и приемането ѝ от друг. Вероятните причини за формиране на смислови бариери от този тип са следните: учителят прекалено често оценява отрицателно ученика и неговата дейност, грубо и безапелационно се придържа към своите изисквания или ги предявява в неприемлива за ученика форма.

В крайно изразените случаи на тази смислова бариера възниква силна симпатия между общуващите, придружена с пълно дове-

рие, или силна антипатия, придружена с пълно недоверие – възпитателните въздействия престават да се възприемат и осмислят от страна на учениците, а тяхното място се заема от съдържанието на отношението учител – ученик. Преодоляването на тази бариера зависи изцяло от личността на учителя и умението му да съчетава високостепенността с уважението към учениците.

Активният обмен на информация при общуването става възможен чрез **знаковите системи**. Най-общото диференциране на знаковите системи е: вербална, т.е. езиковата система от знаци, и невербална – използване на различни неречевы знаци като мимика, пантомимика, жестикулация, специфична интонация и особености на речта.

При вербалната комуникация се използва човешката реч. Тя е форма на общуване чрез езика. В психологията се изследват следните видове реч: писмена и устна. Последната на свой ред се подразделя на диалогична и монологична. Най-простата и най-често срещаната устна реч в процеса на общуване е диалогът, т.е. разговор, който поддържат събеседниците, обсъждащи и решаващи някакви въпроси. Голямо значение при диалога има степента на емоционална възбуда на разговарящите. Смущението, учудването, радостта, страхът, гневът принуждават човек да говори така, както в спокойно състояние. Той не само употребява специфична интонация, но често използва и думи, които не се вписват в общия смисъл на разговора.

В наше време се провеждат много психологически изследвания, които изясняват условията и начините за повишаване ефективността от речевото общуване. Усилено се развива експерименталната риторика – изкуството да се убеждава чрез речта.

Анализът на общуването като обмен на информация ще е непълнен, ако се задоволим само с анализа на речевото общуване. Речта наистина е универсално средство за общуване в системата на основните човешки дейности: игра, учене, труд и битова дейност. Включването на речта в системата на дейността задължително се допълва не само от емоционалните реакции на общуващите, но и от смисъла на тяхното външно демонстрирано поведение – неречевата комуникация. Основен дял от тази комуникация се пада на зрително-двигателната система от знаци: жестове (движение на ръцете), мимика (израз на лицето и движението на главата), пантомимика (позата на

тялото). Движенията и състоянието на различните части на тялото отразяват емоциите и чувствата на общуващите, поради което включването им в ситуацията на обмен на информация придава на това общуване определени нюанси. Значимостта на зрително-двигателната система от знаци в общуването е толкова голяма, че за този проблем е обособена специална област на психологическите изследвания, наречена кинетика. Тя разкрива социално-психологическите закономерности при използването на тази система.

Друга система от знаци, която има значение за допълване смисъла на езиковата комуникация, е контактът на очите, който се наблюдава при визуалното общуване. Смисълът, който се предава с движението на очите, се включва както в смисъла на изказването, така и в смисъла на ситуацията, при която се провежда общуването. Например в педагогическото общуване е установено, че на детето е присъщо да фиксира погледа и вниманието си преди всичко върху човешкото лице. Същото се установява и в медицинската практика – болните фиксират вниманието си върху лицето и очите на лекаря. Контактът на очите се оказва твърде важно явление в педагогическото общуване.

В общуването като обмен на информация се използва параезикова и екстраезикова система от знаци, които също представляват смислови и емоционални допълнения към речевата информация. Параезиковата система определя качеството на гласа, неговия тембър, диапазон и тоналност, а екстраезиковата – включването в речта на паузи, многозначителни възклицания, смях, плач и промяна на темпа на изказването.

Временно-пространствената организация на общуването също се проявява като особена знакова система, в която се провежда общуването. Ако например общуващите партньори се разполагат лице с лице, това символизира взаимно внимание и уважение, докато разговор зад гърба или когато се обърне гръб на партньора, говори за отрицателно емоционално отношение. В различните национални култури има установени нормативи и правила по отношение на времевите и пространствени характеристики на общуването. Тези правила са допълнение към познавателното и ценностното съдържание на обменната информация. Например в някои области на Китай, когато човек иска да поздрави някого чрез ръкостискане, поздравява-

щият не се движи към партньора по права линия, а се движи по дъгова линия. Мотивът за това заобикаляне е, че само дяволът се движи по възможно най-кратките пътища. В дипломатическото общуване са разработени и приети допустими норми за закъснения и норми за пространствено разположение на общуващите дипломати със съответните им смислови значения.

Всички споменати системи за неезикова комуникация имат една обща характеристика и функция. Всяка от тези системи използва свои собствени изразни средства и всяка от тях допълва и променя логическото и емоционалното съдържание на езиковата информация. Неезиковите системи реализират своята ефективност само тогава, когато всички участници в общуването влагат един и същ общ смисъл. Само при наличието на общ смисъл неезиковото общуване може да осигури обмен на информация, която да има общо значение, необходимо на партньорите за организиране и управление на съвместната им дейност.

8. 2. Общуването като междуличностно взаимодействие

При осъществяване на съвместната дейност за участниците в нея е важно не само да обменят информация, но да организират и обмен на своите външни поведенчески реакции и действия. Обменът на информация се извършва в хода на съвместната дейност, където информацията изпълнява своята основна функция – управление на дейността. В целенасочената, организирана общественост общуването като междуличностно взаимодействие (обмен на реакции, операции, начин на поведение, поведенчески актове) най-пълно проявява своите характеристики. Взаимодействията между хората могат да се проявяват само когато те са включени в съвместна дейност. В този случай те са и израз на образувалите се междуличностни отношения, които са действителният живот на обществените отношения. Общуването като взаимодействие е конкретен израз на единството между обществените и междуличностните отношения, разгънали се като система при изпълнението на определена съвместна дейност.

Съвместната дейност на хората винаги протича в условията на социален контрол, осъществяват чрез социалните норми, т.е. върху основата на приетите в обществото образци на поведение, регламентиращи взаимодействията и взаимоотношенията. При нарушаването на тези норми се включва механизмът на социалния контрол (неодобрение, осъждан, наказание), осигуряващ корекция на отклоняващото се от нормата поведение. В общуването като междуличностно взаимодействие всеки партньор в най-голяма степен реализира своята нравствена култура, нравствено съзнание и нравствено поведение.

Социалният контрол в процеса на взаимодействие се осъществява още и с ролите и ролевите очаквания при общуването. В психологията под роля се разбира нормативно одобрен образец на поведение, което околните очакват от всеки, който заема дадена социална позиция (по длъжност, възраст, полова характеристика, положение в семейството и т.н.). Един и същ човек изпълнява едновременно различни роли: той може да е и ръководител, и ръководен; и родител, и дете; лекар и болен; домакин и гост. На всяка роля отговарят определени изисквания и очаквания от страна на другите хора, с които се общува. В резултат на това, че у един човек се формират множество ролеви позиции, нерядко между тях се пораждат противоречия, които довеждат до ролев конфликт. Например ръководител забелязва недостатъци в работата на своя млада и симпатична сътрудничка и е убеден в необходимостта да повиши изискванията за изпълнение на служебните ѝ задължения. В ролята си на личност от противоположния пол обаче проявява слабост, принизява взискателността, която съответства на неговата социална позиция. По този начин създава условия сътрудничката да формира у себе си неадекватни на изискванията професионални качества.

Ролевите очаквания регулират взаимодействията между личности, изпълняващи различни роли. Дали желаем това, или не, хората, с които общуваме, очакват от нас поведение, съответстващо на определени образци, което е едно от значимите условия за успешното протичане на общуването като взаимодействие.

Всеки човек, който се включва в общуване с друг, в по-голяма или по-малка степен точно определя очакваното от другия отношение, поведение и речева информация, което е в основата на так-

та в общуването. Способността на човека точно да предвиди и определи очакваното от другия служебно и нравствено поведение се нарича такт.

В общуването не са редки ситуациите на грешни очаквания или тяхното игнориране, което определя друг социално-психологически феномен – нетактичността. Такава неточност нарушава взаимодействието между тях и в нередки случаи води до конфликтни ситуации, до сериозни и трайни междуличностни конфликти. Това в най-голяма степен се отнася за случаите на нетактичност при деловото общуване.

В психологическата литература обикновено се разглеждат две форми на взаимодействие: съгласувано (кооперирано) и несъгласувано (конфликтно) взаимодействие. И двата случая общуване имат за личността формиращо въздействие.

Съгласуваното общуване се характеризира като обмен на действия, операции, отношения и поведенчески актове, в резултат на което се получава външен материален продукт. Получава се и "вътрешен продукт", т.е. формират се определени качества в характера на общуващите личности. Всеки участник в съгласуваното общуване постъпва така, че свежда до минимум противоречивостта и непоследователността на своите мисли, представи, чувства и убеждения. Най-популярната теория, обясняваща съгласуваното общуване, е теорията на баланса. Според нея хората, които се харесват и предпочитат, се намират в здрави връзки помежду си, обединени са в едно цяло. Това именно "цяло" представлява единица на взаимосъгласие, водещо до взаимна симпатия.

В процеса на дейността се осъществява общуване между повече от двама човека. Между тях също възникват отношения на симпатия и антипатия, които влияят върху единството и съгласуваността им. Затова при организирането на взаимодействието между участниците в училищните социални колективи е необходимо да се държи сметка за феномените симпатия и антипатия, привличане и отблъскване, които обективно възникват в колективите при съвместната дейност.

При съгласуваното общуване действат специфични психологически механизми, които спомагат за неговото осъществяване. Един от тези механизми е саморазкриването. Всеки човек притежава ес-

тествена склонност да разкрива най-интимните си тайни пред другите хора. Общуващите в по-голяма или по-малка степен се разкриват помежду си. Разкриването е толкова по-голямо, колкото по-силно е единството между общуващите. Затова ефективността от съгласуваното общуване е в пряка зависимост от степента на саморазкриване. Психологическите изследвания са установили и някои закономерности на саморазкриването. Те могат да се сведат до следните:

- пълното, тотално саморазкриване, както и пълното неразкриване, правят общуването неефективно като взаимодействие;
- разкриването между жените е в по-голяма степен, отколкото между мъжете;
- жените са по-склонни да получават саморазкриване, отколкото мъжете;
- колкото повече един човек се саморазкрива пред друг, толкова по-голяма е вероятността за саморазкриване от страна на другия партньор.

Друг механизъм, осъществяващ съгласуваното взаимодействие, е свързан с осъзната или неосъзната тенденция на човека да се променя под влияние на другите хора. В резултат на това учениците променят своите мисли, идеи, чувства и поведение в такава насока, че те да се доближат, а не да противоречат на мнението на останалите им съученици и мнението на учителя. Този механизъм се нарича конформизъм. Конформизмът се появява в ситуация, където има конфликт между собственото мнение на индивида и мисленето на групата или колектива, към който той принадлежи, и преодоляването на този конфликт става чрез съгласяване с мнението на групата. Конформизмът осъществява приспособяването, съглашателството, съответствие и съобразяване на индивидуалното поведение със социалните норми и стандарти, с изискванията на нравствените норми и идеали. При действието на този механизъм в процеса на общуването отделният човек в повечето случаи безкритично и неосъзнато привежда своето поведение в съответствие с нормите и правилата на групата, към която принадлежи.

В процеса на възпитание се срещат ученици, които са под влияние на крайните прояви на конформизма: пълно подчинение на груповия натиск или пълно отхвърляне изискванията на групата и учителите. Тези две крайности правят общуването неефективно. В първия

случай се проявява тенденция за пълно обезличаване на собственото мнение, оценки и чувства и сяпото им подчиняван на мнението на другите. Такова поведение води до формиране на отрицателни нравствени качества като раболепие, подмазвачество, грубо утилитарно приспособяване, снижаване на социалната и творческата активност на личността. Вторият случай, който се отразява с понятието *нонконформизъм*, довежда личността до социална изолация, до формиране на негативно и нихилистично отношение към другите хора и към социалните групи и институции. Независимо че крайните прояви на механизма на конформизма имат отрицателни нравствени характеристики, действието на този механизъм обикновено е основание за осъществяване на ефективно съгласувано общуване.

Конфликтното взаимодействие характеризира този вид общуване, което довежда до деструктуриране на съвместната дейност и неефективни резултати. В случая не става въпрос за гравивна и продуктивна конкуренция между отделни личности и колективи с цел получаване на определени социалнозначими продукти. Става дума за общуване като взаимодействие, на което се приписват отрицателни нравствени и социални стойности. Най-ярка форма на проявление на този вид общуване е конфликтът. Конфликтът е осъзнат сблъсък, противоборство между най-малко двама човека или две групи поради техните взаимно противоположни, несъвместими, взаимно изключващи се потребности, интереси, цели, начини на поведение и отношения, съществено значими за личността и групата. Естествените основания за конфликта се коренят във външните социални фактори и във вътрешния психичен живот на самата личност.

Всеки конфликт съдържа предпоставка, източници, причини, ситуации, инициатори, виновници и потърпевши. Свързан е и със силни емоционални преживявания, със стереотипни действия и в същото време с творчески стремеж на личността или групата за намиране на средства и форми да се попречи на противоположната страна да постигне своите цели.

В психологията се изследват вътрешноличностен, междуличностен и междугрупов конфликт.

Немският психолог Курт Левин определя три основни причини за възникване на вътрешен (психичен) конфликт на личността.

Първата типична причина за конфликта е свързана със ситуации, при които личността трябва да избере един от два идентични начина на постъпване.

Втората – личността трябва да избира една от две непривлекателни алтернативи.

Третата – когато алтернативите са едновременно колкото желани, толкова и нежелани, т.е. еднакво приятни и неприятни.

Последната причина е често явление в педагогическото общуване. Например един ученик може да предпочита часа по биология, защото този предмет му е интересен, и едновременно да не желае да присъства в часовете по биология, защото учителят не му е симпатичен. В този случай у ученика към часовете по биология се формира бивалентно отношение, което е обективна предпоставка за конфликт.

Конфликтът може да приеме особено драстични форми. Той може да постави участниците в него в състояние на фрустрация. Фрустрацията е психично състояние на тревога, досада, разстройство, вътрешен дискомфорт, общо напрежение, което възниква в случай, когато не настъпват желаните от човека събития, не се изпълняват неговите желания, когато възникват прегради по пътя към постигане на определени цели. Казано накратко, фрустрацията е психично състояние на личността, възникващо вследствие реални или въображаеми пречки при постигане на личностно значими цели. Степента на личностна значимост на целта определя силата и продължителността на фрустрацията. Най-типична реакция на личността спрямо причинителя на фрустрацията е агресията към него. В случая се реализира механизъмът “фрустрация – агресия”. Агресията се изразява в заплахи, грубо и враждебно отношение към личността, станала причина за създаване на “бариерата”. Дори причинителят да бъде атакуван, агресията понякога трудно може да отзвучи и фрустрираната личност съзнателно или несъзнателно търси някакъв друг обект, върху който да я “излее”. В този случай говорим за изместена агресия или за изместена враждебност. Изместването на агресията е много често явление в семейно-битовото, деловото и педагогическото общуване.

Ще илюстрираме направения извод с един типичен пример от педагогическата практика. Директорът на училището извиква в кабинета си един от учителите и го обвинява в несъвестно и некомпетентно поведение.

тентно изпълнение на възпитателните му задължения. За това свое обвинение директорът не използва обективни доказателства, това е един от управленческите му методи за "затягане на обръчите" на подчинените му. Учителят прави опит да се защити, да докаже неоснователността на обвиненията, но директорът го прекъсва със заплахата, че ако "много знае", може да се наложи да си потърси друга работа. Директорът става обективна "бариера", която пречи на учителя да изрази своето мнение, да реализира своята защита. В резултат на това той изпада в състояние на фрустрация.

Адекватната реакция на учителя от гледна точка на психичната норма е веднага да реагира, да каже всичко, което мисли и чувства в момента, да каже, че директорът не е прав, че методите му на ръководство са стари, че той само пречи на нормалния педагогически процес. По този начин учителят ще "излее" своята агресивност към действителния ѝ причинител. Но задръжките от социално-етичен характер и заплахата, че ще бъде уволнен, са по-силни от напращащата агресия и поради тази причина учителят безконфликтно напуска директорския кабинет с обещание, че ще се съобрази с направените му забележки. Като влиза в учебния кабинет, учителят прави скандал на един от учениците по незначителен повод, обвинява го, че той е причина за нарушаване на дисциплината в класа. В действителност "пострадалият" е дисциплиниран и отличен ученик. Той прави опит да възрази и да се защити, но учителят го прекъсва и го заплашва с наказание. Става така, че учителят е пренесъл своята агресивност от личността на директора към личността на ученика, който на свой ред изпада в състояние на фрустрация и пренася агресивността в семейството. В реалния живот всеки човек измества агресията си от един към друг от трите основни кръга на своето общуване: семейството, работата (училището) и неформалния кръг.

При състояние на фрустрация съществуват и други психологически механизми, които позволяват личността да се освободи от неприятните и тягостни емоционални преживявания. Поради естеството на настоящата работа ще си позволим само да ги изброим, без да ги анализираме: фрустрация – депресия, фрустрация – авторегресия, фрустрация – регресия, фрустрация – фантазия и фрустрация-невротизация. Продължителното и често състояние на фрустрация е основната и най-важна причина за невротизацията на личността.

В педагогическото общуване, което в най-общия случай се реализира като отношение учител – ученик, един от най-често срещаните проблеми е как учителят да промени мисленето и поведението на своите ученици, без да ги обижда, унизява или накърнява личното им достойнство. За разрешаването на този проблем Д. Карнеги препоръчва осем основни психологически правила, отразени в цитираната по-горе книга.

Първото правило е свързано с показване и коригиране на грешките в поведението на партньора по общуване. Според Д. Карнеги по-лесно е да слушаме неприятни неща от някого, след като е похвалил добрите ни страни. В този смисъл е и правилото: ако искате да промените някого, без да го обиждате или да възбуждате агресивността му, залочвайте с похвала и почтена оценка на добрите страни от дейността му.

Второто правило се отнася до това как да критикуваме, без да предизвикваме с това враждебността на критикувания. Правилото гласи: критикувайте грешките на хората не като ги показвате директно, а по заобиколен път. Това ще позволи на критикувания сам да осъзнае своята грешка, без при това да му натякваме пряко и директно и без да предизвикваме неговото негодувание.

Третото правило е свързано с обстоятелството, че безпогрешна и съвършена личност, била тя и учител, не съществува. Но учителят е длъжен да изтъква грешките на своите ученици с цел те да се променят, т.е. да не ги повтарят в бъдещата своя дейност. Ученикът като активна и разумна личност също може да забележи и изтъкне грешките на учителя. Използването на третото правило позволява да се преодолее този социално-психологически конфликт. Това правило изисква да изтъкнем първо собствените си грешки пред човека, чието поведение критикуваме.

В съвместната дейност, насочена към производство на значими социални ценности (духовни и материални), много хора (било ръководители или изпълнители, учители или ученици) съзнателно или несъзнателно допускат грешки, правят неуспешни опити, нарушават установените правни и морални норми. Напълно естествено е, че на тези хора трябва да бъдат посочвани допусканите слабости. Но ако желаем те след критиката да запазят своята социална активност, трябва да използваме **четвъртото правило**: не поставяйте в неудобно и унизително положение критикувания.

Петото правило е свързано с подкреплението на дадена дейност, т.е. с тези материални и духовни ценности, които получават хората за успешно изпълнена задача. В случая става дума за конкретни поощрения, които учителят дължи на учениците. Като насърчаваме учениците да използват своята потенциална активност и способности, извършваме една постоянна промяна на поведението им, защото е общоизвестно, че човек използва една незначителна част от своите биологични и интелектуални възможности. Затова, ако искаме да активизираме учениците пълноценно да използват възможностите си, трябва да използваме петото правило: изтъквайте всяка проява на способност, одобрявайте всяко постижение, никога не скъпете похвалите си.

Шестото правило има отношение към онези, които все още не са формирали необходимите личностни качества за изпълнение на съвместната дейност. В този случай е необходимо да формираме желаното от нас качество, но у възрастните хора, както и у децата, директното въздействие винаги се преживява като насилие и води до отрицателни преживявания.

Преодоляването на този феномен, т.е. съпротивата на личността срещу променящите я въздействия, става възможно, като се използва **седмото правило**: казвайте на човека, с когото общувате, че той е способен, и той ще се старее да оправдае дадената му в аванс добра оценка. Тази закономерност функционира и в случай, когато припишем или завишим отрицателните му качества. Най-вероятно е в бъдещата своя дейност той да потвърди на практика дадените му в аванс отрицателни характеристики.

Осмото правило има отношение към активизиране дейността на учениците в случаи, когато са допуснали грешки при изпълнение на своите задължения. Учителят трябва да постъпва така, че изтъквайки направените грешки, в същото време да формира вяра в способностите им да ги преодолеят и да създава такава нагласа, че грешките да изглеждат лесно поправими. Тази продуктивна активност може да се постигне, ако се съобразяваме с осмото правило: постъпвайте така, че грешките, които искате да коригирате у другия човек, за него да изглеждат лесно поправими.

Деветото правило е свързано с емоционалното отношение на човека към изискваното от него поведение и дейност. Това отноше-

ние винаги е полярно: положително и отрицателно, радостно и тъжно, удоволствие и неудоволствие. Затова, ако искате да промените ученика, без да го огорчите и обидите, трябва да се съобразявате с правилото: поставете нещата така, че човекът, който трябва да изпълни ваше искане или желание, да изпитва положителни чувства, когато се ангажира с изпълнението му.

8.3. Общуването като междуличностно възприятие

Социалната ефективност на общуването като активен обмен на информация, на действия и поведенчески реакции е невъзможно без взаимното опознаване и разбиране на партньорите. Самото разбиране включва взаимно опознаване на потребностите, мотивите, целите и нагласите, което помага не само да се съгласуват взаимодействията, но и да бъдат установени и междуличностни отношения на близост, привързаност и дружба, изразяващи се в чувства на симпатия, доброжелателност и взаимоуважение. Този процес, както вече отбелязахме, е третата съставна част на общуването и в психологията се отразява с понятието социална перцепция. В ежедневието живот според Л. Рубинщайн, общувайки с хората, ние се ориентираме в тяхното поведение, като че ли "четем", разшифроваме значението на техните външни данни и разкриваме смисъла на получаващия се по такъв начин текст в контекста, отличаващ се с вътрешен психологически план. Това "четене" протича бегло, тъй като в процеса на общуването с обкръжаващите у нас се изработва повече или по-малко определен автоматично функциониращ психологически подтекст на тяхното поведение. Личността, с която общуваме, е носител на определени потребности; постъпва, ръководейки се от конкретни мотиви, цели и интереси. Тя е носител на определени социални и нравствени ценности и идеали, т.е. притежава определени социални и психични качества и най-вече определена йерархия, в която са структурирани тези качества. Затова междуличностното възприемане може да се представи като **решаване на своеобразен вид проблемна задача**, при която възприемащият се стреми да реши какви качества притежава личността срещу него. Най-съществената страна в този процес е интерпретацията от страна на възприемащия на причините, потребностите и мотивите на поведение на другия човек, тъй

като потребностно-мотивационната сфера е това ядро от качества на личността, около което се структурират всички останали. В съвременната психология интерпретацията от субекта на междуличностното възприятие на потребностите и мотивите, определящи поведението на другия човек, се обозначава с понятието казуална атрибуция. За изходна основа при изучаването и анализирането на този процес служат следните теоретични положения:

- хората, опознавайки се взаимно, не се ограничават с данните, получени от външното наблюдение. Те се стремят към изясняване на причините за поведението и към изводи, отнасящи се за личностните качества на възприемащия субект;
- доколкото информацията за човека, получена в резултат на възприемането, в повечето случаи е недостатъчна за правилни и адекватни изводи, възприемащият систематизира вероятностни причини за поведението и качествата на възприеманата личност, които ѝ приписва като реални;
- интерпретацията на причините за поведението на общуващите партньори съществено влияе върху емоционалните им отношения.

Най-съществен резултат от експериментално-психологическото изследване на казуалната атрибуция е разкриването на грешките при междуличностното възприемане, които се отразяват с общото понятие фундаментална атрибутивна грешка. Изследванията в тази област установяват следните закономерности:

Първо: систематични различия при обясняването и анализа от субекта на съответното поведение и поведението на партньора по общуване. Казано по-образно, човек има две различни "измерителни системи" – една, с която измерва себе си, и втора – за измерване на другия. Като правило първата система е с по-занижени изисквания от втората. С действието на тази психологическа закономерност се обяснява защо самооценката на личността в най-общия случай е завишена по отношение на обективната (реална) оценка, която получава от другите хора.

Второ: междуличностното възприятие винаги се извършва в определена конкретна социална ситуация, в която са попаднали общуващите партньори. Действието на тази закономерност се изразява в това, че възприемащият греша, като не анализира обективната ситу-

ация, която в повечето случаи обуславя поведението на личността. Като краен резултат качествата на ситуацията се приписват на възприемания. Съществува и противоположна крайност – качества на личността да се приписват като качества на ситуацията. Тази закономерност запазва своето действие във всички възрастови периоди от развитието на личността.

Трето: междуличностното възприятие е в зависимост от успешния резултат на съвместната дейност, в която участват партньорите по общуване. Експериментално е установена погрешната тенденция за приписване на успех или неуспех. Например при успешен резултат от определена съвместна дейност у една от участващите личности е налице тенденция към приписване успеха на себе си. При неуспешен резултат личността приписва неуспеха на другите хора. Казано по-кратко, неуспешните резултати от съвместната дейност личността обяснява с външни, "обективни" фактори, а успешните резултати се дължат на личностните ѝ "вътрешни" качества.

В рамките на тази теория голямо място се отделя на идеята за контрастните представи. Например, когато на човек, извършил нещо лошо, се приписват отрицателни качества, възприемащата личност по силата на контраста се оценява като носител на противоположните положителни качества.

В групи с високо равнище на развитие, каквито са колективите, се създават условия за адекватна оценка на реалния принос на всеки член от колектива чрез резултатите от съвместната дейност, т.е. съществува тенденция за намаляване до минимум на фундаменталната атрибутивна грешка.

Впечатленията, получени от междуличностното възприемане, изпълняват важна регулаторна роля в процеса на педагогическото общуване, защото от степента на точност на възприемането и оценката на другия човек зависи успехът в организацията и изпълнението на съвместната им дейност. Представата, която формираме за другия човек, е в най-тясна връзка с представата, която имаме за самия себе си, с равнището на нашето самосъзнание. Съпоставянето на себе си с другия се осъществява двустранно, тъй като в общуването са включени най-малко два активни субекта. Затова при изграждане на модела за взаимодействие на всеки субект се налага да се съобразяваме не само с потребностите, мотивите и нагласите на другия,

но и с това как този друг възприема и оценява тези потребности, мотиви и нагласи. Реализацията на взаимното разбиране в процеса на общуване се осъществява чрез механизмите идентификация и рефлексия.

Понятието **идентификация** отразява емпиричния факт, че най-общият начин за разбиране на другия човек е уподобяването на самия себе си на него, т.е. да поставим себе си на мястото на партньора по общуване. Този процес има не само познавателна, но и емоционална характеристика. Емоционалната му природа се проявява в това, че опознаването на партньора е съпроводено и със съпреживяване на неговите емоции и чувства.

Съпреживяването на емоционалните състояния на другия човек се отразява с понятието **емпатия**. По същество емпатията е емоционална идентификация. Но да се поставиш на мястото на другия, да погледнеш нещата от негова гледна точка, не означава, че сме задължени да се ръководим само от неговите идеи, представи и преживявания. Според Г. Андреева, ако аз се отъждествявам с някого, това означава, че аз изграждам поведението си така, както го изгражда този "друг". Но ако аз проявявам към него емпатия, аз просто вземам под внимание линията на неговото поведение (отнасям се към нея съчувствено), но своята собствена мога да изградя съвсем по друг начин. Едно е да разбереш партньора по общуване, заставайки на неговата позиция, действайки от нея, друго е да го разбереш, вземайки предвид неговата гледна точка, дори съчувствайки й, но действайки по своему.

В психологията понятието **рефлексия** отразява процеса на осъзнаване от личността на това как тя се възприема и оценява от партньора по общуване. В сложния процес на рефлексията съществуват минимум шест позиции, характеризиращи взаимното междуличностно опознаване: 1) "Какъв съм аз в действителност?"; 2) "Как аз възприемам себе си?"; 3) "Как аз се възприемам от другия?", и същите три позиции от страна на партньора. Става ясно, че рефлексията не е само знание за другия или разбиране на другия, а знание за това как другият ме разбира. Рефлексията според И. Кон е дълбоко, последователно взаимно отражение, чието съдържание е възпроизвеждане на вътрешния свят на партньора по взаимодействие, като в този вътрешен свят на свой ред се отразява вътрешни-

ят свят на първия "изследовател". Без съмнение ефективността от педагогическото общуване става възможна само при определено равнище на рефлексия, която позволява осъзнаването от учителя на собствената му позиция и позицията на ученика.

Процесът на междуличностното възприемане в общуването е съпроводен с действието и на други специфични психологически механизми и ефекти, които го съпътстват: ефект на първенство, ефект на ореола, категоризация, стереотипизация и междуличностна атракция.

Ефектът на първенството отразява факта, че при междуличностното възприемане значение оказва редът на получаваната информация за човека. Тази закономерност за пръв път е разкрита от американския психолог С. Аш. Той експериментално доказва, че впечатлението за другия човек се формира от първоначалната информация, която се получава за него. С. Аш представя на изследваните лица няколко качествени прилагателни имена, с които трябва да се оцени конкретна личност. Половината от изследваните получават прилагателните имена в следния ред: завистлив, упорит, критичен, импулсивен, трудолюбив, интелигентен. Другата половина получават прилагателните имена в обратен ред. Характеристиките, които дават двете експериментални групи на представената за оценка личност, са противоречиви. В групата, където инструкцията започва с прилагателното "завистлив", описват оценяваната личност в значително по-неблагоприятна светлина в сравнение с групата, чиято инструкция започва с прилагателното "интелигентен". Изводът, който произтича от този и други подобни експерименти, дава основание да се смята, че първото впечатление и първите думи пречупват през себе си въздействието на последвалата информация и променят нейния смисъл. Ефектът на първото впечатление се отнася само за първоначалното възприемане на непознат човек. Когато получаваме информация за човек, с когото сме общували продължително, последната информация е най-значима. В този случай описаният по-горе ефект се реализира като афект на последното впечатление.

Ефектът на ореола е свързан с факта, че информацията, която получаваме за даден човек, се наслаждава около първото впечатление, което имаме за него, и по този начин образува "ореол" около личността на възприемания. В последвалия възприятен процес ореолът

е пречка за точна оценка на реалните качества на възприеманата личност. Ефектът на ореола може да се реализира във формата на пристрастна положителна оценка (положителен ореол) и под формата на пристрастна отрицателна оценка (отрицателен ореол). Например, ако първото впечатление за възприемания човек като цяло е благоприятно, впоследствие цялото негово поведение и черти на характера се оценяват в положителна посока. От всички качества се отделят и преувеличават основно само положителните, а отрицателните като че ли се подценяват или не се забелязват. При отрицателния ореол се наблюдава тенденция към хиперболизация на отрицателните качества на възприеманата личност и "невъзприемане" на нейните положителни прояви.

В педагогическата практика действието на ефекта на първото впечатление и ефекта на ореола са често срещани явления. Първото впечатление за даден специалист, първите оценки, първите резултати от съвместната дейност образуват "ореол", който пречи на ръководителя обективно да възприема и оценява личността на специалиста, реалните му възможности и постижения.

Оценката за възприеманата личност е в съществена зависимост от собствения социален опит на възприемащия или по-точно от миналия му опит в междуличностното общуване. Този опит формира в съзнанието на човека "познавателни рамки", в някои от които се отнася и възприеманият. В това се състои механизмът на категоризацията. По-късно в процеса на съвместната дейност "познавателните рамки", в които общуващите личности взаимно се поставят, имат тенденция да се заличават. Но при личности, които нямат достатъчно опит в общуването си с хората, категоризацията довежда до **стереотипизация**. При действието на този механизъм възприемащата личност характеризира своя партньор по единичен признак (външен или вътрешен), който приема като съществен. При стереотипизацията се формира образът на другия човек по определени щампи. Щампите могат да бъдат формирани като резултат от обобщаване на личния опит на субекта на междуличностното възприятие. Към това обобщение могат да се присъединят сведения, получени от художествената литература, киното или от изказани мнения на други хора. Но стереотипните представи могат да бъдат не само съмнителни, но

и напълно погрешни, т.е. наред с правилните възприятно-представни оценки е възможно те да се окажат и напълно неверни.

В този смисъл е действието на т.нар. механизъм "петно". Понятието "петно" отразява процеса, при който на възприемания човек съзнателно или несъзнателно се приписва определено негативно социално-психологическо качество. Качеството може да бъде физическо, културно, интелектуално, професионално, политическо, расово или демографско. Като правило приписването на личността петно я прави непривлекателна за общуване. Във взаимоотношенията ръководител – сътрудник механизмът на петното често се включва в действие. Той се използва преди всичко от авторитарния тип ръководител, който, проектирайки "петна" върху своите сътрудници, ги поставя в ситуация на виновност, която е благоприятна за авторитарна манипулация.

Междупersonностната атракция е понятие, което отразява качеството на отношенията между общуващите партньори. Общуващите хора не само взаимно се възприемат, но и формират определен спектър на емоционални отношения помежду си: привличане и отблъскване, любов и ненавист, симпатия и антипатия, доверие и недоверие. Характеристиката на тези емоционални отношения определя качеството на общуването. Атракцията не е обект на изследване от позицията на общуването. Пред изследователите възникват въпросите какъв е механизмът на формиране на съответните емоционални отношения, каква е тяхната роля в структурата на цялостното общуване, как те влияят върху обмена на информацията, върху взаимодействието и установяването на взаимно разбиране. Поставените въпроси очертават една сравнително нова област на психологическите изследвания. Дълго време учените считаха, че психични преживявания като дружба, симпатия, привързаност и др. не богат да бъдат област на строг научен анализ. Този предразсъдък вече е преодолян и в съвременната психология има достатъчно експериментални факти и теоретични обобщения в областта на междупersonностната атракция. Отношение към проблема за междупersonностното възприемане имат резултатите от изследванията на социалната нагласа.

Понятието "нагласа" и понятието "установка" в общата психология се използват като синоними. Първоначално те отразяват една от характеристиките на възприятно-представния образ. В най-новите

психологически изследвания в понятието нагласа се влага общопсихологическо и социалнопсихологическо съдържание.

Нагласата е неосъзнаван компонент от психичната дейност на личността, който определя готовността ѝ да реагира по определен начин спрямо възприемането и оценяването на партньорите по общуване. Нагласата определя и вътрешното предразположение на личността към положително или отрицателно емоционално отношение към възприемащия човек. Социалната нагласа е качество на личността, обособено от миналия опит на междуличностните му отношения. Тя формира "модели" за възприеманите личности и "моделни" за отношенията към тях. Тези модели предхождат и предопределят определени факти на междуличностното възприемане. Казано по-образно, личността на възприеманата личност се пречупва през призмата на социалната нагласа на възприемащия. Ще илюстрираме влиянието на нагласата върху междуличностното възприятие със следната експериментална процедура. Експерименталните лица, които са от една възрастова група и социален състав, се разделят на две равни групи, разполагат се в две самостоятелни изолирани едно от друго помещения. Задачата на участващите в експеримента е да оценят личностните качества на човек, когото ще наблюдават само няколко секунди, без да разговарят с него. Преди наблюдението едната група получава инструкция, че оценяваната личност е многократно осъждан престъпник. Другата група получава инструкция, че човекът, когото ще оценяват, е спасил от удавяне две деца, рискувайки собствения си живот. Пред двете групи е показан един и същ човек.

Резултатите от оценката на личността на възприемания от едната и другата група се различават съществено. Естествено "престъпникът" е оценен с отрицателни нравствено-психологически качества, а "спасителят на децата" – с положителни. Социалната нагласа улеснява човека в междуличностното му възприемане, но в същото време тя е и предпоставка за шаблонизиране и стандартизиране на оценките и отношенията, което води до влошаване качеството и адекватността на взаиморазбирането и взаимодействието.

Всеки реален факт на междуличностното общуване в учебно-възпитателния процес е уникален и неповторим емпирично наблюдаван процес. Разрешаването на всеки проблем, възникнал в педа-

оническото общуване, по същество е решаване на нестандартен социално-психологически казус. Оптималният изход от казусната ситуация предполага създаването на една предварителна хипотеза, която може да бъде формулирана само при условие, че познаваме основните психични факти и закономерности на междуличностното общуване. В това се заключава съществената практическа значимост на психологическата теория на общуването.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г., Социална психология, С., 1983.
2. Бардин, Ф.М, Н.М. Корняк, Внимание: конфликт! Новосибирск, 1983.
3. Бодалев, А., Восприятие человека человеком, М., 1982.
4. Выготский, Л., Избранные психологические исследования, М., 1956.
5. Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов, Педагогическа психология, С., 1986.
6. Карнеги, Д., Как завоевать друзей и оказать влияние на людей, М., 1977.
7. Колектив, Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий, Л., 1987.
8. Кон, И., Откриването на "Аз", С., 1980.
9. Краткий психологический словарь. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1985.
10. Леонтиев, А., Дейност. Съзнание. Личност, С., 1978.
11. Петровский, А. (ред.), Общая психология, М., 1987.
12. Петровский, А., Личность. Деятельность. Колектив, М., 1982.
13. Психологический словарь, М., 1983.
14. Райнов, В., Особенности на невербалната комуникация, С., 1987.
15. Социальная психология, М., 1975.
16. Стойков, Ил., Психологически анализ на общуването, Велико Търново, 1989.
17. Ярошевский, М., Психологията през XX век, С., 1977.

СМУЩЕНИЯ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

9. 1. Възникване на смущенията

В ученическите години детето постига значително развитие на абстрактно-логическото мислене, което от своя страна е свързано с развитието на критичните му способности. Критичното отношение на учениците обаче нерядко не съответства на реалността, което довежда до конфликти и социално напрежение между учители и ученици или между самите ученици. В резултат на това се наблюдава прекалено въздържане (пасивност) от страна на някои ученици или пък прекалена активност, стигаща до агресивност. Такива прояви във възпитателния процес и в поведението на отделни ученици в нормалния случай не се наблюдават дълго. Те са сигнал за учителя, че той трябва да отдели повече внимание на даден ученик и чрез разумно и спокойно отношение да му помогне да възвърне нормалното си емоционално състояние.

Освен временните смущения в учебно-възпитателния процес, което е напълно нормално явление, съществуват и по-продължителни и трайни смущения в поведението на учениците. Те са израз на значително ограничената способност на детето да регулира своята дейност и свързаните с това трайно затвърдили се отклонения в развитието на неговата личност. Причините за това са **ендогенни и екзогенни**.

Под ендогенни психични смущения в развитието на детето се разбират преди всичко биологично и анатомофизиологично обусловени смущения в работата на нервната система, жлезите с вътрешна секреция и обмяната на веществата. Най-известно и разпространено ендогенно психично смущение в детската възраст е слабоумието (олигофрения).

Олигофренията при децата се установява със специални психологически и медицински методи, които са различни за отделните възрастови групи, и в зависимост от установената степен слабоумието децата се настаняват в училище за умствено изоставащи (помощни учи-

лица). Към ендогенните смущения се числят и предразположеността към епилептични припадъци, които могат да се проявят още в предучилищна възраст. Други ендогенни смущения могат да се появят в юношеска и зряла възраст. Това се отнася за същинските психични заболявания (психози), към които се отнасят шизофренията и циклофренията. Учениците със споменатите по-горе смущения и заболявания се нуждаят от психиатрична медицинска помощ, а децата с различна степен на слабоумие – от специален педагог.

Екзогенните смущения в развитието на личността на ученика се детерминират преди всичко от системата на външните социални условия на живот и дейност, които за даден ученик се характеризират като неблагоприятни. Тъй като биологичните фактори в тези случаи играят второстепенна роля, тези смущения могат да се коригират педагогически или психотерапевтично.

Личността на ученика се оценява според това каква е степента на усвоените от нея социални норми и идеали на поведение, какви са нейните интелектуални постижения в съответната учебна област.

Психично увредените или с деформации в развитието си ученици се характеризират като личности със значими и трайни смущения в ученето и поведението. В основата на смущенията в поведението са смущенията в усвояването и неспазването на социалните норми за поведение, което довежда до деформиране на връзката личност – социална среда. Предположението, че в основата на психичните смущения е недостатъчното възпитателно въздействие, не се потвърждава практически. Напротив, за много от децата със смущения в поведението се изразходва много повече педагогическа “енергия”. Причината за смущенията могат да бъдат и отделни тежки и потискащи преживявания, стресове и конфликти. Сами по себе си тези фактори могат да смутят дейността, но в нормалния случай те отзвучават.

В най-общия случай смущенията са резултат от продължителен във времето процес на развитие, който се дели на две фази: подготвителна, или въвеждаща, и фаза на деформирано психично развитие на личността.

Подготвителната фаза обхваща период от няколко години. При учениците от по-горните курсове и при възрастните често се установява, че подготвителната фаза на смущения е започнала още в предучилищна възраст. В тази фаза психичните смущения не могат да

бъдат забелязани, създава се само "почвата" за тяхната бъдеща проява.

Развитието на личността е преди всичко процес на усвояване на обществения опит чрез механизми на интериоризацията. Процесът на усвояване е в основата както на хармоничното, така и на психично увреденото развитие и като правило винаги протича с известни противоречия. Не винаги възпитателните изисквания са адекватни на психичните възможности на детето. Някои от тях се оказват причина за формиране на психични дефекти и увреждания.

В повечето случаи на отделните, неподходящи изисквания учителите отдават малко значение независимо от това, че те трябва да осъзнават педагогическите си грешки и да са способни да ги коригират. Някои педагогически грешки отначало са съвсем прикрити. Така например родители, които възпитават разглезващо своите деца, им създават в действителност временен емоционален комфорт. Такива родители с удоволствие и радост поемат всички грижи за детето си. При повърхностно наблюдение възниква впечатление за хармония в отношението родители – дете.

Проблемите и конфликтите възникват тогава, когато разглезените деца не могат да отговорят на специфичните за тяхното възрастово развитие изисквания в сферата на ученето и поведението. Това е така, защото тези деца не са усвоили своевременно или са усвоили само частично или погрешно необходимите знания, умения, навици и съответните волеви качества.

Педагогическото ръководство на възпитателния процес е насочено към ориентиране, провокиране, насочване и контролиране действията на децата и учениците. То се състои в посочване на подходящи цели и стратегии за поведение, включва стимулирането на развиващи личността форми на дейност и накрая оценяване и подкрепление на детските постижения. В учебно-възпитателния процес от учителите се допускат следните типични грешки:

1. Грешки при поставяне на целите на дейността. При поставяне на целите на учебната дейност и поведение често ученикът не получава ясна представа за тях. Също така се допускат и грешки при посочване стратегията на учебната дейност. Това е резултат от факта, че учителят само поставя изискванията, без да дава на учениците необходимите указания за методите, средствата и начините

за изпълнение на изискванията, или пък указанията не съответстват на степента на развитие на детската личност.

2. Грешки в изграждането на позиции. Учебно-възпитателният процес може да бъде смутен, ако липсва достатъчно адекватно емоционално обоснована мотивация. По този начин учениците формално изпълняват изискванията, без това да им доставя съответните положителни преживявания. Външно погледнато, те постъпват правилно, но това поведение се съпровожда с вътрешно емоционално неудовлетворение. Това е една от причините да се формира морално лицемерие у учениците.

3. Грешки във формата и съдържанието на изискванията. Тези грешки се изразяват в предявяването на прекалено високи или твърде ниски изисквания в сферата на ученето, труда и поведението на учениците. Към този тип грешки се отнасят и често променящите се и взаимноизключващи се (противоречиви) изисквания, условните и алтернативните изисквания. Тези грешки утежняват учебно-възпитателния процес и не формират продуктивна мотивация.

4. Грешки в педагогическото регулиране дейността на децата и учениците. Този тип грешки могат да се изразят в опекунство, което ограничава самостоятелната активност на ученика, или пък в недостатъчен и неефективен контрол. В тези случаи се нарушава адекватното ориентиране на ученика по време на изпълнение на дейността и свързаното с това развитие на самоконтрола и саморегулацията.

5. Грешки при подкреплението. Както вече отбелязахме, завишените положителни подкрепления могат да бъдат също толкова вредни, както твърде силните и често отрицателни подкрепления. Това се отнася също така за твърде резките, категоричните, глобалните и алтернативните подкрепления, както и за липсата на каквито и да са подкрепления. По този начин ученикът не се информира в необходимата степен за резултатите в развитието си, което води до непълноценно усвояване на социалните норми, както и до неадекватна самооценка на собственото му поведение.

Дейността на децата от предучилищна възраст в особено голяма степен зависи от педагогическото ѝ ръководство. С нарастване на способността за самостоятелна регулация на дейността учениците стават по-независими в решенията си. Това не означава, че трябва да се отрича посочването на цели и стратегии за поведение на

учениците, но педагогическото ръководство трябва да съответства на нивото на развитие на личността на ученика.

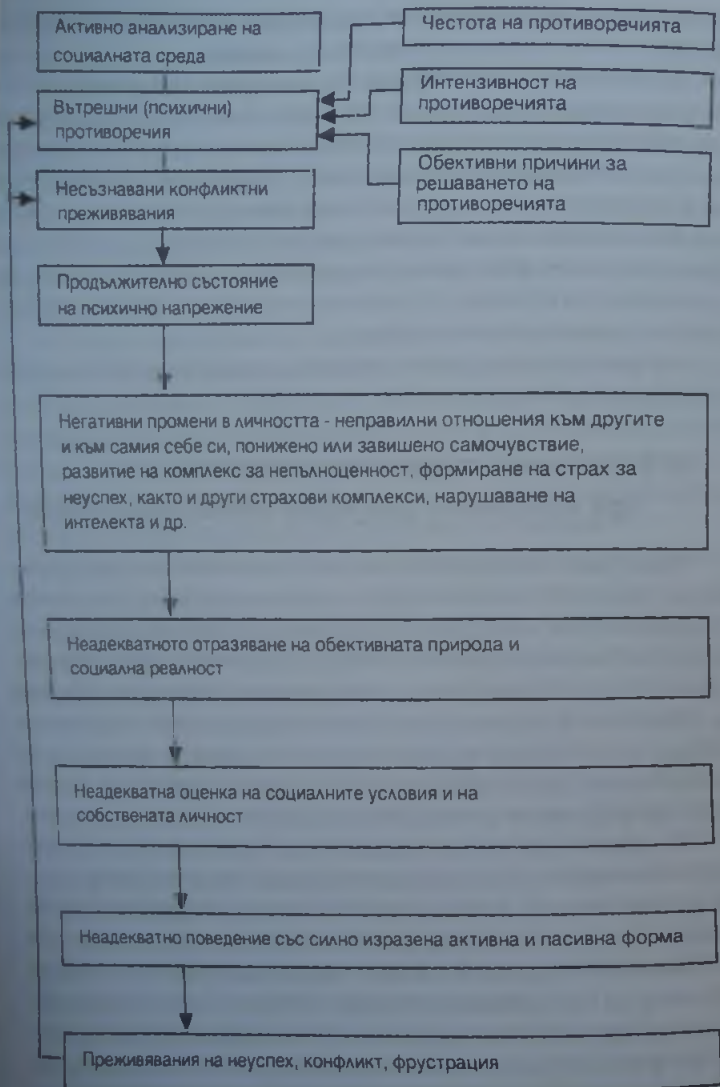
Възникналите недостатъци и грешки в процеса на усвояване първоначално остават латентни и най-често се забелязват, когато ученикът трябва да отговори на нови социални изисквания или е поставен пред по-високи изисквания, които съответстват на очакваното ниво на развитие. Това най-често се случва при постъпване на децата в детски ясли, детски градини или при постъпване в училище. Същият процес се наблюдава при приходите от предучилищния и началния курс на обучение, от началния към средния курс, при постъпване във висше учебно заведение.

На фиг. 14 е представен опростено процесът на екзогенно деформирано психично развитие.

9. 2. Психолого-педагогически симптоми при неправилно формиране личността на ученика

Симптомите са форма на реализация или изява на психични аномалии, към които се числят също и психичните аномалии в ученето и поведението на учениците. Те са сигнал за наличието на психични смущения, но не са идентични с тях. Същността на психичните смущения се състои преди всичко в неадекватно, изкривено отразяване на обективната действителност, което води до ограничаване способността на ученика за самостоятелно и адекватно регулиране на дейността или на някои действия. Като краен резултат тези смущения водят до формиране на отрицателни социални качества на личността.

Големият брой на проявяващите се в педагогическата практика симптоми налага да се направи определена класификация и групиране. Всеки опит за класификация почива върху определени критерии и улеснява учителите да разпознават диференцирано психичното развитие на отделните ученици: това ще даде възможност за определяне на най-подходящите педагогически въздействия за коригиране на съответните смущения, които в най-общия случай се свеждат до следните групи: социални смущения в поведението (асоциално поведение), отказ от постигането на всякакви цели, говорни (езикови) смущения и психосоматични смущения.



Фиг. 14. Схематичен модел на процеса на деформирано личностно развитие в резултат на екзогенни фактори

От практиката е известно, че родители, учители и възпитатели не поставят навреме диагнозата на психичните смущения въпреки изявената симптоматика или погрешно интерпретират наблюдаваните симптоми. Това обикновено води до неподходящи педагогически въздействия. Най-често се реагира неправилно на агресивното поведение, на крайната сдържаност, както и на отказ от постигане на каквито и да са педагогически цели.

Агресивното поведение на учениците се изразява в недисциплинираност, активно и съзнателно смущаване на атмосферата по време на урока, склонност към немотивирани сбивания с учениците, немотивирани спорове и скарвания. Тези ученици постоянно са заредени със силни отрицателни емоции. На това поведение педагозите обикновено реагират с "твърди" възпитателни мерки, което в най-общия случай създава още по-засилена агресивност у ученика. Спокойното, търпеливо и пълно с доверие отношение би било по-подходящо за отстраняване на агресивността, зад която обикновено стои неувереността на ученика в самия себе си или страхът от отрицателните подкрепления.

Плахостта и страхливостта намаляват способността за социално утвърждаване на ученика и поради това, че не смущават грубо учебно-възпитателния процес, често остават незабелязани от педагозите. Първоначално тези ученици са незабележими, защото проявяват готовност да се приспособяват и подчиняват на педагогическите изисквания. Те стават проблем за педагога едва когато тяхната крайна сдържаност се превърне в крайна агресивност. По принцип това се случва, когато ученикът предположи или разбере, че активното нападателно или самозащитно отбранително поведение е социално по-подходящо за решаване на неговите собствени проблеми, отколкото сдържаността и пасивността.

При ученици, които се отказват от труд за постигане на определени педагогически изисквания, трудностите произтичат, на първо място, не от липсващи знания или недостатъчно развити способности, а от факта, че в резултат на психични смущения те не са в състояние да разгърнат своите възможности за труд. Трудностите в ученето при такива деца практически се премахват чрез допълнителна помощ в дейността – допълнителни занятия, поемане на шефство от

други ученици. Наред с това е необходимо да се коригират и причините, детерминиращи нарушената социална активност на ученика.

Социалните смущения в поведението са следствие от съществуващите психични смущения, изразяващи се в трайни емоционални напрежения, които пречат за спокойното и целенасочено отношение към околната природна и социална среда, а също така намаляват способността за правилно възприемане и преценяване на партньорите по общуване и на собствената им личност. Това става причина за нарушаване самостоятелното ориентиране и регулиране на действията във всички жизнени сфери. Социалните смущения в поведението се свеждат до следното: двигателно неспокойствие, агресивно поведение, крайна сдържаност (пасивност), лъгане, крадене, бягство, регресия (връщане към примитивно поведение).

Двигателната активност се изразява в засилен стремеж към движение – трепкане. “нервна игра” с предмет, неспокойни движения на крайниците, мимична и пантомимична активност. Тя се изразява още в т.нар. “празно усърдие”, като например безцелни движения, безцелно боравене с играчки и предмети. В напрегнати и проблемни ситуации такива ученици действат неправилно поради липсващата пълноценна координация на движенията, напр. несръчно боравене с предмети, изпускане, разкъсване, препъване и др.

Зад агресивното поведение, както вече споменахме, се крие засилена неувереност в самия себе си или страх, които водят до прекомерно активна самозащита или до отбранително поведение срещу въздействията на заобикалящата социална среда. То може да се предизвика от твърде голяма или субективно оценявана като такава педагогическа възискателност или от егоизъм, ако те са свързани с неспособността за самоутвърждаване. В повечето случаи това поведение се дължи на пропуски във възпитанието.

Крайната сдържаност (пасивност) също се детерминира от засилена неувереност в себе си или от страх. При такива ученици се забелязва ниска способност за социално утвърждаване и склонност към отклонение от нормалните изисквания, както и ограничена способност за вземане на ясни и категорични решения. Крайната сдържаност е диаметрално противоположна на агресивното поведение, но въпреки това при определени ситуации може да се превърне в агресивно поведение.

Лъжата е съзнателно изопачаване на действителността с цел да се осигурят лични предимства, авторитет, уважение или признаване или да се избегнат отрицателни санкции. Лъжата може да бъде симптом на пасивно поведение, но може да бъде и проява на агресивно поведение, преди всичко към определени личности.

“Невинните лъжи” на детето от предучилищна възраст, което много често не може да разграничи собствените си силни желания, представите си във въображението (фантазиите) и сънищата от реалната действителност, не отговарят на така дефинираното понятие за лъжа. Тези лъжи се определят от липсата на достатъчни знания за действителността и от самозаблуди. Затова може да се очакват лоши педагогически резултати, ако възпитателите виждат в невинните лъжи начало на лъгане и вземат “твърди” мерки за това. Необходимо е да се обърне внимание на детето върху неговата заблуда по начин, изпълнен с разбиране, но не трябва да му се приписва съзнателно изопачаване на действителността.

Не бива да се забравя и фактът, че при нормалното развитие на личността има някои изключителни ситуации, когато съзнателно и целенасочено се използва лъжа – лъжа по необходимост – за запазване честта и достойнството на друг човек, лъжа от социални съображения, лъжа за съхраняване на служебна и държавна тайна и т.н.

Според Х. Гинът има детски лъжи, които казват истини. Децата в някои от случаите лъжат, за да постигнат във въображението си това, което им липсва в действителността. В лъжите на децата и учениците прозират истини за техните страхове и желания. Добрият педагог открива в лъжите онова, което децата искат да прикрият. Отношението към лъжата трябва по-скоро да цели вникване в нейния смисъл, вместо да се отрича и оспорва тя. Затова знанието, което педагогът извлича от лъжата, може да се използва, за да се помогне на детето да разграничи действителността от собствените си представи и желания.

Кражбата е временно или трайно присвояване на предмети, които не принадлежат към личното имущество на ученика. При деца и ученици със смущения в поведението се наблюдава извършване на кражби без доказана обективна необходимост. Това крадене има по принцип функции, които не се осъзнават от ученика. Кражбата може да бъде извършена, защото така е по-лесно и удобно за ученика, а

може да се извърши, за да се навреди на личност, която не му се харесва, т.е. кражбата може да изпълнява агресивни функции. Затова е необходимо педагогът да си изясни следните въпроси при констатиране на конкретна кражба:

- Какво се краде? (предмети с висока или ниска материална стойност, жизнено необходими предмети, средства за ежедневна употреба или луксозни предмети);

- Каква функция има кражбата? (задоволяване на биологични потребности, стремеж към социално признание или авторитет, напр. да се постигне социално уважение чрез подарък, който в действителност е откраднат);

- От кого се краде? (от обществени институции, с които липсва всякаква лична обвързаност; от хора, които не са харесвани от ученика, на които трябва да се навреди; от приятели или познати).

Отговорите на тези въпроси дават ориентирите за това какви деформации в междуличностните отношения са настъпили и какви педагогически или психотерапевтични мерки трябва да бъдат взети.

Трябва да се прави разлика между кражба в истинския смисъл на думата и непозволеното присвояване на предмети (играчки, лакомства и др.) от малките деца, което се проявява общо взето в зависимост от ситуацията. То се среща при всички деца от предучилищна възраст, тъй като те съобразно развитието си все още не разполагат с необходимите психични предпоставки за самостоятелно, съобразено със социалните норми регулиране на действията.

Бягството е обосновано от нарушени междуличностни отношения в семейството (отношение родител – дете), в училището (отношението ученик – учител), в професията (отношението ръководител – подчинен) или в полово-сексуалните отношения. В повечето случаи то се предизвиква от актуални конфликти, които довеждат ученика до чувство за “безизходна ситуация”. Обикновено учителите и родителите са причина за тласкане на детето към безизходни ситуации. Родителите и възпитателите са склонни да приписват отговорността на “неблагодарното” и “разглезено” дете. Това е една от проявите на казуалната атрибутна грешка. Оттук води началото си готовността на детето към бягство. Като единствена възможност за изход от безизходната ситуация, бягството често се съчетава с лъжа и кражба.

Когато учителят е напълно сигурен, че ученикът е откраднал нещо, не е педагогически правилно да го разпитва, а направо и спокойно да му каже: "Взел си гумата на Х. Върни му я." Педагогически неправилно е да наричаме детето "крадец" или "лъжец" и в резултат на това да му предричаме неблагоприятно социално развитие.

Регресията се изразява във връщане към форми на реакции и начини на поведение, съответстващи генетично на по-ранни стадии от възрастовото развитие на ученика. Чрез регресията ученикът избягва педагогическия конфликт чрез инфантилни (детски) постъпки или становища. Така например поради неблагоприятни педагогически въздействия ученикът от първи клас може да избяга от училище, да отиде вкъщи и да започне да играе с играчките, с които е играл години преди това. Регресията засяга нормалната социализация на личността.

Симптом за смущение в личностното развитие на ученика може да бъде и засилената психична защита (защитните механизми на личността). За преодоляване на емоционалното напрежение, свързано с педагогическите конфликти, които са се интериоризирали като вътрешни психични конфликти, за постигане на емоционален комфорт, човешката психика използва специална регулираща система, наречена психична защита. Психичната защита е несъзнаван в момента на неговото действие механизъм, който разрешава вътрешен конфликт на личността. Този конфликт може да бъде породен от противоречивостта или несъгласуваността на породени или реализирани вече стремежи на личността и формираните се личностно значими социални и морални ценности. Психичната защита осигурява емоционалното равновесие и устойчивост на ученика и е специфична бариера пред невротичното му разстройство. Тя поддържа неговото личностно убеждение, че мислите и поведението му са съвместими с нормите на отношения с другите хора, че реалните постижения са в съответствие с предварително формираните цели. По този начин ученикът поддържа определено ниво на самоуважение и самочувствие, но при засилената защита това става най-вече за сметка на правилната и пълноценна социализация на личността. Психичната защита се осъществява чрез следните основни механизми: изместване, идентификация, проек-

ция, сублимация, интелектуализация, конверсия (бягство в болестта), аскетичност и ограничаване, реактивна промяна на личността.

9. 3. Психолого-педагогически проблеми при възпитанието на “трудните” деца

Трудни деца са тези, у които се формират отрицателни привички на поведение, отрицателна мотивация към учебно-възпитателния процес и към социалните институции (семейство, училище, държавни институции). Нерядко трудните деца проявяват и асоциално поведение – бягство от дома и училище, кражби, рушене на обществено имущество, престъпления към личността на други хора. Най-често децата стават “трудни” в преходните възрасти – на третата, шестата-седмата година и в пубертетната възраст. Пред педагозите в този случай стои задачата да формират положителна социална насоченост у ученика, която да разруши старите форми на поведение.

Привичните форми на поведение представляват здраво формиран се динамичен стереотип. Разрушаването на стереотипа на личността, на който се основават отрицателните форми на поведение (в това се състои една от съществените задачи на превъзпитанието), по същество е една от най-трудните педагогически задачи.

Формиращият се отрицателен стереотип представлява верига от реакции и действия, които се осъществяват една след друга почти без участието на съзнателен анализ на поведението. Затова, когато ученикът попадне в привична ситуация, тази система от реакции и действия се задейства, проявява се автоматично, по подобие на навичните реакции.

Дори когато ученикът с най-голямо убеждение даде “честна дума”, че няма да извършва асоциално поведение, че ще постъпва съгласно изискванията, той е безсилен волево да се въздържа от привичното поведение, стимулирано от привичните ситуации. Само продължителното неподкрепяне на привичните реакции и създаване на условия за отбягване на привичните ситуации може постепенно да разруши стария отрицателен стереотип.

Но превъзпитанието предполага не само разрушаване на стария стереотип, а заменянето му с нов. Такава замяна се извършва с

голямо съпротивление от страна на ученика, съпроводена е с бурни емоционални преживявания, преди всичко отрицателни. Превъзпитателният процес не трябва да се ограничава в недопускане на ученика до старите връзки и привычки. Той трябва да бъде включен в нови социално значими връзки, които да му позволят да се почувства равен и пълноправен член на съответния ученически колектив (ученическа паралелка, спортен клуб, кръжок). Изоляцията и недопускането на трудните деца в ученическите колективи с цел да не влияят отрицателно върху другите ученици предварително обрича на неуспех превъзпитанието и стимулира трудните деца да поддържат и развиват извънучилищните си връзки.

Разрушаването на стария и формирането на нов стереотип предполага създаване на нови педагогически условия и затова е от значение учителят да знае условията, които са породили "трудността" (отчаяност, страх, отрицателно влияние от уличните другари, нездрава семейна обстановка и др.).

Разбирането на вътрешната мотивация и подбудите на трудните деца е необходимо за тяхното превъзпитание, но много често възпитателите не достигат до същността и сложността на мотивите на тези деца. Например някой ученик по време на урок може да се държи грубо и да провали урока. Мотивите в този случай могат да бъдат нежелание да бъде оскъргбен учителят (най-често учителят вижда тези мотиви), а желание на ученика да привлече вниманието на другарите си от класа.

Ще разгледаме пример, когато един труден ученик остане да повтаря класа поради слаб успех. Сам по себе си този факт се оказва неприятен и травматизира, особено за децата от пубертетната възраст, защото учениците от тази възраст имат болезнена чувствителност към вниманието и уважението от страна на другите ученици. В най-общия случай добрите ученици постигат това чрез своя успех в ученето, спорта, художествената дейност. А как да постигне внимание и уважение повтарящият ученик? За тази цел той започва да използва единственото предимство, което му дава възрастта – физическата сила. Той започва да малтретира своите съученици, като в обсега му попадат преди всичко интелектуално преуспяващите. По този начин повтарящият ученик иска да покаже, че и той има качества, заради които трябва да бъде зачитан от останалите.

и случай един от начините на превъзпитанието трябва да бъде мяна на дейността". Необходимо е да се поставят такива задачи и повтарящия физически силен ученик, които да го удовлетворят и да му осигуряват достойно място в колектива. Например можем да стимулираме ученика за постигане на спортни успехи в гветен вид спорт или да го насочим към подходяща трудова ност, където би показал по-високи резултати от съучениците

Педагогическото майсторство на учителя се заключава в това определи формата и съдържанието на педагогическите задачи, мменящи асоциалното поведение на трудните деца в социално знами и личностно престижни дейности.

Трудните деца притежават типични индивидуални особености на характера, което определя и един сравнително диференциран индивидуален подход при тяхното възпитание. При това изключително важно е да се разбере от всички възпитатели (родители, учители, тужители от детската педагогическа стая), че трудният характер на детето е детерминиран от обективни социални ситуации (от педагогически грешки и педагогическа занемареност) и че отношението на доверие, уважение и обич към трудните деца е основна предпоставка за промяна на техния характер.

Могат да бъдат систематизирани няколко най-общи групи трудни ученици, които се характеризират с особени черти на характера, изискващи и особен индивидуален педагогически подход: емоционално неустойчиви деца, възбудими и афективни деца, недоверчиви и затворени деца, деца с комплекс за непълноценност.

Емоционално неустойчивите трудни деца бързо прекъсват и захвърлят залочнатите дейности, прескачат на друго занимание, правят го горе-долу, наново го захвърлят и т.н. Тези ученици лесно се поддават на всякакви съблазни, на внушение и подражание. В разговорите те са откровени, бързо се разкайват, лесно правят обещания и със същата лекота ги нарушават. За тези ученици е необходим твърд режим, тактичен контрол, текуща и непрекъснатата проверка на всяка тяхна работа. Пагубно им се отразяват честите промени в изискванията, в учебното разписание, нарушенията в режима. При работа с такива ученици се създава впечатление, че те лесно се поддават на педагогическо влияние. Не трябва да се успокояваме от първите успехи в тяхното

превъзпитание, необходимо е успехите да се потвърдят за по-продължителен период. Отстраняване на "съблазните", подходящите приятели, поемащи индивидуално шефство, са условия за положително влияние върху емоционално неустойчивите трудни деца.

Възбудимите и афективни трудни деца демонстрират бурни спонтанни реакции в резултат на незначителни шеги от страна на съучениците си или забележка на педагога. Като правило силата на взрива не съответства на силата на дразнителя от дадената ситуация. Емоционалният взрив идва отвътре, като в същото време афектираните деца дори не мислят да възможните последици от своето поведение. Избухливостта, афективността, враждебността са защитни действия, които се закрепват трайно и стават привични реакции, когато довеждат до желанието от ученика изход от конфликтната ситуация. Това е така, защото чрез своите афективни реакции ученикът е излязъл "победител" в конфликта, той е обезоръжил своя противник (възпитателя), макар за кратко време.

При възпитанието на тези деца е целесъобразно да се отстраняват причините, водещи до афективност. Необходимо е уравновесен и спокоен подход при оценка и санкциониране на тяхното поведение. Превъзпитанието предварително е обречено на неуспех, ако педагогът също изпадне в състояние на афект, което често се случва в практиката. Приятелската беседа с такива деца, когато те са в спокойно състояние, би създала възможност ученикът да сподели своите тревоги и проблеми. Обикновено причините за формирането на характера на тези деца се коренят в техните семейни взаимоотношения, към които възпитателят също трябва да насочи своите усилия.

У недоверчивите и затворени деца трудният характер се формира под влияние на потискащо възпитание, оскърбително и иронично отношение. Като не намират изход от създаването се положение, такива ученици се затварят в себе си, проявяват безчувственост и равнодушие към задълженията си и към житейската си съдба. Те странят от по-шумните и неспокойни съученици и компании. Такива ученици могат да имат избирателна нагласа към учебен предмет, авторитетен педагог, любим съученик и другар. Необходимо е разумно да се проникне в душата на тези ученици, където под маската на външно равнодушие скрито протича богат и сложен емоционален живот. Тези деца в някои отношения са по-трудни в саморазкрива-

нето си, отколкото афективните, защото не допускат никого близо до себе си. Но внимателното и търпеливо отношение към тези деца позволява те да разкрият пред учителя своите преживявания. Педагогическият съюз с тези деца може да бъде много по-силен и дълбок, отколкото с другите.

Комплексът за непълноценност у децата се предизвиква от техните устойчиви представи за собствените им обективно съществуващи или субективно оценявани като такива физически, психически или морални недостатъци. В своето поведение такива деца проявяват несигурност и нерешителност и като резултат – понижена социална активност. Комплексът за непълноценност може да се формира, когато възпитателят оценява дейността на ученика винаги отрицателно. Тъй като ученикът не винаги може правилно да оцени своята дейност, той формира своята самооценка под влияние на оценката на учителя. Не са редки случаите, когато комплексът за непълноценност може да се компенсира със странична за ученика дейност, която може да бъде социално значима или асоциална. Например, ако ученикът има комплекс за интелектуална непълноценност и представа за физическо превъзходство, той може да компенсира този комплекс с пренебрежително отношение към физически слабия отличник, но и със спортна или организаторска дейност. Успехът в превъзпитанието на трудните деца зависи от това има ли възпитателят ясна представа за действителните недостатъци на децата и за причините, които са формирали комплекса им за непълноценност. Както вече отбелязахме, недостатъците на ученика лесно могат да бъдат показани, но с това ни най-малко не помагаме за тяхното преодоляване. При тези деца е необходимо да се констатират и подкрепят и най-незначителните им постижения. Трябва да разкрием и покажем на ученика доброто, на което е способен. Също така е необходимо учителят да полага допълнителни грижи за създаване на благоприятни условия за успешно изпълнение на поставените задачи.

Сложността при превъзпитанието на комплексирани трудни деца се корени не само в особеностите на тези деца, но и в особеностите на личността на учителя. Отсъствието на чувство за еднакво и справедливо отношение към всички ученици (строгост и изисквания към едни и "приятелство" към други) довежда до взаимно недоверие и враждебно отношение между ученик – учител или до поддронване

педагогическия авторитет на учителя. Педагогическото въздействие в този случай трябва да бъде такова, че да формира у ученика увереност в това, че учителят е негов необходим и близък приятел, че той ще му помага да се справя с трудностите, че на учителя може да повери своите тайни, да получи съвет и подкрепа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо, М.В. (ред.), Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Выпуск 2, М., 1982.
2. Гамезо, М.В. (ред.), Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Выпуск 3, М., 1982.
3. Гиньт, Х., Децата и ние, С., 1988.
4. Дериманов, С., Анатомия, физиология и хигиена (Учебник за студентите по специалността предучилищна и начална училищна педагогика), Велико Търново, 1987.
5. Петровский, А., Возрастная и педагогическая психология, М., 1979.
6. Развитие личности ребенка: Пер. с англ., М., 1987.
7. Стойков, И., Анализ защитных проявлений личности (автореферат), М., 1986.
8. Шипковенски, Н., Основи на психопатологията, С., 1955.

ВЪЗРАСТОВА ПСИХОЛОГИЯ

Глава десета

ВЪЗРАСТОВА ДИНАМИКА В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕКА И НЕГОВАТА ЛИЧНОСТ

10.1. Проблемът за възрастовата периодизация на човешкия живот

Периодизацията на възрастовото развитие на човека не е абстрактен и самоцелен научен проблем. Неговата стойност се определя от най-значимата социална дейност – качествено възпроизвеждане на човешката личност. И затова проблемът за периодизацията на развитието е възлов проблем във всички основни науки за човека: психология, педагогика, физиология, психофизиология, правни и др. науки.

Психологията изследва и отразява различните периоди на психичното и личностното развитие на човешкия индивид, определя научни критерии за характеристика на психичните възможности и качества на всеки период, определя методите за оценка и диагностика на реализираните възможности през даден период. Психологията анализира и взаимовръзката между факторите на психичното развитие: наследственост, природна среда, социална среда, възпитание и активността на индивида.

Педагогиката изследва и определя методите и методиката на възпитанието и обучението, определя учебното съдържание адекватно на възрастовите възможности на човека.

Физиологията и психофизиологията изследват анатомофизиологичната структура на нервната система, която е основен орган и

“арена” на психичната дейност, изследват възрастовата динамика в развитието на нервната система.

Правните науки се насочват към проблема за дееспособността на човека в различните възрастови етапи. Най-значим се оказва проблемът за зависимостта между възможността на човека да осъзнава своите социални права и задължения и степента на осмисленост на отговорността пред изпълнителната власт на обществото.

Изводите от решаване на проблема за възрастовата периодизация дават практическо решение на изключително важни социални въпроси:

- до каква възраст детето да се възпитава от родителите в семейна среда;
- на каква възраст децата да постъпват в детските градини;
- каква е възрастта, при която е най-подходящо започването на училищното възпитание;
- какво да бъде учебното съдържание в различните училищни възрасти и с какви методи да се осъществява възпитателния процес;
- на каква възраст децата носят частична или пълна наказателна отговорност за поведение, което съгласно наказателните закони се класифицира като престъпно;
- коя възраст се определя като пълнолетие или зрялост на личността, при която човекът става пълноправен гражданин на обществото в което живее;
- коя е границата на “третата възраст” т.е. възрастта за пенсиониране на работещите граждани;
- коя е възрастта при която юношите могат да сключват официално брачни съюзи и др.

Не е в предмета на нашата работа да анализираме отговорите на всички тези социални въпроси, на които дава отговор теорията за възрастовата периодизация на човешкия живот. Само за илюстрация на изключителната социална значимост на тази теория ще дам пример с въпроса за наказателната отговорност и пълнолетието на човека. Общоприета е тезата, че пълна наказателна отговорност към гражданина може да се предяви само при навършено пълнолетие. Но коя конкретна възраст определя пълнолетието? В законодателството на различните държави отговора на този въпрос е различен. В

Република България и повечето от Източноевропейските страни тази възраст е 18 години. В Западна Европа е 20, а в САЩ е 21 години. Тук възниква един интересен социален парадокс. За едно и също асоциално деяние се прилага различно правно наказание поради разликата във възрастта за пълнолетие. Например, най-тежко наказание в България може да се присъди след 18, в Западна Европа след 20, а в САЩ след 21 годишна възраст.

Аналогични парадокси бихме могли да открием и в съдържанието и формите на възпитателния процес, определени от различните решения на проблема за възрастовата периодизация на човешкия живот.

10.2. Теории за възрастовата периодизация

В първия раздел на учебника бяха отразени психолого-педагогическите възгледи на Платон и Аристотел. И двамата елински философи предлагат свои теории за възрастова периодизация на подрастващото поколение, определят границите, учебното съдържание и възпитателните цели на всеки период. Общото в теорията на двамата древни класици е, че те използват своите представи за същността на психиката като основен фундамент за възрастовата периодизация. Тази тенденция се запазила до нашето съвремие и понастоящем всички съвременни теории за периодизация на човешкия жизнен цикъл се основава на най-новите достижения на психологията. В историческия раздел на учебника е отразена и оригиналната представа за периодизацията и възпитанието на детската личност.

Оригинална периодизация на детското развитие предлага създателят на психоаналитична психология З. Фройд. Основно тя е отразена в книгата "Детската душа", която през 1993 год. излезе за пръв път на български език. З. Фройд свързва периодизацията с промяната и трансформацията на либидото (енергията на сексуалния нагон). Тази трансформация се проследява от раждането на човека до неговата биологична (полова) зрялост. Той приема, че сексуалният живот в своето развитие преминава през два периода, отделени помежду си от неактивен (патентен) период: период на ранна детска сексуалност и период на зряла сексуалност. Раннодетската сексуал-

ност е от една до пет годишна възраст. Тази сексуална дейност се изгражда от действието на различни частични инстинкти, които имат ограничени източници. Тяхната цел преди всичко е удоволствието, което се доставя от отделните органи на тялото.

В зависимост от телесните органи на възбуда и удоволствие, детското развитие, което е във връзка с развитието на детската сексуалност преминава през три периода:

Първо: **орално-канибален** период, който има за своя ерогенна зона устната кухина. Либидото и свързаното с него удоволствие зависи от приемането на храната. В този период детето проявява подчертан стремеж към ядене, смучене на биберон, пръстите си и други подходящи предмети, при което изпитва първото си "сексуално" удоволствие.

Второ: **анално-садистичен** период. Главен източник на либидонозна енергия са възбудите на лигавицата в крайните области на храносмилателната система.

Трето: **фаличен период**. Соматичен източник на либидото в този период са първичните полови органи на 4-5 годишните деца.

След петата година раннодетската сексуалност преминава в период на латентност, който продължава до пубертета. През този период сексуалните нагони биват потиснати и тяхната енергия чрез механизма на сублимация се насочва и изразходва за социализация на детето.

Четвърто: **генитален период**, който се осъществява през време на пубертета. В този период стават две съществени изменения на сексуалността: всички либидонозни източници попадат под "властта" на гениталната зона и личността прави първите избори на сексуален обект.

Нормалното психично развитие на детето и нормалното развитие на либидото според З.Фройд са свързани. То може да бъде отклонено на всеки един от четирите периода. Най-голямо значение в това отношение има **фиксация на либидото** към определен обект или начин на сексуално удоволствие. Тази фиксация е свързана с Едиповия, Кастрационния и Нарцистичен комплекс. Тези комплекси приемат централно място в личностното развитие на детето и са ядрото, от което се изграждат истеричната, страховата и натрапчивата невроза.

От зависимостта на фиксацията на либидото и неговото относително трайно и устойчиво задоволяване З.Фройд определя четири основни конституционални типа личност: орален, анален, фаличен и генитален тип.

1. **Орален тип личност** – формирана е в резултат на енергетичната основа на либидонозните възбуди от горната част на храносмилателната система в процеса на приемането на храна. Характеризира се със стремеж винаги да взема и получава от другите. Формира психични качества алчност, пасивност, зависимост от другите, завистливост. Често тези качества се прикриват с подчертана деловитост, привидна (демонстративна) самоувереност и честолюбие. Този характер се проявява в две форми: орално-рецептивна и орално-агресивна.

2. **Анално-садистичен тип личност** – детерминирана е от приоритетното значение на либидоносните възбуди от долната част на храносмилателната система. Формират се личностно качества като стремеж към чистотата и реда, пестеливост, прерастваща в скъперничество, упоритост, която в детството се изразява с “негативна реакция”, а в зрялост със социално-психологически контрапозиции. Садистичните качества могат да се компенсират със засилена или патологична свръхсъвестност.

3. **Фаличен тип личност** – формиран от фиксация на либидоносните възбуди върху външните части на първичните полови органи, активизирани най-вече чрез раннодетският онанизъм. Тази личност се изявява с качества като деловитост, самостоятелност и решителност и с тенденция за абсолютизиране и надценяване на мъжа пред жената.

4. **Генитален тип личност** – формиран от възбудите на либидото на зрялата сексуалност. Тази личност проявява тенденции към преодоляване на Едиповия и Нарцистичния комплекс, както и на разрушителните инстинкти. В най-общия случай се характеризира със стремеж към “даване” грижа към близките и околните и със стремеж към социално значими дейности.

Най-популярна съвременна теория за възрастовата периодизация ни предлага американския психолог Ерик Ериксон, виден представител на “психологията на Аз-а”. Неговите представи за личността, нейното развитие, за индивидуалното творчество и връзката му със социалните фактори оказват устойчиво влияние върху психологията.

В енциклопедията от биографии на най-изтъкнати американци е отбелязано, че всички високо талантиливи мислители от периода след Фройд, работили в традицията на психоанализата, Ериксон е най-яркия. Епигенетичната схема на Ериксон, която отразява развитието на индивида след раждането му е ядрото на неговата теория, поради което е необходимо да предадем съвсем накратко. Специфичните психосоциални характеристики на всеки период от развитието на индивида Ериксон обобщава чрез формирането и функционирането на две противоположни емоционално-чувствени преживявания на индивида.

Първи период – кърмачество (до първата година от живота). Специфичната характеристика на този период се формулира като **“развитие на чувство за базисно доверие срещу чувство на недоверие”**. Основна роля за формиране на базисното доверие на детето се приписва на майката и нейното отношение към детето. Най-ранното доказателство за доверието на детето към обществото според Ериксон е отсъствие на трудности при храненето, на смущения в съня и на усещания за напрежения от храносмилателната система. При това от решаващо значение е не толкова количеството на грижите, храненето и външно демонстрираната обич, а качеството на отношението **майка – дете**. Това качество се определя от дълбоката и искрена обич на майката към детето, която обич възниква и се развива много преди неговото раждане. Тя зависи от отношението на майката към бащата на детето и бременността, от личностната значимост, която има за майката новородения от нея индивид. Развило се при неблагоприятни жизнени условия първичното недоверие се разкрива по-късно в някои болестни състояния – шизофренна психоза, шизоидна или дистимна структура на личността.

Втори период: Ранно детство (2 - 3-та година). Основната психосоциална антитеза тук е: **чувство за автономия** (самостоятелност) срещу чувството за срам. развитието на двигателния анализатор въвежда детето в едно ново отношение с външния свят. На този етап от живота на индивида се полага основата на пожизнената алтернатива между свободното непринудено самоутвърждаване в сътрудничество с другите хора и неувереността в себе си, т.е. чувството да се **“провалиш вдън земя”** от срам, че не успяваш. Външното насочване и възпитание в този стадий трябва да осигуряват

самоутвърждаването и независимостта на детето, което позволява този процес да не се изплъзва от социалния контрол.

Трети период: Доучилищна възраст (3-7-та година), която се определя като **стадий на играта**. Основна алтернатива в този период е чувството за **инициатива срещу чувството за вина**. Чрез играта която определя основното съдържание на психичната дейност на този период се проявяват първите социално значими стойности и възниква стремежа за достигане и изравняване с другите. Чрез играта детето започва да осмисля своята роля в света на възрастните, да играе ролите, достойни за подражание. Засиления стремеж към отъждествяване с родителя или предлаганите от обществото "идеални образи" засилват амбивалентното отношение на детето към тях и последващото това отношение жизнени конфликти. В патологични случаи тези конфликти довеждат до компенсаторна свръхактивност до истерични отрицания в психосоматични разстройства.

Четвърти период: Първи училищни години. Алтернативата се изразява чрез **чувство за трудолюбие срещу чувство за непълноценност** (7 - 11-та година). Това е период, през който детето вътрешно се преориентира от семейството към средата на училищните му другари. В конкуренция с тях то трябва да докаже на себе си и на всички останали – своята способност за овладяване на знания и умения. Затова в този период интензивно се развиват познавателните функции на индивида: възпитанието, паметта, мисленето и речта. Активността на индивида в този период е застрашена от два противоположни начина на отношение към училищните задължения. В единия случай ученикът учи това, което е по негово желание и воля, ръководен е от вкуса и оценката на своите родители, при което училищните задължения придобиват ниска личностна значимост. В другия случай ученикът приема учебните задължения по свръхценен начин и се ограничава в тяхното педантично изпълнение. В резултат на това отношение се затормозява активността на детето при осъществяване на учебната дейност, създава се условие за защитно проявление: детето е заплашено от силно чувство за малоценност и евентуално връщане (регресия) към ранно-детските дейностни форми.

Пети период: Юношество. Основна психосоциална задача в този период е изграждане на идентитета чрез **чувството за идентич-**

ност срещу чувството за дифузия на идентичността. Превръщането на детето в юноша е един период с голяма жизнена важност. Личността търси вече своята стойност предимно в социален план. В този процес най-голяма роля играят два фактора – сексуалното узряване и първите прояви на трудова дейност. Това според Ериксон се постига главно чрез изграждане на **идентитета**, който трябва да интегрира детските идентификации (влиянията и връзките с родителите и близките от семейната среда) с новопоявилите се социални стойности (обществени идеали, конкретни образи на социално значими хора и тяхната оценка за самия младеж). Главна опасност от поява на защитно проявление в този период произлиза от “дифузията на идентитета” (неспособност за изграждане на идентитет) и следващата от това неспособност за намиране на подходящо поле за социално разгръщане и утвърждаване на личността. В този случай могат да се проявят: регресия към по-ранна активност – склонност към мечтателство (бленуване), което изразява своеобразно бягство от идентитета; идентифициране с булевардни герои или с образи на личности с антисоциално поведение; създаване на неравностойни и незадоволяващи взаимоотношения в любовта; поява на вътрешни емоционално-чувствени напрежения, свързани с усвояването на новите социални ценности.

Шести период – ранна зрелост (младост). Основни алтернативни преживявания в този период са **чувството за интимност и близост (любов) срещу чувството за изолация.** През този период особена актуалност придобива проблемът за любовта. Активността на индивида се определя от способността му да създава пълноценни дружески и любовни взаимоотношения без риск да загуби в тях своята личностна определеност. При това младата личност е вече в състояние да извърши значителни жертви в името на любовта към друг човек. Казано с терминологията на Ериксон, за младия човек става възможна интимността – дълбоко непринудено интимно общуване с другия без опасности за самостоятелността на собственото Аз. В нормалния случай чувството за интимност довежда до създаване на двете основни стойности на зрелостта – любовта и работата. Защитно проявление на личността през този период се свързва с неуспешното изграждане на интимността. Това довежда до чувството на самота, до изолация, до изключително занимание със самия себе си.

Седми период: Зрялост. Специфичното преживяване в този период се изразява чрез **чувството за творчество срещу чувството за погълнатост в себе си, застой**. Активността на индивида през този период се реализира в неговия стремеж към творчество, което се проявява в различни форми: семейство, професия, обществена дейност. В този период у индивида се формира интереса и способността към ръководство и грижа на по-младото поколение. Неуспехът в творческата реализация на зрялата личност определя защитното ѝ проявление в този период, което се изразява в дълбоко чувство на застой, скука и личностно обедняване, което може да бъде последвано от деградация на личността.

Осми период: Старост. Преживяванията на този последен етап от живота на индивида се определят **от чувството за цялостност срещу чувството за отчаяние**. През този период активността на личността е насочена към задачата да обедини опита от своето индивидуално минало с реалността на настоящия момент. В случая най-актуален се явява проблемът за смъртта и необходимостта от неговото включване в цялостното осмисляне на отминалия живот. Намирането на смисъла, оправдаващ живота и смисъла, който примирия личността със смъртта е свързано с формирането на върховната добродетел – **мъдростта**. “Мъдростта, пише Ериксон, е погълнатост и едновременно активен интерес към живота пред лицето на смъртта.” Защитното проявление в този период се свързва с липсата на способност за мъдро осмисляне на отминалия живот, което се съпровожда от изострен страх пред смъртта от вътрешна празнота, от отчаяние че човек не се е разпоредил по най-добрия и най-желания от него начин с безвъзвратно изтеклото време на неговия живот.

10.3. Стадии и периоди на развитие

Развитието на всички биологични организми преминава през различни качествени изменения, които настъпват през определен период от време и винаги се извършват в една и съща последователност. Всички организми и индивиди от даден вид преминават еднакъв път на развитие и затова може да се определи в кой стадий се намира даден организъм в момента на наблюдение и какъв е стадия на по-нататъшното му развитие.

През строго определени стадии на психично развитие преминава и човешкия индивид, които са обект на психологични изследвания. Стадиите в развитието на речта и възприятието са установени от В. Щерн. Стадиите в развитието на мисленето и интелекта са изследвани и установени от Ж. Пиаже. П. Галперин създаде концепция за стадиите на формиране на умствените действия. Стадиите в развитието на произволните движения и възприятия са изследвани от А. Запорожец. А. Макаренко задълбочено анализира стадиите, през които преминава развитието на детския колектив. Необходимо е да правим разлика между етапи и стадии на психично развитие. Стадият е качествено изменение в психиката на детето (или на едно от нейните качества или процеси), които настъпват закономерно и в определена последователност в процеса на развитие. Всички стадии са взаимосвързани и с различна продължителност. През различните периоди на развитието си детето преминава през различен брой стадии. В развитието до едногодишна възраст детето преминава през пет достатъчно ясно диференцирани стадии. В ранното детство от 1 до 3 години се проявяват три стадия, а в предучилищна възраст четири стадия.

Всички индивиди преминават през еднакъв път на развитие, т.е. преминават през всички стадии, присъщи на психичното развитие. Но различните деца извървяват този път различно в зависимост от съотношенията на факторите за развитие: наследственост, среда, семейство, възпитание. Затова съществуват сложни отношения между периодите на развитие на психиката, възрастта и стадиите на развитие.

Изучаване на процеса на развитието, определянето на неговите равнища и фази при всеки конкретен случай е сложен психолого-педагогически казус, тъй като индивидуалните различия понякога се проявяват по-ярко, отколкото възрастовите, а възрастовите могат да се изменят от някои биологични или социални фактори. Сложността се обуславя от факта, че развитието на личността, развитието на психиката, умственото и възрастовото развитие са процеси, които никога не съвпадат, защото се детерминират от различни фактори и имат различна динамика на проявление.

Педагозите трябва да познават законите на психичното развитие на човека, за да могат да организират и ръководят техните ос-

новни дейности по такъв начин, че да осигурят в педагогическата си дейност максимална социална ефективност.

Можем да обобщим съществените моменти от психичното развитие на подрастващите в следните пунктове:

1. Динамична е познавателната дейност на подрастващия човек, т.е. формира се постоянно развиваща се система от умствени действия и способности, в динамика е и личното отношение на децата към възрастните, към връстниците и към самите себе си.

2. Динамичното развитие на съзнанието и личността се разкриват най-пълно и точно в постъпките на човека. Като се изменят в процеса на развитие по съдържание и структура, постъпките постепенно се структурират в типични за дейността действия (умствени и физически), които съставляват основата на характера на личността.

3. В развитието на личността на човека взаимодействат съвкупно всички фактори: биологични, наследствени, социални и природни. Във взаимодействието се включват и всички придобити психични образувания: психични процеси и психични качества. Влиянието на факторите е най-съществено в системата на общуване на детето, която съставлява начина му на живот. Най-съществена връзка от тази система е общуването: дете-майка, дете-възрастни, дете-дете, дете-учител.

4. Характера на общуването (съдържанието и формата му) е комплексния фактор за развитието на детето. Ефективността на този процес зависи от умелото му ръководство от възпитателя.

5. Роля в психическото развитие играе и активността на детето, като значението ѝ расте с възрастта на подрастващите. Активизиране на възпитаването е педагогическа дейност от най-съществено значение. Висша степен на активност обучаемия достига тогава, когато ученика от обект на възпитанието стане субект на самовъзпитанието.

6. Човешкият живот се дели на периоди, които в развитите страни се определят чрез закон. Но процеса на развитие на личността преминава не само през периоди, но и през фази и стадии. Научно проведеното обучение и възпитание позволява съкращаване на сроковете на всяка фаза и безкризисно преминаване през периодите на развитие.

7. За процеса на развитието на човека са характерни много противоречия, които се проявяват чрез кризисните периоди на развитието. Кризите в развитието се проявяват през следните възрасти:

3 години, 5 години, 6-7 години (постъпване в училище), 14-16 години (пубертетна възраст), 45-50 години (критична възраст), 55-60 години (пенсионна възраст).

Ефективното организиране на педагогическата дейност изисква от учителите познаване не само общите закони на психическото развитие, но и индивидуалните особености на всеки ученик. Прилагане на общотеоретичните изводи на педагогическата психология в конкретните педагогически ситуации е дейност изискваща високо педагогическо творчество.

Както отбелязахме, жизнения път на човека се дели на периоди, които са отделни отрязъци от този път. В съвременната педагогика и психология и в българските нормативни документи е възприета следната периодизация:

1. **Период на кърмаческата възраст** – от раждането до 1 година. Първият месец от този период е обособен като **период на новороденото**.

2. **Период на ранното детство** – от 1 до 3 години.

3. **Предучилищна възраст** – от 3 до 6-7 години.

4. **Начална училищна възраст** – 6-7 до 11-12 години.

5. **Средна училищна възраст** – 12 до 15 години.

6. **Горна училищна възраст** – от 15 до 18 години.

Както е известно, във всяка страна със закон е определена възрастта на децата, когато те трябва да започват да учат в училище. В България децата от тригодишна възраст се приемат в детската градина, от 6 или 7 години се приемат в началното училище. На 16 години детето получава паспорт, с което се признава зрелостта му, на 18 години му се признава пълнолетие и пълноправни граждански права и отговорности

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакюс, Ан. Вашето дете от 1 до 3 години. С., 1993.
2. Вангер, П.А., В.С. Мухина. Психология. М., 1988.
3. Горнев, Галин. Адаптация, творчество, гениалност в съвременната психология. С., 1981.
4. Димитров, Х. Психология и философия. С., 1973.
5. Дошкольная педагогика. М., 1988.
6. Курс общей, возрастной и педагогической психологии, выпуск 3, М., 1982.

7. Люблинска, А. Детска психология. С., 1978.
8. Развитие личности ребенка. М., 1987.
9. Стойков, Ил. Анализ защитных проявлений личности (Автореферат). М., 1986.
10. Фройд, З. Детската душа. С., 1993.
11. Фройд, З. Психология на сексуалността. С., 1991.
12. Фройд, З. Анатолия на чувствата. С., 1994.

ПСИХОЛОГИЧЕСКО И ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

11. 1. Психично развитие на детето до постъпване в училище

Началото на живота на всеки човешки индивид залочва от момента на оплождането на отделената от жената яйцеклетка. С това се слага и началото на вътрешно-утробния период на жизнения цикъл, който трае средно 266 дни и включва три стадия:

- **Предзародишен стадий** с продължителност до две седмици.
- **Ембрионален стадий** - от началото на третата седмица до края на втория месец. Извършва се анатомичното и физиологично диференциране на различните органи.
- **Стадия на плода** - залочва от началото на третия месец и завършва към момента на раждането. В този период се развиват функциите и системите, които позволяват на индивида да живее след раждането.

Денят на раждането поставя началото на жизнения път на човека.

Вътрешно-утробният период има изключително важно значение за формирането на нервната система на детето, която е бъдещата "арена" на психичния живот. Главна роля за нормалното развитие на ембриона се отдава на жената - бъдеща майка. От съществено значение в този период е качеството на отношението на майката както към бащата на детето, така и към самата бременност.

В момента на раждането нервната система на детето е формирана и готова за активна връзка с външните стимули. Животът му се гарантира от вродени механизми и рефлексии: дишане и кръвообращение, смукателен рефлекс и рефлекс за хващане. Само в периода непосредствено след раждането могат в чист вид да се наблюдават вродените, инстинктивни форми на поведение, които са насочени към удовлетворяване на биологични потребности: храна, топлина, вода, определена поза на тялото и майчина ласка. Тези потребности не

могат да формират основата на психичното развитие, те само обезпечават живота на детето. Най-характерна особеност на новородения индивид е наличието на безгранична възможност за усвояване на знания, умения и навици, характерни за човешкото поведение. Още от първия момент на живота на детето се формира и функционира и основната социална потребност - потребността от общуване с другия човек.

Психичното развитие на детето е свързано преди всичко с развитието на нервната система и успоредното с нея развитие на сетивните органи и мускулната система. От съществено значение е активното функциониране на висшите анализатори - зрителен, слухов и двигателен.

Първата година от живота на детето е определяща за неговото бъдеще. В този период се формира базисното отношение към майката, близките, възпитателите, казано по-кратко - формира се базисното отношение към другия човек, формира се чувството на доверие и недоверие, чийто характер е пряка връзка с качеството на отношението майка - дете.

Периода на младенчеството е от началото на втория месец до края на първата година. Контактът на детето с външния свят се осъществява с помощта на възрастния. Потребността от общуване в този период става все по-интензивна. Детето развива способност за емоционално общуване - слабата усмивка става все по-изразителна, съпровожда се с оживена мимика и жестикулиране. В хода на общуването детето започва да имитира и отчасти да осмисля елементи от човешката реч. Постепенно овладява движенията на ръцете, тялото и краката. Забелязва се и подчертан стремеж за подражание на действията на възрастните.

През втората година общуването на детето с възрастните се осъществява чрез процесите на съвместната им дейност. Формира се и потребността от подкрепление, т. е. детето започва да разбира положителните и отрицателни оценки, които получава от възрастните. През този период развитието на психиката му се опосредства и от манипулиране с отделни предмети, което е началото на предметната дейност. Все по-успешно се използват предмети - оръдия: чаши, лъжици, играчки и др. В процеса на изпълнение на действия с пред-

мети и обозначаването им, започва формирането на мислителните процеси на детето.

Успоредно с развитието на предметната дейност започва интензивното развитие на речта, чието формиране е основа на цялостното психично развитие на детето.

В този период се поставя началото на нравствените чувства, на емоционална реакция и по отношение на подкрепленията. Това създава условию за развитието на чувство за гордост и себелюбие, т. е. започва формиране на отношение на детето към самото себе си.

Предучилищната възраст включва периода от три до седем години. Това е време на бурни промени в психичното развитие на детето. Отношението му към окръжаващата го среда се осъществява посредством различните видове дейност: игра, рисуване, пеене, конструиране и елементи на труд и учене.

Водещ вид дейност е игровата. Същността на играта се състои в това, че тя отразява различни страни от живота, особеностите на отделни социални взаимоотношения и някои професии. Играта поставя началото на активната социализация на детето. Чрез нея децата развиват и реализират взаимоотношенията с връстниците си, формират определени норми на поведение, които поставят началото на нравствените чувства. Ролевата игра оказва определящо влияние върху личността на детето. В подходяща за децата трудова дейност започва формирането на важни нравствени качества: трудолюбие, групова сплотеност, уважение към хората на труда и продуктите на трудовата дейност. От изключително важно значение е тази дейност да се организира така, че тя да предизвиква положителни емоции у децата, което е гаранция за изграждане на положително отношение към труда. Трудовата дейност развива мисленето чрез формиране на умения и навици, като стимулира и развитието на волята у детето, т. е. способността да се поставят цели, да се избират средства и да се влагат психически и физически усилия за постигането на целите.

През целия период на предучилищната възраст е необходимо да се завишават изискванията на възрастните, като въпрос на педагогическо майсторство е те да се превърнат в желани от детето цели и задачи.

Изграждането на детската личност се извършва и посредством конструктивната, изобразителната и художествено-творческа дей-

ност. В тези дейности се формират сложни познавателни процеси (сензорни и мислителни), творческо мислене и отношение към действителността.

Резултат от развитието в предучилищна възраст са такива **личностни качества** като съподчиненост (йерархия) на мотивите и нравствена ценностна система. В края на тази възраст се формира и отношение на детето към собствената му индивидуалност и към своите възможности, които на седемгодишна възраст в повечето случаи се оценяват правилно.

Под влияние на системното обучение и възпитание се усъвършенстват всички анализатори у детето - двигателен, слухов, зрителен. Високо развитие достигат и перцептивните психични процеси: възприятие, представа, емоции и произволни движения. Снижава се прага на усещанията, повишава се силата на зрението и слуха, диференцируемостта на зрително-слуховите възприятия.

Мисленето на детето в тази възраст се развива последователно от нагледно-действено към нагледно-образно и образно-схематично. Последният вид мислене е свързващо звено към същинското - абстрактно-логическото. Развитието на мисленето на детето по същество е свързано с развитието и на неговата реч.

Въображението започва да се формира в края на втората година. Основен фактор за неговото развитие са приказките, песните, детските филми, чрез които детето съпреживява съдбата на персонажите (животни, хора, митични същества). Пресъздаващото и творческо въображение се формира чрез основните дейности - игра, рисуване, пеене, конструиране.

До седмата година завършва предучилищната възраст. В бъдещето пред детето предстои да се извършва нов вид дейност - учене. Най-същественото достижение в тази възраст е формирането на готовност и желание за учебна работа. Психологическата готовност за нея се заключава във вътрешен стремеж у детето да се занимава сериозно с учене. Това предполага и определена нагласа на чувствата и волята. Индикатор за психологическа готовност за учебна работа е удоволствието, с което детето тръгва на училище.

11.2. Психично развитие на децата в начална училищна възраст

Съществуват основни фактори, които оказват влияние върху психичното и личностно развитие на първокласника. Към тях се отнасят: промяната на дневния режим, новите междуличностни отношения в училище, отношенията с началния учител, смяната на водещия вид дейност (играта се заменя с учене). Целият живот на ученика в училище е свързан с личността на учителя, а отношението на педагога към ученика е коренно различно от отношението на детския възпитател към детето в детската градина. Безспорен е изводът, че качеството на резултатите от учебната дейност са изключителна зависимост от качеството на междуличностното отношение учител – дете. Това качество се определя от искрената симпатия и любовта на учителя към ученика, от неговата мотивираност да направи от детето отговорен и достоен гражданин на обществото.

Първият учител и първите дни на обучение са важни за формиране на мотивация за учене. От психологията на общуването е известно, че първото впечатление формира тези представи и чувства, през които се пречувват последващите впечатления. В началния училищен период при учениците все още е актуална потребността от игра и свързаната с нея потребност от мускулни движения. Затова децата проявява естествена и спонтанна двигателна активност, с която учителят трябва да се съобразява.

От особена значимост за непрекъснатото развитие на личността на ученика е **потребността от външни впечатления**. На тази основа ускорено се развиват новите интелектуални, естетически и нравствени потребности.

Под влияние на учебната дейност се формира устойчива мотивационна структура, при която мотивите за учене са водещи. Едни от тях възникват в учебния процес и са свързани със съдържанието и методите на учебната дейност. Други излизат извън пределите на този процес и формират основата на социалните мотиви за учене. Изграждането на мотивационни структури е в пряка зависимост от положителните или отрицателни подкрепления, които ученикът получава за резултатите от своята дейност.

В трети и четвърти клас положителните или отрицателни мотиви за учене в голяма степен зависят от мнението и настроението на ученическите групи и колективи. Педагогическа задача на учителя е да отчита "настроението" на класа и умело да го управлява.

Учениците от първи клас не могат да назоват любими учебни предмети. Това става възможно едва във втори клас. Не са редки случаите, когато любимите предмети се определят от симпатията на ученика към учителя. Познавателният интерес на учениците се развива от интерес към самите факти, които се изучават (първи и втори клас) към интерес за разкриване на приложно-следствените връзки (трети и четвърти клас). Желанието за учебна дейност е психически индикатор за постоянна познавателна активност и е условие за преживяване на удоволствие от учебния процес.

Личността на ученика се характеризира и с мотивите на поведение, които в този период търпят съществено развитие. Идеалите са част от мотивите за нравствено поведение, които в тази възраст имат някои особености: неустойчивост, конкретност, външно подражателство.

Общуването е съществен фактор за формиране личността на ученика. Потребността от общуване е сравнително силна и се удовлетворява преди всичко във водещата дейност. В този процес за детето главен и безспорен авторитет е учителя. Началният ученик има нагласата да общува преди всичко с него, като възприемането на съучениците се опосредства именно чрез това общуване. По тази причина в началните етапи на общуването с връстниците отсъстват нравствени оценки, те се формират чрез оценката на учителя. Груповата сплотеност на училищните класове е ниска. В началото на първи клас се наблюдават отделни малки групи, които се формират по случайни признаци: по местоживеене, познанства от детските градини, познанства на родителите и т.н. С течение на времето започва обособяването на група деца, които поемат функциите за групова дейност, формира се т.н. актив на класа. От втори до четвърти клас отношението на ученика към груповата дейност се променя. Това изменение е свързано с промяната на отношението му към учебния процес и към личността на учителя. Педагогът и неговото мнение стават все по-малко значими за сметка на мнението на съучениците. Децата заедно усвояват знания, участват в спортни мероприятия, в из-

вънкласна дейност. В общуването с връстниците си ученикът все по-ясно осъзнава личностните качества на другите в отличие от своите.

Личността на ученика се реализира и в малките неформални групи, които се формират извън училище. Твърде често междуличностните отношения в малките групи са по-значими от тези в училището, тъй като правило винаги има лидери. Не са редки случаите, когато тези групи се организират за извършване на асоциални действия. Неформалните групи в последните десетилетия заемат все по-голям дял при формиране на личността на ученика, но за съжаление тяхното съществуване остава извън полезрението на учителския и родителския контрол.

В началната училищна възраст учениците интензивно развиват основните психични процеси: чувства, воля, възприятие е предпазват памет, внимание, въображение и мислене.

Чувствата отразяват отношението на ученика към собствената му дейност, към другите хора и към самия себе си. Те се детерминират от отношението на учителя и родителя към резултатите от учебната дейност и други извънкласни дейности. През неучебното време играта продължава да доставя удоволствие на децата. Има подчертан интерес към игри с правила, компютърни и спортни игри, като се предпочитат тези, които внасят състезателен и интелектуален елемент. В този период имат значение и сюжетно-ролевите групови игри, пресъздаващи различни страни от живота на възрастните. Чрез тях се формират социалните и нравствени чувства на учениците.

Но осъзнаването на собствените чувства и тези на другите е само началото и предстои дълъг път докато се изгради това умение. В първи клас на учениците трудно им се удава да сдържат своите чувства. Децата се научават да контролират емоциите си посредством изпълнението на ежедневните си учебни задължения, съблюдаването на определени правила за поведение и участието си в групови дейности. Този процес завършва обикновено в трети клас. Като цяло общото настроение, емоциите и чувствата на малкия ученик се характеризират с жизнерадост, спонтанност и бодрост. Наблюдава се голяма диференцираност по отношение на емоциите и чувствата, започва формирането на нравствените, интелектуалните и естетическите чувства.

Към края на трети клас се проявяват чувствата на взаимопомощ, приятелство и съвместна групов работа. Те се развиват и процеса на удовлетворяване на потребността от общуване в учебната и извънкласна дейност.

Волята е съзнателна дейност, свързана с избор на цели и средства за постигането им. Формирането на волевата дейност изисква усилия за преодоляването на външни (обективни) и вътрешни (субективни) препятствия и е дълъг и сложен процес.

Като усвоява знанията, уменията и навиците, ученикът извършва волеви акт и в същото време формира своите волеви качества. Това е един постоянен процес, тъй като учебната дейност изисква непрекъснато поставяне на все по-нови и по-сложни цели.

Индикатор за правилно формиран волеви качества у ученика се явява самостоятелността и самоконтрола. Ръководна роля за формиране на волята и волевите качества се пада на възрастните - родители, учители, по-големи братя, сестри и приятели.

Друг важен индикатор за формиране воля у ученика е **издръжливостта**. Това качество се проявява в способността на детето да приеме изискванията на възрастните и училищния режим и самостоятелно да организира и изпълни домашните учебни задачи. Противоположна черта на издръжливостта е **импулсивността**. Тя е резултат от повишената чувствителност на малкия ученик и склонността му да отвлича вниманието си към странични стимули. При неподходящо педагогическо въздействие импулсивността може да се закрепя като трайна личностна черта.

Упоритостта е важно волево качество, което е най-изявено в трети и четвърти клас. То дава възможност на ученика да постига високи учебни резултати и самостоятелно и качествено да изпълнява домашните си задачи.

Развитието на волевите качества на ученика е в непосредствена връзка с развитието на нравствените личностни качества - способност за групов дейност, чувство за отговорност и дълг, честност и родолюбие.

Възприятието е познавателен психичен процес на субективно отразяване на външните стимули в процеса на непосредственото им въздействие върху перцептивните анализатори (зрителен, слухов и двигателен). Сензорната и перцептивна психична дейност на малкия

ученик е развита в достатъчна степен. Зрението и слуха, както и възприемането на формата и цвета на предметите са на необходимото ниво. Учебният процес предявява специфични изисквания към възприятно-представната дейност на ученика. Възприемането на учебната информация развива произволността и осмислянето на възприятните образи. Учителят е длъжен съзнателно да направлява възприятието на ученика в учебния процес, тъй като то е в основата на практическото сравняване, анализиране и диференциране на числа и предмети и формира основните мислителни операции. Едва в края на първи клас детето придобива способност за произволно (волево) и осмислено възприятие. В резултат от развитието на възприятието се формира качеството **наблюдателност** като една от чертите на характера.

Паметта е съществена функция на човешката психика, реализираща се като психически процес на съхранение и възпроизвеждане на възприетата информация, като участва във всички етапи и форми на мисловната дейност и е резултат от процесите, чрез които се осъществява обучението. Паметта и интелектът на човека са взаимно свързани. В начална училищна възраст тя е важен психологически компонент на учебната познавателна дейност, а в някои случаи се характеризира като самостоятелна педагогическа дейност, насочена специално към **запаметяване** на учебния материал. Педагозите срещат големи затруднения с тези ученици, които са склонни към механично запомняне на урока.

Паметовата дейност на ученика отначало е непроизволна (неволева), но постепенно се превръща в произволна и осмислена. Важен метод за запомняне е разделянето на учебното съдържание на смислови дидактически единици. Това е необходимо условие паметта от механична да се превърне в смислова.

В началното училище се използва и метода на съпоставяне и съотнесеност, първоначално с помощта на предмети и картини.

Без подкрепата на педагога ученикът не може самостоятелно да използва рационални методи на запомняне, тъй като все още не умее да си служи със сложните мислителни операции - анализ и синтез, абстракция и конкретизация.

Възпроизвеждането на информацията от детето има своите специфични особености. В първи и втори клас от негова страна се наб-

людава желание по всякакви поводи да възпроизвежда възприетата информация – стихотворения, песни, приказки, физически упражнения. В трети и четвърти клас паметовата дейност се усъвършенства и се обработва чрез процесите на мислене, което позволява логически и системно да се възпроизвежда запомненото учебно съдържание.

Вниманието е обобщено название на свойството на човешката психика да поддържа за определено време съответното равнище и насоченост на психичната дейност. по този начин вниманието дава възможност обектите да се възприемат и осмислят с предпочитание, да се отделят от другите, да се фиксират и така да се изучават и запаметяват по-добре.

Учебният процес за овладяване на навици, умения и знания изисква целенасочена педагогическа дейност за ефективен контрол на вниманието. При първокласниците преобладава непроизволното внимание. развитието на произволното внимание е първостепенна задача на началния учител. Обемът и способността за разпределение на вниманието при децата са значително по-малки, отколкото при възрастните. Едновременното слушане и писане (диктовка) е метод, който подпомага тяхното усъвършенстване и развитие. Вниманието на учениците от първи и втори клас се характеризира с неустойчивост и неспособност за бързо превключване от един обект на друг. За това в този период е целесъобразно да се редуват умствените занятия с рисуване, пеене, физически упражнения и др.

Психически индикатор за проява на вниманието е засиленият интерес към ученето и удоволствието, което учениците получават от него. развитието на вниманието е свързано със степента на овладяване на учебната дейност и с развитие личността на ученика.

Въображението е психически процес, който характеризира творческия характер на познавателната дейност. Продуктите на въображението по същество са свързани с миналия познавателен опит, те са хипотези, които предстои да бъдат проверени от учениците в бъдеще. В учебната дейност децата получават множество емпирични знания, които е невъзможно да бъдат запомнени и възпроизведени без пресъздаващото въображение.

Основен "психически материал" за въображението на ученика са неговите възприятно-представни образи. В първи клас въображенията са фрагментарни, непълни и се отличават с отделни

признаци на цялостния образ. Слез втори клас признаците на въображаемите образи стават все по-адекватни на реалните стимули, като отначало тези образи се опират на конкретни предметни стимули, а при четвъртокласниците намират опора в думите и понятията.

Въображението на ученика става управляем процес тогава, когато той се научи сам да управлява умствената си дейност в процеса на учене.

Развитието на въображението е свързано с развитието на творческите способности на човека.

Мисленето е най-сложния познавателен психически процес на отразяване на външните стимули с помощта на речта. Мисленето при първокласниците е сходно с това на децата от предучилищна възраст. В първи клас то има изразен конкретно-образен характер. При решаването на учебни задачи учениците намират опора в реални предмети или в техните изображения, като обобщенията и изводите се правят само на базата на отделни факти.

Учебният процес стимулира бързото развитие на абстрактното мислене: обучението с помощта на предмети се заменя с обучение, свързано с числа и думи. Учениците постепенно формират потребност да разкриват причинно-следствените връзки между явленията и предметите, да се стремят към същността на нещата. Изследванията на съвременните психолози показват, че мисловните възможности на децата са големи и при подходяща методика на организация на учебната работа, те могат да постигнат значителен ръст в развитието на абстрактно-логическото мислене.

В учебните програми за начална училищна възраст е отделено голямо внимание на обособяването на съществени понятия по отделните учебни предмети. това дава възможност за формиране и развитие на основните умствени операции, чрез които се реализира мисленето: сравнение, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, обобщение и систематизация. В учебния процес се развиват и качествата на мисленето: самостоятелност, подвижност, гъвкавост и критичност. Мисленето е в основата на формиране самосъзнанието на ученика. Към края на тази възраст детето притежава определено самосъзнание както за своята учебна дейност, така и за качествата на своята личност.

Психически индикатор за развитието на мисленето е степента на усвоените понятия и възможността чрез тях да се правят адекватни съждения и умозакljučения.

11.3. Психология на развитието в средна училищна възраст

В границите на средната училищна възраст се включват деца на възраст от 11 до 15 години (IV – VIII клас). Тази възраст с определена условност се нарича още пубертетна, а в последното десетилетие се наложат и понятията тийнейджър и тийнейджърска възраст. Този период е най-критичният в живота на човека, а се приема и като най-труден от гледна точка на организацията и ръководството на учебно-възпитателната дейност. В същото време пубертетът е от съществено значение за физиологичното и психично развитие, за формиране на личностните качества, тъй като интензивно се усвояват нравствени ценности, формира се активна социална позиция, цели и социални идентификации. “Раждането на личността” в този период протича бързо, сложно и противоречиво. Детето като че ли изведнъж се превръща във възрастен човек. Сред психолозите в продължение на десетки години протича дискусия за факторите, които детерминират биологичните и психични процеси в тийнейджърска възраст, като се оформят две крайни мнения: едни смятат, че източника на развитието е генетично и биологично детерминиран процес, а други приемат, че социалните фактори за развитие са определящи. Преобладаващо е мнението, че биологичните фактори оказват влияние върху психичното развитие, опосредствано от социалните фактори и междуличностните отношения. Факт е, че феномени, характерни за тази възраст, като противопоставяне на възрастните, социално бунтарство, конфликти с родители и учители, биха били невъзможни при социална изолация на тийнейджъра. Основен фактор за образуване на новите личностни качества е изменението на водещата дейност и водещите типове социални взаимоотношения. Движеща роля за психичното развитие играе решаването на вътрешните когнитивни и емоционални конфликти и основните връзки със социалната среда – семейство, училище, неформални групи.

Съществена психофизиологична особеност през този период е бурното физическо и полово развитие, което като процес не винаги се осъзнава и преживява. При всяко дете тези промени протичат по строго индивидуален начин. Под влияние на усиленото функциониране на жлезите с вътрешна секреция се повишава възбудимостта на нервната система. Затова често се наблюдава повишена реактивност и раздразнителност, висока степен на обида и резки и неочаквани поведенчески реакции. Тази особеност следва да се познава и разбира от възрастните, за да проявяват повишена толерантност спрямо необичайното поведение на тийнейджъра.

Бурното физическо и полово развитие поражда интереса на тийнейджъра към другия пол, към половите взаимоотношения. В същото време се засилва и интереса към собствената външност. Но на тази възраст детето не е готово нито интелектуално, нито социално да разрешава зараждащите се полови потребности. Тук е необходимо възрастните да помогнат на подрастващите да осмислят и разберат същността на половите и брачни взаимоотношения между мъжа и жената.

В този период има определена специфика и при общуването с връстниците и възрастните. В училище се общува не само с един, а с много учители, които преподават различни дисциплини. Отношението на ученика към учебния процес се пречупва през феномените симпатия - антипатия, които функционират при общуването с всеки учител. Като се прибавят и различията в изискванията на отделните преподаватели се получава сложна система от противоречиви чувства на ученика към учебните му задължения.

Груповото въздействие върху отделната личност в този период също оказва влияние за психичното ѝ развитие. Като правило тийнейджъра е лесно податлив на групов натиск, както в официалните групи, така и в неофициалните (неформални). Затова голямо психолого-педагогическо значение се отдава на съвместната класна и извънкласна групова работа – клубове по интереси, спортни клубове, музикални и драматични състави и др. Само чрез груповата дейност се пораждат и реализират най-съществените социални мотиви за поведение – дълг, отговорност, приятелство, стремеж да бъдеш значим и полезен на другия. Започва формирането на фундаменталните личностни потребности от общуване с връстниците и самоутвърждаване. В процеса на удовлетворяването им тийнейджъра фор-

мира нормите и идеалите на социалната среда, преструктурира йерархията на своите ценности, осмисля целите, към които се стреми. В процеса на социалната си идентификация и реализация той среща редица вътрешни (психични) противоречия, които сам не е в състояние да осъзнае и съответно да разреши. В това се изразява и проблемността на тийнейджърската възраст. Психологическите изследвания показват, че детето влага големи усилия за социална реализация, но не винаги разбира смисъла ѝ и постига предварително замисления резултат.

За тийнейджъра личността на учителя не е вече така привлекателна, както в началното училище. Наблюдава се тенденция към завишаване изискванията по отношение на компетентността, поведението и личните качества на педагога. Отношението към него започва да се изгражда на основата на все по-адекватни морални съждения и умозаклучения. Системно се срещат различия и противоречия между мнението на тийнейджъра и това на възрастните, което е една от предпоставките за конфликт.

Доминиращ мотив в поведението в тази възраст заема потребността от самоутвърждаване. Понякога тя е толкова силна, че се реализира чрез аморални и асоциални постъпки, което е характерно най-вече за трудните деца. Липсата на авторитет сред връстниците, накърчената чест и достойнство са най-голямото унижение за тийнейджъра. Ето защо детето рязко и злобно реагира на всички забележки, които му се правят в присъствието на другите ученици. Аналогично е положението и в отношенията с родителите. Налице е социално-психологическа ситуация за възникване на конфликт с възрастните. Подкрепленията (наградите и наказанията), които се правят в този възрастов период изискват голямо педагогическо майсторство. То се основава на детайлното познаване и зачитане особеностите на тази възраст, толерантност, търпение и тактичност в педагогическото общуване.

При тийнейджъра е силна и потребността от одобрение. Затова учениците се стремят да попаднат в такива контактни групи, където биха получили най-висока оценка (референтни групи). За съжаление не са редки случаите, при които личностно значимите оценки се получават в групи с асоциално поведение.

Тийнейджъра упорито и активно търси подходящи и верни приятели, но не винаги намира такива, които оценява като достойни. В това се състои и следващата трудност на тази възраст. Задача на учителя е не само да наблюдава в какви групи се включва отделния ученик, но и да знае какво място заема той в тях, т.е. да е наясно със социометричния му статус. Това би му помогнало да формира подходящи групи за учебна, трудова и друга съвместна дейност.

Формирането на тийнейджърските групи, както и груповите взаимоотношения се характеризират с изключителна динамичност. Мястото, което тийнейджърът заема в групата има за него особено психологическо значение. Изследванията показват, че трудните деца не се ползват със симпатията на връстниците си, с тях не се контактува често и те винаги са аутсайдери (по периферията на груповите отношения). От своя страна изолираните деца се обособяват в група със свой лидер и свои интереси. Наличието на подобни групи в класа създава големи психолого-педагогически проблеми.

Съществен резултат в психичното развитие е оформянето на самосъзнанието. Самосъзнанието на тийнейджъра, както и свързаните с него Аз-концепция и Аз-образ са в центъра на личностната структура. На тяхна основа възниква и ориентацията към самооценка. Ясната и устойчива самооценка и основаното на нея ниво на **претенции** пораждаат една нова специфична личностна потребност – да се поставят цели и задачи, които не са свързани с изискванията на другите, а със саммооценката на собствените възможности.

Социалната ситуация, от която зависи психичното развитие на тийнейджъра в голяма степен се определя и от семейството. От съществено значение е броят на децата в него, както и поредността на раждането им – първо, второ, трето или последно родено дете. Необходимо е родителите и по-възрастните членове на семейството да познават особеностите на тийнейджърската възраст и да се стремят да съдействат на детето да преодолее трудностите ѝ, като се отнасят с любов, уважение и доверие към бъдещия пълноправен гражданин. Родителите трябва да подпомагат децата при преодоляване на трудности, свързани с ученето и общуването, да дават честен и искрен отговор на многочислените въпроси в областта на интимните, морални и социални взаимоотношения. Любовта и доверието, компетентните отговори и съвети са основния "инструмент" на

родителите, с които те ще помогнат на своето дете да стане възрастен и равноправен на тях човек.

Емоционално-волевите психични процеси на тийнейджъра също имат своите особености. Доверието в тази възраст в голяма степен се определя от характера на самооценката, с която се свързва и нивото на претенциите на тийнейджъра, т.е. изборът на цели, изискващи значими усилия за тяхното постигане. Конфликтите с възрастните не рядко са свързани с високото ниво на претенции, които не са в съответствие с възможностите на детето. Самооценката оказва влияние и върху процеса на самостоятелно обучение и възпитание. Образователно-възпитателните цели, които си поставя тийнейджъра за почват да притежават вътрешна, личностна мотивация и контрол. Приоритет в мотивацията придобиват идеалите. Нормалното развитие на личността на тийнейджъра е в зависимост от нормалната **самооценка**. Последната не може да бъде формирана без активната педагогическа намеса на възрастните – учители, родители и възпитатели, тъй като оценката (подкрепленията) на окръжаващата социална среда изгражда самооценката на ученика.

В тази възраст се формира важен личностен мотив у детето – стремежът да стане възрастен. Започва изграждането на Аз-концепцията и засилването на потребността от самоактуализация и себеувърждаване. Тийнейджърът се стреми с всички средства да отрече своята принадлежност към детството и да се утвърди като възрастен. В началото това се постига чрез механизмите на подражанието на поведението на възрастните, преди всичко по външни признаци: дрехи, накити, обноски, характерни маниери. Подражанието е най-достъпния и най-лесен начин детето да се самовъзприеме като възрастен. Този стремеж се отразява и в структурата на междуличностните отношения. Тийнейджърът постоянно разширява територията на своите права и в същото време не позволява на възрастните да ограничават личната му свобода. Това довежда до потребността да се зачитат неговите мнения, съждения, желания и цели. Конфликтите и неподчинението на тийнейджъра са инструмент, който той използва, за да промени качеството и структурата на отношенията с възрастните. Конфликтите с тях се проявяват в **три варианта**.

- **Първият** се характеризира със силни и неразрешими противоречия, които са резултат от пълното разминаване между претенциите на тийнейджъра за самостоятелност, доверие и уважение и изис-

кванията на възрастните. Причината за този конфликт се корени в неспособността на възрастните да променят системата на отношенията по посока на възприемането на детето като автономна, равнопоставена личност. Това глобално противоречие води до формиране на отрицателни и nihilistични личностни качества: агресивност, депотичност, социален конформизъм, както и някои форми на асоциално поведение.

• **Вторият вариант** на конфликта се определя от непоследователността в изискванията на възрастните. Неговото преодоляване става най-често чрез "отстъпление" от страна на възпитателите под натиска на тийнейджъра. Характерът на "отстъплението" изцяло зависи от психолого-педагогическото майсторство на учителя или родителя.

• **Третият вариант** в развитието на конфликта се характеризира със съществена промяна на неговото качество. Противоречията от типа дете – възрастен, тийнейджър – възрастен постепенно се превръщат в противоречия възрастен – възрастен. Отношенията от последния тип са отношения на партньорство, сътрудничество, взаимопомощ, взаимно зачитане на личностните и индивидуални особености. Родителите, учителите и тийнейджърите вече са партньори при достигане на общите цели.

Остротата и честотата на конфликтното общуване в тийнейджърска възраст може да се намали само тогава, когато възрастните определят съдържанието и формата на възпитателните стимули при пълно отчитане на психологическите особености в тази възраст, която се отличава с големи страсти, лесна раздразнителност и повишена тревожност. При среща с трудности тийнейджърът лесно се отказва от наобещаните цели, формира противоположни желания, което често води до разрушаване на вече постигнат резултат. В същото време той може да бъде упорит и невероятно издръжлив при постигане на значими за него самия цели. Затова важно педагогическо правило е изискванията да се поставят по такъв начин, че той да изпитва положителни емоции и чувства при тяхното изпълнение. Тийнейджърът се отличава с бързи и бурни емоционални преживявания, като е способен да се "възриви" по незначителни и несъответстващи поводи, особено, когато е в състояние на умора. Емоционалната възбудимост се проявява и по време на интелектуални спорове. В тази възраст волята остава на по-зад-

ни позиции. Във всяко съждение и поведение се наблюдава проявата на емоциите и чувствата. Тийнейджърът страстно се бори за постигането на своите цели, разпалено отстоява мнението, разбиранията и убежденията си.

Като правило той не може самостоятелно да стигне до същността на отделни природни и социални факти, до смисъла на социалните роли и взаимоотношения. Причина за това е малкият жизнен опит и недостатъчните възможности на интелекта. Затова някои стимули, свързани с асоциално поведение могат да окажат силно емоционално въздействие и тийнейджърът да попадне под влияние на улицата с всички произлизащи от това последствия: алкохол, дрога, проституция, кражба, скитничество и др.

В тази възраст обидата от възрастните възниква неспонтанно и лесно и е необходимо голямо търпение и усилие от тяхна страна, за да се възстанови нарушеното равновесие. В много случаи преживяванията са бивалентни и противоречиви, както в отношението към самия себе си, така и по отношение на другите хора. Тийнейджърът е едновременно внимателен и груб, доброжелателен и агресивен, може до смърт да защитава чувството за собствена чест и достойнство и в същото време да хленчи и плаче по незначителни поводи. Като правило той има проблеми във всички основни дейности: игра, учене, труд. Психолого-педагогическото майсторство на учителя се заключава в това, така да организира съдържанието и формата на основните дейности, че те да редицират положителни преживявания.

В края на тийнейджърската възраст все по-значимо място в живота на детето заличват да заемат моралните и социални чувства. То изпитва гордост от принадлежността си към съответна социална група: училищния клас, спортния тим, друга организирана или референтна група. Социалното подкрепление става водещ поведенчески мотив. Характерен социален феномен в тази възраст е приятелството. То се формира на базата на общност на интересите, чувствата и личностните качества. Приятелството за тийнейджъра има голяма личностна значимост, към него той проявява големи очаквания и изисквания – вярност, преданост, коректност и честност. Възрастните трябва компетентно и внимателно да се намесват в приятелските връзки на децата, тъй като те са форма и средство за социализация.

Учебната и трудова дейност в средна училищна възраст също и имат своите особености. Голямо педагогическо предимство е повишената готовност към всички техни форми, което допринася за реализирането на стремежа за достигане нивото на възрастните. Ако учебната дейност не създава условия на тийнейджъра за самореализация и резултатите от нея не му дават основание да изглежда възрастен в собствените си очи, се наблюдава тенденция за отклоняване от училище.

Познавателните психични процеси в средна училищна възраст също имат своята специфика. Налице са трудности за устойчивост и превключване на вниманието, понякога то е разконцентрирано или насочено към несъществени елементи на дейността. Паметта все още е механична, като смисловата памет се появява едва в края на периода. Тийнейджърите имат проблеми и с мисленето. В основните мислителни операции – сравнение, анализ и синтез, обобщение и систематизация, се използват несъществени признаци, незначителни факти и подробности, които не позволяват да се достигне до същността на изучаваните реалности. Възприятно-представните образи продължават да заемат водещо място в мисленето. Не са редки случаите на умствена и физическа пасивност и липса на критическо отношение към резултатите от учебната дейност.

Основен резерв за повишаване качеството на обучението в тийнейджърска възраст е целенасоченото формиране и управление на мотивацията за учене. Проява на педагогическо майсторство е тя да се свърже с доминиращите за тази възраст потребности. За тийнейджъра е привлекателна възможността да разшири и обогати своите умения и знания, самостоятелно да достига до същността на природните и социални феномени. Като правило е засилен интересът към проблемите на моралните взаимоотношения, т.е. проявява се стремеж към учебна дейност с изследователски характер. Затова в тази възраст е от значение не само учебното съдържание, но и методите, чрез които се осъществява учебния процес. Положителното отношение към обучението се опосредства от личностната значимост на знанията. За тийнейджъра е от значение да оцени личностния смисъл на овладяване на знания, умения и навици, което е обусловено от ръста на самосъзнанието. Ученикът има възможност да

се убеди, че само знанията и уменията могат да го направят достоен и равноправен с възрастните.

Ако педагогът не може да убеди тийнейджъра в социалната и личностна ценност на знанията, той формира отрицателно и nihilistично отношение към отделни учебни предмети или към цялостния учебен процес. Съществено значение за подобно отношение имат и някои трудности и неуспехи, свързани с овладяването на знанията. Неуспешните резултати и получаваните отрицателни подкрепления не рядко са причина за спонтанни и силни емоционални реакции, което формира негативна мотивация за учене. Процесът се задълбочава, ако това системно се повтаря.

Подкреплението (оценката, похвалата, порицанието) е от голямо значение за тийнейджъра. Страхът от неуспеха и желанието за положителна оценка са значими мотиви за учебна дейност. Израз на педагогическо майсторство е учителят да използва завишени положителни подкрепления, което ще допринесе за самоутвърждаването на тийнейджъра и за утвърждаването на неговата положителна самооценка, която в края на този период играе все по-доминираща роля. За вътрешния му психичен баланс е изключително важно самооценката и оценката да се доближават по съдържание. В противен случай възниква вътрешен психичен конфликт, който като правило винаги прераства във външен социален сблъсък.

Индикатор за успешен преход през тийнейджърската възраст е разкъсването на емоционалната връзка и зависимост между детето и възрастния и формиране на убеждението, че двете страни са равноправни и автономни личности. В противен случай се формира патологична симбиоза дете – родител или дете – възрастен, която е причина тийнейджърската възраст при някои деца да продължи още много години.

11.4. Психология на развитието в горна училищна възраст

В т. н. горна училищна възраст попадат учениците от VIII до XII-ти клас (14 – 18 г.). Често този период се отразява с понятието юношество. Водеща дейност е учебната и трудово-професионалната, като успоредно с това се формират нови личностни качества, свързани с

насочеността на личността, професионалните интереси, самосъзнанието и идеалите.

Основна задача на юношата е неговото социално самоопределение, т.е. социалната му идентификация. Психологически център в мислите и чувствата на юношата е изборът на професия. Това формира своеобразна вътрешна нагласа за непрекъснат "поглед" към бъдещето. Новата социална нагласа променя и отношението към целите, задачите и съдържанието на учебния процес.

Значимостта на учебния процес зависи от това, какво ще допринесе за бъдещето на юношата. В горна училищна възраст има силно установена връзка между учебните и професионални интереси. Ако при тийнейджъра учебните интереси насочват към избор на професия, то при юношата се наблюдава обратния процес – изборът на професия формира тези интереси. Самосъзнанието за собствените дарби и способности също е мотивационен елемент за професионална насоченост. Пред учителя в тази възраст стои един важен психолого-педагогически проблем: да помогне на учениците правилно да оценят своите дарби, възможности и способности, които ще им позволят адекватна бъдеща професионална и социална реализация.

Юношеството е период на достигане на физическа зрялост и окончателна завършеност на половото развитие. Интензивно се развиват ръста, тялото, мускулната система и вторичните полови белези. Тези изменения определят психическата готовност на юношата за физически и умствени натоварвания, което благоприятства формиране на трудови навици и умения, достигане на значими спортни резултати, успешна реализация в конкретна професия.

Юношите имат адекватна самооценка за своята външност, физическа сила и способности. Това дава основание за висока самооценка, жизнерадост и увереност. Случаите на ниска самооценка и песимизъм при тях се срещат рядко.

В последните десетилетия се наблюдава разминаване между нивото на физическо и умствено развитие на юношата и нивото на неговата социална зрялост (социализация), явление, което се нарича акселерация. Това е причината законодателствата в някои развити индустриални страни да приемат за начало на зрелостта 19, 20 и дори 21-годишна възраст.

Юношеската възраст е време за изграждане на най-общите представи за природата, обществото и човека, които определят съдържанието на светогледа. В горните класове теоретично се изучават общите категории на различни учебни дисциплини. За учебната дейност е характерна систематизацията и обобщеността на знанията, осмисля се и съдържанието на междупредметните връзки. На тази особеност на ученето се основава формирането на светогледа, който е най-важния фактор в насочеността на личността. В горна училищна възраст се ускорява социализацията чрез удовлетворяване на потребността да допринася полза за другите хора и обществото като цяло.

Юношеската възраст създава условия за формиране на лични отношения и възгледи. Юношите имат претенции за самостоятелност в отговорни сфери от обществения живот. На 16 години те придобиват юридическото право да упражняват трудова дейност, а на 18 години имат право да бъдат водачи на МПС, да служат в армията, да създават свое семейство, с други думи стават пълноправни граждани. Това дава голямо самочувствие и утвърждава самостоятелността на юношата.

Стремежът към оригиналност и индивидуалност у юношата понякога се изразява чрез демонстративност в облеклото, външният вид и поведението, която може да влезе в противоречие с нормите и стандартите на обществото.

Потребността от самостоятелност и от общуване с възрастните сега е по-силна отколкото в предшестващия възрастов период. Децата от предучилищна възраст предпочитат да общуват с възрастните, другите деца са им необходими само за играта. Децата от начална училищна възраст са ориентирани повече към своите връстници, като приятелските им връзки в голяма степен се определят от родители и учители. В тийнейджърска възраст на преден план излиза общуването с връстниците, като се проявява силно негодувание, когато възрастните се намесят в този процес. При юношите структурата и качеството на общуването съществено се изменя - при тях потребността от общуване с възрастните е доминираща. Те осъзнават компетентността им, както в процеса на обучение, така и в процеса на своята социална реализация.

Потребността от общуване с връстниците също има голямо значение за юношата. С тях той споделя любимите си занимания, мисли и преживявания. Понякога мнението на връстниците има доминиращ характер, груповото мнение взема връх пред мнението на учителя.

Нивото на самосъзнание е другата характерна особеност у юношата, който става все по-критичен и самокритичен, предявява завишени морални изисквания, както към личността на учителя, така и към връстниците си. Наблюдава се промяна на нравствените съждения, които са били формирани през тийнейджърската възраст. Представата за себе си и личността на другите става по-системна и цялостна. Наблюдава се и диференциация по полов признак при оценката на нравствено-волевите качества на човека.

Високото ниво на самосъзнанието на юношата създава обективна основа за самовъзпитание. Юношата вече има възможност да осмисля връзката между своите постъпки и особеностите на личността. Той умее да систематизира и обобщава представата за самия себе си чрез социални и морални категории. Вътрешният му психически живот – мисли, чувства, цели и желания, се превръща в предмет на съзнателен анализ. Осъзнаването от страна на юношата, че е един от равноправните членове на групата и обществото, създава условие за формиране на нравствени чувства. Самовъзпитанието при него е свързано и с трудности, тъй като и в тази възраст има специфични противоречия, като най-типични от тях са следните:

Първо: Силна проява на емоционално-волеви усилия за постигане на самостоятелно избрани цели и в същото време отрицателна реакция към целите и задачите, поставяни от възрастните.

Второ: Възприемчивост и чувствителност към нравствената оценка на групата и възрастните и в същото време демонстрация на равнодушие и незачитане на тази оценка. "Съветват ме, а аз сам знам как да постъпя" е често срещано съждение при юношите.

Трето: Стремение към идеализация и принципност при значими и отговорни социални дейности и аморалност и безпринципност в ежедневно поведение.

Четвърто: Желание да се формират черти на характера като сила, устойчивост, самообладание и в същото време проява на присъщите за детето импулсивност, тенденция за надценяване на свои-

те чувства. завишаване значението на незначителни отрицателни преживявания.

Независимо, че самовъзпитанието на юношата се отличава с повишена отговорност, планираност и системност, той се нуждае от психолого-педагогическа помощ от страна на възрастните, тъй като самовъзпитанието не може да бъде изолиран и самостоятелен процес. То трябва да се извършва посредством компетентно ръководство от страна на учителя.

Формирането на самостоятелност при моралните съждения, получаването на фундаментални научни представи за природата, обществото и човека, повишаването на изискванията към моралните личностни качества, формирането на самосъзнание и адекватна самооценка, повишеният стремеж към самообучение и самовъзпитание са най-значимите достижения на юношеската възраст.

Водещ вид дейност в периода на юношеството остава учебната. Както вече отбелязахме, интересът към учене при тийнейджъра в сравнение с началните ученици е по-нисък, наблюдава се т. н. "вътрешно отстъпление от училище". При юношите интересът към учене се повишава. това е свързано с новото мотивационно отношение към учебната дейност. Преобладават мотиви за продължаване на образованието във висши училища, водещо място заемат и мотиви, свързани с професионалното самоопределение и подготовката за независим и самостоятелен живот. Място в мотивацията за учене все повече заемат социалните мотиви: стремеж да бъде пълноценен член на обществото, да допринесе обществена полза, убеждението за практическата значимост на научните знания. Интересът към учебните факти, характерен за тийнейджъра, при юношата прераства в интерес към теоретични обобщения, към научно изследване, към самостоятелност при творческо решаване на проблемни задачи. Такава мотивация за учене може да се разпространи към всички учебни предмети или само към отделна научна област (природознание, обществознание, изкуство и др.) или отделна дисциплина от съответната научна област. Предпочитанията за учене при юношата често са свързани с бъдещите му жизнени цели и професионална ориентация.

Юношата има ясно самосъзнание за своето отношение към ученето и мотивите за него. Високата степен на самокритичност му дава възможност да даде обективна оценка за връзката между индивиду-

алните му психически потребности и резултатите от учебната дейност. Тази самокритичност на юношата е предпоставка за потребност от самовъзпитание, стремеж да се използват максимално интелектуалните възможности за придобиване на необходимите теоретични знания и професионални умения.

Процесът на самообразование е тясно свързан с нивото на самооценка. Отличителна личностна особеност в края на юношеството е наличието на сложна и диференцирана самооценка. Това дава основание да се осъзнаят ясно тези научни и професионални области, в които юношата може да постигне високи резултати и тези, в които няма шанс за високи достижения. Точната диференцирана оценка се включва в мотивите при формиране насочеността му към конкретна наука и конкретна професия.

Учебната дейност и интелектуалните възможности на юношата има своите особености в отличие от тези при тийнейджъра:

Първо: Тийнейджърът не осмисля напълно разликата между конкретните представни образи и абстрактни понятия, докато юношата я осъзнава.

Второ: Аналогична психолого-педагогическа ситуация се наблюдава и при развитието на основните мислителни операции, сравнение и обобщение. Тези операции при тийнейджъра се извършват като се опират на външни и несъществени белези на стимулите, докато юношите се опират на думи и понятия, отразяващи същността на стимулите.

Трето: Като критерий за интелектуалното развитие се явява и способността да се използват рационални методи за запаметяване. Тийнейджърът запаметява материала след многократно четене, писане и възпроизвеждане, а юношата използва метода на конспектирането, подчертаването на същественото, използва план на изучавания материал.

Юношата винаги се стреми да се добере до същността, да установи истината. За него е привлекателен не само крайният резултат от ученето, но и самостоятелният творчески и изследователски процес. Затова учебната дейност трябва да се организира с такива методи, които дават възможност той да изрази своята индивидуалност чрез творческо решаване на сложни учебни задачи. Чрез тези методи юношата достига до смели обобщения и оригинални идеи. При

него няма готови щампи и закостенели социални и научни атитюди (установки).

Често в съдържанието на споровете, дискусиите, приятелските разговори при юношите преобладават теми, свързани с етичните и нравствени норми на взаимоотношенията между хората, теми за приятелството и любовта. Интересно е, че юношите се отнасят към естетическите и моралните понятия както към естествено-научните - те трябва да бъдат точно дефинирани и да предполагат недвусмислени и безусловни отговори. Желанията на юношата са пропити от силни чувства и ясно изразена воля, затова неговото мислене има страстен характер и това е най-видимата страна от интелектуалната му дейност.

Необходимо е процесът на обучение в горна училищна възраст да бъде съобразен с измененията в интелектуалната и нравствена сфера на ученика. Адекватни на тази възраст са такива методи, които мотивират творческото мислене и самообучението - дискусия, лабораторни и практически занятия, изучаване на първоизточниците и др. Водещо значение има дискусията като средство не само за познание, но и за лично утвърждаване и формиране на самостоятелни убеждения. Изследователският интерес възниква в средна училищна възраст, но при юношата става водещ в ученето. Организацията на учебния процес на основа на изследователския метод спомага да се повиши теоретичното ниво на усвояваното учебно съдържание и да се осмисли неговата приложна значимост.

Учебният процес в горна училищна възраст методично се организира и по посока за формиране на готовност за самообучение. Най-значим психолого-педагогически резултат при юношите е формирането на способност за самостоятелен избор на учебни и трудови цели, планиране на начина им за реализиране и преодоляване на трудностите. Това е и гаранция за постигане на най-значимата възпитателна цел - ученикът от обект на педагогическо въздействие се превръща в субект на собствената си дейност и става самостоятелна и отговорна личност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А., Възпитание на децата. С., 1988, 160 с.
2. Адлер, А., За нервния характер. С., 1995, 317 с.
3. Амонашливи, Ш., Здравейте деца! Как сте деца? С., 1989, 461 с.
4. Ананиев, Б. Човекът като предмет на познанието. С., 1976, 397 с.
5. Бауман, Л., Р. Ри. Десетте най-тревожни проблема с тийнеджърите и как да се справим с тях. С., 1998, 255 с.
6. Виготски, Л., Мислене и реч. С., 1983, 556 с.
7. Голфруда, Ж., Что такое психология., том 1, М., 1999, 496 с.
8. Голфруда, Ж., Что такое психология., том 2, М., 1999, 376 с.
9. Грамши, А. Формирование человека. М., 1983, 224 с.
10. Давыдов, В., Виды обобщения в обучении. М., 1972, 424 с.
11. Дако, П. Фантастичните победи на модерната психология, С., 1995, 527 с.
12. Даскалова, Ф., Книга за възпитанието на детето от раждането до училището, С., 1993, 142 с.
13. Десев, Л., Психологически проблеми на възпитанието. С., 1977, 189 с.
14. Десев, Л., Психология на малките групи. С., 1977, 252 с.
15. Добсън, Дж., Детето със силна воля. С., 1995, 238 с.
16. Добсън, Дж., Смелостта да възпитаваш. С., 1994, 255 с.
17. Додсън, Ф., Изкуството да бъдеш родител. С., 1999, 219 с.
18. Долто, Ф., Тийнеджърите. Най-после отговор на вашите въпроси, С., 1995, 319 с.
19. Енциклопедия по психология, С., 1998, 1512 с.
20. Ериксън, Е., Идентичност. Младост и криза. С., 1996, 416 с.
21. Кембъл, Р., Деца в опасност. С., 2000, 206 с.
22. Кембъл, Р., Детето как да го обичаме истински. С., 1994, 255 с.
23. Кембъл, Р., Тийнеджърът-как да го обичаме истински, С., 1996, 158 с.
24. Кон, И. Психология ранней юности, М., 1989, 255 с.
25. Кон, И. Психология старшекласника. М., 1982, 207 с.
26. Кон, И., Ребенок и общество. М., 1988, 270 с.
27. Личността на детето, Г. Пиръв, Д. Батоева-редактори. С., 1985, 209 с.
28. Люблинска, А., Детска психология. София, 1978, 423 с.
29. Мухина, В. Детская психология. М., 1985, 272 с.
30. Перну, Л. Аз възпитавам детето. С., 1982, 398 с.
31. Петков, А. Психология на личността, С., 1976, 301 с.
32. Практикум по възрастна и педагогическа психология, М., 1987, 255 с.
33. Развитие личности ребенка (Перевод с английско), М., 1987, 272 с.
34. Реан, А., Я. Коломинский, Социальная педагогическая психология, Санкт-Петербург, 1999, 416 с.
35. Речник по психология, С., 1989, 742 с.

36. Силгиджиян-Георгиева, Х. Аз-концепцията и психосоциалната идентичност, С., 1998, 268 с.
37. Социальная психология, Ред.А.В.Петровский, М., 1987, 224 с.
38. Стаматов, Р. Детска психология. Пловдив, 2000, 424 с.
39. Филонов, Г., Воспитание личности школьника, М., 1985, 224 с.
40. Фройд, З., Детската душа, С., 1993, 399 с.
41. Хьелл, Л., Д. Зиглер, Теория личности, Санкт Петербург, 1999, 608 с.
42. Шийли, Г., Преходи, С., 1999, 655 с.

ПСИХОЛОГИЯ НА УЧИТЕЛСКИЯ ТРУД И ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ

Глава дванадесета

ПСИХОЛОГИЯ НА УЧИТЕЛСКИЯ ТРУД

12.1. Характерни особености на учителската професия.

Учителският труд попада в обектите на психологията на труда, която е един от теоретико-приложните отрасли на психологията, възникнал от потребностите на производството и неговото оптимизиране.

Психологията на труда изследва психичните факти и закономерности, съпътстващи трудовата дейност на човека, а така също и адаптацията на личността към условията на труда и към социалната система, в която се реализира конкретният труд. Според З.Иванова психологията на труда обхваща три основни задачи: 1) Разкриване същността, психичните компоненти и динамиката на психичните процеси в конкретната трудова дейност; 2) Изучаване на психологическите фактори на научната организация на труда; 3) Психология на професиите и психологически въпроси на професионалния избор, професионалния подбор и подготовка.

Обособяването в педагогическата психология на отделна област, разглеждаща психичните факти и закономерности на учителската професия, практически се реализира през последните 15-20 години. Резултатите от психологическия анализ на учителския труд намират отражение в научната организация на труда на учителя.

През този период са направени много проучвания и изследвания, които позволяват по-нататъшното теоретично обобщаване на проблемите, свързани с психологията на учителския труд, ориента-

цията към учителската професия, подготовката на бъдещите учители, педагогическото майсторство и творчество.

Основните признаци, по които се извършват класификацията и характеристиката на определена професия, се свеждат до: целта, обекта, предмета, средствата (оръдията) и условията на труда. Според тази класификация учителската професия се поставя в системата на "социономическите" професии, които се реализират в системата човек – човек.

В системата на общественото разделение на труда обособилите се професии притежават както общи, така и специфични характеристики.

Към общите черти на учителската професия отнасяме:

- задълбочена специализирана подготовка. Тя се осъществява както по отношение на отделни научни области и дисциплини, така и по отношение на дисциплините от психолого-педагогическия цикъл (педагогика, психология, методика). Учителят трябва да бъде едновременно специалист в дадена научна област и педагог. Това високо изискване към професионалния труд на учителя е обективно условие за прокарваната през последните 10 години у нас тенденция учителите от всички степени на образованието да бъдат с висша квалификация;
- професионална учителска правоспособност. Сега това се постига в специализирани висши и полувисши учебни заведения;
- обществено признание на професията. Учителската професия получава своето обществено признание от официалните държавни и обществени институции, от родителите на учениците, от общественото мнение. Най-значимото обществено признание е това, което учителят получава от своите ученици.

За отбелязване са и известни промени, свързани с това признание, настъпили през последните няколко десетилетия. Тези промени в отношението към учителската професия произтичат от някои нейни специфични черти.

На първо място може би трябва да поставим **феминизирането на професията**. Около три четвърти от учителите в нашата образователна система са жени. Ако в долните училищни степени това явление е естествено, в горните класове отсъствието на мъже учители се отразява крайно неблагоприятно върху формирането на подрастващите юноши и девойки.

Друга особеност, която откриваме, са социалните представи за учителя и неговата професия. Според общественото мнение учителската професия е в "компетенциите" на широк кръг от обществото. Оказва се обаче, че характерът на учителската професия не се познава не само от гражданите, но и от някои специалисти в областта на образованието. Създава се погрешното впечатление, че за учителската професия се изискват по-малко способности в сравнение с други професии, за които се изисква същият образователен ценз. Една част от обществото не схваща развитието и формирането на подрастващите като фундаментална задача с изключително значение за бъдещото социално развитие.

Обектът на учителската професия (ученикът, подрастващият) е твърде сложен и динамичен. Той се променя твърде бързо и неравномерно през определени периоди от своето развитие. Динамиката на обекта на учителската професия се определя и от половите различия между учениците. Тези различия усложняват твърде много професионалната дейност на учителя. Не бива да забравяме, че учителският труд има своите особености при различните възрастови групи. Като прибавим индивидуалните различия между отделните ученици и непрекъснатата им качествена смяна в продължение на всяка учебна година, бихме могли да определим характера на учителската професия като сложен и дори противоречив.

Освен изброените особености учителският труд се характеризира с нестандартността и сложността на педагогическите ситуации. Решаването на тези педагогически казуси изисква постоянно творчество в работата с учениците.

Според Н. Кузмина дейността на педагога по степен на сложност и психично напрежение е твърде близка до дейността на учения, писателя, артиста. Ученият открива научна истина, а педагогът с помощта на словото и други методи на педагогическо въздействие приобщава към нея други хора. За тази цел и най-сложното научно знание се поднася чрез различни форми и методи в зависимост от възрастта и други особености на ученическата аудитория. Работата на педагога по отношение дидактическото структуриране на получената информация ни кара да търсим аналогии с дейността на писателя. Педагогът, подобно на писателя, въздейства върху хората с помощта на думите и променя техните възгледи, отношения, нагласи.

като писателят създава произведението си и го публикува в го- в вид, педагогът независимо от предварителната си подготовка сто реконструира, променя своето изложение в зависимост от омените на педагогическата ситуация.

Аналогичен смисъл има сравнението, което прави Н. Кузмина между дейностите на педагога и артиста. Педагогът, подобно на своя лега, работи върху основата на определен материал – в случая то е учебният план, учебната програма, учебниците, книгите и худо- ествените произведения. На него, както и на артиста, са му нужни обра дикция и постановка на гласа, изразителност и емоционал- хт на речта. Докато артистът е запознат с начина, по който реагира ртньорът му, педагогът обхваща с подрастващи, чиито реакции труд- о могат да се предвидят.

Педагогът формира личността на друг човек подобно на скулп- ор, който вае своята творба, но той работи с жив материал и твори в сам, а с помощта на други хора и независещи от него социални нституции. Това своеобразие на учителския труд е един от сериоз- ите проблеми в педагогическата дейност; проблем, който създава бективните условия за отчуждаването на учителя както от обекта, ака и от резултатите на неговата дейност.

12.2. Психологическа характеристика на педагогическата дейност

Дейността на учителя като специфична форма на трудова дей- ност е многообразна. Самочувствието му, неговата удовлетвореност от труда зависят както от успеха на неговото професионално твор- чество, така и от обществената оценка и признание на постигнатите резултати.

Дълго време учителят беше главен източник за информация на учениците. Днес в резултат на научно-техническата революция поз- наването на учебното съдържание на един учебен предмет или наука не е вече основен принцип за професионализма на учителя. Учени- ците все по-често придобиват необходимата учебна информация от други източници – средствата за масова комуникация, различните техническа средства, научната, художествената, учебно-помощната литература и др. Ето защо функцията на учителя като носител и ин-

форматор на знанията не бива да се счита за основна. В бъдеще тя все повече ще отслабва.

Известно е, че учителят не само обучава, но и възпитава. Дейността му в това направление е важно условие за формиране на значими социални качества на личността. Ето защо като основни функции на учителя могат да бъдат посочени ръководството и организацията на учебно-възпитателния процес.

Като втора основна функция на дейността на учителя Н. Кузмина посочва превръщането на обществено значимото по съдържание знание в елемент на индивидуалното съзнание.

Третата функция на дейността на учителя е превръщането на личността на ученика от обект на възпитание в обект на самовъзпитание, самообразование, саморазвитие.

При спазване на редица изисквания дейността на учителя се характеризира със следното:

- тя се извършва съвместно, в непосредствен контакт между учител и ученици. Целите на педагогическата дейност се реализират според това как се възприемат и превръщат в лични цели на учениците и как впоследствие стават мотиви за поведение. Педагогическата дейност означава постоянна комуникация на учителя както с отделни ученици, така и с целия ученически колектив;
- дейността на учителя се мотивира от изисквания и цели за промяна на обективни и субективни реалности. Поради това тя е физически и психично изморителна, защото изисква постоянно напрегнато внимание, съсредоточеност и търпение;
- по специфичен начин дейността на учителя може да бъде определена като научна дейност. Самото появяване на педагогическата дейност е обусловено от достатъчно високото развитие на науката. През последните десетилетия количеството на научните знания нараства лавинообразно и това засилва необходимостта от съществени изменения в начина, по който се структурират тези знания.

Немалко учители участват в научноизследователска дейност, с което допринасят за развитието на педагогическите науки. Не са редки случаите, когато учители новатори обобщават своя теоретичен и практически опит, с което също допринасят за развитието на психолого-педагогическата наука и практика.

- дейността на учителя има творчески характер, тъй като пред него постоянно се поставят нови изисквания и задачи, изменят се условията. Променят се например равнището на интелектуалните постижения на учениците, актуалните психични състояния на учениците в ученическия колектив, обществените и ситуативните условия, определено съдържание на образователния ценз, което е резултат от динамичното развитие на науката и обществото;
- по време на учебно-възпитателния процес, по време на самоподготовката и допълнителните си занимания учителят трябва бързо и самостоятелно да взема решения. Това предполага високи изисквания към неговата дисциплина и самоконтрол, към неговото съзнание и чувство за отговорност и налага необходимостта да координира действията си с действията на други учители, родители и др.;
- дейността на учителя изисква участие на цялата личност. Резултатите от работата му се определят не само от неговата интелектуална компетентност, но и от отношението на учениците към неговата личност. Симпатията и авторитетът, които той има, са условие учителят да служи за образец на учениците, които по механизмите на идентификацията усвояват качествата на своя любим педагог. Затова учителите, които притежават специални художествени, научни, технически или спортни интереси и способности, особено силно привличат децата и младежта.

Според Н. Кузмина педагогическата дейност включва следните основни компоненти: конструктивен, организационен, комуникативен и гностичен.

Конструктивният компонент включва подбора и структурирането на учебното съдържание, планирането на дейността на учениците, при която необходимата информация може да бъде усвоена и планирана (прогнозирана) в рамките на собствената бъдеща дейност и поведение в процеса на взаимодействие с учениците.

При реализирането на този компонент младите учители допускат някои грешки. Така например те планират съдържанието на бъдещата дейност, а не начините за нейната организация; планират соб-

ствената си дейност, а не познавателната и самостоятелната дейност на учениците.

Организаторският компонент включва организирането на дейността на учениците и собствената си дейност.

Организаторската дейност на учителя се отличава с това, че той умее да реконструира учебното съдържание в процеса на неговото изложение и да организира самостоятелната работа на учениците, да съчетава груповата и индивидуалната работа, да разпределя основните моменти в урочната дейност.

Комуникативният елемент означава установяване на правилни взаимоотношения на учителя с учениците, с техните родители, със собствените му колеги и др. По тази причина особено значение имат първите срещи с учениците, тяхната организация, провеждане.

Гностичният (познавателен) компонент е своеобразна основа за изброените по-горе. Той включва съдържанието и методите за въздействие върху други хора, познаването на възрастовите и типологическите особености на тези хора, особеностите на собствената дейност, нейните достойнства и недостатъци. Дейността на учителя не бива да се ограничава силно в урочната дейност или по отношение на учениците. Този компонент има богато и многопосочно значение.

Успехът на всяка трудова дейност зависи от външни (обективни) и вътрешни (лични, субективни) фактори. В психологията на труда външните условия се разделят на общи и специфични.

Определящ външен фактор са конкретните обществено-исторически условия, които определят и конкретната образователна политика на държавата. Тези условия определят и материално-техническите условия на учебно-възпитателния процес, гарантират социалната и материалната сигурност на учителя. Обществено-икономическите условия определят и социалните потребности от образование, от подготовка на кадри за образованието, намират отражение в учебната документация.

Вътрешните обективни условия на педагогическата дейност се определят от личностните качества на учителя. Поради голямото значение на личността на учителя за ефективността на педагогическата дейност този въпрос ще бъде разгледан отделно в следващата глава.

ПСИХОЛОГИЯ НА ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ

13.1. Потребности и мотиви за педагогическа дейност и личните качества на учителя

В психологията под личност се разбира системата от социални качества, придобити от човека в процеса на предметната му дейност и общуването с другите хора; нивото и качеството на осъзнатост на тези отношения. Ядрото на личността е нейната насоченост, т.е. съвкупността от устойчивите социални мотиви, ориентиращи поведението и дейността на личността относително независимо от конкретните социални ситуации. Насочеността се характеризира с доминиращи потребности, интереси, убеждения, идеали и светоглед.

Затова ефективността на подготовката и бъдещата личностна реализация на учителя в най-голяма степен се определят от потребността от педагогическа дейност.

Проблемът за приемане в педагогическите вузове на абитуриенти с подчертана насоченост за педагогическа дейност у нас все още стои за решаване. Подборът на студентите все още се извършва с кандидатстудентски изпити, които недостатъчно отразяват потребността на кандидатите от педагогически труд. Поради това в педагогическите факултети много студенти попадат случайно, отказват се от следването, сменят специалностите си или след дипломиране не работят по специалността си, а немалка част впоследствие упражнява професията си по принуда. Този сериозен социален проблем поставя пред педагогическите вузове сериозната задача да се създаде нова система за приемане, която в най-голяма степен да отразява насочеността на кандидатстудента към учителската професия.

Учителят формира личността на ученика със своя пример, с онези трайни личностни характеристики, които са неделими от стила на дейност и поведение.

Деловите и нравствените качества на учителя се отразяват в поведението и дейността му, във всяка негова проява. Личните му ка-

чества ежедневно са в полето на ученическото внимание и влияят положително или отрицателно върху психичния климат в класа.

Учителят е принуден да взема под внимание очакванията и изискванията на обществото към учителството като социална група. Типичните свойства и качества на учителя, които произтичат от спецификата на дейността му и са свързани с изискването той във всекидневните си постъпки и действия да служи за пример на учениците, да бъде образец за нравственост, принципност и ерудиция, подчертават социалната му роля. Свойствата и качествата на личността на учителя, произтичащи от неговата дейност, са признаците, които разкриват принадлежността му към социалната група на учителството.

Като се опираме на определението за личност, можем да констатираме, че един или друг учител като личност е толкова по-значим, колкото повече в неговата индивидуалност е пречупено общото. Под общо в структурата на личността се разбира същността на човека като израз на съвкупността от всички обществени отношения, а под индивидуално-неповторимо – уникалното, което отличава една личност от друга. Индивидуалната неповторимост на личността на учителя се формира в условията на конкретната среда, в която протича нейната дейност, т.е. от неговия жизнен социален път, който е уникален за всеки човек.

За да може да се справи с високите задължения, учителят трябва да разполага с необходимите **физически и психологически предпоставки**.

Успешната професионална дейност на учителя зависи непосредствено от **нравствените качества на личността му**. Нравственото му съзнание е сложна система от потребности, възгледи, убеждения, чувства, които се проявяват в практическата му дейност. Нравствените чувства и емоционалният живот на учителя са важно средство за влияние върху учениците.

От съществено значение е и **хуманизмът на учителя**. Известна е мисълта, че успешно може да обучава и възпитава само този, който притежава положително отношение (чувство) към младежта и всяко отделно дете. Уважението към подрастващата личност, доверието и положителните сили и оптимистичното поведение спрямо младежта са необходими предпоставки за ефективна възпитателна работа. Те оказват решително въздействие върху успешното общуване

с учениците. Влоши ли се отношението към ученика, това довежда до социални конфликти между учители и ученици.

Учителят прекарва сред децата дълго време. Особено важно нравствено чувство, което се утвърждава като нравствено качество и регулира взаимоотношенията на учителя с учениците, е **любовта му към децата и учителската професия**. Емоционалният живот на учителя, неговите нравствени ценности са важно средство за влияние върху учениците.

Личността на съвременния учител се определя до голяма степен от неговото културно равнище. Учителят е длъжен да знае много, да бъде източник на всякакъв вид информация, която изисква и редовно подновяване. При съвременните условия децата приемат многообразна информация от различни източници като средствата за масова информация и комуникация и др. Така че често съпоставят и уточняват полученото по различни пътища знание, включително и за проверка на компетентността на учителя. **Образоваността на учителя, широката му обща култура** насочват и спомагат за развитието на познавателните интереси и способности на учениците.

Учителят трябва да бъде носител на висока лична култура. Той е своеобразен образец за това как е прието и как трябва да се държим с другите хора. Възпитанието чрез личния пример е действено, то предизвиква подражание у ученика. Външният вид на учителя, неговите обноски, начинът, по който общува с околните, са детайли, които дооформят представата за личността на учителя и неговия авторитет.

Изключително важна страна от личността на съвременния учител е неговата **професионална подготовка**. Това понятие е твърде широко. Според Г. Шчукина то включва в себе си психолого-педагогически специални и методически знания и умения, които подготвят бъдещия учител за самостоятелна и творческа работа.

Учителят трябва да притежава дълбоките знания в областта на своята учебна дисциплина, да бъде с богато общо образование и солидни познания в областта на възпитанието, както и да познава валидните държавни документи и тенденции. Познанията му за методиката се отнасят до психолого-педагогическите закономерности и техниката на преподаване на учебното съдържание, както и за изграждането на социални връзки, които имат формиращ личността на ученика ефект. Ориентацията на учителя в най-новите равнища на

познанието в областта на учебната дисциплина, която преподава, и в теорията и психологията на възпитанието са необходимите условия за педагогическите му умения и за успеха му в работата. Те са израз на неговите способности и на необходимостта постоянно да усъвършенства своята подготовка. Авторитетът на учителя все повече се оценява не по заеманото от него положение, а по личните му качества и подготовка.

Професионално необходимите качества на учителя на следните:

- Активно и творческо отношение към учебно-възпитателната дейност. Активното отношение на учителя към неговите задължения, отзивчивостта му са условия учениците да следват неговия пример;

- Издръжливостта и самообладанието са друга черта на личността. Всеки педагог, даже и при най-неочаквани и конфликтни ситуации трябва да запази водещите цели на учебно-възпитателния процес. В такава ситуация учениците не бива да виждат своя учител объркан или неспособен за адекватна реакция.

По време на дългогодишната си практика учителят придобива ценен опит, на който се опира, но и който постоянно сравнява с теоретичните си познания и проверява валидността им.

- Емоционалната отзивчивост (емпатия) на учителя е своеобразен барометър, който му позволява да чувства състоянието на децата, да познава техните желания и потребности. Учителят въздейства на учениците, формира техния светоглед, тяхното отношение към действителността чрез своето отношение, чрез богатството от чувства, които го вълнуват и мобилизират. Чувствата на учителя трябва да бъдат личностно отношение, израз на искрено уважение и любов към личността на ученика.

Колкото по-успешно учителят стимулира проявите на учениците, които създават благоприятна емоционална атмосфера в клас, и целенасочено потиска възможните неприятни емоционални възбуди, толкова той морално е по-силен и по-уверен в своята дейност.

Грешат онези учители, които се стараят да си осигурят дисциплина в клас, участие на учениците в урока по пътя на респектиращия психологически климат.

Взискателността и справедливостта към самия себе си и към учениците са съществени качества на учителя, от които зависи ефективността на неговата дейност.

Известна е мисълта на А. С. Макаренко, според която уважението към личността на ученика се проявява чрез взискателността към него. Взискателността на учителя трябва да бъде разумна, той трябва да отчита възрастовите и индивидуалните особености на учениците.

Нищо не укрепва така авторитета на учителя, както умението му да бъде обективен в оценяването на знанията, уменията, начина на поведение на учениците. Взискателността и справедливостта са "тънък инструмент" за възпитание и въздействие върху личността на ученика.

Педагогическият такт и способността на учителя своевременно да определи и коригира дейността и поведението си в зависимост от настъпилите изменения. В практиката този въпрос най-често се свежда до чувството за мярка при подхода към учениците. Като сърцевина на педагогическия такт се проявява уважението към личността на ученика. Предпоставките на педагогическия такт се крият в психологическите особености на личността на учителя (целенасоченост, настойчивост, наблюдателност), поради което е необходимо учителят да възпитава у себе си тези качества. Педагогическият такт е белег за високо педагогическо майсторство, но и необходим елемент в работата на всеки учител.

Особеностите на темперамента и характера, възгледите, убежденията на учителя, неговите нравствени критерии, специалните му познания в областта на психологията и педагогиката предопределят поведението му. Педагогическият такт е своеобразна форма на педагогическото общуване и съществен елемент от продуктивното педагогическо сътрудничество.

Чувството за хумор на учителя е необходимо качество, което му помага преди всичко да неутрализира и предотврати емоционалните напрежения и конфликти, възникнали в педагогическата дейност. Веселият и шеговит учител обучава и възпитава по-добре от намръщения и песимиста. Чувството за хумор предизвиква по-ведра и приятна атмосфера, премахва излишното нервно напрежение. Чувството за хумор може да се използва успешно за емоционални паузи.

които по време на урока допринасят за психична отмора и възстановяване на активното внимание на учениците.

С чувството за хумор не бива да се прекалява, тъй като това може да доведе до дезорганизация на учебния процес. Засиленият хумор, който клони към сарказъм, е педагогически вреден, тъй като той поставя ученика в неудобно и унижително положение.

13.2. Компоненти на педагогическото майсторство

Важна страна от професионалната култура на учителя е педагогическото майсторство.

За да се анализира същността на извършваната от учителя и от учениците съвместна дейност, е необходимо да се посочат най-важните признаци на понятието "педагогическо майсторство". От особена важност за педагогическото майсторство на учителя са неговите теоретични знания и практически опит.

В психолого-педагогическата литература съществуват различни характеристики на понятието "педагогическо майсторство", но няма единно определение, точно и пълно разкриващо неговото съдържание и същност.

У нас най-значими изследвания върху проблемите на психологията на учителя, педагогическото майсторство и творчество са извършени и от Ст. Жекова. Педагогическото майсторство тя разглежда, като се спира главно на дейността на учениците. Според нея майсторски може да бъде оня труд, който допринася за формирането и по-нататъшното развитие на детската личност; който изгражда или вече е изградил готовността и уменията на ученика за организация и реализация на собствената му дейност; който е научил учениците да се стремят към по-високи творчески равнища на тази дейност. Казано с езика на психологията, майсторски е този педагогически труд, който активизира творческата активност на личността и допринася ученикът да стане от обект на педагогическата дейност субект на собствената си самодейност.

М. Дяченко и Л. Кандибович пишат, че педагогическото майсторство е високо равнище на професионалната дейност на учителя. Външно то се проявява в успешното решаване на най-разнообразни педагогически задачи. Вътрешно според авторите то е функционираща система от знания, умения, навици, психични процеси

свойства на личността, гарантиращи изпълнението на педагогическите задачи. Това определение обаче не дава ясна представа за въдържанието на педагогическото майсторство и неговите компоненти. Не е ясно например как учителят стига до това високо равнище на професионална дейност.

В. Слостенин определя педагогическото майсторство като висока форма на професионална насоченост на личността, а главния показател за майсторството – познанието и използването на специалните педагогически умения.

Едно от сполучливите определения на педагогическото майсторство откриваме в “Педагогическая энциклопедия”: “То е високо и постоянно усъвършенстващо се изкуство на възпитание и обучение, достъпно за всеки педагог, работещ по призвание и обичащ децата. Педагогът майстор в своята работа е специалист с висока култура, задълбочено познаващ своя предмет, добре запознат със съответните отрасли на науката или изкуството, практически ориентиран в проблемите на общата и особено на детската психология, владеещ в съвършенство методиката за обучение и възпитание.”

Съдържанието на понятието “педагогическо майсторство” включва: висока обща култура и ерудиция, обширни и задълбочени знания от областта на преподаваната наука, педагогиката, общата, възрастовата и педагогическата психология, умение да се използват в обучението и възпитанието, владееене в съвършенство методиката на учебно-възпитателната работа, което се изразява в изкуството да бъде практически използвана.

Колкото по-високо е равнището на педагогическото майсторство, толкова по-голямо влияние оказва то върху личността на ученика.

На първо равнище педагогическото майсторство се постига тогава, когато учителят познава добре педагогическата наука, владее учебното съдържание и влага в дейността си любов и загриженост към учениците. На това равнище майсторството се търси главно в дейността на учителя, а не в единството между неговата учебно-възпитателна работа и дейността на учениците.

На второ равнище педагогическото майсторство се постига, като се оптимизира учебно-възпитателният процес и се повишава ефективността на извършвания от учителя труд. Основателни в това отнoшение са изискванията, които Ю. Бабански обобщава.

Третото равнище се характеризира от дейността на учениците, за да може на тази база да се изясни ръководната роля на учителя. Педагогическото майсторство може да се постигне само тогава, когато учителят прави психолого-педагогически анализ на общуването с колегите и учениците си. Следователно не е достатъчно да бъдат изложени само определени изисквания към съдържанието, принципите, методите и организационните форми на учебно-възпитателната работа, нито само да се изтъква "изкуството" на учителя. Необходимо е учителят да има точна теоретична представа за активна и творческа ученическа личност, да има представа за емпиричните характеристики на такава личност. Най-висшата цел на педагогическото майсторство е формирането на активни, творчески и самостоятелни личности.

В структурата на педагогическото майсторство се включват следните елементи: психолого-педагогическа ерудиция, развити професионални способности, умения в областта на педагогическата техника.

Според Г. Щчукина психолого-педагогическата ерудиция е главното условие за реализацията на съвременния учител. Само педагог, който владее достатъчно добре научните основи на психологията и педагогиката, може да направи вярна характеристика на ученическия клас и неговите отделни членове, да направи психологически анализ на една постъпка или явление, да набележи мерките за възпитателно въздействие. Само при подобен подход учителят може да разчита на успех и постигане на очаквания резултат. Недооценяването или игнорирането на психолого-педагогическата подготовка води до много грешки и пропуски в учебно-възпитателния процес. Но педагогиката и всички други науки от психолого-педагогическия цикъл не дават готови решения за всеки конкретен случай от педагогическата реалност, а само възможност на учителя да разсъждава, да предлага научнообосновани подходи за решаването на сложни педагогически ситуации.

Учителят не трябва да се въоръжава само със знания от отделна научна област или наука. За да бъде на равнището на съвременните изисквания, той е длъжен да бъде в течение на най-новите постижения на психолого-педагогическата теория и откритията на масовата практика.

Психолого-педагогическата ерудиция е един от най-важните компоненти на педагогическото майсторство.

В литературата няма представен общоприет структурен модел на педагогическите способности. Например Н. Кузмина назовава следните четири съществени способности: конструктивни, комуникативни, организаторски, гностични. Те обаче не обясняват достатъчно многообразието на необходимите педагогически способности.

Щербаков изброява други способности: предаващите информация, мобилизиращите, развиващите, ориентиращите, перцептивните, експресивните.

На съществените изисквания към педагогическата дейност съответстват следните способности, които бихме искали да разгледаме по-отблизо, и които биха могли да бъдат подразделени на гореспоменатите квалификации:

- способности за предаване на информация;
- способности за мотивиране и мобилизиране;
- способности за обективно мнение и диагностика;
- способности за представяне на социални отношения (социална перцепция).

Способността на учителя за предаване на информация се реализира чрез начина на избор, подготовката и предаването на знания и опит с цел усвояването им от учениците в съответствие с изискванията на учебния план, учебната програма и особеностите в развитието на учениците, т.е. предаване, дидактически и методически издържано. Това изисква от него:

- мислено да анализира знанията, които трябва да предаде, да ги преструктурира, да разработи връзките в системата и характерните пътища за разбиране, да осъзнае кое е свойствено за учебния материал, свързан с житейската практика и развитието на личността на ученика;
- да формира мислите си езиково еднозначно и разбираемо;
- да използва мимики и жестове в съответствие със ситуацията и за предаване на информация;
- да анализира бързо приетата информация и да я оцени педагогически;
- да изгражда (създава) стратегия за действие и да подбужда и управлява дейността на учениците.

Способността за предаване на информация е свързана тясно със способността за мотивиране на ученика. За развитието на личността на ученика от особено значение са неговите потребности и мотиви. Затова учителят трябва да бъде в състояние да мотивира учениците. В тази способност се включва и мобилизираното преподаване на учебното съдържание. Добре би било, ако учебното съдържание е разяснено чрез някаква житейска ситуация. За да постигне учебни успехи, ученикът трябва да привикне самостоятелно да си поставя цели и да си създава условия за тяхното постигане.

Известно е, че мотивите имат емоционална съставна част. Начините, по които се преподава учебното съдържание (изражението на лицето, тонът и т.н.), езикът в неговата експресивна функция спомагат за изразяване на собствените чувства в съответствие с психичното състояние на учениците.

Способността на учителя точно да оценява постиженията и поведението на учениците зависи от способността му да наблюдава и да интерпретира правилно наблюдаваните от него факти. При анализа им голямо значение има опитът на учителя и неговите психологически знания.

Собственото си поведение учителят също предлага на съзнателен самоанализ и контрол. Да разбере какво въздействие има поведението му върху ученика, зависи и от способността за адекватна самооценка.

При оценяването и диагностицирането на педагогическите обективни критерии, той трябва да умее да се постави на мястото на ученика, да се пренесе в неговия вътрешен свят.

Тази способност зависи преди всичко от неговите успехи, свързани с вътрешноличностните възприятия. Възгледите на учителя трябва да оказват влияние върху неговите възприятия. Това се отнася особено за такива възгледи като например за младежта изобщо, за отделната личност, за самия себе си, за моралните и социални ценности.

Способността на учителя да изгражда положителни социални връзки с учениците, с техните родители и др. е задължителна за ефективността на учебно-възпитателния процес.

Социалните връзки (отношения) възникват чрез комуникацията, затова тя трябва да бъде изградена от тяхна гледна точка.

Учителят трябва да осъзнава собственото си поведение и мотивите на своите действия.

Познаването на тези мотиви и на процеса, при който се образуват възгледите, прави възможно учителят да може да ги използва и за самия себе си, т.е. да анализира по какъв начин неговото поведение води до създаването на социалните отношения. Как например в поведението на учителя се изразява уважението към личността на ученика в различните възрастови групи при различни личностни качества на учениците и при различни ситуации (напр. при изпитване, вземане на решение, при овладяване на проблем или конфликт и т.н.).

От особено голямо значение е способността на учителя да се наложи, да се утвърди сред учениците, да формира своя авторитет. Да умееш да се наложиш, означава да постигнеш формирането на убеждения и "приемането" на желаното от тебе поведение у другия. Тези убеждения се получават преди всичко от способността на учителя да въздейства като образец на постоянство и последователност.

Това как учителят успява да се наложи, се определя и от равнището на развитие на ученическия колектив в класа. Нормите, правилата, действащи в колектива, могат да улеснят или затруднят неговата работа.

Педагогическото умение на учителя се създава не от една единствена способност, а от системата изброени способности и знания, както и от тяхната интеграция при овладяването на педагогическите изисквания.

Все пак, ако трябва да конкретизираме най-важните педагогически особености, това са може би педагогическата наблюдателност, организаторските умения, оптимистичното прогнозиране, гъвкавостта, адекватността на педагогическите реакции и педагогическата интуиция. Всяка една от посочените способности представлява сложно психично образуване, което се изработва в процеса на самостоятелната творческа дейност.

Педагогическата наблюдателност е способността на учителя да фиксира съществени моменти в развитието на децата в постоянно изменящите се ситуации на учебно-възпитателния процес. Според Г. Шчукина тази способност има в своята основа цял комплекс от психични процеси, които позволяват на учителя:

- да се съсредоточава върху главното, като се отклонява от всичко странично;

- дълго време да държи в зоната на вниманието главните обекти на педагогическото въздействие;
- да съчетава фронталната и индивидуалната работа с учениците;
- лесно да превключва от един вид дейност към друг;
- да определя по външни признаци измененията, своевременно да открива отклоненията;
- да улавя едва различимите тенденции на развитие на детския колектив и на отделните негови членове.

Получавайки твърде много впечатления, осмисляйки ги и преработвайки ги, учителят трябва да се научи да подбира онова, което може да се окаже полезно за по-нататъшната му работа.

Според Ст. Жекова педагогическата наблюдателност е резултат от системни, организирани и култивирани педагогически наблюдения. Наблюдателността не се свързва винаги със строга концентрация върху един обект. Наблюдението има избирателен характер и фиксира определен обект от педагогическата реалност, определено време се задържа върху него.

Специалните изследвания сочат, че съществува определена "етапност" в развитието на педагогическата наблюдателност. Налице е т.нар. подготвителен етап, когато се изграждат уменията да се наблюдават педагогическите явления и процеси.

Пълната структура на наблюдателността включва компоненти: избирателност, впечатлителност и проницателност.

Тази способност на учителя изисква развитието на професионалната памет, която помага да се възпроизведат имената, постъпките, индивидуалните особености и взаимоотношенията на учениците. Овладяването на тази сложна професионална способност е възможно само в практическата дейност.

Оптимистичното прогнозиране се изразява в способността на учителя да наблюдава перспективи за изграждане на детската личност, запазвайки вярата във възможностите на учениците и в силата на възпитанието.

Учителят, надарен с оптимизъм и бодрост, е близък и търсен от учениците. Той по-лесно установява с тях другарски (приятелски) взаимоотношения.

Известна е разработената от А.С. Макаренко система за перспективните линии. Конкретното ѝ прилагане зависи от професиона-

лизма на всеки отделен педагог. С нейна помощ може да се прогнозира както индивидуалното развитие на отделен ученик, така и на детския колектив. Определяща роля тук има въображението, което позволява да се предвидят резултатите от определена педагогическа дейност. За да бъде прогнозирането резултатно, трябва обективно и всестранно да се анализират всички особености, на индивидуалното развитие на всеки ученик. От особено значение е педагогът да вижда положителните черти в развитието на личността на ученика. Колкото по-обективно учителят осмисля неговото развитие, толкова по-сполучлива и всестранна ще бъде прогнозата му за бъдещето.

Педагогическата мъдрост на възпитателя, пише В. Сухомлински, се заключава в това детето да не загуби вяра в силите и възможностите си.

Особено значение за педагогическото майсторство има **педагогическата интуиция** – способността на педагога да предвижда развитието на определени събития въз основа на натрупана и обобщена информация. Би било заблуждение да се разбира интуицията като несъзнателен акт. В основата на това сложно психично явление лежат знанията и опитът. Известно е, че внезапно намереното решение се оказва най-често следствие от инициативна мисловна дейност върху решаването на отделен проблем. Във възпитателния процес ролята на педагогическата интуиция е особено голяма.

Педагогическата интуиция е свързана естествено с всички компоненти на педагогическото майсторство, но особено тясна е връзката ѝ с педагогическата наблюдателност и оптимистичното прогнозиране.

Педагогическа техника. С термина педагогическа техника е прието да се обединяват разнообразни похвати за лично въздействие на учителя върху учениците. Педагогическата техника е другият съществен елемент на педагогическото майсторство. Отдавна е установено, че педагогическата техника може да засилва или отслабва съдържателната страна на възпитателния процес. Както беше показано при анализа на общуването като обмен на информация, на педагогическата техника се отдава голямо внимание. Според А. Макаренко това е изкуството за постановка на гласа, изкуството на "тока", на погледа, на обръщението. Според него фразата "Можеш да си отидеш" би могла да се каже по петдесет начина, като във всеки

един се вмъкнат такива нотки, че това да бъде истинска отрова, ако е нужно, за този, който трябва да почувства това.

В понятието педагогическа техника е прието да се включват две групи компоненти:

Първата група е свързана с умението на педагога да управлява своето поведение: владеене на тялото (мимика, пантомимика); управление на емоциите, настроението; умение за социална перцепция (четене по лицето); техника на речта (дишане, постановка на гласа, дикция).

Втората група компоненти на педагогическата техника е свързана с умението да се въздейства върху личността на ученика и колектива и да се разкрива технологичната страна на учебно-възпитателния процес. Тя се състои от такива елементи като техника на педагогическото общуване, техника на предявяване на изисквания, техника при установяване на дисциплина, техника при организиране на режима, техника на наказанието. Правилата за общуване, които Д. Карнеги ни предлага в цитираната по-горе книга "Как да завоюваме приятели и да влияем на хората", биха ни помогнали да усъвършенстваме техниката на педагогическото общуване.

Педагогическото майсторство е немислимо без силно въздействащата реч на учителя. Голямото значение на речта за успеха на учебно-възпитателната работа изисква полагане на специални грижи от страна на учителя за нейното развитие и усъвършенстване.

Назряла е необходимостта от анализиране на речта на учителя, от изучаване на нейната структура с цел да се подобрят качествата ѝ, тя да стане по-достъпна, по-разбираема, по-въздействаща за учениците.

Въпреки че всички знаят каква е ролята на речта на учителя за ефективността на учебно-възпитателния процес, за нравственото и естетическото развитие на личността на ученика, на практика тя често не се взема под внимание при анализа на уроците, оставя се да следва своя стихийен път на реализиране. Учителят може да използва съвременни учебно-технически средства, да прави важни изводи и обобщения, но ако в речта му не се чувства личното отношение, обучението не може да постигне своите крайни цели – формиране на личността на ученика.

Бавната или прекалено бързата реч, монотонното или твърде силното говорене без логически ударения, постоянната напрегнатост

или вялост. честите прекъсвания, ударения – всичко това уморява учениците. понижава работоспособността им, обединява образователното и възпитателното въздействие на речта.

Когато се изгражда техниката на говора, особено внимание трябва да се определя на яснотата, правилността и изразителността му. Важна предпоставка за постигането на тези характеристики е правилното дишане.

Едно от качествата на говора е **темпът на речта**. Под темп се разбира количеството на определени речевни единици (звукове, срички, думи), произнесени за единица време. Темп, при който се произнасят 25-30 думи в минута, е неподходящ за изложение на учебния материал. Неподходящ е и темпът, при който се произнасят 80-90 думи в минута, тъй като учениците не могат да следват мисълта на учителя. Най-благоприятен е темпът, при който се произнасят около 60 думи в минута. Разбира се, тези граници са условни, тъй като темпът на говорене при учебно съдържание с различен характер е различен.

Голямо значение за педагогическата техника имат средствата, чрез които учителят може да привлече или задържи вниманието на учениците. Вниманието може лесно да бъде привлечено с помощта на паузи. Тяхното значение често е недооценявано. Паузите в процеса на речта могат да отразяват обективните изисквания на емоционалната наситеност на преподаваното учебно съдържание, да бъдат съобразени с процеса на възприемането му от учениците. Паузите предизвикват действието на ориентировъчния рефлекс и заставят учениците да насочат вниманието си върху конкретната учебна дейност.

Вниманието на учениците може да се привлече и задържи и с помощта на риторичния въпрос, който насочва учениците към същността на разглежданите факти и явления, кара ги да се замислят върху възможните отговори.

Не на последно място трябва да споменем и значението на **лиричното отклонение**. В никакъв случай то не бива да се свързва само с лирика. То може да бъде прекъсване на мисълта, чието съдържание е пряката учебна информация. Чрез него се дават интересни примери за откриването на научни закони и закономерности, привличат се факти от живота на техните откриватели. По този начин на учениците освен любопитната информация се осигурява и възможност за кратък емоционален отдих.

За привличане и задържане на вниманието могат да бъдат особено полезни вметнатите изречения, логическото съпоставяне и противопоставяне, обяснението, доказателството, опровержението, символът, метафората, алегорията, сравнението, иронията, риторично обръщение, хиперболата, притчите и др.

Думите и изразите на учителя трябва да предизвикват добро впечатление във фонетично отношение. Гласът трябва да бъде в центъра на вниманието на всеки учител, който се стреми към овладяване на педагогическата техника. Загубата на гласа води до професионална негодност. Гласът трябва да стане предмет на особени грижи от страна на учителя. Мекото и плавно изговаряне на отделните думи намира израз в благозвучието на гласа. От особено значение е познаването на състоянието му – как звучи, какъв е неговият тембър, изразителност, устойчивост. Гласът на учителя трябва да бъде енергичен, да привлича вниманието, но да не дразни, да зове към действие, а не да приспива или да възбужда.

Експериментално е доказано, че ниските гласове се възприемат по-добре от високите, повече се харесват на децата и им правят по-силно впечатление.

В педагогическата техника голямо място и внимание трябва да се отделя на **постоянния зрителен контакт** на учителя с учениците. Чрез него учителят получава разнообразна обратна информация за начина, по който учениците възприемат учебното съдържание, което му дава възможност да концентрира част от своето внимание върху поведението на учениците по време на занятия.

Учителят, който извършва своята дейност пред очите на своите ученици, трябва да умеє да управлява своите емоции и чувства. Работното самочувствие на педагога е емоционален фон на възпитателното въздействие.

За добрата педагогическа техника от особено значение е **положението на главата**. Тя трябва да се държи права и в нейното естествено положение, с което се изразява самочувствие и увереност.

Сполучливият **подбор на жестове** допринася за повишаване ефективността на педагогическата техника. За целите на учебно-възпитателния процес са характерни по-високата съдържаност и строгост при подбора на жестовете. Жестът на педагога трябва да бъде средство за подсилване на основната мисъл или израз на опреде-

лени отношения. Трябва да отбележим, че ръцете на учителя са изключително тънък инструмент на общуване с учениците. По жестовете би могло да се получи приблизителна информация за характера на човека. Твърде често ръцете на младия учител се оказват излишни.

Друг съществен елемент от педагогическата техника на учителя е **мимиката**. Тя е изкуството да се изразяват мислите, чувства, настроенията с движенията на мускулите на лицето, изразно средство при общуването с децата. Добре изработената мимика подсилва емоционално речта, съдейства за установяване на по-непосредствен контакт на учителя с децата. Мимиката трябва да се управлява и използва съзнателно и целенасочено от учителя. Често тя може да наложи ефекта на педагогическото въздействие, като отвлича вниманието им и пречи за установяване на делови отношения. Твърде често мимиката е една от причините за неуспехите на учителя в общуването му с учениците. Строгий контрол на външното поведение на учителя е важно условие за изграждане на добра педагогическа техника.

В психологическата литература понятието **адаптация** се използва с твърде широко съдържание. И за да не стават теоретични недоразумения, към него се прибавят някои основни определения: биологична адаптация, психологическа адаптация, социална адаптация. Биологичната адаптация е свойство на живите организми да се приспособяват към променящите се условия и въздействия на средата, които имат жизнено значение за организмите. Психичната адаптация е свойство на сетивните органи или по-точно способността на анализаторите да се приспособяват спрямо слаби или продължително действащи дразнители. Социалната адаптация е свойство на човешката личност активно да се приспособява към промените на заобикалящата го социална среда. Социалната адаптация е сложен процес и обхваща продължителен период от време, в който всеки човешки индивид усвоява нравствените и културни ценности на своето и на предходните поколения.

13.3. Проблеми на адаптацията на младия учител

Елемент на социалната адаптация е професионалната адаптация на личността. Успешната професионална адаптация дава увере-

ност в правилността на избраното професионално поприще, осигурява необходимото професионално самочувствие, укрепва професионалната насоченост и амбиции, създава социално-психологически комфорт на личността.

В България има множество изследвания върху адаптирането към различни професии. Проблемите на адаптацията към учителската професия се разработват преди всичко от Ст. Жекова и нейните сътрудници. По какъв начин се осъществява навлизането в учителската професия, с какви темпове, в какво се състои спецификата на този процес? За да се отговори на тези въпроси, на първо място е необходимо да се посочат адаптивните условия и показатели на учителската професия.

През първите години на професионалната адаптация младият учител има да решава много проблеми. Той трябва да усвои много нови знания, да изгради различни по вид и степен на сложност умения, да промени някои свои мнения, оценки, очаквания, да формира множество нови социални връзки. Въпреки предварителната си педагогическа подготовка, в първите учителски години младият човек върви по нов и непознат социален път. Така периодът на първите 4-5 години става особен и в много отношения решаващ. През тези години младите учители решават и други сериозни социални проблеми свързани със създаването на семейство, деца, жилище, битово осигуряване и др., които могат да затруднят тяхната професионална адаптация. Според Ст. Жекова конкретните фактори, които влияят върху адаптирането към учителската професия, се свеждат до следните

Отношението на младия човек към професията и към децата и готовността, с която учителят започва своята професионална дейност. Много от проблемите на младия учител са свързани с възрастта на учениците, с които работи. Най-големи трудности срещат началните учители и преди всичко учителите на първи клас, произтичащи от факта, че децата тръгват на училище с различна предварителна подготовка. Има случаи, когато първокласниците не владеят достатъчно добре български език, за да бъдат успешно обучавани.

В по-горните класове проблемите на професионалното адаптиране се свързват с особеностите на учениците и формирането им като личности. Особени трудности в това отношение се срещат ранната юношеска (пубертетна) възраст.

Подготовката на младия учител е гаранция за стабилност на знанията и за успешната адаптация. Преходът от учебното заведение към професията не протича еднакво за всички млади учители. Той се пречупва през много обективни фактори, които освен общото носят и някои специфични черти на учебното заведение като неговия вид, тип, област, в която се намира, възрастова степен на учениците и др. Преходът от учебното заведение към професията може да предизвика стресови състояния и комплекс за непълноценност. Оказва се, че младият учител трудно се справя със задачата да работи с целия клас и в същото време с всеки ученик поотделно. Става ясно, че дори отличната диплома по конкретната специалност не дава отговор на множеството проблеми на учителската професия, че са необходими задълбочени знания и подготовка по науките от психолого-педагогическия цикъл и творческо умение за тяхното практическо използване.

От значение за адаптацията са и редица **индивидуални личностни качества на младия учител.** Адаптацията зависи и от редица личностни черти на младия учител – потребности, мотиви, интереси, способности, особености на темперамента и характера. По-общителните млади хора установяват по-бързо и по-трайни взаимоотношения с учениците, колегите, родителите.

Някои изследователи посочват, че по-бързо и по-добре се адаптират към учителската професия учителите без ярко изразени способности. Най-често талантливите в дадена област изпитват неудовлетвореност при изпълнение на пряката си професионална дейност. Те трудно се справят с такива въпроси като структуриране и систематизиране на учебното съдържание, определяне на основните моменти в урока и на тяхната последователност. Липсват им определени умения, на основата на които те биха могли да изразят способностите си.

Друг съществен фактор за адаптация е учителският колектив, в който попада младият учител. Много важно значение за процеса на адаптация има атмосферата в този колектив, отношението, с което ще бъдат посрещнати начеващите колеги.

Социално-психологическите изследвания върху първите учителски години показват, че младите учители дълго време не могат да се освободят от нагласата си на студенти, липсва им самочувствието на учители, чувстват се неловко сред своите по-възрастни колеги.

Дълги години у нас съществуваше погрешната практика младите хора да бъдат изпращани по разпределение на най-трудните места. Оказа се обаче, че освен не особено добрите социално-битови условия, при които те работят, начеващите учители попадат в несполучливо комплектовани учителски колективи. Това са колективите с голям брой нередовни учители, с текучество на кадрите, които не могат да дадат почти нищо на новодошлите като педагогическа помощ. Едва ли е нужно тогава да си поставяме въпроса научава ли нещо ново младият учител, развива ли се той, или остава дълги години на равнището, което е достигнал през студентските си години.

Психологически индикатор за успешна адаптация на младия учител е неговата лична емоционална удовлетвореност от педагогическия труд, желание и стремеж да усъвършенства своите педагогически способности и педагогическо майсторство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулина, О.*, Общопедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования, М., 1990.
2. *Андреев, М.*, Проблеми на педагогическата социология, С., 1976.
3. *Андреев, М.*, Дидактика, С., 1981.
4. *Бабанский, Ю.* (ред.), Педагогика, М., 1980.
5. *Георгиев, Л.*, Проверка и оценка на труда на учителя, С., 1979.
6. *Денев, Д.*, Педагогическо майсторство, С., 1989.
7. *Жекова, Ст.*, Психология на учителя, С., 1984;
8. *Жекова, Ст.*, Психологически проблеми на учителската професия, С., 1976.
9. *Жекова, Ст.*, Характеристика на една професия, С., 1979.
10. *Жекова, Ст.*, Младият учител, С., 1979.
11. *Иванова, З.*, Психология на труда, С., 1972.
12. *Йорданов, Д., Ст. Жекова, К. Крумов*, Педагогическа психология, С., 1986.
13. *Макаренко, А.*, Избрани педагогически произведения.
14. *Матоушек, О.*, И. Ружичка, Психология на труда, С., 1968.
15. Основы педагогического мастерства, Киев, 1987.
16. Основы вузовской педагогики, Ленинград, 1972.
17. *Петровский, А.* (ред.), Общая психология, М., 1986.
18. *Петровский, А.* (ред.), Новое педагогическое мышление, М., 1989.
19. *Раченко, И.*, НОТ учителя, М., 1989.
20. *Хартарски, М.*, Трудът и творчеството на учителя, С., 1982.
21. *Цолов, В.*, Психологията в помощ на учителите, С., 1981.

3... Ето, сеячът излезе да сее;

4. и като сееше някои зърна паднаха край пътя: птиците дойдоха и ги изкълваха.

5. А други паднаха на канаристите места, гдето нямаше много пръст; и твърде скоро поникнаха защото нямаше дълбока почва;

6. а когато изгря слънцето, пригоряха и понеже нямаха корен изсъхнаха.

7. Други пък паднаха между тръните; тръните пораснаха и ги задушиха.

8. А други паднаха на добра земя и дадоха плод, кое стократно, кое шестдесет, кое тридесет.

Евангелие от Матей
(13:3-8)



Илия Стойков

ПЕДАГОГИЧЕСКА
И ВЪЗРАСТОВА
ПСИХОЛОГИЯ

Учебникът отразява в теоретичен и приложен аспект съществените психични факти, закономерности и механизми, които се проявяват в процеса на психичното и личностно развитие на човека от раждането му до неговото пълнолетие.

Той е предназначен за студенти и специализанти от научните направления психология, педагогика и социални дейности. Адресиран е и до всички, за които изучаването и практическото приложение на психологията е необходимо за разрешаването на лични и професионални проблеми.

ISBN 954-775-035-6



9 789547 750357

90000>



Faber