ПСИХОЛОГИЯ

3'82

РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

С. Гановски — председател

Членове:

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

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

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

Редакция: София, стадион „В. Левски", тел. 86-51, в. 477. Дадена за набор на 5. V. 1982 г., подписана за печат на 26. VI. 1982 г.

ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 0201—644X

ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО НА ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ КОЛЕКТИВЕН ЧЛЕН НА СНР

3 — 1982

ГОДИНА X

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Р. ЯНЧЕВ — Социално-психологическият подход на Георги Димитров 138
2. Ф. ГЕНОВ — Същност на психическия механизъм 145

Обща и социална психология

3. ЗЛ. РУСИНОВА — Изследване смисловото пространство на художественото възприятие 153

Педагогическа и възрастова психология

4. СТ. ЖЕКОВА — Професионалната наблюдателност на учителя и моделът на ученическия клас 160
5. ИВ. КАРАГЬОЗОВ — Преносът на знания и умения като диагностично прогностичен критерий 164
6. Е. ЯНАКИЕВА, КР. СТОЯНОВА — Фрустрацията и педагогическата практика на детската учителка . . 171
7. ХР. ЖИВКОВА — Усещането за цвят у учениците и ролята му за развитие на изобразителните им способности 174

Медицинска и спортна психология

8. ХР. ХРИСТОЗОВ — Психологично изследване на невротични деца . . 180
9. Р. АРНАУДОВА — Разкриване на причинно-следствени връзки от деца с хипотиреоидизъм посредством обучаващ експеримент 188

Нови книги

PSYCHOLOGY

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

СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЯТ ПОДХОД НА ГЕОРГИ ДИМИТРОВ

РАДОСЛАВ ЯНЧЕВ

Един от многото поучителни примери, даден ни от Георги Димитров, е неговият социално-психологически подход — вниманието и разбирането, които е проявявал към социалната психика на различните обществени групи, изучаването на динамиката на социалната психика и съобразяването на идеологическата и организаторската дейност с нея.

Под социално-психологически подход в случая разбираме умението да се опознава психиката на основните обществени групи и да се подхожда към тях съобразно с особеностите на тази психика. Всеки действително народен вожд е принуден да върши това, ако не иска да бъде отхвърлен от народните маси. По-специално, всеки пролетарски вожд опознава и използува психиката на масите не за да се нагажда към тясно груповите интереси на обществените групи, не за да кокетира с тези познания, както правят буржоазните и дребнобуржоазните водачи, а за да намери най-късия и ефективен път за издигане на наличната психика на масите до разбиране на техните коренни интереси и преди всичко на работническата класа, а оттам — за издигане съзнанието на трудещите се до равнището на марксистко-ленинската идеология. Такъв подход винаги е бил характерен за истинските пролетарски вождове, чужди на догматизма, ревизионизма и другите отклонения от марксизма в теорията и практиката. Сред плеядата пролетарски вождове Георги Димитров привлича вниманието, удивлява и ще продължава да удивлява, наред с всичко друго, и с майсторското приложение на този подход.

Социално-психологическата характеристика на работническата класа, направена от Георги Димитров, дава представа за дълбоките и непрекъснати изменения в социално-психическия и идеен ръст на класата като цяло в различните периоди от борбите ѝ против капиталистическата действителност. В трудовете на Георги Димитров се запознаваме с работници, непреживели още своите селски черти или занаятчийски илюзии, неподатливи на организация, стихийно проявяващи своето обществено мнение и настроение. Тези работници постепенно свикват с организацията и с организираната борба, като стават съзнателни „творци и актьори“ на своята собствена история. Те получават първите си уроци по класова борба в Перник, Бургас, Русе, Хасково, Сливен и на други места, добиват опит в класовата борба, за да започнат да „свирят първа цигулка“ във всички класови битки: Първата световна война, Владайските събития, Транспортната стачка, 1923 година, 1941—1944 година и след това. . .

Адекватното отражение на социално-психическия облик на работническата класа помага на Георги Димитров да преодолява неопитността или сектантската ограниченост на много партийни и профсъюзни кадри, да ги възпитава, за да израстват като ръководители от ленински тип. То помага на кадрите да свързват своята дейност с най-непосредствените условия на живот на народните маси, да станат действително изразители и борци за защита на техните интереси.

Но вниманието на Георги Димитров не е насочено само и изключително върху социално-психическия облик на работническата класа, а и върху

останалите обществени групи. Той разглежда работническата класа като един от елементите на капиталистическата система и, за да се организира най-ефективно нейната борба, характеризира и останалите елементи (преди всичко обществените групи) на тази система.

На първо място тук са характеристиките на главния антипод на работническата класа „крадливата до мозъка на костите и неспособна на самостоятелна промишлена дейност българска буржоазия“ (8, с. 77).[1] Георги Димитров разкрива специфичните национални и класови черти на българската буржоазия, като търси техните корени още през време на турското робство, когато, за разлика от буржоазията в другите страни, тя не е играла прогресивна роля, а е агент и посредник на турските власти в експлоатацията на българското население. Това ранно отчуждение на българската буржоазия обяснява нейната „истински мизерна, подла и кръвожадна природа“) (8, с. 74), „защото е възпитана в традициите на стария режим на турската империя“ (8, с. 96).

Тогава, когато масова психика е повлияна и още повече — завладяна от чужда идеология, според Георги Димитров крутите мерки не са най-ефикасните, а обходните движения, т. е. постепенното и последователно овладяване на масова психика: чрез засилена идеологическа дейност и чрез използуване собствения политически опит на масите. Тук въпросите „не се решават с темперамент, а с политика“ (13, с. 36—37).

Внимателното проучване на социално-психологическите проблеми в трудовете на Георги Димитров ни дават основание да направим следната класификация на тези проблеми, която трябва да се счита за съвсем относителна:

1. Социално-психологически характеристики на основните класи и обществени групи на капиталистическа България, а в по-късния период от своя живот и на много от основните класи и обществени групи в капиталистическите страни, в СССР и НРБ.

2. Социално-психологически характеристики и оценки на основните прояви (явления) в социалната психика на обществените групи, върху основата на точно и вярно отражение на тяхното състояние, динамика и тенденция. Тук става дума преди всичко за общественото мнение и обществено настроение, а също така и за някои вековни традиции. Неговите статии са истински барометър на социалната психика на народните маси.

Активното участие на Георги Димитров в печата, предизвиквано винаги от най-наболели въпроси, го превръща в един от партийните ръководители, които са оказали много силно влияние върху формирането на общественото мнение и общественото настроение на различните обществени групи в страната. Но неговото обаяние сред народните маси е резултат главно на борбата му за защита на интересите им от буржоазната класа и власт.

Изучаването на социално-психологическите проблеми в трудовете на Георги Димитров и по-точно изучаването на активното му отношение към психиката на обществените групи в интерес на класовата борба е поучителна и днес:

а) за всеки партиен, административен и военен ръководител, защото му показва как да организира своята работа с хората, изучавайки и използувайки социално-психическите им особености, в интерес на социалистическото строителство и неговата въоръжена защита;

[1] Цитираните мисли на Г. Димитров са взети от съчиненията му в 14 тома.

б) за всеки ръководител на работническата класа и нейната партия от която и да е страна, защото му показва приложението в действие на един от най-важните компоненти на ленинския стил за работа с масите.

В трудовете и дейността на Георги Димитров ние намираме приложение на социално-психологическия подход само тогава и дотолкова, когато и доколкото той може да подпомогне класовата борба на работническата класа. Но за да се намери това оптимално съотношение между двата подхода (класовия и социално-психологическия) се изисква удивително гъвкав, диалектически и творчески ум, който да вижда своевременно същността на социалните явления и тенденциите на тяхното развитие.

В трудовете на Георги Димитров има много примери за неспособността на догматичните и ревизионистичните мозъци да разберат смисъла на социално-психологическия подход. Един от тях е „прибързаното тържество на повърхностни политици" в лицето на „познатите идеолози и апостоли на класовото сътрудничество", които „с рядко самодоволство искат да представят пред света, че комунистическото предложение за Единния фронт на народа потвърждавало правотата тъкмо на тактиката на класовото сътрудничество" и дори било от естество да покрие всички извършени от тях пакости спрямо интересите на трудещите се маси благодарение на тяхното общоделствуване с буржоазните партии" (7, с. 222).

Георги Димитров дава класова оценка на Единния фронт, с което посочва и класовото съдържание на социално-психологическия подход: „Не може да ма по-голямо заблуждение от това, нито по-грубо извратяване на идеята на Единния фронт, защото трябва веднага да подчертаем това — Единният фронт и класовото сътрудничество не само не са тъждествени работи, но и, наопъки, те се явяват две тактики дълбоко противоположни, съвършено несъвместими и взаимно изключващи се една друга" (7, с. 223).

Международният авторитет на Георги Димитров и неговото богато дело днес се изучават и използуват от много братски партии. Ние срещаме името му в почти всяко приветствие на братските компартии към нашата партия, което е продиктувано от най-искрена признателност и почит към неговото дело и към образцовия му ленински стил на работа.

Ако прегледаме тези приветствия, ще намерим в тях дълбоко уважение към личността и делото на Георги Димитров. И много често това уважение е по отношение на социално-психологическия подход на Георги Димитров, който помага на комунистическите партии да обединяват народните сили в борбата им против капитализма и в строителството на социализма. Ето например как един представител на комунистическа партия от една отдалечена от България страна—Володя Тейтелбойм—изразява това уважение в приветствието на своята партия до XII конгрес на БКП: „Великият учител, научил нашия народ как да създаде Народния фронт, който победи в президентските избори през 1938 година, се казваше Георги Димитров. Той ни посъветва да спрягаме във всички времена глагола „обединявам силите". Това е човекът — титан, който от скамейката на Лайпцигския процес и от трибуната на VII конгрес на Коминтерна призова народите от целия свят да се борят срещу фашизма и им посочи как да правят това.[1]

Високата оценка на цялостния стил на Георги Димитров и мястото на социално-психологическия подход в него се определя не от някакви субективни

[1] „Работническо дело", 3. IV. 1981 г.

предпочитания и слабости на комунистическите партии към тази обаятелна историческа личност, а от значението на този подход за осъществяване политическата стратегия на комунистическото движение. Защото предварителна предпоставка за осъществяване на тази стратегия е правилното решение на въпроса за главните сили и резервите в борбата, а също така и за конкретните особености на противника. Единството на народните маси, както и правилната „диагноза" за съпротивителните сили на противника не може да се извърши само на идеологическо равнище. Винаги се налага използването на потенциалните възможности на социалната психика. И тази традиция в комунистическото движение, създадена от Карл Маркс, Фридрих Енгелс и особено от Владимир Илич Ленин, беше развита и блестящо конкретизирана от Георги Димитров в условията на тоталното настъпление на фашизма в света. Той наистина показа не само принципните изисквания на този подход, но и спецификата на неговото приложение в различните страни. Затова думите на представителя на комунистическата партия на Чили, че Георги Димитров е призовал народите от цял свят да се борят срещу фашизма и войната и им показал как да правят това — не са пресилени, а отразяват точно и вярно заслугата на Георги Димитров към международното комунистическо и работническо движение.

Разкриването на същността на социално-психологическия подход и показването му в действие, в трудовете и дейността на Георги Димитров, хвърлят светлина върху „технологията и магията" да се печелят народните маси и да се мобилизират за борба в интерес на великото дело на комунистическото бъдеще.

Най-схематично можем да представим социално-психологическия подход така: изучаване на непосредствените общи условия, в които живеят членовете на дадена обществена група, опознаване тяхната социална психика като отражение на тези условия; определяне спецификата на груповите интереси в резултат на общите условия на живот; идеологическо въздействие и влияние, съобразено с интересите и психиката на обществената група.

Социално-психологическият подход на Георги Димитров е насочен не само към обществените групи в България, а в голяма степен и към обществените групи на капиталистическата система в световен мащаб. Най-типичен пример в това отношение е неговият подход при разобличаване на фашистката идеология. Много отрано той предупреждава за опасностите, които тази идеология крие за работническата класа и комунистическата партия.

Отбелязвайки спекулациите на фашизма с националната психика, особено с националните чувства на масите, Георги Димитров решително противопоставя пролетарския интернационализъм на национализма. Но в същия момент той обръща внимание, че пролетарският интернационализъм е несъвместим с националния нихилизъм: „Ние, комунистите, сме непримирими принципиални противници на буржоазия национализъм във всичките негови разновидности. Но ние не сме привърженици на националния нихилизъм и никога не трябва да действуваме като такива. Задачата за възпитанието на работниците и всички трудещи се в духа на пролетарския интернационализъм — това е една от основните задачи на всяка комунистическа партия. Но този, който мисли, че това му позволява и даже го заставя да плюе на всички национални чувства на широките трудещи се маси, той е далеч от истинския болшевизъм. . ." (10, 112).

Чувствата на народните маси винаги са били едно от важните съобра-

жения на Георги Димитров при вземане на решение. Като ръководител на Западноевропейското бюро на Коминтерна в периода 1929—1933 година например, той поставя многократно задачата да се създаде единен фронт между комунисти и социалдемократи. За това време Валтер Улбрихт пише следното за Георги Димитров: „Той беше интернационалист от ленински тип. Аз помня неговите съвети за образуването на единен антифашистки фронт по време на дейността му в качеството му на ръководител на Западноевропейското бюро на Коминтерна. Тогава той особено подчертава необходимостта от създаване на отношение на доверие (к.м.) със социалдемократите и привличането на социалдемократическите организации в единен фронт“[1].

Георги Димитров вижда своевременно растежа на недоволството на работниците-социалдемократи от политиката на реформисткото ръководство. Но той показва техните колебания и съмнения и по отношение на комунистическата партия. Противниците на комунистите правят всичко възможно да запазят и засилят бариерата на недоверие и неразбиране, а в някои случаи и на вражда между работниците — социалдемократи и комунисти. Затова Георги Димитров дава следните указания: „Подриването и разрушаването на тази бариера е най-важната предпоставка за съвместна борба, но тя не може да бъде ликвидирана и разрушена, докато ние не застанем конкретно (к.м.) на пътя на тази борба. Сближаването и установяването на братски отношения между работниците-социалдемократи и комунистите ще се развива постепенно, в конкретните дела, в съвместните мероприятия и боеви действия“. Затова Георги Димитров изтъква, че тактиката на единин фронт трябва да се провежда не от гледна точка: „Вървете с нас! Борете се заедно с нас!“, а от позицията: „Работници, без различие на партийна и организационна принадлежност, създайте на основата на пролетарската демокрация собствени, избрани от вас общобоеви органи, вземайте колективно конкретно решение за съвместни боеви акции против грабежа на заплатата и помощите, против фашизма, полицейския и националсоциалистически терор, за защита на вашите вождове“[1]. И този апел Георги Димитров отправя не само към работниците — комунисти и социалдемократи, но и към християнските и други работници.

В случая социално-спихологическият подход на Георги Димитров се изразява не само в теоретически постановки или пожелания, а той го довежда до конкретен организационен израз: Димитров поставя задачата за въвличане на народните маси в борбата чрез създаване на органи за самостоятелна дейност на масите. Тези идеи на Георги Димитров са прекрасно свидетелство за неговия висок идейно-теоретически растеж и умението му творчески да прилага Лениновото учение в онези години на бясно настъпление на фашизма.

Основните заслуги на Георги Димитров в разработването и приложението на социално-психологическия подход се очертават в следните насоки:

1. Образцово приложение и показване на този подход във взаимоотношенията с хората — както към отделните личности, така и към различните обществени групи.

2. Теоретическо разработване на основните особености и изисквания на

[1] Спомени за Георги Димитров, т. 2, с. 131.
[1] ЦПА, ф. 146, оп. 61 а. е. 813, л. 3)

жения на Георги Димитров при вземане на решение. Като ръководител на Западноевропейското бюро на Коминтерна в периода 1929—1933 година например, той поставя многократно задачата да се създаде единен фронт между комунисти и социалдемократи. За това време Валтер Улбрихт пише следното за Георги Димитров: „Той беше интернационалист от ленински тип. Аз помня неговите съвети за образуването на единен антифашистки фронт по време на дейността му в качеството му на ръководител на Западноевропейското бюро на Коминтерна. Тогава той особено подчертава необходимостта от създаване на отношение на доверие (к.м.) със социалдемократите и привличането на социалдемократическите организации в единен фронт“[1].

Георги Димитров вижда своевременно растежа на недоволството на работниците-социалдемократи от политиката на реформисткото ръководство. Но той показва техните колебания и съмнения и по отношение на комунистическата партия. Противниците на комунистите правят всичко възможно да запазят и засилят бариерата на недоверие и неразбиране, а в някои случаи и на вражда между работниците — социалдемократи и комунисти. Затова Георги Димитров дава следните указания: „Подриването и разрушаването на тази бариера е най-важната предпоставка за съвместна борба, но тя не може да бъде ликвидирана и разрушена, докато ние не застанем конкретно (к.м.) на пътя на тази борба. Сближаването и установяването на братски отношения между работниците-социалдемократи и комунистите ще се развива постепенно, в конкретните дела, в съвместните мероприятия и боеви действия“. Затова Георги Димитров изтъква, че тактиката на единин фронт трябва да се провежда не от гледна точка: „Вървете с нас! Борете се заедно с нас!“, а от позицията: „Работници, без различие на партийна и организационна принадлежност, създайте на основата на пролетарската демокрация собствени, избрани от вас общобоеви органи, вземайте колективно конкретно решение за съвместни боеви акции против грабежа на заплатата и помощите, против фашизма, полицейския и националсоциалистически терор, за защита на вашите вождове“[1]. И този апел Георги Димитров отправя не само към работниците — комунисти и социалдемократи, но и към християнските и други работници.

В случая социално-спихологическият подход на Георги Димитров се изразява не само в теоретически постановки или пожелания, а той го довежда до конкретен организационен израз: Димитров поставя задачата за въвличане на народните маси в борбата чрез създаване на органи за самостоятелна дейност на масите. Тези идеи на Георги Димитров са прекрасно свидетелство за неговия висок идейно-теоретически растеж и умението му творчески да прилага Лениновото учение в онези години на бясно настъпление на фашизма.

Основните заслуги на Георги Димитров в разработването и приложението на социално-психологическия подход се очертават в следните насоки:

1. Образцово приложение и показване на този подход във взаимоотношенията с хората — както към отделните личности, така и към различните обществени групи.

2. Теоретическо разработване на основните особености и изисквания на

[1] Спомени за Георги Димитров, т. 2, с. 131.
[1] ЦПА, ф. 146, оп. 61 а. е. 813, л. 3)

социално-психологическия подход при прилагането му към различните обществени групи.

3. Създаване на социално-психологически характеристики на основните класи и слоеве от народните маси, на народните маси като цяло, както и на капиталистическата класа в различни етапи от тяхното развитие, за нуждите на идеологическата и организаторската дейност на комунистическата партия.

4. Изводи и подробни указания към кадрите на комунистическото и работническото движение как да се използува социално-психологическият подход в тяхната идеологическа и организаторска дейност.

5. В трудовете на Георги Димитров се съдържат оригинални характеристики на общественото и индивидуалното съзнание, на идеологията и особено на социалната психика, които имат практическо значение не само за кадрите в даден период от тяхната дейност сред масите, а и за по-късни периоди. Освен това тези характеристики имат значение и за всички науки, които изследват общественото и индивидуалното съзнание — философията, социологията, социалната психология, общата психология, педагогиката, етиката и др. Всяка от тези науки би се обогатила с постановки и блестящи примери, ако използува недостатъчно проученото досега богато и оригинално дело и творчество на Георги Димитров.

Георги Димитров познава и се стреми да опознава условията на живот и социалната психика на масите не само чрез непосредствен контакт, а и като се използуват и методи за редовна информация чрез масови сведения и проучвания. По този начин той поставя началото на една информационна система за положението и социалната психика на масите много преди времето, когато нашата партия е станала управляваща.

Днес ние сме свидетели на усилията и успехите на нашата партия да създаде единна система за социална информация. Тази дейност на партията и правителството може да се разглежда като реализация на една заветна мечта на Георги Димитров.

Строителството на развито социалистическо общество и подготовката за неговата въоръжена защита днес се извършва при условия на непознато в миналото ускорение на социалните процеси. Научното управление на тези процеси изисква използуването на много науки, като се започне от марксистко-ленинската философия, марксистката социология, социалната психология, педагогиката, останалите обществени науки и се свърши с естествените науки. В трудовете на Георги Димитров, които са своеобразно илюстриране на неговия социално-психологически подход към обществените групи, ние намираме блестящ пример на богатите традиции на нашата партия. Изучаването, съхраняването и обогатяването на тези традиции повишава отговорността и авторитета на днешните усилия за научно управление на социалните процеси, показва тяхната диалектическа връзка с положителното наследство от историята на нашата партия.

THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL APROACH OF GEORGI DIMITROV

R. Yanchev

Georgi Dimitrov proved himself to be a revolutionary of international scale. One of the important traits which ensured him success was the ability to make use of the social-psychological approach in his

work as a leader of different social groups. He gave us examples of social-psychological characteristics of the working class, bourgeoisie, countryfolk, handicraftsmen and showed the way to win all them for the cause of the revolution. The characteristics of fascism he gave is of a great importance. Instances of social-psychological approach of work with masses in the process of building socialist society in our country are shown.

СЪЩНОСТ НА ПСИХИЧЕСКИЯ МЕХАНИЗЪМ

ФИЛИП ГЕНОВ

Решенията на конгресите и конференциите на Българската комунистическа партия, както и решенията на пленумите на нейния Централен комитет са голям стимул за разработка на актуални проблеми на психологическата наука. Повишаването на ефективността на социалното управление, на народното стопанство, на образованието, културата и останалите сфери на социалния живот изискват да се усъвършенствува не само политическият, икономическият, идеологическият, организационният и правният, но и психическият механизъм.* Това обуслови и нарасналия през последните години практически и теоретически интерес към проблемите на психическите механизми. Усилията на научните работници се насочиха към изследване на тяхното действие при ръководната и възпитателната дейност в сферата на икономиката, идеологията, културата и образованието. Значителни успехи се постигнаха в разкриване ролята на психическите механизми за повишаване обществената производителност на труда, за повишаване ефективността на системата за политическа просвета и в сферата на народното образование. Техният брой е толкова голям, че не е възможно да се изредят всички, поради което не се посочват. Необходимо е да се отбележи, че в някои от тях, наред с установените „класически" психически механизми, като: подражание, внушение, идентификация, убеждение, фиксация, рационализация и проекция, е установено действието и на още много други механизми. Най-много са изследванията за установяване действието на психическите механизми в стопанската и идеологическата дейност. Техният брой вече наближава цифрата 100**.

Наблюдава се увеличение на публикациите, които разглеждат действието на различни психически механизми и в другите страни и особено в СССР. Един внимателен преглед на литературата показва, че повечето от авторите се задоволяват повече да разкриват ролята на отделните механизми или просто да си служат с това понятие, без да правят опити да разкрият

* Особено значение за разработване проблемите на психическите механизми имат решенията на пленумите на ЦК на БКП — юли 1968 г., декември 1972 и февруари 1974 г.

** Само в доклада пред Научния съвет на Центъра по партийно строителство при приемане на завършена тема „Психически механизми и икономическа ефективност", под наше научно ръководство, се посочва действието на 76 психически механизми — 26. II. 1982 г.

същността на психомеханизма.[1] В направените, макар и малко, опити за неговото дефиниране се наблюдават значителни различия. Натрупаният емпиричен материал (както собствен, така и на други автори), наличието на публикувани определения както на други автори, така и свое, дава основание да се направи отново опит да се изясни по-пълно същността на психомеханизма. Това изисква преди всичко социалната практика. Понятието „психически механизъм" навлезе нашироко в психологическата, идеологическата, педагогическата и управленческата литература и практика. Авторът си дава сметка с каква трудна задача се нагърбва.

Проблемите за същността на психическите механизми са обект на разработване от много психолози. При разглеждане действието на различни психически механизми някои автори приемат като изходна теоретическа база определението, което се дава на механизма в механиката.

Налага се по-внимателно да се проучи какво съдържание са влагали в понятието „психомеханизъм" онези учени, които най-широко са го изследвали и са утвърдили неговото право на съществуване в психологическата наука.

С най-трайно влияние остават разработките на видния предстаител на психоанализата З. Фройд. Той разглежда безсъзнателните психомеханизми като защитно психическо средство. Чрез тях личността се освобождава от тревогата и се осигурява възможно най-пълната реабилитация.

З. Фройд обоснова и разкри същността на такива психомеханизми, като: идентификация, фиксация, сублимация, проекция и рационализация.[2] Той разглежда действието на тези механизми като общовалидни. Те не се отнасят само до нервно болните и тяхното лекуване чрез психоанализата, но и до всички хора. Наред с неосъзнаваните психомеханизми, Фройд говори и за осъзнаваните. Те са по-висша форма на механизми и се формират в процеса на социалната практика на личността. Независимо от редицата спорни въпроси около същността на неосъзнатото[3] и за самия метод на психоанализата, постановките на З. Фройд за същността на психическите механизми и тяхната роля в психическата организация на човека имат и днес определено значение. Някои от популяризаторите на З. Фройд у нас дават и свои дефиниции на явлението психомеханизъм. Например Л. Русев пише: „Под психичен механизъм (психомеханизъм) разбираме един и същ начин на психично явление, притеглен от силно преживяване. Психичният механизъм действува несъзнателно, никога не се загубва и не умира, а при известни условия бива подтискан от други по-висши и по-късно образувани психични механизми, сили или процеси. И когато тези последните бъдат изместени, то изпъква и действува старият или престар психомеханизъм."[4] Това определение е напълно в духа на фройдисткото учение за „то" и „аза" и за борбата между тях. Нека разгледаме неговата същност.

П ъ р в о. Преди всичко психомеханизмът се разглежда като „един и същ начин на психично проявление". По такъв начин механизмът е такова психично явление, което има повторяемост и запазване начина на проявле-

[1] Гронев Д., Към въпроса за определението на понятието „механизъм" в социалната психология, сп. Психология, бр. 4, 1981 г., с. 220.
[2] Фройд З., Върху психоанализата, С., Пряпорец, 1927 г.
[3] Фройд З., Несъзнателното, С., Доверие, 1932 г.
[4] Русев Л., Глад и Либидо, С., 1932 г.

ние. Независимо че дадено психично явление не е възможно да се повтори по своето конкретно съдържание, но когато се повтаря по своята форма на психична организация, когато се запълва с определен вид съдържание, то има правото не само на обективно съществуване, но и на неговото специално изучаване. Ето защо е правилно психомеханизмът да се разглежда като явление, което има „един и същ начин на проявление".

На второ място в цитираната дефиниция се посочва, че психомеханизмът се проявява в резултат на „силни преживявания". Тази постановка се отнася не само до изследванията на Фройд върху действието на механизма при нервно болни. В тези случаи действително психомеханизмът се задействува от такива преживявания вследствие тревогата, вследствие страховите състояния на личността. Но ако се приеме, че психомеханизмът действува и при нормалните хора, то тогава за неговото проявление не са нужни „силни преживявания". Освен това кои са критериите за определяне— кои са силни и кои слаби преживявания? Тези механизми са вътрешни. Тяхното съдържание се определя от съдържанието на психиката на отделната личност. Те спомагат да се организира по един или друг начин тази психика, за да се възстанови дадено психическо равновесие. Затова Фройд ги разглежда като начин, с помощта на който личността може да преодолее определени психически травми. Но, нима психомеханизмът не действува за привеждане в желано състояние на личността под въздействието на вътрешни или външни подбуди? Ето защо е необходимо едно по-широко разбиране на същността на психомеханизма. Неговото проявление дава възможност за психосаморегулация. Това не означава, че той се проявява само в строго вътрешния живот на личността. Не! Този механизъм спомага за регулация и на отношенията ѝ с другите.

Психомеханизмът представлява специфична психическа организация на личността, насочена към определени промени в нейната психика и поведение. Фройд разглежда преди всичко ролята на механизмите за възстановяване на нарушеното психическо равновесие на личността. Нужна е една по-широка интерпретация на същността на психомеханизма особено на тези, които действуват в обществото.

Трето. Според фройдизма „психическият механизъм действува несъзнателно".

В психиката на човека в природата и в обществото действуват както осъзнавани, така и неосъзнавани от него механизми. Той се стреми да ги изучи и да ги използува в свой интерес. В този смисъл може да се приеме, че повечето от психическите механизми могат да се изучат и овладеят, т. е. да се осъзнаят и тогава властта на човека както над природата и обществото, така и над самия него ще бъде по-голяма. Ще се увеличават неговите възможности за психическата саморегулация и социална регулация. Има и такива психически механизми, които трудно се поддават на овладяване и тогава те действуват на подсъзнателното равнище. Характерно за човека са не несъзнателните, а съзнателните психически механизми. Тяхното съзнателно използуване увеличава ефективността на взаимното психическо въздействие между хората.

Четвърто. Според фройдизма психическият механизъм „никога не се загубва и не умира". Допуска се само контролът на разсъдъка. За нас е по-важно, че се допуска образуването на „други по-висши и по-късно образувани психични механизми, сили или процеси."

Фройд и неговите последователи не изучават действието на тези по-висши механизми. Това е така, защото в психиката на човека той отдава по-голяма роля на подсъзнателното, отколкото на съзнателното. Със социализирането на личността и особено с прогресивното развитие на обществото нараства ролята на съзнателните психически механизми. За теорията на механизма важно значение има постановката за подтискането на едни механизми от други, както и за тяхната йерархия.[1] Признаването на ролята на съзнателните механизми, както и отчитането на тяхното влияние са важни условия за социалната саморегулация на личността, на нейните групи и организации. Тяхната йерархия на действие е обусловена в най-значителна степен от социалната и индивидуалната значимост, която има целенасочеността на въздействието им в отделните хора или техните обединения.

Тази йерархия е в зависимост от техните ценностни ориентации. Тя е в зависимост и от ситуациите, в които те се намират. Колкото повече имат превес у дадена личност съзнателните механизми, толкова по-адекватно тя ще реагира и ще въздействува на другите. Разбира се, когато се говори за съзнателност, се има предвид социалистическата съзнателност, т. е. тази, която се изгражда на основата на марксизма-ленинизма.

З. Фройд и неговите последователи отдават най-голямо значение на безсъзнателните психомеханизми. Те признават, че с развитието на детето, т. е. с нарастване ролята на „аза“ и в неговия живот се проявяват и започват да действуват и други по-висши механизми. На тях те не отделят необходимото внимание. За нас тези психомеханизми имат определящо значение както за развитието, така и за социалистическата реализация на личността.

Фройдизмът омаловажава ролята на социалната среда и особено на социалната практика за развитието на човека. Обществото, като цяло, и отделните негови организации са онази обществена среда, в която се извършва социализация на детето. В това взаимовлияние и взаимодействие се формира неговата личност в съответствие с потребностите на съответната микро- и макрообществена среда, а така също и в съответствие с потребностите, интересите и възможностите му. Върху основата на формиралата се социална психика в различните социални организации или групи се появяват и действуват специфични психомеханизми, чрез които се осъществява и съответното социално въздействие на отделните личности. Тези механизми изпълняват не само стимулираща, образователна, но и регулативна функция. Много видни буржоазни социалпсихолози отделят внимание на проблемите на психомеханизмите в обществото. Сред тях особено място заемат разработките на Густав Льобон, Г. Тард и С. Сигеле.[2] Като разработват някои социално-психологически проблеми на масите, те разкриват ролята на такива социално-психически механизми, като: внушението, убеждението, умственото заразяване, подражанието, престижа и други. Посочените автори прекалено много залагат на изброените механизми за влияние и регулиране активността на масите. Това е ярко проявление на стремежа за психологизация на общественото развитие. Тези автори недооценяват ролята на икономическите интереси на масите и на класовата борба като главни двигатели

[1] Березин, Ф. Б., Некоторые механизмы, интрапсихической адаптации и психосоматические соотношения „Бессознательное“, т. II, Мецниереба, Тбилиси, 1978 г., с. 289.

[2] Льобон, Г., Политическа психология, „Едисон“, С., 1940 г., с. 100—101.
Сигеле С., Престъпната тълпа (опит на колективна психология), „Живот“, С., 1904—1905.

на общественото развитие. Редица психолози от социалистическите страни добавят нови към вече установените психомеханизми.

Така например съветските психолози А. Г. Ковалев, Б. Поршнев, Б. Д. Парыгин, Ю. А. Шерковин и други, в това число и не, разкриват някои от особеностите на действието на вече посочените социално-психически механизми в условията на социалистическото общество.[1] Те обикновено не дават дефиниции, а разкриват същността на действието на отделните механизми.

Особен интерес представлява работата на полския психолог З. Скорни. Под психически механизми на поведението той разбира „специфичната съвкупност от психични процеси и черти на личността, влияещи върху появата на дадена форма на поведение"[2].

Това определение се различава от разбирането на Фройд и буржоазните социалпсихолози. С други думи, той изхожда от регулативната същност на психиката. Затова за него психическият механизъм представлява определна съвкупност от психически процеси и черти. Тази съвкупност се образува под въздействието на външните условия — условия стимулатори. Тя от своя страна стимулира съответното поведение — реакции, дейност или действия на човека. Спецификата на организацията на протичането на тези психически процеси, тяхната съвкупност, а също така и влиянието, което им оказват чертите на личността, характеризират съответния психически механизъм. Неговото допълнение за ролята на психическия механизъм „като своеобразен филтър, през който преминават всички външни въздействия, които оказват влияние върху организма" е също в съответствие с постановката, че външните дразнения се пречупват през вътрешните условия на личността.

Подобно разглеждане на психомеханизма не би могло да оправдае неговото самостоятелно съществуване като психически феномен. То само приписва ролята на механизъм на различни съвкупности от психическите процеси и свойства на личността и че тази специфична съвкупност може да изиграе ролята на механизъм само като „влияе за появата на дадена форма на поведение". Това е най-съществената част от посоченото определение на психическия механизъм. Необходимо е да се подчертае, че наличието на даден механизъм се определя не от наличието на съвкупност от процеси или черти, а от предизвиканото под тяхно влияние поведение.

Не е убедително твърдението на З. Скорни, че психическите механизми се задействуват „посредством външни подбуди и ситуацията на средата". Например — вътрешните потребности на човека обуславят проявлението на редица психически механизми, които от своя страна предизвикват промени в неговото поведение. Това се отнася и до убежденията и другите ценностни ориентации, установки и други психични явления на личността. В този случай в най-значителна степен се проявява действието на индивидуално-пси-

---

[1] Генов Ф., Психическият климат в трудовия колектив, Профиздат, 1977 г., Инициативността като черта на ленинския стил на ръководство, АОНСУ при ЦК на БКП, Научни трудове, т. 91, серия Партийно строителство, 1977 г.
— Ковалев А. Г., Психология личности, М. 1970.
— Парыгин, Б. Д., Основы социалнопсихологической теории, Мысль, изд. „Просвещение", М., 1971 г.
— Шерковин Ю. А., Пропаганда-социалнопсихологические аспекты, сб. Проблемы социальной психологии и пропаганда. М., 1975 г.

[2] Z. Skorny, Psychiczne mechanizmy Zachowania sie, Warszawa, 1972

[3] Пак там, с. 37

[4] Пак там, с. 40

хичните механизми. Особено голяма роля у човека играе неговото съзнание. То е най-висшият комплексен психомеханизъм за регулиране на поведението, а има също така и главна роля при формиране на различни психични механизми за регулация поведението и на другите.

В определена социална група един психически механизъм може да действува като такъв, а в друга — не. Това не зависи от личността или групата, които оказват въздействие върху другите, а от готовността на последните да ги приемат и реагират. В социалните организации, групи или обществото, като цяло, обективно действуват съвкупности от социално-психически явления. Но не за всички хора те играят ролята на психически механизми. Социално-психическите явления или техните съвкупности съществуват обективно. Независимо дали се осъзнават или не от своите носители, те едновременно влияят на много хора. Това влияние не засяга всички. Не само че всички не го възприемат, но и част от тези, които го възприемат, не реагират. Ето защо, за да се прояви даден психомеханизъм, е необходимо да е налице не само субект, но и обект на въздействието. Това е недостатъчно. Необходимо е въздействието на субекта да е значимо за обекта. Нещо повече, това въздействие ще изиграе ролята на психомеханизмът и в случаите, когато то е нежелано от съответния обект. Тогава ще предизвиква у него съответна отбранителна реакция.

Едно и също въздействие върху една и съща личност или група, в едни условия или ситуации може да играе ролята на положителен или отрицателен механизъм, а в други — не. Това зависи от индивидуалната или обществена значимост на ефекта на съответното въздействие.

Според Д. Гърдев социално-психологическият механизъм включва в своето съдържание интересите, потребностите, убежденията, целите, стимулите и мотивите на отделните социални групи, колективи и обществото като цяло.[1] Това най-общо определение на някои от елементите на социалната психика, като социално-психически механизъм, има известно основание. Останалите съставки на социалната психика, като: социалните настроения, социалните чувства, социалните установки, традициите, социалните действия и т. н. също играят ролята на психомеханизми. Социалната психика, като цяло, както и отделните компоненти функционират в обществото и обективно действуват като негови регулативни и саморегулативни механизми.

В една от своите публикации определихме социално-психическия механизъм като такъв механизъм, чрез който едно лице или група от хора със своите преживявания, със своето отношение или поведение, със своята дейност или с нейните резултати, оказват възпитателно или регулиращо въздействие върху психиката на друго лице или друга група от хора.[2]

При тази дефиниция съдържанието на социално-психическия механизъм се разкрива от обекта на въздействие. Той се явява оценител на въздействието и от него зависи дали ще го възприеме или не като механизъм. Социално-психическото въздействие съществува обективно. То може да е

---

[1] Гърдев Д., Социална психика и идеологически процес, Партиздат, 1978 г., с. 158.
[2] Генов Ф., Социално-психологически механизъм на въздействие на съвременните олимпийски игри върху личността, сб. Актуални проблеми на международното олимпийско движение, Медицина и физкултура, 1981 г., с. 202.

съзнателно или не, но то ще се превърне в механизъм едва тогава, когато се възприеме от обекта на въздействие.

Освен това в социалните групи на повърхността като механизъм за въздействие излиза не „съвкупността от психически процеси или качества на личността или на дадена група". Обикновено виждате и реагирате на техните преживявания, на тяхното отношение, на тяхното поведение, на тяхната дейност или на резултатите от нея. Може ли да се приеме, че това е самият механизъм? Ясно, че не! Това са сигналите за включване в действие на един или друг социално-психически механизъм. Необходимо е да се коригира и нашето определение. Ролята на социално-психически механизъм могат да изпълнят някои социално-психически явления. Но трябва да се прави разлика между явлението като явление и породения сроден на него механизъм. Те не са еднакви. Социално-психическият механизъм е специфична организация на част от социалната психика, насочена към въздействие на отделни личности или групи и организации за привеждане на тяхното поведение и дейност в съответствие с необходимото за дадената микро- и макросреда. Такива механизми могат да са например: груповото, колективното и общественото мнение, общественото доверие, общественото настроение, авторитетът, съпреживяването, съчувствието, традицията, симпатията и други. Чрез тези механизми се осъществява съответна организация в психиката на отделните хора или групи и се довежда до съответни промени в тяхното психическо състояние, което служи като база и за съответна реакция. Този начин на въздействие на дадено социално-психическо явление или на съвкупност от такива, породени от дадена личност или група върху друга личност или група, което предизвиква съответен начин на психическата организация и подчинение на тяхната психическа дейност, а също така довежда до променени психически състояния, които от своя страна са база за съответен начин на реагиране, представлява и самият социално-психически механизъм.

Интерес представлява идеята на Д. Гронев за разграничаване на механизмите на социално-психични и социално-психологически. Към вторите той отнася съвкупност от психологически обосновани и подредени в йерархична структура въздействия, притежаващи характер на последователно, поетапно следващи решения с различна степен на общност, чиято обща цел е активизация на желано от нас явление или по-нататъшното му управление.[1] Трябва да се прави разлика между психически механизъм и психологически. Първият се отнася до обективно съществуващите и действуващите механизми както в психиката на отделните индивиди, така и в психиката на отделните групи или организации. Това са индивидуално-психологически и социално-психологически механизми. По подобие на икономическия механизъм е напълно възможно да се разработи за отделни видове отрасли действието и на психологическия механизъм. Така например като част от икономическия, идеологическия, организационно-правния и други механизми може да се включи и съответен психологически механизъм. Той представлява система от мероприятия, при които целенасочено се използува стимулиращото въздействие на отделни психически механизми върху съответния вид социална активност на определени социални организации или социални групи.

[1] Гронев, Д., Към въпроса за определението на понятието „механизъм" в социалната психология, сп. Психология, бр. 4, 1981 г., с. 220.

Както колективът на секцията „Психология на управлението“ към АОНСУ, така и курсисти под ръководството на наши сътрудници от 1976 година подготвят социално-психологически проекти на трудови колективи, обществени организации и селищни системи. По същество това води до създаване и направляване действието на съответна дейност. Такива психологически механизми могат да се направят за отделни отрасли социална дейност в рамките на цялата страна.

Направеният кратък обзор на някои от основните литературни източници, в които се прави опит да се разкрие същността на психомеханизма, а така също на основата на резултатите от провежданите изследвания върху тяхното действие дава възможност да се пристъпи към известни обобщения. Кое е безспорното?

1. По самото наименование. Доколкото става дума за механизъм, осъществен чрез психически средства по психически пътища и предимно предизвикващ психически промени, най-правилно е да се нарича психически, а не психологически.

2. По определението на психическия механизъм. Това е обективно съществуващ и използуващ се специфичен начин на организация и протичане на психическата дейност на индивида или социалната група за привеждането ѝ в оптимална готовност за активност в съответствие с нейните потребности и интереси и с условията на средата.

— Тази дефиниция сравнително най-пълно разкрива същността на психическия механизъм. Тя съдържа неговата обективна обусловеност и въздействие. Той се появява в развитието както на индивидуалната, така и на социалната психика, като необходимост за задоволяване потребността от по-ефективна саморегулация и регулация на поведението и дейността както на отделния индивид, така и на социалните групи и организации. Затова те трябва да се изучават само като част от индивидуалната и социалната психика.

— Ако трябва фигуративно да се изрази приликата на психомеханизма с механическия, то този начин на последователна организация и протичане на психическата дейност представлява самата система от последователни въздействия, т. е. самия механизъм. Налице е постоянство на неговата структура. Спецификата на начините довежда и до спецификата на механизмите.

— За да има право на съществуване даден механизъм, той трябва да задвижва или да спира някого да строи или да руши и т. н. Така е с психомеханизма. Той спомага да се приведе психиката на индивида, организацията или на социалната група в оптимална готовност за съответен вид активност. По вида и степента на активността и от нейната ефективност се оценява значимостта на съответния психомеханизъм. Това дава възможност в системата от социални механизми да се изследва и установява ефектът от въздействието върху социалната активност на трудещите се, относителният дял и на психологическия механизъм.

Действието на психическите механизми може да се осъзнава, а може и да не се осъзнава. Напълно е възможно тяхното проявление да става по инстинктивен път. Важното е да се разбере, че тяхното действие е насочено да спо-

могне на психиката като цяло да осъществи своята регулативна функция и да предизвика поведение или дейност, осигуряващи задоволяването на необходимите потребности на индивида, на организацията или на социалната група.

Реализираната активност и полученият индивидуален и социален ефект са главният критерий за действието на съответния психомеханизъм.

3. Когато се говори за психически механизми, се имат предвид два основни вида: индивидуално-психически и социално-психически. Възможни са и други класификации.*

THE ESSENCE OF PSYCHIC MECHANISM

Ph. Genov

A significant growth of the theoretical and practical interest toward the problems of the psychic mechanisms is noted recently. Single enquiries pass ahead of the theoretical elaborations of this psychological category. An attempt for critical analysis of the views of Z. Freud, G. Le Bon etc. concerning the essence of the psychological mechanisms is presented in the paper. The following definition of the notion psychomechanism is formulated on the basis of the analysis and of some empirical results:

Psychological mechanism is shown as an objectively existing and functioning specific way of organization and proceeding of individual's psychic activity; it represents a socially based trait of putting psychic in optimal readiness for action in accordance with individual's needs and interests as well as with the requirements of the environment. Two main kinds of mechanisms are pointed out: of individual psychic nature and of social psychic nature. Together with them a psychological mechanism may be developed as a system for active use of psychic mechanisms with a view to increasing a definite kind of activity among the population. It is noted that the mechanisme may be conscious or unconscious. The task is to get knowledge of them and to use them consciously.

* Авторът се надява, че на страниците на списанието както той, така и други колеги ще могат да споделят резултатите от своите търсения по разкриване особеностите на различните видове психически механизми.

ИЗСЛЕДВАНЕ СМИСЛОВОТО ПРОСТРАНСТВО НА ХУДОЖЕСТВЕНОТО ВЪЗПРИЯТИЕ

ЗЛАТКА Л. РУСИНОВА

Основен механизъм на взаимодействие между хората е общуването — чрез него се извършва обмен на целокупната материална и духовна култура на обществото. Този сложен процес на индивидуализация на обществения опит винаги е опосредствуван от определени знакови системи. Най-разпространената форма на знакова реализация на социалните връзки в обществото, която има изключително значение за социализацията на неговите членове, е речевото общуване.

През последните години общуването чрез определени знакови системи е предмет на изучаване от семиосоциопсихологията, която обаче на настоящия етап от развитието си анализира преди всичко основния вид социално-знакова дейност, предполагаща използуването на средствата на естествения език (2; с. 19—21). Тази нова научна дисциплина третира общуването с помощта на разнообразни текстове (знакови системи) като специфична човешка дейност — „текстова дейност", която има за цел „едно или друго насочено изменение в смисловото поле на рецепиента" (2; с. 29).

Някои от основните положения на семиосоциопсихологията според нас са валидни и по отношение на общуването с произведенията на изкуството, тъй като всяко художествено произведение може да се разглежда като художествен текст, т. е. като „подредена, сложна, относително завършена последователност от знаци, съответствуваща на подредена, сложна и относително завършена семантична структура" (1; с. 211). Също така целта на общуването с изкуството може да се формулира в смисъла, в който е обоснована целта на текстовото общуване в семиосоциопсихологията. В настоящата работа разглеждаме общуването с произведенията на изкуството от тези позиции.

Взаимодействието между художествената творба и рецепиента протича под формата на художествено възприятие. Като психичен процес художественото възприятие има сложна двойнствена същност: от една страна, представлява „отражение в човешкото съзнание на цялото богатство на художествената творба" (3; с. 122), а от друга — „реакция на субекта спрямо въздействието на художествената творба" (5; с. 12). Тази реакция на личността има винаги емоционално-оценъчен характер и се проявява под формата на емоционална оценка, тъй като възприемането на едно произведение на изкуството предполага както неговото емоционално преживяване, така и преценката му от позициите на определен естетически идеал (6; с. 23—24)

Ценностният характер на естетическото съзнание на личността определя и спецификата на изграждането на идеалния образ за художественото произведение у рецепиента. В процеса на осмисляне и усвояване на значението, вложено от художника в дадената творба, последното се пречупва през призмата на потребностите, интересите и жизнения опит на личността

и се превръща в личностен смисъл, който именно определя пристрастността на човешкото съзнание (4; с. 133).

Ако се приеме, че личностният смисъл на всяко художествено произведение се променя по определени параметри, които могат да се разглеждат като психологически континууми, то съвкупността от всички психологически континууми за дадено индивидуално съзнание ще образува „смисловото пространство" на художественото възприятие на индивида. Тъй като естетическото отношение на личността е винаги емоционално-оценъчно, тези континууми могат да имат както оценъчен, така и непосредствено емоционален характер.

Психологическите континууми на личностния смисъл съществуват в скрит, имплицитен вид в съзнанието на всеки индивид. При възприемане на дадено художествено произведение неговото значение се проецира в смисловото пространство на художественото възприятие, като заема точно определено място върху всеки един континуум. Общата му конфигурация в смисловото пространство определя цялостното впечатление от художествената творба като единство на съдържание и форма и съответно емоционално-оценъчното отношение на личността към нея.

Процесът на възприемане на произведенията на изкуството по принцип е недостъпен за наблюдение, но при експериментални условия е възможно да се моделира смисловото пространство на художественото възприятие, като се зададат определени, специално подбрани психологически континууми, по които да се оценяват художествените творби.

Възможност за подобно моделиране на смисловото пространство на художественото възприятие предоставя методът на семантичния диференциал (СД), разработен от Ч. Осгуд (7). Психологическият инструментариум на този метод, позволяващ количественото измерване на емоционално-оценъчното отношение на личността към различни обекти, е построен на аналогично на изложеното по-горе допускане, а именно, че значението на дадено понятие се изменя по определени, общи за всички понятия, психологически континууми, като на всеки признак, характеризиращ явлението, съответствува определен континуум. В резултат на проведени експериментални изследвания Ч. Осгуд установява, че всички психологически континууми, представени под формата на двуполюсни скали, се групират в три фактора: фактор „Оценка", фактор „Сила" и фактор „Активност", които се явяват основни измерители на т. нар. семантично пространство на значенията на понятията.

С помощта на метода на СД беше проведено изследване, което имаше за цел да се изучат особеностите на художественото възприятие на живопис, като се моделира неговото смислово пространство. Тъй като изследването имаше задача да се установи и влиянието на различната художествена подготовка върху възприемането на произведения на изобразителното изкуство, беше проследено как различните обекти за оценяване се проецират в пространството на художественото възприятие на живопис на три групи изследвани лица (ИЛ): група $А_1$ — 50 ученици (шести клас), група $А_2$ — 50 студенти (I курс на технически ВУЗ) и група $А_3$ — 17 художници (студенти, завършващи Художествената академия). Получените в тази връзка резултати с помощта на двуфакторен дисперсионен анализ не са предмет на анализ в настоящата работа, но ние ще сравняваме оценките, посочени от трите групи ИЛ, тъй като това дава възможност да се разкрият някои особености

на смисловото пространство на художественото възприятие на живопис

В съответствие с изискванията на метода на СД бяха подбрани по четири седемстепенни скали за всеки фактор: I фактор „Оценка“ — 1. грозно—красиво, 2. лошо — добро, 3. банално — оригинално, 4. грубо — нежно; II фактор „Сила“ — 1. слабо — силно, 2. леко — тежко, 3. меко — твърдо,

Таблица 1

Средни аритметични стойности от оценките на художниците за осемте картини

	1	2	3	4	5	6	7	8
Грозно—красиво	4,71	5,06	5,94	4,94	4,23	5,29	4,65	5,41
Лошо—добро	5,12	5,47	6,00	5,06	5,35	5,88	5,23	5,82
Банално—оригинално	6,18	5,41	6,00	4,23	5,12	4,59	6,65	4,47
Грубо—нежно	3,00	4,94	5,59	4,94	3,82	4,65	3,35	5,71
Слабо—силно	6,53	5,23	5,88	3,82	6,00	5,23	6,65	4,18
Леко—тежко	6,35	4,76	3,29	2,59	6,00	3,59	6,06	2,71
Меко—твърдо	5,71	3,59	4,00	3,35	5,23	3,47	5,35	2,71
Бледо—ярко	6,41	5,06	6,12	3,88	5,29	4,53	6,53	5,23
Бавно—бързо	6,23	3,23	3,06	3,23	3,47	2,94	6,35	3,47
Спокойно—напрегнато	6,53	4,12	2,76	2,12	4,06	3,94	6,47	2,53
Пасивно—активно	6,59	4,71	4,76	3,71	4,88	4,59	6,23	4,23
Студено—топло	4,53	3,12	5,12	4,65	4,65	4,23	4,94	5,47

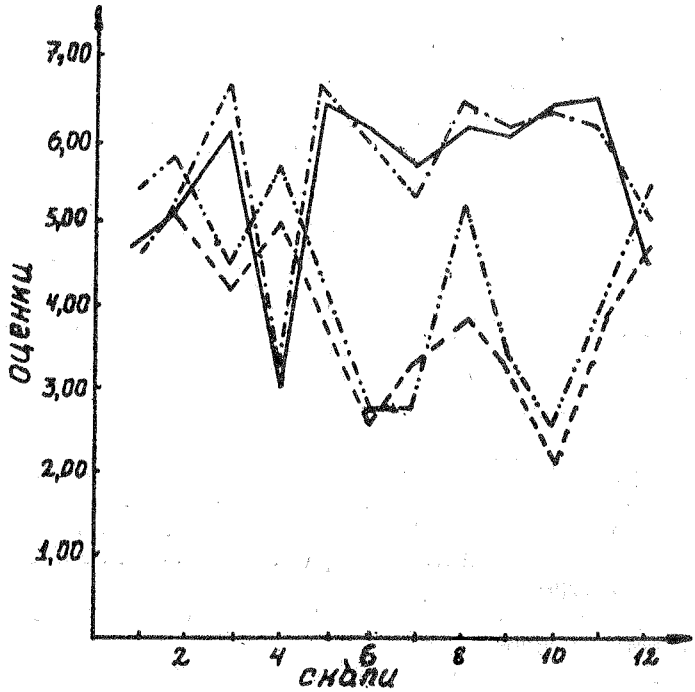
4. бледо — ярко; III фактор „Активност“ — 1. бавно — бързо, 2. спокойно — напрегнато, 3. пасивно — активно. 4. студено — топло. Крайните точки на всяка скала се определяха от две противоположни по значение прилагателни, а на всеки един от нейните седем равни интервала бе преписано определено число, съответно от 1 до 7.

За оценяване по посочените скали на ИЛ бяха предложени следните осем обекта (цветни репродукции):

обект 1 (B_1) — „3 май 1808 г. Разстрел на въстаници“ (1814) — Ф. Гойя
обект 2 (B_2) — „Танцът на живота“ (1899—1900) — Е. Мунк
обект 3 (B_3) — „Та Матате. Пазарен площад“ (1892) — П. Гоген
обект 4 (B_4) — „Музика в парка Тюйлери“ (1862) — Е. Мане
обект 5 (B_5) — „Ядене на картофи“ (1885) — В. Ван Гог
обект 6 (B_6) — „Швейцарската гвардия“ (1512) — Рафаело
обект 7 (B7) — „Носене на кръста“ (1515 —1516) — Й. Бош
обект 8 (B_8) — „Закуската на гребците“ (1881) — О. Ренуар.

След провеждане на експерименталното изследване разполагахме с оценките на всяко изследвано лице за всеки обект по всяка една от дванадесетте скали, като тези оценки имаха числови стойности от 1 до 7. За построяването на смисловото пространство на художественото възприятие на живопис беше необходимо да се изчислят средните аритметични стойности от оценките на трите групи ИЛ за отделните обекти по всички скали. (Тъй като в експеримента художествените възприятия на художниците бяха приети като еталон за сравняване и определяне степента на развитие на естетическия вкус при останалите две групи ИЛ, анализът на някои от особеностите на смисловото пространство на художественото възприятие ще илюстрираме с разположението на осемте обекта в смисловото пространство на специа-

листите.) Средните аритметични стойности за групата на художниците са представени в табл. 1, а разположението на осемте обекта в построеното върху основата на тях смислово пространство на художественото възприятие — на фиг. 1 и 2. Построяването на двете графики е извършено, за да се внесе по-голяма прегледност. (На фиг. 1 са представени профилите на обектите, които определят крайните граници на смисловото пространство на художественото възприятие за оценяваните картини.)



Фиг. 1. Разположение на обекти B_1, B_4, B_7 и B_8 в смисловото пространство на художественото възприятие

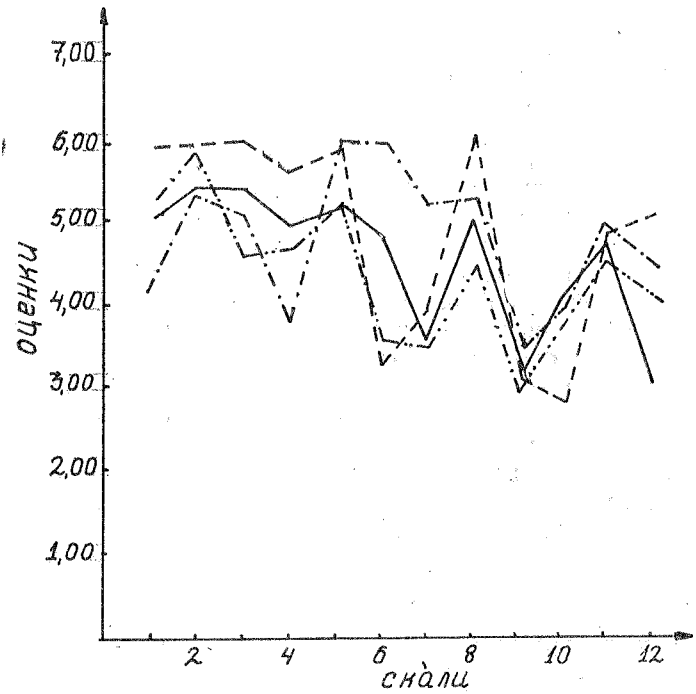
———— B_1, — — — — B_4, —.—.—.— B_7, —..—.. — B_8

Построеният модел на смисловото пространство на художественото възприятие на живопис дава възможност да се очертаят някои негови особености.

П ъ р в о. Възможно е да се определи диапазонът на семантичното пространство. Както личи от фиг. 1, при художниците той се променя за посочените обекти в интервал от стойности от 2,12 до 6,65. В сравнение с останалите две групи ИЛ, оценките на художниците се разполагат в по-широк диапазон. Това означава, че обхватът на смисловото пространство на художественото възприятие се намира в пряка зависимост от равнището на художествената култура на личността — специалната подготовка на художниците им позволява по-дълбоко и по-нюансирано да преживяват и оценяват достойнствата на художествените творби.

В т о р о. Възможно е да се регистрира естетическото отношение на личността към определено произведение на изкуството на равнище „оценка“ и на

равнище „емоционално преживяване“. За целта приемаме, че скàлите от фактор „Оценка“ изразяват оценъчния момент в реакцията спрямо съответната творба, а скàлите от фактор „Сила“ и фактор „Активност“ — непосредственото емоционално преживяване на художественото произведение. (Безспорно, тези два момента не трябва да се разглеждат независимо един от друг, тъй като естетическата оценка е винаги емоционално наситена).



Фиг. 2. Разположение на обекти B_2, B_4, B_5 и B_6 в смисловото пространство на художественото възприятие
———— B_2, — — — — B_3, — . — . — . — B_5, — .. — . . — B_6

От построения модел на смисловото пространство на художественото възприятие се вижда, че при скàлите от фактор „Оценка“ (скàли 1—4 — фиг. 1 и фиг. 2) стойностите на оценките се изменят значително по-слабо, отколкото при скàлите на факторите „Сила“ и „Активност“ (скàли 5—12), улавящи непосредствените емоционални параметри на произведенията. Същата закономерност се наблюдава и при останалите две групи ИЛ. Тази особеност на смисловото пространство се обуславя от факта, че за оценяване бяха предложени творби, признати за шедьоври. Това, без съмнение, не позволява големи вариации при тяхното оценяване. Осемте картини обаче се различават в значителна степен по формата, в която е изразено тяхното съдържание. Ето защо по скàлите, регистриращи емоционалното преживяване на творбата, те получават различни, често противоположни оценки.

Т р е т о. Съществува възможност да се разкрие близостта между отделните обекти в смисловото пространство на художественото възприятие. Тази близост трябва да се схваща като сходство по отношение на емоционалното въздействие на творбите върху възприемащия субект. От фиг. 1 ясно проличава, че обекти B_1 и B_7, а също B_4 и B_8 се възприемат по твърде аналогичен начин от художниците. При учениците и студентите групирането на осемте обекта в зависимост от въздействието, което оказват върху реципиента, е по-различно.

Изучаването на смисловото пространство на художественото възприятие в тази насока представлява интерес преди всичко за специалистите в съответната област на изкуството, тъй като позволява да се установи в каква степен спецификата на възприемателния акт зависи и от особеностите на самото художествено произведение.

Ч е т в ъ р т о. Анализът на смисловото пространство на художественото възприятие на различните групи ИЛ показа, че някои произведения се възприемат почти напълно идентично от всички ИЛ (обекти B_4 и B_8), а други (обекти B_2 и B_7), които имат по-дълбок смисъл, изразен в по-сложна художествена форма, водят до големи различия във възприятията на специалисти и неспециалисти. Това означава, че художествената подготовка на ученици и студенти все още не им позволява да възприемат пълноценно разнообразните произведения на изкуството.

За да се получи по-точна информация за разположението и съответно за близостта между отделните обекти, бяха изчислени разстоянията между тях в построеното от нас дванадесетмерно смислово пространство на художественото възприятие и получените матрици на разстоянията между обектите за всяка една от трите групи ИЛ бяха подложени на йерархически клъстър-анализ, който позволява обектите да се групират постепенно върху основата на тяхното сходство. Резултатите от клъстър-анализа потвърдиха установените зависимости между отделните обекти, а също така показаха, че обектите се групират по различен начин (т. е. оказват различно емоционално въздействие) при трите групи ИЛ.

В заключение е необходимо да се отбележи, че моделирането на смисловото пространство на художественото възприятие на определен вид изкуство и разкриването на неговите особености позволява да се проникне по-дълбоко в сложната природа на възприемателния акт, благодарение на който е възможно общуването на личността с произведенията на изкуството.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б о р е в, Ю., Эстетика. М., 1981. 2. Д р и д з е, Т. М., Язык и социальная психология. М., 1980. 3. К о в а л е в, А. Г., Психология литературного творчества. М., 1960. 4. Л е о н т и е в, А. Н., Дейност, съзнание, личност. С., 1978. 5. Ч а к ъ р о в, Т., Изкуство и възприятие. С., 1973. 6. Э с т е т и ч е с к о е р а з в и т и е и воспитание молодежи. Из-во Моск. ун-та, 1978. 7. O s g o o d, C. E., S u c i, G. J., T a n n e n b a u m, The Measurement of Meaning. Urbana, Ill.: Univ. of Illinois Press. 1957.

INVESTIGATION OF THE SEMANTIC SPACE OF ART PERCEPTION

Z. Roussinova

The relationship „work of art — recepient" is translated into reality in the process of art perception by which the meaning of a given work of art is projected into the semantic space of art perception. The paper deals with some peculiarities of the semantic space at art perception revealed by the methods of semantic differential, as well as with the possibilities of more detailed study of the perceptual process by means of its modelling.

НОВИ КНИГИ

Иванова, З. — Личност и професионална адаптация, С., Изд. БАН, 1981.

Прилага се личностно-дейностен подход при разкриване психологическата същност на професионалната адаптация на личността. Анализират се резултатите от изследване на работници от две професии в областта на машиностроенето с различна степен на автоматизация на техниката. Като главни трудово-професионални предпоставки на професионалната адаптация се разглеждат професионалната реализация, професионалната устойчивост и мобилност, професионалната квалификация и стилът на работа. Във връзка с професионалната адаптация се обсъждат следните особености на личността: мотивация, аспирации и удовлетвореност от труда, психично напрежение и работоспособност.

Пирьов, Г., П. Русев (обща ред.) — Психология на творчеството, С., Наука и изкуство, 1981.

Обсъждат се основните проблеми на психологията на творчеството — основни направления, методи и взаимоотношението на тази област от психологията с други науки. Прави се психологическа характеристика на творческата личност, на процеса на творчество, на творческия продукт и на творческата среда. Анализират се подробно психологическите аспекти на различни видове дейности — художествено-творческа, научна, техническа и педагогическа. Разглеждат се и главните етапи в развитието на изследванията в областта на психологията на творчеството.

Йолов, Г. — Опасност и психична промяна, С., Наука и изкуство, 1981.

Разкрива се същността на психичната промяна и се посочват основните психологически признаци на опасната ситуация. Разкриват се механизмите на асимилация на опасността от човека. Отношението между опасност и психична промяна се свързва тясно с йерархичната структура на личността. Разкриват се особеностите на психичната промяна при природни бедствия. Анализира се защитното поведение на човека при изненадващи или предварително известни опасни ситуации. На основата на богат емпиричен материал се проследява индивидуалното и груповото поведение на хората в условия на опасност и риск за живота.

(Продължава на с. 194)

ПРОФЕСИОНАЛНАТА НАБЛЮДАТЕЛНОСТ НА УЧИТЕЛЯ И МОДЕЛЪТ НА УЧЕНИЧЕСКИЯ КЛАС

СТОЯНКА ЖЕКОВА

Професионалната (педагогическата) наблюдателност на учителя влиза в най-значимите му професионални качества. В изработения теоретичен модел на учителската професия[1] и ранжирането на личностните качества тя зае трето място, след педагогическата общителност, със задължителен елемент на емпатия (първо място) и педагогическото творчество (второ място). Специалното изследване върху педагогическата наблюдателност (върху собствената ѝ структура и особеностите на реализацията ѝ) разкрива много интересни и непознати или малко познати нейни черти. Сред тях са например начинът, по който се изявява педагогическата наблюдателност по отношение на учениците, и новият модел на класа, създаден в резултат на нейната реализация.

Учениците и тяхната дейност, външният им вид, психическото състояние и взаимоотношенията помежду им, както и цялостното им поведение в училище и извън училище са най-силно и ярко изявената област на учителската професионална наблюдателност. Очертава се обаче своеобразна и твърде определена диференциация на тези ученици в паралелката. Формират се групи, към които предимно се отправя и се транжира наблюдателността на учителите. На първо място тук се включват „трудните" ученици, като неин самостоятелен обект. Такава е получената оценка за всички учители независимо от трудовия им стаж, от специалността, от пола и учебно-училищната степен на тяхната работа. Различието между тях се изявява само в определянето на обема и съдържанието на понятието „труден ученик". В зависимост от това определение учителите се обединяват в четири основни групи:

Първа група учители включва в понятието „труден" всички ученици, които се отклоняват от изискванията на вътрешния училищен ред: „немирници", „рушат дисциплината в клас", „не изпълняват изискванията на учителите (на училищното ръководство)", „действуват без разрешение", „не спазват училищните правила", дори „не вдигат ръка, когато искат да говорят"...

Втора група учители стеснява обхвата на понятието „труден ученик", като го свързва предимно с индивидуални особености на учениците, проявени в учебната им дейност: „мудни", „пасивни", „несамостоятелни", „със слаби интереси", „повърхностни", „слабоволеви" и т. н.

Трета група учители свързва понятието „труден" също с индивидуални особености на учениците, но изявени във взаимоотношенията със съучениците и с цялостното им поведение: „необщителни", „егоисти", „високомерни", „грубияни", „равнодушни", „със стремеж към лидерство"...

[1] Ст. Жекова и др., Професиограма на българския учител (теоретичен модел), изд. на МНП, С., 1981.

Четвърта група учители представя трудните ученици по-комплексно. В обема и съдържанието на понятието тя включва качества и от трите предходни групи — ученици с определено отношение към реда и дисциплината в училище, към учебната дейност, с определено отношение към съучениците и учителите: „мързеливи и равнодушни", „недисциплинирани и груби", „непостоянни във всичко" и пр.

Четирите учителски групи показват относително широк обем на категорията „трудни ученици", формирана и прилагана от учителите. Тя включва отрицателни прояви на учениците в разнообразните им варианти. Така педагогическата наблюдателност се отнася най-напред до учениците с „отклонения" от нормите на учебната дейност и нормите на поведение в училище и извън него.

Приложихме един вариант на теста за осреднените оценки (MMPI — „Минесотски тест")[1]. Той включва една поредица от утвърждаващи съждения (според оригинала, създаден през 1941 г. до 550), на които изследваните лица трябва да дадат една от трите оценки: „правилно", „неправилно" или „не мога да преценя". При изследването на педагогическата наблюдателност всички предложени съждения се свързаха с изява на трите основни съставки на професионалното качество: педагогическа избирателност, педагогическа впечатлителност и педагогическа проницателност.

По този път се разкриха някои основни характеристики на постоянния обект на учителската наблюдателност. Преди всичко стана ясно, че „труден ученик" е функционална категория. Тя е обособена върху основата на главните задачи, които учителят решава, на общата насоченост на учебно-възпитателния процес и на съществуващите и приети норми на поведение и взаимоотношения между учениците, от една страна, и между учениците и учителите, от друга страна, както в училище, така и извън него.

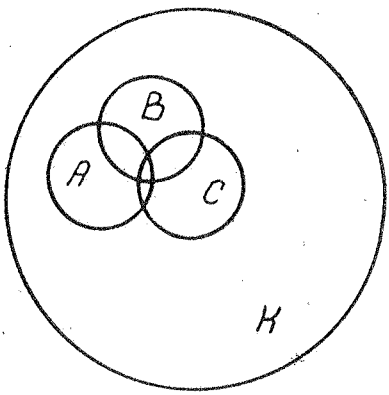
Значима основа за оформянето на категорията „труден ученик" става мястото, което ученикът заема в относително константните рамки на учителския професионален труд — подпомага ли този труд или по някакъв начин му пречи (пречи на структурната последователност и на определени структурни моменти в урока, на организацията и хода на извънурочни форми, на други инициативи). Обект на педагогическата наблюдателност става почти само последният случай — учениците, които създават затруднения. Те се очертават като най-голяма група и най-значим обект на тази наблюдателност.

Диференцира се и втора, близка до първата, но относително самостоятелна група — обект на наблюдателността на учителите в ученическия клас. Тази група се образува само от „неуспяващите" (слабите ученици) по един основен критерий — усвояване на предвиденото учебно съдържание. Учителите следят постоянно това усвояване и, според него, „поставят" или „изваждат" учениците от категорията на неуспяващите. Онова, което прави силно впечатление, е, че на учителите най-често е потребна минимална ученическа подготовка, за да причислят ученика към категорията на успяващите и следователно да остане той извън групата на специално наблюдаваните. Намаляват остротата и активността на наблюдателността, а учителският труд се облекчава, отслабва неговото напрежение. Независимо от лес-

[1] Психологическия диагностика (проблемы и исследования) под ред. К. М. Гуревича, М., изд. Педагогика, 1981. с. 97—98.

ното „придвижване“ в друга категория обаче, „неуспяващи“ има при всички случаи и те се включват в постоянния обект на учителската наблюдателност. Те образуват дори отделна група в структурата на класа.

В диференциацията на учениците се очертава още една група — обект на професионалната наблюдателност на учителите. Това са ученици „със специални интереси“, които показват „високи резултати“ в работата по отделни (съответните) учебни дисциплини. На тях учителите отделят специално внимание: „следят“ ги, „грижат се“ за тях, подпомагат „движението им напред“ и изобщо „стараят се да не ги изпускат от око“. По степен на активност обаче тази категория значително отстъпва от активността при „трудните“ и „неуспяващите“ ученици. Въпреки това тя се очертава като самостоятелна и обособява отделна насока на педагогическата наблюдателност по отношение на учениците, а в структурата на класа образува ново звено.



Фиг. 1

Така реализацията на третото по ранг професионално значимо качество на учителите — педагогическата наблюдателност, извършва своеобразно преустройството на класа, „премоделира“ го, като му придава нова, специфична структура. В нея най-напред се очертават три относително обособени групи ученици: „трудни“, „слаби“ и „способни“. Водещ компонен в тази структура стават „трудните“, следвани от учениците със слаб успех, на трето място по активност на наблюдателността — учениците с очертани интереси и способности в работата по съответната учебна дисциплина. Целият останал състав на класа образува самостоятелна структурна единица, която обединява ученици с различни индивидуални характеристики, отношение към ученето и умения за дейност. Има и най-голям количествен състав. Според оценките на самите учители (по теста за осреднените оценки) първите три групи представляват около 1/3 от всички ученици в паралелката. Останалите 2/3 следователно или не са обект на наблюдателност, или стоят в нейния обхват само частично и епизодично.

По такъв начин примерният модел на класа, който се образува при реализацията на педагогическата наблюдателност на учителите, изглежда така (фиг. 1).

В относително хомогенната група „ученици“ (класификация с общ признак и принадлежност към множеството) се обособяват три основни множества: A — множество на трудните ученици, B — множество на неуспяващите ученици и C — множество на способните ученици. Същевременно обаче съществува и множество K — останалите ученици от класа, към които наблюдателността е частична, епизодична и несистемна.

$A \cap B$ — трудни и неуспяващи ученици;
$A \cap C$ — трудни и способни ученици;
$B \cap C$ — неуспяващи и способни ученици;
$A \cap B \cap C$ — трудни, неуспяващи и способни ученици.

Останалите ученици (К) почти се изключват от обособеното множество. А вероятността (P_A, P_B, P_C) наблюдателността на учителя да попадне на ученик съответно от множеството А, В или С е в съотношение $P_A > P_B > P_C$.

Така „новият модел" на ученическия клас, който учителят изработва в зависимост от реализацията на наблюдателността си, има собствени характеристики. Положителното в неговата структура е вътрешното обособяване на специални категории ученици, които се нуждаят от повече внимание. Важно и значимо е и особеното разграничаване между тях, направено от самите учители. Опасното обаче се състои в голямата група ученици (К), които остават извън постоянното „наблюдателно око" на учителя. Тази група е много обхватна и с богато вътрешно съдържание. В една аналогична систематизация А. С. Макаренко нарече такава група „блато" и посочи, че нейното пренебрегване съсредоточава огромен брой педагогически грешки, защото много потенциални възможности остават без специални грижи, не се издирват дарби и други силни страни на детската личност. Не се проследяват, не се изучават и, в последна сметка, по същество с тези деца не се провежда цялостен учебно-формиращ процес. Педагогическата наблюдателност, като значимо професионално-личностно качество на учителите, се реализира ограничено и с непълни функции. Това поставя много проблеми, нови изследователски и управленчески задачи по отношение на учителя — на неговата подготовка, професионално усъвършенствуване и труд.

THE KEENNESS OF PEDAGOGICAL OBSERVATION OF THE TEACHER AND THE MODEL OF PUPIL'S CLASS

St. Zhekova

During a special investigation on the keenness of pedagogical observation of teachers with respect to their pupils, a new model of pupil's class is outlined. Some basic units are differentiated in its structure: group of „difficult" pupils whose behavior disturbs the educational process, group of the „unsuccessful", who show bad academic results, and group of pupils with interests and abilities in the area of the subject studied. They all become object of the keen professional observation of the teacher, but they represent only 1/3 of the total number o the pupils in the class. The rest 2/3 fall only partly and episodically into the range of observation or are even excluded from its field. This finding reveals many weak points of the professional realization of teachers and sets research and management tasks.

ПРЕНОСЪТ НА ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ КАТО ДИАГНОСТИЧНО ПРОГНОСТИЧЕН КРИТЕРИЙ

ИВАН КАРАГЬОЗОВ

Характерните особености на преноса (трансфера) на усвоените от учащите се знания и умения имат определено практическо значение за тяхната обща психолого-педагогическа оценка от гледна точка на познавателните и учебните им възможности. Изучаването на един от аспектите на тази оценка ще има диагностична насоченост тогава, когато се открои равнището на сформираност на познавателните умения и навици или степента на усвоеност на конкретния учебен материал. Изследването на възможностите на учениците самостоятелно и широко да пренасят усвоените знания позволява да се съди и за зоната на тяхното най-близко (предстоящо) развитие, с което до голяма степен ще се прогнозира бъдещото им развитие. Изучаването на самия процес на транспозиция като цяло дава възможност за цялостна оценка на актуалните знания и умения на учащите се, както и за степента на развитие на аналитико-синтетичната дейност на индивида и степента на неговото умствено развитие.

В психолого-педагогическата литература обикновено се различават два основни вида трансфер: 1) при обучение (когато усвояването на навика А облекчава или интерферира формирането на навика Б) и 2) при функциониране, т. е. при широко актуализиране на знанията и уменията. Общото, с което се характеризира разглежданото явление, е, че и в двата случая преносът се осъществява върху основата на обобщение на материала, с който се манипулира.

Трансферът като факт на психиката е известен отдавна и е сравнително добре изучен. Независимо от редицата различия в подхода към неговото изследване, повечето от авторите определят преноса като обобщение, реализирано върху основата на широка аналитико-синтезираща дейност, с което отразяват психологическия аспект на разглежданото явление. Без да се спираме подробно на този и на другите аспекти на понятието, допълващи неговата същност, ние ще разгледаме онази страна на трансфера, която може да има диференциално-диагностична насоченост. Както показват изследванията на редица автори (2, 3, 4, 5, 7), количествено-качествените оценки на преноса като процес и краен резултат, а така също и определянето на общата способност на инвидида да използува собствения си опит в решаването на широк кръг от задачи, могат до голяма степен да обективизират диференциалната диагностика и прогностика на учащите се. Разглеждайки преноса на знания като съставна част на „ядрото" на обучаемостта, някои автори изтъкват високата надеждност на този показател за установяване равнището на умственото развитие на децата (3, 4). З. Калмикова например определя обучаемостта на индивид като „ансамбъл" от няколко интелектуални свойства на личността — обобщеност на мисловната дейност, съзнателно, регулирано, гъвкаво и устойчиво мислене и самостоятелност (или възприемчивост към оказване на помощ) на мисленето (4). Всички тези свойства на личността не само имат отношение към преноса на знания и умения, но и към диагностичната оценка на самата личност. Разбира се, докато в един случай връзката между интелекта и умението за обобщаване се търси в специфичното равнище на регулацията на интелектуал-

ните механизми, способствуващи трансфера (1), в други тази връзка се конкретизира в редица критерии в психическото развитие на детето (3, 4, 6, 9). С това ние искаме да подчертаем широкия диапазон от отношения, които могат да бъдат изучавани в диагностичен аспект. Тук обаче ще се спрем само на няколко конкретни черти на трансфера, изучавани в този аспект.

Както вече отбелязахме, едно от интелектуалните свойства на личността — гъвкавостта на мисленето — има отношение към диагностичната преценка на индивида. В редица изследвания (2, 5) се посочва, че интерността на мисленето (т. нар. ригидност, персеверация) е типична за лица с ниско равнище на умственото развитие и се среща най-често у умствено изостаналите деца. По този начин гъвкавостта на мисленето и нейният антипод, ригидността, се предлага в качеството на едни от критериите за оценка на степента на умственото развитие. Разбира се, този критерий сам по себе си още не би могъл да играе ролята на диагностична оценка. В някои изследвания (2, 3, 4, 8) качеството на трансфера се изразява чрез способа на действие при решаването на познавателните задачи — по пътя на пробите и грешките, чрез разгърнат анализ или чрез „инсайт" (решаване на задачата „от място" в словесно-логически план). Поради това и качеството на преноса се сочи като един от диагностичните критерии. Изброените критерии отразяват актуалното равнище на развитие на индивида, поради което те имат определено диагностично значение.

Потенциалните възможности на индивида или зоната на най-близкото, предстоящо развитие (по Л. С. Виготски), както подчертават някои автори (2, 3, 5), могат да бъдат определени върху основата на анализа на помощта, която е нужна на изследваните за решаване на поставените им задачи. Ясно е, че от качеството на тази помощ и от количеството на подсказванията и упражненията ще зависи и зоната на най-близкото развитие. Имайки предвид посочените съображения, ние допущаме, че изследването на гъвкавостта на мисленето, начина на решаване на поставените задачи, зоната на предстоящото развитие и на широтата на преноса позволява да се получат такива диференцирани резултати, които да служат за диагностично-прогностична оценка на учащите се.

Методи на изследването. В експерименталното проучване бяха използувани няколко методики (оригинални или модифицирани), които са апробирани и утвърдени в експерименталната психология. Една от тях е обучаващият експеримент на Ю. Ф. Поляков, наречена „методика за класификация на фигури" във вариант на А. Я. Иванова (2). Методиката е допълнена с материал, позволяващ да се изследва трансферът на уменията за класификация на сходни фигури. Принципът за класификация на всички групи предмети е един и същ. Допълнителният материал се използува за определяне стойността на преноса (неговата мяра) $M_{пр}=\frac{K-E}{K+E}\times 100$, където K са резултатите на контролната група, а E — на експерименталната. Наред с това се изследват видовете помощ, необходима на изследваните за решаване на задачата, ригидните реакции и количеството на упражненията, необходими за усвояване на трансфера като инструмент на познанието.

За децата на предучилищна възраст, изследвани от нас, бе използуван облекчен вариант на същата методика, изискващ класификацията на 16 дървени фигури по цвят, форма и величина. За проучване на децата от детските градини и от началните класове използувахме и методиката на КООС. С

методиката на Сафаров—Виготски за образуване на понятия бяха изследвани особеностите на действията със съществените признаци, аналитико-синтетичната дейност и образуването на понятия у учащите се от VI—VIII клас. Така се създадоха условия за обхващане на всички онези процеси и явления, които лежат в основата на трансфера, както и преследването на пълния цикъл на транспозиция —от актуализиране на знанията и уменията в ориентировъчен етап на експеримента, чрез преноса при обучение, до нов цикъл на трансфер при функциониране, т. е. пренос на усвоеното по време на експеримента.

Обект на изследването. Една значителна част от изследваните деца са на предучилищна възраст (на 6 години). Тяхното тестиране е осъществено във връзка с предстоящото им обучение в училище. Бяха обследвани общо 455 деца от различни детски заведения в гр. Хасково и окръга. Тестирани бяха и 120 ученици от I—II клас на масовите училища. Проучихме също така две групи учащи се в I—IV клас с отклонения в развитието, едната от които обхваща 120 умствено изостанали деца, а другата – 50 деца с временни задръжки в психофизическото развитие (диагнозите на всички деца от последните две групи са поставени в Института по дефектология в гр. Москва, където е проведено тестирането). Групата на учениците от VI—VIII клас обхваща общо 40 души.

Обсъждане на резултатите. Преобладаващото число от тестираните деца е изследвано с методиката за класификацията на фигури, поради което най-напред ще разгледаме резултатите, получени при нейното използуване. Оказа се, че е съвсем малък процентът на децата на 6 години, които съумяват да актуализират уменията си за класификация в условията на експеримента. Докато всички могат да класифицират фигурите по даден признак, то при поставеното условие да ги групират така, че в отделната група „всички предмети да си приличат по един признак (белег)“ само 9% от изследваните разделяха фигурите по цвят или величина. В случая тези деца осъществиха пренос на уменията си, а за останалите трудностите в използуването на знанията (така нареченото вторично абстрахиране) напълно съвпадат с наблюдаваните от Н. А. Менчинска затруднения, когато „в процеса на прилагането на знанията знанието за общото и абстрактното е вече формирано, но то е „замаскирано“ от новите конкретни условия“[1]. В същност голяма част от изследваните не можаха да „познаят“ в новите конкретни данни вече известно понятие или принцип, а това не им позволи да осъществят пренос на опита си. Някои от изследваните (около 19%) вместо да класифицират обектите, правеха от тях фигури на животни, хора, велосипед, влак и т. н. Както е известно, това отразява ниска степен във формирането на умение за класификация. Други подреждаха в редица фигурите — по цвят и величина, по форма и цвят (23%), като по този начин показаха по-висока степен на сформираност или усвоеност на умението, но класификацията все още имаше дифузен характер. Останалите изследвани не правеха никакви опити за решаване на задачата.

След оказването на дозирана помощ и диференциране на един признак на класификация, над 65% от децата съумяха самостоятелно да диференцират другите два признака. В случая от откриването на първия признак към

[1] Менчинская, Н. А., „Исследования мышления в советской психологии, М., 1966.

втория се откроi висока стойност на мярата на преноса, която тук е $M_{пр.} = \frac{296-41}{296+41} \times 100 = \frac{255}{337} = 75$/в случая $M_{пр.} = \frac{P_2 - P_1}{P_2 + P_1} \times 100$, където P_1 са верните самостоятелни решения на първата задача, а такива показаха 9% от 455 деца, и P_2 са верните решения на втората задача — 65% от изследваните 455 деца).

При решаването на аналогичната задача (класификация на фигури, нарисувани на картички) 84% от изследваните вярно групираха обектите по вече известните три признака, което повиши мярата на преноса с още 12 единици. Останалите деца не успяха да усвоят начина на класификация и да го пренесат в новите, макар и аналогични условия. Всички те са от групата на децата с рискови за правилното психофизическо развитие фактори, на които ще се спрем по-подробно при разглеждането на резултатите от следващата серия експерименти.

От резултатите в първата серия се вижда, че докато в началото само 9% от всички изследвани решават поставените им задачи напълно самостоятелно, а 42% са със сформирани в различна степен умения за групиране на обекти (по функционален белег или по няколко признака едновременно), то след оказаната им помощ по анализа на обектите 84% от тях вече пренасят придобитите в хода на експеримента умения. В случая при последователното откриване на трите признака се осъществява трансферът при учене, а при решаване на аналогичната задача — пренос при функциониране. Въпреки елементарния характер на този пренос, той не е достъпен за по-голямата част от децата с рискови фактори в психическото си развитие. От всички 455 изследвани деца на 6 години 30% или 136 са с рискови фактори от различно естество — неврологични и невротични явления, психосоматични увреди, тежки инфекциозни заболявания, наследствена обремененост и т. н., което е доказано от анамнестичното изучаване на изследваните.

В следващата серия експерименти, в която бяха тестирани три групи учащи се (от масовото, помощното и специалното училище за деца с временни задръжки в развитието) бяха получени резултати, свидетелстващи за състоянието на ориентировъчната дейност на децата, за умението им да класифицират обекти и да пренасят това умение в класификацията на широк кръг предмети. Тук ще се спрем само на няколко основни показателя на техните умения и навици.

Още по време на работата на изследваните по решаването на обучаващата задача на методиката на А. Я. Иванова стана ясно, че умствено изо-

Таблица 1

Средно количество на порциите оказана помощ за решаване на задачите

Видове задачи	Брой на порциите помощ		
	нормални деца	деца със задръжки в развитието	умствено изостанали деца
Обучаваща задача	3,3	4,8	8,5
Аналогична задача 1	3,3	5,1	9,2
Аналогична задача 2	3,9	6	10,5
Аналогична задача 3	2,9	5,4	12,6
Аналогична задача 4	1,1	4,1	13,9

станалите деца проявяват инертност (ригидност) 3—4 пъти по-често от нормалните си връстници. Поради това броят на „уроците" (порции помощ), необходими за решаване на задачата при първите, е 2—3 пъти по-голям (табл. 1). Като се има предвид, че третият урок—помощ, както и всички следващи изискват демонстрация на способа за класификация, ще стане ясно, че умствено изостаналите деца (III група) не могат да актуализират самостоятелно умения за аналитико-синтезираща дейност, докато децата от останалите две групи и особено нормалните учащи се имат нужда само от организираща помощ (реализира се чрез въпроса: „По какво си приличат и по какво се различават тези картички?"). Тук добре се вижда прогностичната насоченост на количествено-качествената оценка на оказаната помощ. Това се потвърждава от данните в табл. 1. Докато в дейността на учащите се от I и II група (и особено от I) при решаването на аналогичните задачи се проследява наличието на проактивно облекчение (пренос), то у умствено изостаналите деца зоната на най-близкото развитие не само че не се разширява за сметка на усвояване и пренос на умението, а проявява тенденция към разрушаване. Тези деца, възприемайки всяка задача като нова, се объркват все повече, без да съумяват да ги обобщят както по същността на материала, така и по подобието на начините за решаване. Така натрупването на редица критерии, имащи оценъчна и прогностична стойност, довежда до тяхното обобщаване в ново качество, което има значението на диагностичен критерий.

В същност до тук ние проследихме онези особености на дейност на изследваните, които засягат въпросите на актуализацията на знанията и количеството на оказваната при това помощ. На табл. 2 са отразени способите за решаване на задачите, използувани от децата както в обучаващата, така и в третата аналогична задача. При това се вижда, че под влияние на упражненията постепенно се изменят и способите за действие, които в първите две групи се съкращават и интериоризират, като се увеличава делът на решенията „от място". С това се разкрива значението на преноса, чиито значения са за първа група — $М_{пр}$=82, за II група $М_{пр}$=61, а за III група — едва $М_{пр}$=8. Тези данни, в съчетание с приведените по-горе, убедително свидетелствуват за възможността степента на преноса да се използува за диагностични цели.

Таблица 2

Способи за решаване на задачите

Групи		„От място"	Чрез анализ	Проби и грешки	Безсистемно
Обучаваща задача	I	10%	66,6%	23,4%	—
	II	6,6%	30%	50%	13,4%
	III	1,6%	10%	41,8%	46,6%
Аналогична задача № 3	I	29,4%	70,6%	—	—
	II	12,4%	68,6%	19%	—
	III	3,4%	22%	52%	22,6%

Изследването с методиката на КООС затруднява повече децата на 6 години поради това, че липсва опит за решаването на задачи от такъв тип. В случая се изучават възможностите им за пространствена ориентировка,

анализ и синтез на образуващите се фигури, комбинативност и формиране и пренос на тези умения. Образците на фигурите са нарисувани върху 9 картички и последователно се усложняват. По способа на тяхното построяване ние ги разделихме на 3 групи по 3 фигури, доколкото при такава диференциация е възможно както откриването на проективното облекчение от преноса при научаване (след съставянето на първата фигура от всяка група се облекчава съставянето на втората, третата), така и формирането на общ способ за действие като пренос при функциониране.

За по-голяма ясност ще обозначим задачите от първа група като $А_1$, $А_2$ и $А_3$, от втора — $Б_1$, $Б_2$ и $Б_3$ и т. н. При решаването на $А_1$ (квадрат, съставен от 4 еднакви по цвят страни на кубчета) над 75% от децата се справиха самостоятелно или с малка помощ, състояща се в разчленяване (анализ) на образеца на 4 части. Задача $А_2$ беше решена от около 82% от изследваните, а мярата на преноса от $А_1$ към $А_2$ $М_{пр}=\frac{А_2-А_1}{А_2+А_1}\times 100=4{,}5$. Макар черешаването на $А_3$ води до още едно нарастване на $М_{пр}$, което е 3,4, до тук у изследваните не е формиран общ адекватен способ на действие и пренос при функциониране. Това личи добре от факта, че съставянето на фигура $Б_1$ беше осъществено само от 38% от изследваните и тук преносът е отрицателен — $М_{пр} = -36$. Фигурите $Б_2$ и $Б_3$ бяха съставени съответно от 56% и 78% от изследваните, като преносът от $Б_1$ към $Б_2$ е равен на 19, а към $Б_3$ — 16.3. Задачите $В_1$, $В_2$ и $В_3$ бяха решени съответно от 55%, 61% и 68%, а мярата на преноса, въпреки по-голямата им трудност, беше съответно 18,2, 5,3 и 5,2. У 32% от проучените въобще не се сформира умение за адекватен аналитико-синтетичен подход към решаването на задачи от този тип и не беше регистриран пренос на това умение. В тази група изследвани са всички деца с рискови фактори и 2% от децата без такива, което свидетелствува, че както преносът при научаване, така и преносът при функциониране за този тип задачи у тях липсва, не се формира. Един от най-важните изводи тук е, че при еднакъв изходен актуален опит на всички изследвани децата без психофизически нарушения след няколко упражнения формират умения и ги пренасят върху по-широк кръг от задачи, докато децата с рискови фактори не съумяват да направят това в рамките на 8—9 опита и толкова демонстрации на начина за съставяне на фигурите. Този факт има несъмнена диагностична насоченост и ценност.

С методиката на Сахаров—Виготски бяха изследвани 25 слабо успяващи и 15 много добри ученици от VI—VIII клас. Само двама от неуспяващите ученици формираха едно от понятията („ГУР“) самостоятелно в рамките на 16 проби, т. е. с по две проби за всяка фигура от този тип. Останалите търсеха необходимите фигури най-често чрез проби и грешки или безсистемно. Това е свидетелство за няколко важни особености на познавателните възможности на учащите се от тази група:

1. Недостатъчно са сформирани уменията за работа с признаците, аналитико-синтетични умения и обобщаващи функции.

2. Натрупването на опит (научаването) става много бавно и изисква голям брой упражнения. Повечето от изследваните при наличие на всичко 24 фигури в методиката правеха по 20—26 избора, повтаряйки едни и същи грешки (персеверация).

3. Много трудно се осъществява пренос при научаване поради неумението да се обобщят всички фигури от един тип чрез създаваното понятие. След

формиране на понятието „ГУР“ образуването на следващите понятия („ЛАГ“, „БИМ“) става лесно, доколкото то се извършва по-скоро по аналогия, репродуктивно. При формиране на „ЛАГ“ $M_{пр}=71$, а на „БИМ“ мярата на преноса се увеличи с още 9 единици. В същото време всички успяващи ученици формираха първото понятие в границите на 10—12 проби, а преносът на способа на действие към второто и третото понятие е 100%.

Изследването на трансфера и някои обуславящи го особености като гъвкавостта на мисленето, способите на действия при научаването и преноса (качеството на преноса), количеството на упражненията, необходими за формиране на умение за пренос, количествено-качествените параметри на необходимата помощ и зоната на най-близкото предстоящо развитие показа, че като цяло то е способно да служи за диагностично-прогностична оценка на учащите се. За това е необходим обаче щателен подбор на използуваните методики, които трябва да са в зоната на актуалните или потенциалните възможности на изследваните. Тази необходимост става очевидна при сравняването на резултатите от обучаващата методика и методиката на КООС. В първия случай у децата е натрупан известен опит и диференциращата способност на изследването е по-слаба, докато във втория случай липсата на конкретен опит за решаване на задачи по-адекватно разкрива равнището на сформираност на навиците и уменията и на способите за техния пренос.

ИЗВОДИ:

1. Изследването на отделните условия за трансфер на знанията и уменията не дава достатъчно основание за диференциация на изследваните. Необходимо е изследването да обхваща целия кръг от явления — актуализация, научаване, пренос (обобщаване на задачите) и актуализация на знанията в новите условия.

2. В контекста на такова цялостно изследване, данните за способите на на действие (пренос) и необходимите за усвояване на дадено умение помощ и упражнение (като количествено-качествена преценка) свидетелствуват за актуалното и потенциално равнище на развитие на уменията.

3. В същия контекст данните за гъвкавостта на мисленето (или наличието на ригидност), за слабостта на аналитико-синтезиращата дейност и за ниския темп на усвояване могат да диференцират учащите се, но е необходимо уточняване на причините за това явление.

4. Използуването на преноса като диагностично-прогностичен критерий се ограничава от факторите „опит на изследваните“ и „методика на изследването“. Диференциращата способност на подхода е висока само при адекватен за дадена група изследвани метод на експерименталното проучване.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангушев, Г., Саморегулация на психическата дейност на учениците. Народна просвета, С., 1979. 2. Иванова, А. Я., Обучающий эксперимент как метод оценки умственого развития детей (методическое рекомендации), Мендрав. РСФСР, М., 1973. 3. Кабанова-Меллер Е. Н., К теории переноса и умственого развития. „Новые исследования в педагогических науках,“ вып. 5, М., 1965, 4. Калмыкова,

З. И. Обучаемост ь и принципы построения методов ее диагностики в кн. „Проблемы диагностики умственого развития учащихся, Педагогика, М М., 1975. 5. К а р а г ь з о в, И. Формирование и перенос умении в учебной деятелности детей с задержкой психологического развития, автореф, канд. дис. М., 1976. 6. П е т р о в а, Н., Рискови фактори и училищна зрялост у шестгодишни деца от детските градини на градовете в Хасковски окръг. Доклад на международния симпозиум по детска неврология и психиатрия, Варна, май 1981 г. 7. П и р ь о в, Г., Детска психология. Наука и изкуство С., 1971. 8. С л а в и н а, Л. С. О некоторых особеностях умственной работы неуспевающихся учащихся. Советская падегогика, 1964, № 1. 9. Ц а н е в, Ц., Към въпроса за пренасянето на знанията и навиците, Автореф. на к. н. н., С., 1972, 28 с.

KNOWLEDGE AND SKILL TRANSFER AS A DIAGNOSTIC AN PREDICTION CRITERIUM

I. Karagyozov

The problems of diagnostic and prediction investigations upon students are considered with a view to determine the estimative value of the differential criteria. The ability of pupils for knowledge and skill transfer at functioning (actualization) and learning (proactive facilitation of the activity) is studied. The experimental results in several groups of different level of psychic development are presented. The data obtained are interpreted as an evidence that the estimation of the transfer as a whole could play the role of diagnostic criterium. The criteria for estimation of the urgent level of development, as well as the zone of the nearest nextcoming development stage are established. The author underlines the need of a complex approach in the practice of differential diagnosctics.

ФРУСТРАЦИЯТА И ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА НА ДЕТСКАТА УЧИТЕЛКА

ЕЛКА ЯНАКИЕВА, КРАСИМИРА СТОЯНОВА

Според Н. Д. Левитов под фрустрация се разбира „човешко състояние, изразяващо се в характерни особености на преживяванията и поведението, предизвикано от обективно непреодолими (или субективно така разбирани) трудности, възникващи по пътя към достигането на целта или решаването на задачата".[4]

Овладяването на фрустрационната реакция е необходим структурен компонент на педагогическите способности, свързан с процесите на общуване. Психолого-педагогическият аспект на проблема се отнася до степента на изразеност на фрустрационната реакция: когато тя достига определена степен на изразеност и особено, когато се разкриват тенденции на стабили-

[4] Левитов, Н. Д., Фрустрация как один из видов психических состояний, сп. „Вопроси психологии", 1967, бр. 6.

зация, честотата на фрустрационната реакция може да измени характеристиката на общуването, а оттам и ефективността на педагогическата дейност. Това разбиране на фрустрационната реакция ни дава основание да я разглеждаме като явление, свързано с професионалната пригодност на детската учителка и хуманизацията на педагогическия процес.

Способността фрустрационната реакция да се овладява се проявява не само в професионалната дейност на детската учителка, но и се формира в нея.

Цел на настоящото изследване е да се докаже това предположение чрез сравнителен анализ на тенденциите в реакциите на фрустрация на лица без педагогическа практика, но с известна теоретическа подготовка (студенти от II курс, редовно обучение—РО) и на лица с педагогически трудов стаж и с теоретическа подготовка (студенти от II курс, задочно обучение—ЗО). Изследването бе проведено в СУ „Климент Охридски", филиал Благоевград със студентите от специалност „Педагогика за подготовка на детски учители".

МЕТОДИКА

Използува се модификация на „метода на рисунъчната асоциация" на Розенцвайг. Тази методика е насочена не към изследване на типичните състояния, които се срещат при действието на фрустратора, а към изследване на реакцията на фрустрация.

Материалът на методиката се състои от 16 диапозитива, на които са изобразени лица, намиращи се във фрустрационна ситуация. Ситуациите са типични за възпитателно-образователния процес в детската градина. На всеки диапозитив персонажът отляво произнася определени думи, с които се описва собствената му фрустрация. В този смисъл той винаги е потенциален фрустратор. Персонажът отдясно (детската учителка) има над себе си празен квадрат. Чертите и мимиката на персонажите са отстранени.

Използуваните ситуации могат да се разделят на две основни групи: ситуации на препятствие и ситуации на обвинение.

В процеса на експеримента се дава инструкция със следното съдържание: „Сега ще ви покажем на екрана 16 ситуации от живота в детската градина. Всяка ситуация изобразява две или повече действуващи лица, като едното винаги изговаря определени думи. Представете си какво ще му отговори другото лице, което е детска учителка, и запишете на листовете пред вас първия отговор, който ви дойде на ум. Действувайте по възможност по-бързо."

Експериментът се провежда с група, в която участвуват едновременно 15—20 студенти. Бяха изследвани 109 студенти — редовно обучение и 109 — задочно обучение.

РЕЗУЛТАТИ

Получените данни бяха подложени на количествена и качествена обработка, включваща два критерия: тип реакция (толерантност — Т, неовладяна реакция на фрустрация — А, регресия — Р) и насоченост (към преодоляване на трудностите, създадени от фрустатора(+) или към тяхното заобикаляне (—).

Резултатите са изразени таблично в проценти (табл. 1). Те потвърждават първоначалното предположение за съществуването на разлика в реакциите на фрустрация на лица без педагогическа практика, но с известна теоретическа подготовка и на лица с педагогически трудов стаж. Разликите се установяват по отношение на тенденциите на стабилизация и насоченост.

Таблица 1

Ситуация	Препятствие						Обвинение						Стабилизация		
Реакция	Т		А		Р		Т		А		Р		Т	А	Р
Насоченост	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—	+	—			
30%	44	22	14	10	3	7	40	18	12	18	6	6	49	13	0
РО%	21	20	24	19	7	9	24	23	11	32	5	5	12	36	0

1. Стабилизация на реакциите от типа толерантност се проявява у 49% от студентите-задочници и у 12% от редовните студенти.

2. Стабилизация на реакциите от типа неовладяна реакция на фрустрация се установява у 13% от студентите-задочници и 36% от редовните студенти.

3. Стабилизация на реакциите от типа регресия не се забелязва.

4. Реакциите на студентите-задочници се характеризират с ясно очертана насоченост към преодоляване на трудностите, създадени от фрустратора.

5. Реакциите на студентите — редовно обучение са насочени към заобикаляне на трудностите, създадени от фрустратора.

ИЗВОДИ:

1. Стабилизацията на реакциите от типа „толерантност“ се намира в права пропорционална зависимост от равнището на професионална дейност, а стабилизацията на реакциите от типа „неовладяна реакция“ на фрустрация — в обратна. Педагогическата дейност формира и определена насоченост към преодоляване на трудностите, създадени от фрустратора, което е от особено значение за общуването в процеса на възпитателно-образователната работа. Студентите-задочници използуват фрустрационната ситуация, за да постигнат определени резултати при формирането на детската личност. В този смисъл идеал за педагогическата практика е детската учителка, при която преобладават реакции от типа „толерантност“ с насоченост към преодоляване на трудностите, създадени от фрустратора. На този идеал се стремят да отговорят голяма част от изследваните студенти-задочници.

Разкритата закономерност подкрепя тезата, че способността за овладяване на фрустрационната реакция не само се проявява в педагогическата дейност, но и се формира в нея.

Поставя се проблемът за целенасочено изграждане на способността за овладяване на фрустрационната реакция като условие, обуславящо не само професионалната адаптация на младата детска учителка, но и хуманизацията на педагогическия процес.

FRUSTRATION AS A KIND OF PSYCHIC STATE AND THE EDUCATIONAL PRACTICE OF KINDERGARTEN TEACHER

E. Yanakieva, K. Stoyanova

The purpose of the present investigation was to prove that the ability to control frustration is not only manifested in kindergarten teacher's professional activity, but is also formed in it.

A modification of Rosenzweig's Picture Frustration Test (Picture Association Procedure) was used in an investigation of 109 regular students without pedagogical practice and 109 extramural students with pedagogical practice. The data obtained were analysed according to the criteria: type of reaction and orientation.

The results show, that stabilization of such reaction as tolerance are in positive correlation with the level of professional activity, while stabilization of noncontrolled frustration reactions — in negative correlation. In the process of pedagogical activity develops also a definite orientation toward mastering difficulties, created by the frustration stimulus, and this comes about with a view to the goals and the tasks of the educational process in kindergarten.

УСЕЩАНЕТО ЗА ЦВЯТ У УЧЕНИЦИТЕ И РОЛЯТА МУ ЗА РАЗВИТИЕ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНИТЕ ИМ СПОСОБНОСТИ

ХРИСТИНА ЖИВКОВА

Изкуството е незаменимо средство за въздействие върху личността. То обогатява емоционално личността, дава богати впечатления, развива въображението, задълбочава мисленето. В процеса на рисуването се развиват изобразителните способности на учениците. За да установим зависимостта между усещането за цвят и рисуването проведохме изследване, с което си поставихме за решаване следните задачи:

1. Влияе ли усещането за цвят върху изобразителните способности на учениците и каква е зависимостта между усещането за цвят и рисуването.

2. Как се изменя усещането за цвят с изменение на възрастта.

3. С какви средства може да се интензифицира изобразителната дейност на учениците.

За да отговорим на въпроса влияе ли усещането за цвят върху изобразителните способности на децата и учениците, проведохме лабораторен и

естествен експерименти с определени групи изследвани лица и сравнихме резултатите. Лабораторния експеримент проведохме със специална методика, а естествения — в часовете по рисуване при естествени условия. Въпросът как се изменя усещането за цвят решихме, като изследвахме групи деца и ученици от различни възрасти: седемгодишни, десетгодишни, тринадесетгодишни и осемнадесетгодишни. При изследването избрахме от всяка възраст по две групи лица. В едната група включихме подрастващи, които рисуват много добре така наречената художествена група (ХГ), в другата — ученици, които не могат да рисуват или рисуват лошо — нехудожествена група (НХГ). Подбора на групите извършихме върху основата на рисунките от предишната учебна година и оценките по рисуване от предишните три години. Рисунките оценявахме по следните показатели:

— форма, перспективни изменения, съотношение между частите на предмета и предметите в рисунката, точност при оцветяването, брой на употребяваните цветове при рисуването.

Показателите са във взаимна зависимост — лошата форма не дава възможност за нормално оцветяване, неправилното оцветяване води до неправилни перспективни изменения и т. н. В този случай най-важен водещ показател ще бъде оцветяването — богато разнообразно и реалистично оцветяване на рисунката.

Методиката, с която проведохме лабораторния експеримент, се състои от два кръга — бял и черен по периферията, на които са наредени по 64 нюанса на основните цветове. От същите 64 цвята са изрязани кръгчета, които се поставят в центъра на кръга. Изследванията се правят на дневна светлина, индивидуално. Пред изследваното лице се поставя задачата — да намери сред образците на кръга този цвят, който ще съответствува на кръга еталон, поставен в центъра на кръга и да го посочи. Времето за решаване на задачата не се ограничава. Първо се показват еталони на белия кръг, след това на черния. На всяко изследвано лице се показват по 10 еталона на белия кръг и 10 на черния. Експериментът с децата от детската градина и децата от началния курс се проведе във вид на игра. Който допусне най-малко грешки при различаване на цветовете, той ще набере най-много точки и ще бъде победител. За да може да се установи зависимостта между правилното различаване на цветовете и способността на изследваното лице да оцветява, проведохме и естествен експеримент. При естествения експеримент пред изследваните лица се поставя задачата да нарисуват по натура ваза с различно оцветени есенни листа. При оцветяването на рисунката да се стремят да получат същите цветове, каквито са цветовете на модела.

При естествения експеримент след поставяне на задачата пред децата от детската градина всички започват старателно да рисуват. Повечето от тях обаче рисуват по памет, въпреки честите предупреждения да гледат поставения предмет и да го рисуват.

При оцветяването децата работят с всички цветове, смесват ги, стремят се да получат цветовете на листата. Някои от тях успяват, получават близки до действителните цветове, други оцветяват с по-светли тонове. Повечето от децата работят с по 5—6 цвята, но има рисунки, които са много бедни на цвят, дори има деца, които работят с по два цвята: черен и кафяв. Ако се разгледат резултатите от лабораторния и естествения експеримент и се сравнят се вижда, че децата, които показват най-малък процент на средна грешка при лабораторния експеримент, т. е. допускат най-малко грешки при различаването

на цветовете, дават най-добър резултат при естествения експеримент. (Е. Т. — 15% средна грешка, оценка мн. добър (5) от естествения експеримент от ХГ и и М. Хр. 85% средна грешка, оценка от естествения експеримент среден (3), от НХГ). От резултатите от лабораторния и естествения експеримент при НХГ се забелязва съответствие между величината на средната грешка и оценката от естествения експеримент. Ако се съпоставят общите резултати от двата експеримента при ХГ и НХГ се вижда, че децата от ХГ показват по-добри резултати (37% средна грешка при лабораторния експеримент) и среден успех от естествения експеримент (3,80) в сравнение с децата от НХГ (61,6% средна грешка при лабораторния експеримент и 3,50 среден успех от оценките при естествения експеримент). От получените резултати при децата от предучилищна възраст се вижда, че те срещат по-големи затруднения при различаването на цветовете на черния кръг (при ХГ за белия кръг 26% средна грешка, за черния — 50%, при НХГ 60% за бял кръг, за черен — 63%). Тук най-малката индивидуална грешка е 30%, а най-голямата — 80%. Големият брой на грешките на черния кръг може да се обясни с това, че на черен фон по силата на контраста всеки цвят изглежда по-светъл, отколкото е в действителност. Кръгчето, поставено в центъра на черния кръг, изглежда по-светло от съответния цвят от скалата и лицата, които не сравняват достатъчно време, и които по-трудно различават цветовете, допускат грешки.

Резултатите от естествения експеримент при десетгодишните са много по-добри в сравнение с тези на децата от детската градина. При техните рисунки от пръв поглед се разбира, че са рисували ваза с клончета и листа от дървета. И тук рисунките са най-разнообразни, някои са успели да постигнат близки до действителните цветове, да предадат преливането на цветовете от по-тъмни към по-светли, от зелени към жълти и кафяви, други работят с чисти цветове, не умеят да предават светлосенките, еднаквите по цвят листа, отделят едно от друго с тънки контури. При разглеждане на резултатите от двата експеримента се вижда, че децата от ХГ имат по-добро усещане за цвят (30,5% средна грешка и среден успех от естествения експеримент мн. добър (4,80) от децата в НХГ (40,5% средна грешка и среден успех от естествения експеримент добър 3,90). Забелязва се, че децата по-трудно различават цветовете на черен фон, на черния кръг допускат повече грешки (за ХГ на бял кръг 25% средна грешка, на черен — 36%; за НХГ на бял кръг 32% средна грешка, на черен — 49%.). При провеждане на експеримента забелязахме, че различните деца за различно време намират цветовете. Някои дълго време се колебаят, шепнат си нещо, сравняват, бавно прехвърлят поглед от еталона към цвета, на който са се спрели, но не смеят да го посочат, защото не са сигурни дали е той.

Понякога след дългите колебания се отказват и след като бъдат подканени посочват цвета и в повечето случаи посочват правилно, въпреки големите колебания. Други реагират бързо, оглеждат кръга и посочват търсения цвят. Някои деца бързо посочват някой цвят, но в същия миг разбират, че са сгрешили и се поправят.

Най-добри резултати от естествения експеримент постигна ХГ на 13-годишните. Тук късчето злато, откъснато от гората и внесено в стаята, се пренася върху листа, придобивайки различни оттенъци, ту по-светли, златисто жълти и оранжево-кафяви багри, ту червено-кафяви до черни. В този лист хартия се събира всичко — действителността, чувствата, които тя поражда в душата на младия художник, тук се събират поезия и музика, спо-

мени и преживявания и се смесват в разноцветни багри. При нехудожествената група се забелязва, че работят с чисти цветове, без да предават светлосенките с бои, не личи обемността, листата са еднообразни и тук, както и при по-малките, те са отделени с тъмни контури. При учениците от VI клас моментът на търсене при лабораторния експеримент беше съкратен, те решаваха поставените задачи по-бързо. Най-характерната грешка за тази възраст е поставянето на по-светъл цвят от еталона на черния кръг. Най-често при поставяне на тъмновиолетов еталон учениците посочваха върху скàлата по-светловиолетов цвят. Това също може да се обясни със закона на контрастите.

Ако се разгледат индивидуално резултатите се вижда, че лица, които имат отлично цветоусещане, имат и отлично оцветяване на рисунката. Ученичката П. Б. има 0% грешки при лабораторния експеримент, успех от естествения експеримент от ХГ — отличен и обратно, лица, които показват по-лошо цветоусещане, дават по-лош резултат от естествения експеримент. Ученикът Х. Ил. със средна грешка от лабораторния експеримент 40% има оценка добър (4) от естествения експеримент.

От лабораторния и естествения експеримент се установява, че художествената група е с по-добро цветоусещане (13% средна грешка, а НХГ е с по-лошо, 23% средна грешка). Средният успех от естествения експеримент също показва, че на по-добро цветоусещане съответствува по-добро оцветяване — 13% средна грешка, 5, 50 среден успех за ХГ и 23% средна грешка, 4,70 среден успех за НХГ).

При естествения експеримент с НХГ при 18-годишните не бяха постигнати много добри резултати. Те са на равнището на учениците от НХГ при 18-годишните. При ХГ средната грешка е 10,5%, а средният успех от естествения експеримент — отличен.

За ХГ различаването на цветовете на белия кръг е по-лесно. Това се вижда и от броя на грешките (бял кръг — 7%, черен кръг — 14%).

Ако сравним резултата от лабораторния и естествения експеримент на двете групи ХГ и НХГ се вижда, че на добро цветоусещане (10,5%) отговаря по-добро оцветяване (отличен) и обратно, на по-лошо усещане за цвят (18,5% грешка) отговаря по-лошо оцветяване (4,20). Ако сравним резултатите от лабораторния експеримент на ХГ и НХГ, ще видим, че ХГ показва по-добри резултати (средна грешка 10,5% в сравнение с НХГ, 18,5% средна грешка).

Резултатите от лабораторния и естествения експеримент показват, че между усещането за цвят и способностите на подрастващите за оцветяване има пряка зависимост. Децата, които имат добро усещане за цвят, оцветяват по-точно и по-богато рисунките си, работят с повече цветове. При отчитане на резултатите от лабораторния и естествения експеримент трябва да се вземе под внимание, че задачата при лабораторния експеримент е малко по-лесна, отколкото при естествения експеримент. При лабораторния експеримент еталонът, поставен в центъра на кръга, и образецът на скàлата лежат в една равнина, която се намира на еднакво разстояние от очите на изследваното лице. Много по-трудна е задачата при рисуването, където повърхността на предмета е обемна, предметът се намира на различно разстояние от очите на рисуващия, зрителните лъчи падат под различен ъгъл, светлината е различна в различните страни на предмета. С това може д се обясни фактът, че

понякога лицето различава цветовете без грешка, а по време на рисуване не може да постигне много добро оцветяване.

Психологическият анализ на изобразителната дейност показва, че индивидуалните различия трябва да се търсят преди всичко в процеса на зрителното възприятие и възникващите на основата му представи. Грешките при рисуването се дължат и на липсата на умения и навици и изследваното лице не може да рисува това, което възприема или си представя. Друг път неправилното рисуване се дължи на неправилното възприятие. При разглеждане на резултатите от естествения експеримент се вижда, че рисунките при 7-годишните са схематични, нарисувани с много неточности по отношение на формата, перспективата, съотношението между частите, оцветяването. От естествения експеримент се разбира, че малките деца гледат на цвета на предметите по-обобщаващо, те определят цвета на предмета в зависимост от това, до кой основен цвят е най-близък цветът на предмета. Те възприемат цвета на предметите повечето количествено, отколкото качествено. Не различават оттенъците на един и същ цвят. При показване на тъмновиолетова кана, те казват, че е черна. Есенните листа те определят като жълти или кафяви в зависимост от това кой цвят преобладава и така ги рисуват. Характерно за децата е, че рисуват предметите на основата на първите впечатления, дори не желаят да погледнат втори път, повечето рисуват по памет. Прави впечатление, че седемгодишните разпознават и посочват много цветове, но назовават само основните цветове. При рисуването си служат главно с основните цветове и това може да се обясни с възприемането и осъзнаването; те възприемат цвета на предмета не с всички оттенъци и светлосенки, а по преобладяващия цвят. При рисуването си служат с основните цветове и тук се забелязва обобщаване на цвета, оцветяват с наситени цветове, без да пресъздават различните нюанси. Интересното при детската рисунка е това, че понякога предмета, който децата рисуват, се познава повечето по цвета, който е характерен за него, отколкото по формата. Въпреки че не придават различните нюанси на предмета, децата предават най-характерния цвят на дадения предмет. По-добро възприемане, пренамиране и пресъздаване на цвета се забелязва при десетгодишните, при тях вече се забелязват светлосенки в рисунките, макар и не много умело предадени. По-добър резултат има при лабораторния и естествения експеримент.

Художествената група показва средна грешка 30,5% и среден успех 4,80, а НХГ — средна грешка 40,5% и среден успех 3,90. Ако сравним резултатите се вижда, че при десетгодишните има по-добро цветоусещане и по-добро рисуване. От експерименталния материал се разбира, че с изменение на възрастта се изменя и цветоусещането, като с увеличаване на възрастта се подобрява. При по-малките възрасти разликата в усещането за цвят е по-голяма, с увеличаване на възрастта разликата намалява. Това показва, че усещането за цвят по-интензивно се подобрява в по-млада възраст, след това неговото изменение става по-бавно. Още по-добри са резултатите при 13-годишните. Тук се забелязва точност във възприятието, намиране на същия цвят и пресъздаване на цвета в рисунката (средна грешка 23% и среден успех 4,70 за НХГ). Резултатите от естествения експеримент при 18 годишните ученици от НХГ не са много добри (средна грешка 18,5%, среден успех 4,20 за НХГ).

Изследваните лица работят с чисти цветове, страхуват се да ги смесват, голяма част от времето си използуват за рисуване с молив въпреки предупреж-

дението, че трябва да рисуват само с четка и да обръщат внимание на оцветяването. И тук ХГ е с по-добро цветоусещане (10,5% средна грешка от НХГ, 18,5% средна грешка). Ако се разгледат резултатите от естествения и лабораторния експеримент за всички групи (табл. 1) и се сравнят, ще се види,

Таблица 1

Среден успех от естествения експеримент			Средна грешка (в %) от лабораторния експеримент	
Възраст	ХГ	НХГ	ХГ	НХГ
7	3,80	3,40	37,5	61,5
10	4,80	3,90	30,5	40,5
13	5,50	4,70	13,00	23,00
18	6,00	4,20	10,05	18,5

че резултатите от лабораторния и естествения експеримент се подобряват с нарастване на възрастта; това обаче съвсем не значи, че в напреднала възраст личностите ще имат отлично усещане за цвят и ще рисуват добре, защото развитието на усещането за цвят е до определена възраст, различна за различните индивиди. От друга страна, усещането за цвят е само едно от условията за добро рисуване. Тъй като усещането за цвят подлежи на развитие, то някои професии съдействуват за неговото развитие. По време на лабораторния експеримент забелязахме, че по-продължителният експеримент води до адаптиране и запомняне на цветовете и до по-добро диференциране.

Това ни наведе на мисълта, че бихме могли да потърсим средства за подобряване на усещането за цвят на подрастващите, което от своя страна ще доведе до по-добро оцветяване при рисуването, до интензификация на процеса на изобразителната дейност на учениците. За да привлечем вниманието и интереса на децата до 13-годишна възраст, създадохме игра, наречена: „Кой ще стане художник?“, подобна на методиката, с която проведохме изследването. Играе се от един до шест човека. В играта включихме състезателен елемент, което задържа интереса продължително време и спомага за запомняне и по-добро диференциране на цветовете.

При провеждане на експерименти с играта се забелязва, че след първите 10—15 минути децата (от 6 до 9 г.) се уморяват, стават разсеяни, нетърпеливи. Понякога играчът, който има по-малко точки, се отказва да играе или често поглежда резултата. Умората се дължи на това, че в първите минути те усвояват правилата и едновременно с това се стремят да побеждават. През този период допускат по-често грешки при откриване на цветовете. След преодоляване на този момент играта продължава дълго време до 60—70 минути, играещите вече извършват класификация на цветовете и не ги търсят по цялата скàла, а там, където преобладава съответната гама от цветове. След 10—12 дни ежедневна игра те съвсем точно различават всички (64) цветове на играта. Забелязва се, че децата, които продължително време са играли с играта, работят по-смело с цветовете при рисуване, рисуват с по-богата палитра. Това показва, че подходящи игри могат да се използуват като средства за интензифициране на процеса на изобразителна дейност в детската градина и в училище.

Медицинска и спортна психология

ПСИХОЛОГИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА НЕВРОТИЧНИ ДЕЦА

ХРИСТО ХРИСТОЗОВ

Нашето изследване е осъществено върху клинично проследени 403 невротични деца и юноши, на възраст от 4 до 16 години. Психологичните методики бяха прилагани в зависимост от нуждите на клиничната проблематика. Затова отделните деца са изследвани с различни методи. Последните трябваше да отговарят не само на изискванията на психодиагностиката, прогнозата и проследявания ефект на лечението, но и да съответствуват на възрастта, интелектуалното равнище и характеровите особености на детето.

Крайната ц е л на нашето изследване е разкриване значението и смисъла на експериментално-психологичните корелации в интегралното решаване на диагностичния, лечебния и профилактичния проблем на детската невротичност.

Приложените методи, разпределени според психичната област, до която се отнасят, се представят така:

1. П о з н а в а т е л н а, в ъ з п р и я т н о-п р е д с т а в н а д е й н о с т: възприемане на цвят, съединяване на човешка фигура, пресъздаване на числови картини, строеж на кула, прерисуване на квадрат, рисуване на човешка фигура, схващане на основни форми.
2. П а м е т: памет за разказ.
3. В н и м а н и е: Винклер, Бурдон.
4. М и с л е н е: определяне предмет според употребата, леки разсъдъчни въпроси, схващане на проста сюжетна картина, противоположности, сравняване на понятия, изключване на четвърти предмет, класификация, подреждане на серийни картини, абсурдности, отношение вещ—род, осмисляне прослушан разказ, прости аналогии, съединяване части в цяло, общо разбиране, речник, допълване и съставяне на образи, училищни знания, осмисляне сложна сюжетна картина, съществени признаци, сложни аналогии.
5. И н т е л е к т: Равен, Векслер.
6. П с и х и ч е н т е м п и р а б о т о с п о с о б н о с т: Крепелин-Паули—Сикорски.
7. П р о е к ц и я: Мадлен, Тома, ТАТ, САТ и др.
8. Клинично определяне на интелектуалното равнище.

Един пространен анализ на огромното количество добити факти би бил твърде обемист, затова ще се задоволим със сумарно, обобщено представяне на данните, и, разбира се, с един обобщен анализ. Начинът на обобщаването на данните ще проличи с представянето не на отделни методи, тестове и постановки, а на областта, функцията, която е била обследвана.

Резултатите от и з с л е д в а н и т е ф у н к ц и и са представени в 4 графи, отразяващи степента и посоката на изменение на функцията: силно намаление, средно намаление, в нормални параметри, в повишено равнище.

За клинично определеното интелектуално равнище сме добавили още две графи, за случаите с педагогическа занемареност — с нормална и ниска интелигентност. Резултатите от проективните тестове сме разпределили в три групи: а) с липса на проекции; б) с проекция само на нагласи; в) с проекция на психотравмени изживявания или ситуации.

ОБЩИ ПОСТАНОВКИ

Изследването на психологичните особености на детето, повече от всяко друго, е свързано с големи трудности. Те се обуславят главно от бързия темп на общото развитие на детето. Абсолютно е необходимо да знаем още в самото начало задачите, които си поставяме. Този въпрос ние сме разработили с необходимата пълнота (Х. Христозов, Р. Пенушлиева, 1970). И други схващания в тази област заслужават внимание. Така M. Harrower (1965) синтезира целите на психодиагностиката по следния начин: 1) да посочи етиологичните фактори; 2) да диференцира органичните от функционалните разстройства: 3) да разкрие личностовата реакция на организма спрямо разстройството; 4; да прецени степента на органичната и функционалната увреда; 5) да оцени разпространеността и интензивността на болестния процес в съотношение с данните от типа и тежестта му; 6) да определи прогнозата или вероятния ход; 7) да създаде рационална основа за специфична психотерапия; 8) да създаде рационална основа за разискване на случая с пациента и близките му; 9) да създаде научна основа за класификация и статистичен анализ на данните; 10) да формулира динамична хипотеза за естеството на патологичния процес и механизмите за обяснение на терапевтичния ефект.

В тази „програма-максимум" са засегнати почти всички страни на клиничната практика и теория. Прието е да се счита, че психологичните тестове не са просто в услуга на психиатъра, но и обективен метод, основан на постиженията на теоретичната и експерименталната психология, позволяващ да се изявят много аспекти на заболяването и явяващ се отправна точка за научни дирения и терапия.

ИЗСЛЕДВАНИЯ НА ЗДРАВИ ДЕЦА

Нормалната личност може да бъде обект на биологична квалификация, на разнообразни тестови оценки, напр. на способността за абстракция, концептуални функции или адаптивна способност и др. Особено внимание заслужават тези изследвания, които проследяват развитието на детето заедно с възрастта му. Изучавайки предпочитанието форма—цвят, G. Tampieri (1968) установява, че до двегодишна възраст се предпочита формата, но не с евклидова или метрична, а по-скоро с физиогномична или структурална характеристика; след 5 години има общо предпочитание за цветовете; понататък вече заедно с растенето формата бива предпочитана. Н. С. Мирзоян, Р. М. Хвастунов (1976) установяват сроковете за формиране у детето на 58 реакции, характеризиращи нормата и патологията на развитието. Те стигат до следните изводи:

1. Почти у всяко здраво дете се наблюдава закъсняване на срока за развитието на някои реакции в сравнение с „нормата", характерна за повечето деца от същия контингент.

2. Разликата на отклоненията в сроковете за възникване на реакция у здрави и болни деца се състои главно в това, че у здравите деца закъсняват в развитието си единични реакции (от една до пет), у болните се отбелязва задръжка в развитието на големи групи реакции, обхващащи не отделни умения, а наведнаж цели групи реакции (от 5 до 25), свързани с различни категории. Затова в случай, че у детето се наблюдава задръжка в развитието на повече от 8—10 реакции, обхващащи различни сфери, може с увереност да се диагностицира органична или психична патология.

3. У здрави деца, заедно със задръжката в развитието на някои реакции, се наблюдава и изпреварване на сроковете за възникване на други реакции, при което броят на закъсняващите и изпреварващите случаи на развитие на реакциите е примерно еднакъв. У болните деца също може да се наблюдава изпреварване на сроковете за развитие на отделни реакции. Затова изпреварването на сроковете за развитие у детето на някои реакции не трябва да се счита признак за норма или патология.

4. Закъсняването на срока за развитието у детето на неголям брой реакции (до пет) също не е достатъчен признак за норма или патология.

ПСИХОЛОГИЧЕН ИНСТРУМЕНТАРИУМ

Необходим е един кратък преглед в тази област, за да се ориентираме общо върху сегашните възможности на психологичния анализ. Ще разгледаме последователно няколко групи от методи:

Скàли за невротичност. В тази област можем да посочим няколко български предложения: методика за количествена оценка на невротични и неврозоподобни оплаквания (В. Митков, В. Йончев, 1975); въпросник за невротични тенденции и личностови особености — ВНТЛО (А. Кокошкарова, 1976); самооценъчен диагностичен тест за невротичност — СДТН (Н. Машонов, 1981). Както се вижда, подходите са различни, макар целта да е еднаква.

Тематично аперцептивен тест — ТАТ. Чрез този тест можем да изследваме отражението в проекцията на темата на конфликта, на приемствеността на конфликта между съдържанието на психотравмата и симптоматологията и на измененията, които патологичният процес внася в емоционалната реактивност. V. Shentoub (1955) подчертава „експресивността“ на теста срещу „проективността“, считайки, че „при едно невротично дете трябва да се опитаме да получим сведения относно механизмите на защита, на тяхната структурация, силата на собственото Аз“. В. Е. Каган (1968) открива при невротичните деца редица особености: емоционално наситено поведение, ярко възприемани емоционални връзки в основата на сюжета, пряко отъждествяване с персонажите от картините. За Е. Т. Соколова (1976) ТАТ може да се разглежда като експериментален модел на жизнени отношения (дейности), в които се отразяват мотивите в тяхната значимост и иерархия.

Роршах. Тестът на Роршах е използуван богато от изследователите. Изтъква се (N. R. Trauenberg, 1955), че този тест „изучава личността в нейната цялост, и в частност характерния за дадена личност начин да интегрира афективните фактори спрямо интелектуалните, и обратно“. Някои оригинални предложения за анализ на резултатите от теста заслужават вни-

мание. Z. A. Piotrowski (1965) приема цветния шок особено патогномоничен за неврозата, специално хистеричната. Лингвистични особености лежат в анализа на N. Bertagni, N. Braccini, J.-P. Vernel (1977) за разграничаването на неврози от психози. За неврозата бил характерен стремежът да използуват почти изключително активния залог, както и честата употреба на въпросителни или приповдигнато-възвишени речеви конструкции, а също и възвратни глаголи. За болните от психоза била характерна предимната употреба на пасивен залог, безлични в семантично отношение части на речта („това"), по-честа употреба на глаголи в сравнение със съществителните. В наша работа от 1957 г. (Н. Шипковенски, Х. Христозов, А. Дицова, В. Дашин) използувахме теста на Роршах за определяне на сигналната характеристика на изследваните.

Розенцвайг. Много използуван тест. В нашата работа си служехме с българската адаптация на теста, извършена от К. Мечков.

Вартег. Оригиналната постановка на E. Wartegg е известна. В. Е. Микиртумов (1968) го намира ценен в детската практика, и то не само в диагностичен аспект, но и като откриващ възможност за подход към патофизиологичните механизми. Надеждно и ценно включване на теста на Вартег в комплекс от рисувателни проби прави В. Е. Каган (1976).

АНАЛИЗ НА НАШИТЕ ДАННИ

Сценo-тест на G. von Staabs. Самата авторка на теста (1943) го препоръчва за изследване на невротични и трудно възпитаеми деца.

Въпросници. Многофазов личностов въпросник Минесота (MMPI). Въпросниците са крайно населена територия на съвременната приложна психология. Границите на литературното й обхващане са трудно достижими. И все пак тя е предмет на дискусии. За какво ли не са използувани въпросниците? Същото е положението и с Minesota Multiphasic Personality Inventory. Литерурата изобилствува с примери за прилагането му.

В усилията си за синтетично обхващане H. R. Alderton, B. A. Hodinott (1968) стигат до идеята за „детски патологичен индекс".

Таблица 1

Ето синтетичното им обхващане

Изследвана функция	0. Неизследвани		1. Силно намалена		2. Средно намалена		3. В нормални параметри		4. В повишено равнище	
	брой болни	%	брой болни	%	брой болни	%	брой болни	%	брой болни	%
1. Познавателна, възприятно-представна	372	92,3	1	0,2	11	2,7	19	4,7		
2. Памет	398	98,9			1	0,2	4	1,0		
3. Внимание	366	90,8	1	0,2	18	4,5	18	4,5		
4. Мислене	254	63,0	24	6,0	51	12,7	74	18,4		
5. Интелект—изследван експериментално	217	53,8	10	2,5	56	13,9	107	26,6	13	3,2
6. Психичен темп и работоспособност	295	73,2	3	0,7	53	13,2	48	11,9	4	1,0
7. Интелект—клинично определен	0	0,0	23	5,7	90	22,3	262	65,0	14	3,5

Както казахме, не всички тестове са прилагани при всички болни. При експериментално психологичното изследване на отделните психични сфери неизследваните за всяка една от тях са между 53,8 и 98,8%. Това е за отделните сфери. Всеки болен обаче е бил подложен на едно или друго изследване. Най-рядко е изследвана паметта, като поредицата по-нататък минава през: познавателна дейност, внимание, психичен темп и работоспособност, мислене, интелект. Интелектуалното равнище е най-често изследвано. Същото е определяно винаги при клиничното изследване.

В графата „силно намалена функция" са представени главно мисленето и интелектът. Подобно съотношение се запазва и за „средно намалена функция", но тук вече мястото се допълва и от психичния темп и работоспособност. В „нормални параметри" някои функции имат по-висока стойост от снижените — възприятно-представна дейност, памет, интелект. По-висока е стойността на снижението спрямо нормата при: психичен темп и работоспособност, внимание, мислене.

Ако подредим увреждането на функциите в смисъл на намаляване, като започнем от най-увредената, ще получим следния порядък:

— психичен темп и работоспособност
— внимание
— мислене
— възприятно-представна дейност
— памет
— интелект.

Както се вижда, най-увредени са тези функции, които имат отношение към динамиката на психичните процеси — темпа, работоспособността и вниманието. Останалите функции, в които доминира предметно-съдържателното начало, са по-малко засегнати. Това е естествено и то произтича от самото естество на невротичния процес, който разстройва главно количествено основните нервни процеси и съотношението между тях.

Ако се обърнем към литературните източници, ще намерим много изследвания на отделните психични сфери при невротици. Една част от тези работи са посветени на поведението и двигателните функции, които имат тясно отношение към темпа, работоспособността и вниманието. Така, прилагайки моторната скàла на Озерецки, W. Franczak, Z. Mieczkowska (1969) установяват при невротични деца закъсняване на развитието на двигателната сръчност.

Мисленето е било по-рядко в зрителното поле на изследователите на неврозите. Очевидно неговите разстройства са по-често и по-ярко изявени при психотичните състояния.

Възприятно-представната сфера при невротици е изследвана сравнително рядко, може би защото нейните разстройства не носят особено специфичен характер. Всред немногобройните изследвания в тази област можем да посочим проучванията на дезорганизацията на зрителното пространство на P. A. Moureu, A. Tatossian, G. Serratrice, P. Verne, C. Rampou—Planson, Y. Poinso (1964a, 1964b), които считат, че не може да се отграничи визио-специалната дезорганизация от разстройството на познавателните функции изобщо.

Паметта е сравнително малко засегната у нашите болни. Това съответствува на общите находки. Така П. Добрева—Кондова (1980) намира леки

изменения на фиксационната памет у неврастенно и хистерично болни, които обяснява с функционално обусловения астенен синдром, слабостта на активното внимание, с по-изразената емоционална лабилност, т. е. с причини, нележащи пряко в механизми на мнестичния процес.

Интелектът по горната схема е най-малко засегнат. В същата насока са и данните за 3,2% с високо, надсредно равнище на интелекта. Това означава, че не равнището на интелекта играе някаква роля, примерно предразполагаща за развитието на невротата, и че самата невроза не засяга по очевиден начин интелектуалните функции. Клинично определеното интелектуално равнище потвърждава тия мисли. В най-голям процент — 65,0 — то остава в нормални параметри, като в още 2,0% запазва стойностите си, макар и при педагогическа занемареност, а в 3,5% е даже над средното равнище (тези два показателя не са представени на таблицата). Общо, в 70,5% равнището на интелекта е нормално. Средно е снижено в 22,3%, силно снижено — в 5,7%, и ниско при педагогическа занемареност — в 1,5%, или общо е ниско в 29,5%. Но това са данни на обикновеното клинично виждане, които в никакъв случай не могат да имат претенциите на точното експериментално-психологично измерване.

Интелектуалните функции са една от любимите области на изследователите, може би не само заради значимостта им, но и заради възможността да бъдат измервани количествено с по-голяма категоричност, отколкото другите психологични области. С голям успех в тази област се използува тестовата скàла на D. Wechsler, който е прилаган в подобрявани от самите изследователи постановки за анализ на диференциалните признаци при деца с интелектуална недостатъчност.

Сравнителни и широки изследвания в тази област дават възможност да обясним по-добре нашите данни. B. O. Liung (1965), отчитайки по-бързото интелектуално развитие при момичетата в пубертетната възраст в сравнение с момчетата, намира, че високото равнище на интелектуалния капацитет дава възможност за по-ранно общо съзряване. Използувайки съчетанието на няколко методики, N. Castriciano (1968) установява, че едно позитивно семейно обкръжение може да се отрази благоприятно на училищния успех, но не може да подпомогне развитието на поведенческите тенденции и на личността на детето. С голям успех се използуват за изследване на интелекта и прогресивните матрици на Raven.

Прилагането на проективни тестове се оказа не особено плодоносно в детската възраст, макар психогенните механизми да съучаст-

Таблица 2

Резултат от изследването	Психологично изследване с проективни тестове	
	брой болни	%
0. Неприложено изследване	309	76,6
1. Липса на проекция	22	5,5
2. Проекция само на нагласи	22	5,5
3. Проекция на психотравмено преживяване или ситуация	50	12,4

вуват винаги в динамиката на заболяването. Поради това тези тестове бяха приложени при по-малко от една четвърт от изследваните деца. Но и там, където сме очаквали положителен резултат, се оказва, че 5,5% от децата не дават проекция на преживявания или ситуации в тестовете. Такава проекция дадоха половината от обследваните с проективни тестове деца — 12,4%. Към тях следва да се прибавят и тези 5,5%, които дадоха проекция само на нагласи, но не и на конкретно съдържание. Към това следва да се добави, че проекциите бяха бедни, откъслечни, недълбоки и не даваха възможност за някакво по-дълбоко проникване в етиопатогенезата и динамиката на страданието.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резултатите от обследваните показват, че при неврозите у деца и юноши най-много са засегнати тия психични сфери, които имат отношение към външната, динамична страна на процеса. Това се изразява с астенизация на централната нервна система в чисто количествен смисъл и снижаване на нейната ефективност, темп на работа и издръжливост. По същите механизми е засегнато и активното внимание, като резултатите от това засягане са еднопосочни с вече споменатите. Познавателните процеси — памет, възприятно-представна дейност, мислене, са засегнати в лека степен, и то очевидно вторично, поради инсуфициентността на елементарните механизми, които трябва да осигуряват тяхната позитивна реализация. Интелектуалните възможности са най-малко засегнати, вероятно защото са основани, повече от горните, на вродени, конституционални особености на личността. Синтезът на изследванията обяснява засягането на общата поведенческа реактивност на невротично болните деца и юноши в степен, която променя количествено социалната реализация, без да я засяга в нейните качествени, съществени параметри. Проекцията на психотравмените преживявания се оказа едва загатната и това е във връзка с недостатъчно узрялата възможност за съзнателно и подсъзнателно актуализиране на представното съдържание.

ЛИТЕРАТУРА

Добрева-Кондова П., Експериментално-психологично изследване на процеса на заучаване на цифров и вербален материал при болни с невроза. Бюлетин на НИНПН, 1, 1980, 60—66. Каган, В. Е., Об использовании тематического апперцептивного теста (ТАТ) в клинике детской психиатрии. Труды Ленингр. педиат. и-та, т. 51, 1968, 141—150. Каган, В. Е., Рисуночные пробы в клинико-психологическом исследовании. Сб. Проблемы мед. психологии, Медицина, Л., 1976, 19—21. Кокошкарова, А., Въпросник за невротични тенденции и личностни особености (ВНТЛО) Бюл. на ЦНПН, 3/4, 1976, 123—127. Машонов, Н., Самооценъчен диагностичен тест за невротичност (СДТН). Сп. Изобретения и рационализации, XV, 10, 1981, 27—28. Митков, В., Йончев, В., Методика за количествена оценка на невротични и неврозоподобни оплаквания. Сп. Изобретения и рационализации в медицината, IX. 9, 1975, 26—28. Микиртумов, Б. Е., Об использовании методики Вартега в психиатрической клинике. Труды Ленингр. пед. мед. и-та, 61, 1968, 131—140. Мирзоян

Н. С., Р. М. Хвастунов, О возможности различения нормы и патологии нервно-психического развития ребенка раннего возраста на основании данных о сроках формирования отдельных реакций. Сб. Пробл. мед. психологии, Медицина, Л., 1976, 35—37. Соколова, Е. Т., К вопросу обоснования тематического апперцепционного теста (ТАТ). Сб. Пробл. мед. психологии, Медицина, Л., 1976, 52—53. Христозов Х., Р. Пенушлиева. Психологично изследване на детето. Изд. Медицина и физкултура. С., 1970, 180, С. Шинковенски, Н., Х. Христозов, А. Дицова, В. Дашин, Социални и типологични фактори в етиопатогенезата на неврастенията. Н. тр. на ВМИ — София, III, 3, 1957, 317—384. Alderton H. R., B. A. Hodinott, The Children's Patology Index. Canad. Psychiat. Ass. J., 13, 1968, 353—361. Bertagni N., N. Braccini, J.-P. Vernel, Etude de l'enonciation de sujets névrotiques et psychotiques d'aprés les réponses au test de Rorschach. Ann. méd.- psychol., 135, 1, 4, 1977, 569—589. Castriciano, N., Sondaggio psico-valutativo su alcuni grippi di scolari di diverso ambiente sociale. Folia medica (Napoli), 51, 4, 1968, 289—310. Franzak, W., Z. Mïeczkowska, Poziom zdolnosci ruchwych u dzieci z zaburzeniami nerwicowymi. Wiad. lek., 22, 4, 1969, 1265—1270. Harrower, M., Differential Diagnosis. In: Handbook of Clinical Psycology, Mc Graw-Hill Book Comp., 1965, 381—402. Ljung. B. O., L'impulsion de la croissance mentale à l'age adolescent. Thèse, Stockholm, 1965. Moureu P., A. Tatossian, G. Serratrice, P. Verne, La désorgansation de l'espace viuel. Ann. méd-. psychol., 122, 2, 1964a, 1964b, 301—302, 303—304. Piotrowski Z. A., The Rorshach Inkblot Method. In: Handbook of Clinical Psychiology, Mc Graw-Hill Book Comp., 1965, 522—561. Shentoub, V., Le „Thematic Apperception Test" en Neuro-psychiatrie infantile. Revue de Neuropsich. inf., 3, 11—12, 1955, 588—593. Tampieri, G., La preferenza forma-colore nella percezione visiva infantiel. Arch. di psocol. Neurol. e Psihiat., XXIX, 1968, 1—14. Trauenberg N. R. de, Le test de Rorschach. Rev. de Neuropsechiat. infantile, 3, 11—12, 1955, 582—587.

PSYCHOLOGICAL STUDY OF NEUROTIC CHILDREN

Chr. Christozov

403 neurotic childer were clinically investigated by use of various psychological methods for different psychic spheres as well as by some projective tests. The results obtained show lowering of the functional level of the separate psychic spheres in the following order from the mostly affected level on: psychic rate and working capacity, attention, thinking, perceptual-ideational activity, memory, intellect. Most affectied are found to be, therefore, the psychic spheres which concern the outward dynamic side of the process. This is experessed by an asthenization of the central nervous system in the simply quantitative sense of the word and lowering of its efficiency, pace of work and endurance. Such cognitive processes as memory, perceptual-ideational activity and thinking are slightly affected and evidentl y secondarily at that, because of the insufficiency of the elementary mechanisms, necessary to ensure their positive realization. The intellectual abili ties are the least affected ones, possibly because they are predominan tly based on inborn, constitutional traits of the personality. The synthesized interpretation of the investigation explains the disturbances of the total behavioral reactivity of neurotic children and adolescents which attains a degree up to quantitative change of subject's social realizatoin without affection of the qualitative essential parameters of the individual. The projection of psychotraumatic experience was found to be barely alluded and this is connected with the unsufficiently matured ability for conscious and subconsious actualization of the ideational contents.

РАЗКРИВАНЕ НА ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕНИ ВРЪЗКИ ОТ ДЕЦА С ХИПОТИРЕОИДИЗЪМ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАВАЩ ЕКСПЕРИМЕНТ

РАЙНА Ц. АРНАУДОВА

Известно е, че при децата с първичен хипотиреоидизъм поради понижена продукция на хормони от щитовидната жлеза страда цялостното умствено развитие. В зависимост от формата на заболяването, началото и системността на хормоналното лечение се постига различно ниво на умствено развитие (1, 2, 5, 6, 7, 8).

В литературата не намерихме изследвания, насочени към изучаване особеностите на логическото мислене при деца с хипотиреоидизъм. В наши предишни проучвания се установи, че те имат степенно различни възможности за повишаване на умствените способности, при помощ от възрастен. Такава възможност бе констатирана при изследване на елементарна мисловна дейност — класификация на цветни фигури чрез продължителна проба, с постепенно усложняване на компонентите на интелектуалното действие.

Представлява интерес какви са възможностите на деца с различна форма хипотиреоидизъм, лекувани с тиреоидни препарати продължително, да мислят логично и да построяват последователно умозаключения в абстрактно-логичен план, като най-висша форма на мисленето.

Цел на проучването е да се установят възможностите на деца с първичен хипотиреоидизъм за установяване на причинно-следствени връзки в абстрактно логичен план.

Основни задачи:

1. Да се установи влиянието на формата на заболяване, началото и системността на лечението върху способността на децата да разкриват причинни връзки.
2. Да се проследи влиянието на дозирана помощ върху абстрактно-логическото мислене на тези деца.

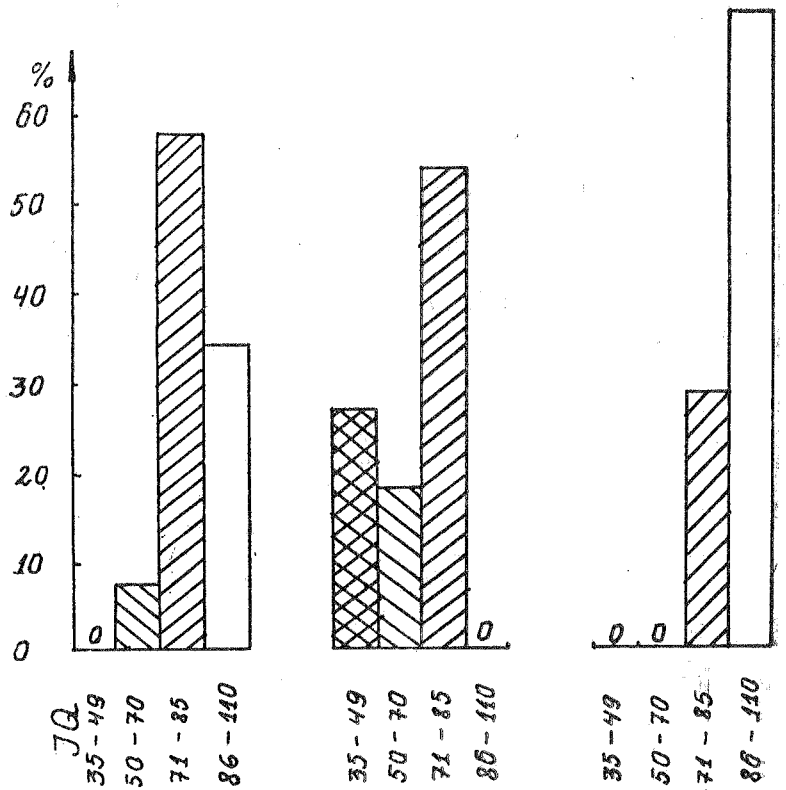
МЕТОДИКА

Обект на изследване са 44 деца на възраст от 8 до 14 г. с доказан първичен хипотиреоидизъм, лекувани с тиреоидни препарати най-малко 2 години. От тях 26 са с хипотиреоидизъм, дължащ се на дисгенезия на щитовидната жлеза, с рано започнато лечение (първите 6 месеца след раждането), провеждано системно; 11 деца са също с дисгенезия на щитовидната жлеза, лекувани несистемно; 7 деца са с хипотиреоидизъм, дължащ се на ензимен блок в тиреоидната хормосинтеза. Диагнозата е поставена от ендокринолози в III детска клиника — МА. Изследваните деца са обект на многогодишно диспансерно наблюдение.

За оценка на постигнатото ниво на интелектуално развитие е използван методът на Бине—Терман, адаптиран за наши условия от Г. Пирьов (1973). Разпределението на децата, според постигнатия JQ, е направено съобразно IX ревизия на МКБ от 1975 г.

Възможностите на децата да установяват причинно-следствени връзки

са изследвани по метод, предложен от А. Н. Бернщайн, модифициран от С. Я. Рубинщайн (4) („Установяване последователността на събития"). С всяко дете са проведени по 2 опита. С първия опит се цели да се констатира доколко децата с различна форма на болестния процес и начин на провежданото лечение се справят със задачата да подредят серия от 5 картини в ло-



Фиг. 1
С дисгенезия, системно лекувани

Фиг. 2
С дисгенезия, несистемно лекувани

Фиг. 3
С ензимен блок

гическа последователност. Вторият опит е организиран на основата на обучаващ експеримент при строго дозирана помощ от страна на експериментатора. С него се цели да се установи от какъв вид помощ се нуждаят децата с хипотиреоидизъм, постигнали различно ниво на интелектуално развитие. Обучаващ експеримент се прилага на децата, които са допуснали най-малко една грешка при подреждане на серията от картини.

Дозираната помощ има няколко етапа:

1. Изисква се от изследваното дете да обоснове своето решение. Целта е да намери само̀ грешката си. Тази степен означаваме „коригира само̀" (К. С.).

2. Втората степен на дозираната помощ е да се посочи на изследваното дете, че допуска грешка, че решението му е неправилно. Ако това му помогне, в протокола се отбелязва „коригира с насочване“ (К. Н.).

3. При третата степен експериментаторът използува обяснения или подсказване, без да посочи правилното решение. Това е етап „коригира с обяснение“ (К. О.). Ако и след този етап детето допуска груби грешки при подреждане на серията от картини, в протокола се отбелязва „не коригира“ (—).

РЕЗУЛТАТИ

Разпределението на всички наблюдавани деца с хипотиреоидизъм според формата на заболяването, провежданото лечение и достигнатото ниво на умствено развитие е представено на фиг. 1, 2, 3.

Децата с дисгенезия на щитовидната жлеза, при които лечението е започнато рано и е провеждано системно (фиг. 1), достигат умствено развитие 34,63% в граници на нормата; 57.67% — долна граница на нормата и само 7,70% са с лека умствена недостатъчност.

Таблица 1

Умствена възраст (в месеци) на несистемно лекуваните деца с хипотиреоидизъм, дължащ се на дисгенезия на щитовидната жлеза

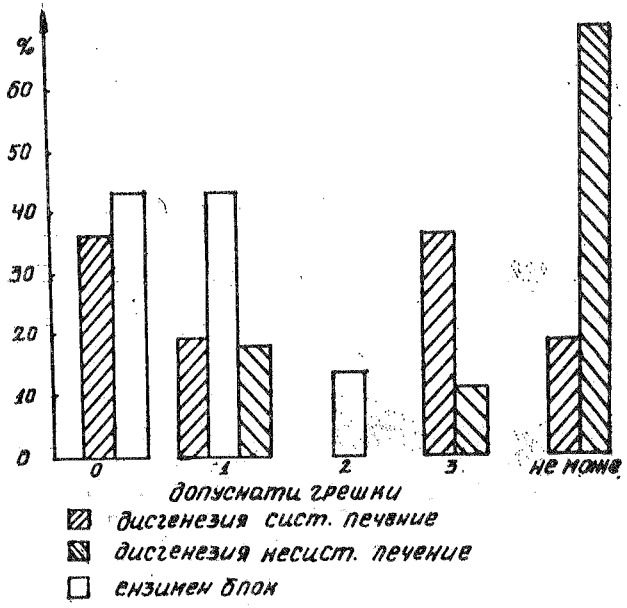
№ по ред	Име	Умствена възраст (месеци)	Календарна възраст (месеци)	JQ
1.	Р. Р. А.	59	84	71
2.	М. С. Х.	77	107	72
3.	Н. Г. К.	69	84	82
4.	М. Д. Д.т	86	116	74
5.	Н. М. П.	52	148	35
6.	Л. Д. Ц.	112	156	72
7.	И. Л. Г.	73	144	52
8.	М. М. М.	67	110	61
9.	М. М. С.	80	100	80
10.	Ш. М. А.	67	168	40
11.	Н. Т. К.	53	124	43

От несистемно лекуваните деца (фиг. 2) 54,54% са с JQ в долни граници на нормата; 18% са с лека умствена недостатъчност и 27,27% попадат в граници на умерена умствена недостатъчност. Несистемно лекуваните деца имат значително по-малка умствена възраст (табл. 1) и съответно забавяне в усвояването на знания, умения, навици.

Нормално умствено развитие достигат децата с хипотиреоидизъм, дължащ се на ензимен блок в тиреодната хормоносинтеза (фиг. 3). Малка част (28,57%) от тях имат умствено развитие в долната граница на нормата.

Способността на децата с хипотиреоидизъм да подредят 5 картини, изобразяващи развитието на едно събитие, като самостоятелно установяват

причинно-следствени връзки, е представена на фиг. 4. Със задачите се справят без грешки само 30,65% от системно лекуваните деца с дисгенезия на щитовидната жлеза и 42,85% — от децата с ензимен блок. Следва изпълнението ѝ, но с допускане на 1, 2, 3 грешки и несправяне. Прави впечатление, че дори и системно лекуваните деца в голям процент (30,65% и 19,35%) не



Фиг. 4. Самостоятелно установени връзки за причина и следствие
Обозначението е еднакво за фиг. 4 и 5

могат да установят причинната връзка между отделните етапи на едно събитие и допускат грешки. От несистемно лекуваните деца само 18,18% могат да се ориентират в поставената задача. Голямото мнозинство (70,71%) не намира причинните връзки между изобразените събития.

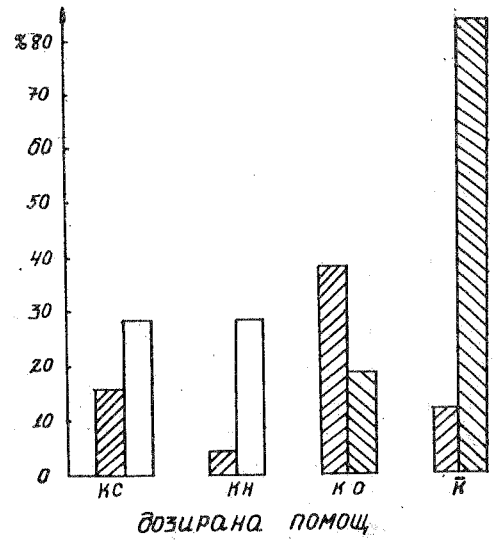
Възможностите на наблюдаваните деца да се справят с поставената мисловна задача при степенувана помощ от страна на експериментатора са представени на фиг. 5.

Явно е, че децата с хипотиреоидизъм, дължащ се на ензимен блок, се нуждаят от минимална помощ, осигуряваща в 28,28% самостоятелно коригиране и в 28,28% корекция на грешките след насочване. Системно лекуваните деца с дисгенезия на щитовидната жлеза в малък процент (18,18%) се справят със задачата при минимална помощ, а 38,46% от тях се нуждаят от значително обяснение. При 11,53% от тези деца и след обяснение не се постига осмисляне на причинно-следствените връзки.

Най-големи затруднения при изпълнение на мисловната задача имат децата с дисгенезия на щитовидната жлеза, лекувани несистемно. Малък процент (18,18%) са тези, които се справят със задачата след обяснения. Повечето (81,82%) не са в състояние да подредят серия от картини и след обяснение.

ОБСЪЖДАНЕ

Умението да се анализират предметите и явленията от обкръжаващата действителност е една от най-важните страни на познавателния процес. Един от показателите за умственото развитие на детето е „анализиращото наблюдение“ — сложна дейност, при която мисловните процеси се опират



Фиг. 5. Установени връзки за причина и следствие при дозирана помощ
КС — коригира самò, КН — коригира с насочване, КО — коригира с обяснение, К — не коригира

непосредствено на сетивното познание и представляват първоначален анализ, синтез, сравнение на онова, което се възприема. За да се осигури откриване на съществените връзки между явленията е необходимо добро развитие и на способността да се обобщава. Обобщението има място след като човек е анализирал материал и по пътя на сравнението изолира отделните подробности, свойства и стига до съществените връзки.

В резултат от продължително, системно лечение, децата с хипотиреоидизъм достигат в голям процент до задоволително умствено развитие, осигуряващо им обучение в масово училище. Въпреки значителната компенсация във възможностите за умствена дейност, те се нуждаят от значителна помощ при възприемането и осмислянето на знанията.

Нашите резултати показват, че най-леко (самостоятелно или при малка помощ от страна на възрастен) се справят с умствената задача да подредят серия от логически свързани помежду си изображения на картини децата с хипотиреоидизъм, дължащ се на ензимен блок в хормоносинтезата. При тази форма на болестния процес се наблюдава най-бърза компенсация и по отношение нивото на умственото развитие. Това показва, че недоимъкът на тиреидни хормони е леко изразен и не се придружава от необратими промени в психичната дейност. За разлика от тях, децата с дисгенезия на щитовидната жлеза показват отклонения в умственото си развитие, проявени в различна

степен. Голямо значение (при тази форма на болестния процес) има ранната и системна заместителна хормонална терапия. Най-успешно се справят с умствената задача децата, при които лечението е започнало още в първите 3 месеца след раждането и е провеждано системно. За разлика от децата с ензимен блок обаче, при тази форма на заболяването се наблюдава немалък процент от деца (38,46%), които се справят само при значителна помощ от страна на възрастния, а някои (11,53%), независимо от правилното лечение и помощ, не могат да правят сравнение и да намират причинната връзка между серия от събития, т. е. не стигат до способността да мислят абстрактно-логически. Това вероятно би могло да се обясни с различно проявената степенно-дисгенезия (аплазия, хипоплазия).

Известно е, че ранното настъпване на тиреоиден недоимък при тиреоидната аплазия или тежкостепенна хипоплазия води до необратими промени в централната нервна система, което явно се отразява на по-висшите форми на интелектуална дейност.

Значението на системността на лечението проличава най-добре при анализиране резултатите на групата деца, лекувани несистемно. Нивото на тяхното умствено развитие в голям процент (45,27%) е ниско (JQ 35—70). Децата, които имат JQ в граници 71—85, не могат да се справят със сложната умствена задача без помощ от възрастен. Малък процент (18,18%) достигат до изпълнението ѝ след обяснение от страна на възрастния, а 81.89% изобщо не могат да разберат предлаганата помощ. Явно е, че до решаване на умствена задача в абстрактно-логически план от несистемно лекуваните деца се справят при помощ само тези, които са достигнали до най-висока умствена възраст (2 деца). Както личи от табл. 1, повечето от несистемно лекуваните деца имат значително по-ниска умствена възраст, съответна на 4—5-годишни деца. Известно е, че 4—5-годишните деца имат предимно конкретно, образно, а не абстрактно-логическо мислене.

ИЗВОДИ:

1. В резултат от рано започнатото, продължително и системно провеждано лечение, децата с хипотиреоидизъм достигат в голям процент до нормално умствено развитие, осигуряващо им степенно различни възможности за абстрактно-логическо мислене:

а) с логическа задача, изискваща установяване на причинно-следствени връзки между събития, се справят самостоятелно 30,65% от децата с хипотиреоидизъм, дължащ се на дисгенезия на щитовидната жлеза (системно лекувани) и 42,85% от децата с ензимен блок на тиреоидната хормоносинтеза;

б) децата с ензимен блок в 28,28% се нуждаят от минимална помощ и 28,28% от коригиращи насочвания, за да се справят с логическата задача; децата с дисгенезия на щитовидната жлеза (лекувани системно) в голям процент (38,46%) се нуждаят от много обяснения, за да се справят със задачата и 11,53% не се справят и след обясненията;

в) несистемно лекуваните деца с дисгенезия на щитовидната жлеза (31,82%) не могат да разберат причинно-следствените връзки и не коригират разсъжденията си и след помощ от възрастен, а 18,18% от тях се нуждаят от обяснения, за да се справят със задачата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаудова Р., Умствено развитие на деца с вроден хипотиреоидизъм и възможности за психо-педагогическа рехалилитация — кандидатска дисертация, 1978. 2. Арнаудова Р., Р. Славова, Л. Пенева, Интелектуално развитие при деца с първичен хипотиреоидизъм, лекуван с тиреоидни препарати. Педиатрия 1975, 4. 3. Пирьов Г. — Опит за българска преработка на стълбицата за измерване на интелигентността. Соф. университет, Философски факултет, 1973. 4. Рубинщейн С. Я. — Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970, 132—135. 5. Станчев З., Р. Арнаудова — Влияние продолжительного гормонального лечения на развитие интелекта у детей с первичным гипотиреоидизмом. Проблемы педиатрии том XXIII. 1980, 29—36. 6. Belloir, A., Ph Dardenne et Y. Coutel — L'Evolution psychologique a long terme de 10 insufisants thyroidienes — Pediatrie — t. XXXIII., 1978, 5, p. 475 à 489. 7. Canlorbe, P., Kreisler, Z. Tonbonc J. E. et Leroi N., Perspectives d'avenir et insertion socio — professionalle de 52 sujets atteints d'hypothypoidie congenitale. Ann. Pediat., 1972, 19, 853.

DISCOVERY OF CAUSAL RELATIONSHIPS BY HYPOTHYROID CHILDREN IN A TEACHING EXPERIMENT

R. Arnaoudova

The ability of logical thinking is studied in hypothyroid children of different forms of the disease after being continuously treated with thyroid preparations. The effects of the form of the disease, as well as the time of the beginning and the systematic character of the treatment upon the ability to reveal causal relationships was traced out in an experiment of arranging series of pictures of an event. It was found that after systematic hormone treatment from early age (the first 6 months after birth) a high percentage (83%) of the hypothyroid children attain normal intellectual development. The best results in coping with a logical task obtain hypothyroid children with enzyme block in the thyroid hormone synthesis, followed by patients with thyroid gland disgenesia treated systematically. If not treated systematically, a prevailing percentage (81,82%) of thyroid gland disgenesia cases can not attain understanding of causal relationships and can not correct their reasoning even after being helped by adult.

НОВИ КНИГИ

(Продължение от с. 159)

Обуховски, К. — Психология на човешките стремежи, С., Наука и изкуство, 1981.

Разкрива се психологическата същност на основните подбудителни сили на човешката дейност — потребности, мотиви и социални нагласи,— като се анализира подробно тяхната регулативна функция. Тези личностни образувания се свързват тясно с адаптивните възможности на личността към социалната среда. Предлага се оригинална класификация на човешките потребности. Разкриват се същността и психологическите характеристики на всяка

от посочените потребности. Научните анализи по посочените проблеми се илюстрират с богат емпиричен материал от клинични изследвания на личността.

Тр. Трифонов, Ст. Минкова — Народопсихологични щрихи на българина, изд. СУ, филиал Благоевград 1981, с. 380.

На основата на обществено-историческото развитие и класовите противоречия чрез анализиране на литературни и етнографски източници, на културни и просветни прояви и върховите исторически събития авторите очертават душевността на българина от основаването на българската държава до наши дни. В първата част на книгата — Корените на българската душевност — се прави психологическа характеристика на траки, славяни и прабългари, във втората част — Българската душевност през вековете — се проследява панорамно формирането и измененията в българската душевност от 681 г. до наши дни, в третата част — Интроспективен поглед върху душевността на българина — са анализирани характерологичните черти на българина.

Тр. Трифонов — Обща психология, изд. на СУ, филиал Благоевград, 1981 г., с. 345.

Изложени са основните положения на общата психология. Учебникът е предназначен за студенти-педагози.

Пирьов, Г. (под редакция и с участие на колектив) — Детство и творчество, изд. Нар. просвета, С., 1981, 254 с.

Въз основа на главните особености на детството като важен стадий от развитието на човека и като се имат предвид главните белези на творчеството (творческа личност, процес на творчество, творческа среда и продуктът на творчеството), се дава обща характеристика на детското творчество. Представят се методите за неговото проучване и се излагат резултати от изследвания върху няколко от разновидностите му: при играта, при възприемане на художествени произведения, детското изобразително творчество, музикалните дарования, опитите за композиране и др. Анализират се факторите за формиране и развитие на способностите за творчество на децата: семейството, училището, народните читалища, телевизията, радиото, театърът.

Пирьов, Г. Д. и Л. Десев — Кратък речник по психология, Партиздат, С., 1981, 294 с.

В речника се дават кратки определения и разяснения за основните психологически понятия и психически явления, както и за редица чуждестранни и български психолози.

В. Манова—Томова, Г. Д. Пирьов, Р. Д. Пенушлиева — Психологическая рехабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте, изд. Медицина и физкултура, С., 1981. 190 с.

След като се изяснява същността на психологическата и педагогическата рехабилитация, подчертава се необходимостта от нея с оглед на правилното развитие на децата, излагат се главните причини за нарушенията в това развитие и се анализират резултатите от проучвания върху такива нарушения и резултати от рехабилитация при условията на семейството, училището, в болнични заведения. По-специално се разглеждат някои въпроси на рехабилитацията при психически разстройства и при други соматически заболявания на децата, като се изтъква ролята на личността на възпитателя при психолого-педагогическата рехабилитация.

Е. Генов — Психическа саморегулираща тренировка в спорта, С., ВИФ, 1980 г.

Обсъждат се важни теоретико-приложни проблеми на психическата саморегулираща тренировка в спорта.

Разкриват се механизмите, способите, средствата, значението и възможностите на психическата саморегулираща тренировка в спортната дейност. Посочени са методиката на обучение и различни способи и упражнения, които могат да се използуват от спортистите в различни моменти от тяхната подготовка за бързо възстановяване, мобилизация и психическа устойчивост по време на тренировка и състезание.

Психологически проблеми на възпитанието. С., ЦТУИП при АОНСУ на ЦК на БКП и ИПМЛ при Софийски градски комитет на БКП, 1981 г.

Сборникът е съставен върху основата на изнесени лекции през 1980 година с допълнително включени материали от видни съветски и български учени. Обсъждат се основни теоретико-методологически проблеми, свързани с възпитанието на социалистическата личност, значението на общуването за формиране на убеждения, ролята на някои социално-психически механизми във възпитателния процес. Разкриват се закономерностите за възпитаването на творчески социално активни личности. Посочена е ролята на пропагандата и средствата за масова информация в идейно-възпитателния процес.

Ф. Генов — Бригадната организация на труда и трудовият колектив (Психологически аспекти), С., Отдел „Пропаганда и агитация“ при ЦК на БКП, 1981 г.

Разглеждат се социално-психологическите предпоставки за преминаване към новата бригадна форма на организация на труда. Направена е социално-психологическа характеристика на колектива от нов тип във връзка с внедряването на новия икономически механизъм.

Бригадата от нов тип се разглежда като по-висша степен на развитие на трудовия колектив с качествено нови измерения. Посочено е въздействието на някои социално-психически механизми в бригадата в условията на пълна стопанска сметка и самоиздръжка. Разкрива се ролята на бригадира като нов тип ръководител.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЯНЧЕВ Р. — Социально-психологический подход Георгия Димитрова 138
2. ГЕНОВ Ф. — Сущность психического механизма 145

Общая и социальная психология

3. РУСИНОВА ЗЛ. — Исследование смысла пространства художественного восприятия 153

Педагогическая и возрастная психология

4. ЖЕКОВА СТ. — Профессиональная наблюдательность учителя и модель класа учеников 160
5. КАРАГЕЗОВ ИВ. — Перенос знаний и умений — как критерий диагностики и прогностичности 164
6. ЯНАКИЕВА Е., СТОЯНОВА КР. — Фрустрация и педагогическая практика детских учительниц 171
7. ЖИВКОВА Хр. — Чувство цвета у учеников и его роль для развития способности изобразительности . . 174

Медицинская психология и психология спорта

8. ХРИСТОЗОВ ХР. — Психологическое исследование невротических детей 180
9. АРНАУДОВА Р. — Раскрытие причинно-следственных связей гипотиреодичных детей путем обучающего експеримента 188

CONTENTS

1. R. YANCHEV — The social-psychological approach of Georgi Dimitrov 138
2. PH. GENOV — The essence of psychic mechanism 145

General and social psychology

3. ZL. ROUSSINOVA — Investigation of the semantic space of art perception 153

Educational and age psychology

4. ST. ZHEKOVA — The teacher's keenness of professional observation and the model of pupil's class 160
5. I. KARAGYOZOV — Knowledge and skill transfer as a diagnostic and prediction criterium 164
6. E. YANAKIEVA, K. STOYANOVA — Frustration in the pedagogical practice of kindergarten teacher 171
7. CHR. ZHIVKOVA — Colour perception in pupils and its role for the development of their painting abilities 174

Medical and sport psychology

8. CHR. CHRISTOZOV — Psychological investigation of neurotic children 180
9. R. ARNAOUDOVA — Discovery of causal relationships by hypothyroid children in a teaching experiment . 188