

Му

# ПСИХОЛОГИЯ

4'83

## 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. Коев, Л. Мавлов, Г. Пиръев, Б. Първанов

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Членове: ст. и. с. А. Петков, проф. Т. Трифонов, Кр. Крумов, Хр. Костадинчев

Редакция: София, стадион „В. Левски“, тел. 86-51, в. 477. Дадена за набор на 5. VII. 1983 г. Подписана за печат на 23. IX. 1983 г.

ДП „Г. Димитров“ бул. „Ленин“ 117

## СЪДЪРЖАНИЕ

Ф. ГЕНОВ — Социално-психологически предпоставки на борбата за високо качество . . . . . 198

### Обща и социална психология

Ф. КЛИКС — Изследване на надареността — нов път в диагностиката на интелигентността . . . . . 206

В. МАДОЛЕВ — Съотношение между потребностите общуване и взаиморазбиране в светлината на емпатията . . . . . 214

К. ПЕШЕВА — Социално-психологически особености на общуването в процеса на индивидуалната работа . . . . . 220

Педагогическа и възрастова психология  
ПЛ. ЦОКОВ, ОГ. КОЙЧЕВ — Училищната психология — проблеми на професията 225  
Т. ДОБРЕВ — Тревожността у студентите при изпитни ситуации . . . . . 229

### Психология на труда

\* \* \* — Морален кодекс на психолога в НР Унгария . . . . . 234

### История на психологията

Н. ДИМИТРОВА — Психологическите възгледи на Сп. Казанджиев . . 237

### Рецензии

ИВ. НЕТОВ — Върху някои недостатъци в новия учебник по психология . . . . . 239

В. ТОПАЛОВА — Експериментална психология и емоции . . . . . 251

### Научен живот

\* \* \* — Международни заседания с председателите на дружествата по психология и на главните редактори на списанията по психология от социалистическите страни . . . . . 254

П. ВАСИЛЕВ — Социално-психологически проблеми на IV конгрес на българските социолози . . . . . 259

### Зашитени дисертации

## PSYCHOLOGY

Official journal of the Bulgarian

Society of Psychology

Sofia, V. Levski Stadium

# СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРЕДПОСТАВКИ НА БОРБАТА ЗА ВИСОКО КАЧЕСТВО

ФИЛИП ГЕНОВ

В речта си на Националното съвещание във Варна др. Тодор Живков обоснова важността на политическите, икономическите и идеологическите предпоставки, за да се постави от партийното и държавно ръководство проблемът за качеството като ключов проблем в партийната политика. Той посочи националното и интернационално значение на успешното решаване на проблема за високото качество на продукцията и услугите. За да се разбере мащабността на тази задача, за да се мобилизират народните сили за нейното изпълнение, от съществено значение е да се откроят по-релефно онези социално-психологически предпоставки, които налагат да се извърши поврат в отношението на всички към проблемите на качеството.

Под социално-психологически предпоставки се разбират условията, които обективно произлизат от законите за развитието на психиката на човека и неговите колективи и организации и обуславят появяването на дадена обективна потребност. В нашия случай проблемът за по-високо качество на продукцията и услугите е обективна потребност. Без нейното задоволяване ще се задържи общественото развитие. Това означава, че ще се ограничат възможностите за развитието както на отделния труженик, така и на неговия трудов колектив и на другите му социални организации. Социално-психологическата предпоставка е винаги свързана с потребностите и коренните интереси на личността, на социалните групи и обществото. Нарушаването на хармонията между обществените, колективните и индивидуалните потребности води до противоречие, чието решаване се явява обществена необходимост. В условията на социализма нараства ролята на субективния фактор в регулиране на социалните процеси. На тази основа да се направлява по-целенасочено общественото развитие чрез развитие на личността и на нейните колективи. Ролята на субективния фактор при социализма се определя от умението на Комунистическата партия да открива положителните тенденции на развитие в обществото, да установява пречките, да вниква в същността на противоречията и на тази основа да насочва социалната дейност на масите за творчески преобразователни дела, за производство на повече, по-качествени и по-евтини стоки и извършване на по-качествени услуги на населението. Освен това да създава обективни условия за развитие и реализация на способностите на личността — нейните колективи. Проблемите за усъвършенстване на човека, за усъвършенстване на неговите организации са свързани с проблемите за развитието на тяхната индивидуална и обществена психика. Не са малко случаите, когато потребителят не е удовлетворен. Понякога се получава странно противоречие — от една страна, има стоки, а от друга страна няма стока: стоката, която търсиш, не отговаря на изискванията, т. е. на потребностите на потребителя. Решаването на това социално противоречие изисква в интерес на човека, в интерес на развитието на обществото непрекъснато да се подобрява и издига равнището на качеството на стоките и услугите до най-високо световно и над световно равнище.

На първо място може да се посочи като социално-психологическа предпоставка противоречието между обществената

необходимост за усъвършенстване на социалистическата личност и забавяне задоволяването на нейните потребности от предмети и явления с подобаващо качество.

При задоволяването на човешките потребности действуват определени закони. Според едни от тях — всяка задоволена потребност изисква следващия път да се задоволява на по-всоко равнище. Това означава, че претенциите на трудещите се непрекъснато ще нарастват към предметите, услугите и явленията, чрез които те задоволяват многостранните си биологични и социални потребности. „Мярка за оценка на продукцията ни — заяви др. Т. Живков на Варненското съвещание— могат и трябва да бъдат високите и непрекъснато повишаващи се изисквания на нашето население и на нашето народно стопанство.“

Развитието на личността е свързано и с възможностите за задоволяване на непрекъснато нарастващите битови и духовни потребности. Когато производството на нови стоки много изостава от търсенето на потребителя, когато качеството на предишните стоки се задържа по-дълго време на едно и също равнище или се подобрява по-бавно от претенциите на потребителя, то обективно се задържа и неговото социално развитие.

Вярно е, че потребностите на трудещите се задоволяват не само с произведените от тях стоки, но и с вносни. Но за да внесеш, трябва нещо да изнесеш. Но за да се изнесе дадена стока, необходимо е тя да бъде на такова равнище, че да задоволява претенциите на чуждестранния потребител.

На второ място е предпоставката, свързана с обществената необходимост за по-нататъшната социалистическа социализация на личността. Нарастването на социалната стойност на човека при социализма е обективна закономерност. Тя се проявява в различни направления. Несъмнено качеството на нейните дейности в полза на другите, в полза на обществото е важно условие, за да се оценява по-високо социалната ѝ стойност. Качествената работа в полза на другите е по същество и средство за въздействие върху тяхното развитие и усъвършенстване. Лошокачествената продукция, недобрата услуга имат не само негативна емоционалност, а и възпитателни последствия. Хората общуват не само когато разговарят, но общуват посредством резултатите от своя труд. По-нататъшното издигане ролята на социалистическия труженик като градивен и възпитателен фактор в развитието и възпитанието на другите и на обществото като цяло изисква да се подобрява непрекъснато качеството на неговата работа, защото некачествената продукция или услуга оказват на потребителя отрицателно възпитателно въздействие.

Социалистическата социализация на личността е свързана с повишаване на чувството на отговорност за другите, за обществото. Тя намира израз в повишаване на нейната роля като стопанин. Когато се произвежда некачествена продукция или се извършва некачествена услуга, то тя не задоволява напълно потребностите на другите. Нещо повече, в отделни случаи гражданинът или отбягва да му се правят дадени услуги, или не купува, макар и необходими му, предлаганите от производителя некачествени стоки. Лошокачественият производител в случая постыпва egoистично. Като потребител предявява претенции към другите, а като производител на практика разхищава народното имущество. В такива случаи по-добре е да не произведеш, отколкото да произведеш некачествена продукция. Добрият стопанин не може да допусне да се изпрати на народа, т. е. да се предостави на потребителя не-

качествено извършена работа. Ето защо, като се постави проблемът за качеството като ключов проблем на партийната политика, се създават обективни предпоставки за издигане ролята на социалистическата личност като възпитател на другите, като добър социалистически стопанин. Това означава да се издигне и на по-висока степен нейната социалистическа социализация.

На трето място е предпоставката, свързана с обществената обходимост за издигане ролята на личността като регулатор на поведението на другите. На редица места се наблюдава едно несъвместимо със социалистическия начин на живот явление. Това е стремежът на някои производители или извършители на услуги да установяват критерии за социалната ценност на продукцията си или на извършени от тях услуги. Другарят Т. Живков многократно обръща внимание, че трябва да се издигне ролята на потребителя като главен и единствен оценител на качеството на продукцията или услугата. Тази постановка е свързана със социалната същност на човека. Той се реализира чрез отношение, поведение и дейност в полза на другите. Ето, тези други са критерият за човешката същност. Тези други сега искат по-високо качество на стоки и услуги. Това го иска и българският потребител, това го иска и световният потребител. Колкото по-претенциозни са те, толкова и по-голяма е тяхната роля за стимулиране производителите и извършващите услуги да се усъвършенствуват не само професионално, но и политически. Претенциите на потребителя не се превръщат само в критерии за оценка, но и в социален механизъм за стимулиране усъвършенстването на производителите и извършителите на услуги. Доколкото в обществото никой човек, особено в условията на социализма, не е само потребител, а преди всичко производител, то се създават условия, предявяващи претенции към другите да стимулират и техните претенции към себе си. Ето как човекът-потребител регулира развитието на човека-производител. А след това човекът-производител, като произвежда по-доброкачествени стоки, съдействува за непрекъснато повишаване прегенциите на човека-потребител. Колкото по-ефективен е този диалектически действуващ социален механизъм, толкова по-високо се издига ролята на личността в регуляцията на развитието на другите и оттук на обществото. Всеки, който произвежда или извършва дадена услуга, трябва да се съобразява не със себе си, трябва да вземе не себе си за критерий, а другите, и то най-претенциозните купувачи или най-претенциозните клиенти, на които извършва една или друга услуга. Всичко това изискващо да се издигне проблемът за качеството до национален, и то ключов проблем в държавната политика. Критерии за оценка на качеството на работата стават потребностите и претенциите на най-развитите и претенциозни потребители. Този критерий сега се поставя в центъра на партийната и държавна политика.

Производителят играе все повече своята прогресивна роля в развитието на личността и обществото само когато произвежда продукция с такова качество, което да отговаря не на потребностите на изоставящите, не на потребностите на средното равнище трудещи се, а на равнището на потребностите на тези, които по своето социално развитие се нареждат в авангарда. Нещо повече, с произвежданите стоки по вид и качество производителят следва да изпълнява поставените на нови потребности у хората или на такива, изискващи да се задоволяват на по-високо равнище. Взаимовлиянието и взаимовъздействието върху развитието между производител и потребител и между потребител и производител е обективна закономерност, особено за развитото со-

циалистическо общество. За да може тази закономерност да действува попълно, за да се повиши ефективността на нейните механизми, се наложи при сегашния етап на общественото и развитие партията да постави проблема за качеството като възлов проблем в своята политика.

На четвърто място е обществената необходимост от по-нататъшното професионално развитие на социалистическата личност.

Дванадесетият конгрес на БКП обърна внимание, че в условията на развитото социалистическо общество нараства ролята на отделния труженик. Главното поле, в което се изразява социалната същност на человека, това е трудът. Всеизвестно е, че той е главният източник на народното богатство. Трудовата изява на человека все повече зависи от наличните професионални способности. В условията на строителството на социализма у нас израснаха многомашинници, многостаночници, хилядници и милионници. Те достигнаха високи резултати в обществената производителност на труда. Що се отнася до качеството на произвежданата продукция общо за страната, като цяло тя не удовлетворява. Особено високи са изискванията на световния пазар. Нашата страна отдавна излезе на световната аrena: на световния пазар, на световния спортен терен, на световната аудитория, пред световната публика, на която предлагаме различни материални и духовни ценности и услуги. Критерии за оценката на всеки отделен труженик отдавна вече не са тези на селото, на окръга, дори на страната. Всеки труженик се сравнява и състезава с производителите от целия свят. Негови оценители са все по-често не местните, не националните, а световните потребители. Социализацията на человека отдавна надхвърли границите на семейството, на трудовия колектив, на селището и на страната. Труженикът с продуктите на своя труд става активен участник в световното развитие. Ето защо, критерий за оценка на качеството, а това значи критерии за социалната оценка на всеки изпълнител и ръководител, на всеки трудов колектив, това са световните постижения и тези над световно равнище. Всичко това налага да се предявят нови претенции към професионалната подготовка и професионалната изява на социалистическия труженик. Необходимо е качеството на труда да се приведе в съответствие с политическите и идеологическите ценности на личността. Изпреварващото развитие на политическите условия и ценности създава обективни предпоставки за издигане на по-високо равнище професионалното майсторство на социалистическия труженик.

В своята реч др. Т. Живков обърна внимание, че „... в комплексния подход влиза и изискването за висока квалификация и подготовка на кадрите. Тук еднакво важни са и общообразователната, и професионалната подготовка. С малокултурни, с ниско-квалифицирани, с незнаещи и нямащи опит кадри не може да се произвежда висококачествена продукция. Какво ще рече това? Това ще рече, че, от една страна, всяко предприятие, всяка стопанска организация да създава условия за непрекъснатото издигане равнището на общообразователната подготовка и професионалната квалификация; от друга страна — при всяка смяна на продукцията с нова да се извършва съответна преподготовка и повишаване на квалификацията на изпълнителските и на другите кадри в съответствие с изискванията и на качеството на продукцията.“ Явно е, че тук става дума не въобще за образованите, не въобще за квалификацията, а за конкретна и действена подготовка, необходима за съответния вид дейност. Кой трябва да научи работниците и служителите да

работят висококвалифицирано? Това са техните преки ръководители. Кой ще ги научи да работят икономично и висококачествено? Това са преките им ръководители. Кой ще научи работниците на майсторък? Това са преките ръководители. Всичко това предавява специфични изисквания към подготовката и на самите преки ръководители. Те трябва не само да казват, но и да умят да показват. От прекия ръководител се изисква да е майстор не по длъжност, а по способности и умения. Той трябва да направи от работниците, с които работи, майстори. Трябва да издигне тяхното равнище до своето. Трябва да ги научи на майсторък. Не само дипломата, а майсторъкът на човека във всяка работа е главният критерий за неговата образованост, за неговия професионален интелект. Всичко това налага да се разшири обучението в професионални школи. Необходимо е всяка бригада да се превърне или действува като школа за изучаване на световния опит. Всяка бригада трябва да се превърне в лаборатория за обобщаване на своя опит. Във всяка бригада трябва да има съревнование за издигане равнището на качеството на работата до националното, световното и над световното. Всеки работник трябва да има друг работник, с който да се състезава чрез резултатите на своята продукция. Затова е нужно да се установят перспективните и етапни цели на професионалното израстване на отделните работници, специалисти, ръководители и трудови колективи. Решаването на тези въпроси наложи проблемът за качеството да се превърне в такъв държавен проблем, в такъв общонароден проблем, за да може и чрез него да се издигне на по-висока степен професионалната подготовка на социалистическата личност.

На пето място като предпоставка се явява нарастващата социална потребност от издигане на по-високо равнище социалната атмосфера, която се определя от отношенията между нашата и другите страни и особено с тези от социалистическите. Бурно се развиват интернационалните процеси между наши и чужди предприятия. Работата по изготвянето на общи продукти за вътрешния и международния пазар изисква от всеки партньор да изпълнява точно и висококачествено своите задължения. Взаимното доверие, взаимното уважение, взаимните симпатии се определят в значителна степен от качеството на работата на отделните партньори. Развитието на колективизма в рамките на социалистическата общност, спечелване и поддържане доверието на другите страни, както и точното изпълнение на приетите поръчки на други фирми, а така също поддържане и издигане на още по-високо равнище реномето на националната марка оказва върху другите благоприятно психологическо въздействие. Висококачествената продукция е силен психологически фактор за въздействие върху потребителите от всички страни. Висококачествената и евтина стока преминава лесно през всички прегради и разнася трудовата и национална слава на своя производител. Със своята активна обществено-политическа, умела и лоялна търговска дейност НРБ си извоюва голям авторитет. Българските специалисти в много страни са търсени и уважавани. Необходимо беше да се вземат мерки за подобряване качеството на нашето производство не как да е, а да се издигне до и над равнището на най-добрите образци в света. Само тогава тя ще има още по-голям авторитет, само тогава тя ще бъде търсена и желана от всички като достоен търговски партньор. Освен това висококачественото изпълнение на поръчките от социалистическите страни допринася за обогатяване съдържанието на социалистическия ни интернационализъм.

На шесто място като социално-психологическа предпоставка може

да се приеме и нарасналата потребност за по-нататъшното развитие и проявление на социалистическия патриотизъм. В своята реч др. Т. Живков обърна внимание, че да се осигурява производството на висококачествена продукция „означава да се утвърждава и развива у социалистическите труженици, и особено у младежта, убеждението за социализма като жизнено общество; да се укрепва у тях чувството на гордост, че живеят и творят при социализма. Това в същност означава да се утвърждава и развива социалистическият начин на живот, да се възпитава идейно многостранно развиващата се личност“. Битката за повишаване качеството на продукцията е битка за издигане престижа на българската марка във всички сфери на производството. Надписът „произведено в България“ е атестатът за равнището на професионалното развитие на нашия производител. От качеството на стоката, която тя изнася на световния пазар, много потребители косвено съдят за трудовите способности на нашия народ. Ние сме малък, но жизнен народ. Българският народ е заслужил достойно място в световната история. Със своите борби за социален прогрес той е оказвал влияние, давал е и дава и сега импулси за социалното развитие на много народи. Сега качеството на произвежданите и изнасяни от него продукти е своеобразен атестат за съвременното му развитие като талантлив майстор. Затова битката за високо качество е и битка за разширяване и издигане още повече международния престиж на НР България. Битката за високо качество предоставя възможности на всеки труженик да изяви своя социалистически патриотизъм. Тя е един от най-важните участъци, в които сега се проверява степента на развитие на патриотичните чувства на всеки гражданин. Стремежът за проявление на патриотизма има нови, допълнителни показатели и критерии. Пред нашата творческа младеж, пред всички трудещи се открива ново поле за патриотична изява. Битката за високо качество дава възможност да се издигне, да се повиши ефективността на националното ни въздействие върху психиката на потребителите в другите страни. На тази страна от значението на битката за високо качество обръща внимание др. Тодор Живков. „А в международен план в момента на съревнованието между двете социални системи това означава да се услъга привлекателната сила на реалния социализъм за милионите трудещи се във всички страни.“ Необходимо е чрез разяснителна работа да се помогне на всеки труженик да осъзнае националното и интернационалното значение на своята висококачествена продукция. Това означава да се издигне на нова, още по-висока степен патриотично-възпитателната работа.

Наред с посочените социално-психологически предпоставки за поставяне на проблема за качеството като ключов проблем на партийната политика, на седмо място като предпоставка може да се посочи и обективната потребност за по-нататъшното издигане ролята на трудовия колектив като стопанин.

„Трудовият колектив — посочва др. Т. Живков — е стопанин не само на предпоставените му средства, а и на произведената продукция, от която получава доходи. Той, трудовият колектив, трябва да бъде действителният гарант за високо качество на продукцията, която произвежда. Закон на всеки трудов колектив трябва да бъде: да работи с „нула дефекти“, продукцията му да се приема от първо представяне.“ Трудовият колектив следва да стане гарант и за осигуряване на висококачествена продукция. От тази функция произлизат много нови задачи, свързани с организацията на трудовия про-

цес, с професионалната квалификация на тружениците, с изучаване на членния опит в качеството на работа, със засилване на взаимния контрол между членовете на колектива и между него и други трудови колективи.

Обикновено в задълженията на трудовия колектив влизаха само тези, свързани с производството на дадена продукция и приемането ѝ от съответните служби на социалистическата стопанска организация. При новите постановки грижите на трудовия колектив за продукцията ще продължат до нейното одобряване и приемане от потребителя.

Като добър стопанин трудовият колектив ще търси начини да познава и да се съобразява в своята дейност с потребностите и претенциите на покупателите на неговата продукция или на клиентите, ползвещи се от услугите му.

Авторитетът на всеки трудов колектив се обуславя все повече не само от висококачественото производство на дадена продукция, но и от начина на нейното съхраняване и от вида, в който се поднася на покупателя или потребителя. По такъв начин грижите на трудовия колектив, като социалистически стопанин, започват още с определянето на вида продукция, с осигуряването на технологии и проекти на възможното най-високо равнище, с осигуряване на възможните най-висококачествени материали, със самото производство и накрая с внимателното отношение към произведената стока до представянето ѝ във възможно най-добър вид на потребителя.

Извеждането на проблема за високо качество на продукцията и услугите отговаря на потребностите на нашето обществено развитие. Преди всичко това се отнася до обществената необходимост от издигане ролята и развитие на социалистическата личност и на нейния трудов колектив. Тази постановка засяга дълбоко дейността на всички държавни и обществени органи и организации. Участието им в решаването на проблема за високо качество ще се отрази благоприятно и върху по-нататъшното развитие на социалните им функции и по-нататъшното им усъвършенствуване като активни социални звена в политическата, икономическата и социалната сфера на обществото.

Поставянето на проблема за високо качество на продукцията като ключов проблем на политиката на партията предоставя възможности за по-нататъшното развитие на функциите на трудовия колектив като социалистически стопанин. Развитието и обогатяването на социалните функции на трудовия колектив е обективна необходимост за издигане на неговата роля в етапа на изграждане развитото социалистическо общество.

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF THE FIGHT FOR HIGH QUALITY

Ph. Genov

The significance of the fight for high quality of the production as a key problem in building developed socialist society is determined also by some social-psychological factors, which are acting the role of objective prerequisites. Their characteristics is attempted by the author on the basis of an analysis of the relation between quality as a social phenomenon and the regularities

of the development of socialist psychics both in personality and in labour collective. The main of the above prerequisites are: contradiction between the social necessity for perfecting socialist personality and delay of the satisfaction of its needs for goods of high quality; the fight for high quality as a means of further socialist socialization of personality; the need for further professional development of personality and increase of its role as regulator of others' behavior; a further strengthening of socialist patriotism and rise-of the role of labour collective as master of socialist propriety, etc.

## СЪОБЩЕНИЕ

В заседанието си през м. юни т. г. ръководството на Дружеството на психолозите обсъди информация за проведените научни и научно-приложни мероприятия и реши през м. ноември т. г. да се организира „кръгла маса“ на тема: „Психологията и борбата за високо качество“.

В нея ще участват психолози от предприятия, които вече са предприели някои мероприятия за използване на психологическите знания в работата на трудовите колективи за подобряване качеството на продукцията и услугите. В нея ще участват и научни работници със съответни теоретически и емпирически разработки.

Желаещите да участват в разговора да изпратят заявки с излагане на аспекта, от който ще разгледат проблема, на адрес: София, пощ. кутия 1333, Дружество на психолозите, най-късно до 20 октомври, за да получат покани за участие.

# ОБЩА И СОЦИАЛНА ПСИХОЛОГИЯ

## ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАДАРЕНОСТТА — НОВ ПЪТ В ДИАГНОСТИКАТА НА ИНТЕЛИГЕНТНОСТТА<sup>1</sup>

Ф. КЛИКС — ГДР

Дискусията за формите на проявление на интелигентността и надареността, както и тяхната измеримост е много широка. Критиката към методичните предпоставки, например към факторния анализ, се е превърнала почти в мода. С помощта на тестове за интелигентност могат да се разграничават групи с различна способност за определени дейности по статистически критерии. Може да се определи също и индивидуалното ниво на постижение на едно лице по отношение на групата. Възрастови групи или болестни прояви спрямо нормални варианти могат да се разграничават с помощта на диагностични тестове. Чрез групиране на прилики в степента на изявеност при различните тестови изисквания може да се установи сходство в способността за определени постижения. Ние ще разгледаме въпроса за вътрешната структура на процеса на интензивна интелигентност. Ще се спрем също на зависимостта между интелигентност и надареност, между умствена работоспособност и способност за умствена работа по-задълбочено, отколкото това е възможно в момента.

Ние (д-р Ван дер Мер и Б. Офенхаус) си поставихме въпроса дали можем с помощта на познавателно интересен метод да разгранишим две групи лица: една специална група ученици от Хумболдовия университет, избрани от учители като високонадарени по математика, около 18-годишни, следващи първа година специфично математическо обучение; група студенти по психология първи семестър, получили „много добър“ на матурата и наградени с много отличия за високи постижения. Нашата задача бе да разгранишим специалната надареност от общата надареност. Нещо повече. Да се намери дейност, при която едната група да се различава достоверно от другата и тогава бихме искали да установим как и на какво се дължат различията в постиженията.

Как и по какви признания трябва да се избири един такъв метод? Трябва ли да използваме теста за интелигентност на Рейвън? В Испания е било проведено обширно изследване върху зависимостта между оценките в училище и постиженията при теста на Рейвън. Корелациите на теста с предмета „вероучение“ са били 0,83. Всеки знае, че Рейвън не поставя точно определени познавателни изисквания. Ние трябваше да потърсим други критерии за интелигентност, извън онези свръхсложни и в последствие неясни, непрегледни изисквания, които се срещат в тестовете за интелигентност. Необходимо бе да направим голям завой. Той ни доведе до историята, а именно до анализ на мисловни дейности, каквито човечеството винаги е извършвало и които се считат за прототип на висока интелигентност, единодушно и безспорно призната от всички специалисти по въпроса.

<sup>1</sup> Съкратен вариант на доклада, изнесен на VI конгрес на психологите в ГДР, януари 1983 г.

## ПОУКИ ОТ ИСТОРИЯТА ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА ИНТЕЛИГЕНТНОСТТА

Историческият анализ на мисловни дейности ни навежда на една много важна следа. Ние откриваме, че структурните форми на човешкото мислене в последните 30 века са останали до голяма степен еднакви, но резултатите от това мислене стават все по-сложни. С други думи, ако измерваме човешката мисловна дейност по това, какво тя има за резултат, тогава съществува историческа възможност за повишаване на човешката интелигентност. Следователно не е необходимо да се създават нови средства за мислене. То си създава средства, които повишават собствената му работоспособност и по този начин превръщат непонятното в понятно. Доказателства за това намираме в историята.<sup>1</sup>

Механизмът за управление на процесите, който обуславя тази дейност, може точно да бъде определен. Той се среща при процеси на предварителна обработка на информацията. Тя довежда огромния брой предложена информация до необходимото количество за вземане на решение. Писмеността на маите и на древните китайци е сложна не поради това, че е била картино писмо, а защото обозначените понятия са представени с картини. Следователно за всяко понятие, поне по принцип, е бил необходим нов знак. Многоусилия, трудното боравене с тези форми на изображение я правят трудно използваема. Силата, с която се е наложила исторически нашата писменост, се дължи на това, че е имала знаци за звукове, комбинацията от които позволявала да се изговарят думи, че повече от 1 милион думи могат да се изразят с 28 знака за звукове.

Този пример показва, че увеличаването на умствените възможности и за възприемане на писмени знаци се дължи на опростяването на по-ранните форми на изображение. Това води също до опростени вътрешни представи за писменост.

При нашите предварителни изследвания открихме характерните компоненти на познавателните процеси, които, както изглежда, се съдържат в сложната интелектуална дейност:

— структуриране на възприятието чрез елиминиране или изтъкване на елементи.

— процеси на сравнение между елементи, които водят до откриване на връзки.

— отражение на отношения в една структура по подобие на такива, съдържащи се в друга: принципът на откриване на аналогия.

Сега нашата задача се състои в това, да намерим опитен материал, който да допуска влиянието на тези три компонента и при който може да се определи техният начин на действие, поне косвено, така, както във физиката дадена елементарна частиичка се открива по действието на нейните следи.

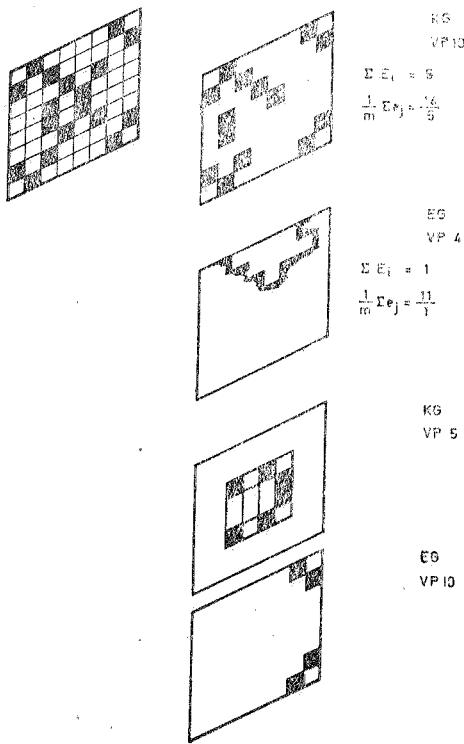
## ОПТИМАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ

Нашият опитен материал<sup>2</sup> трябваше да позволи установяването на:

1. Структуриране на възприятието.

<sup>1</sup> Те са изложени от моя гледна точка в книгата „Erwachsendes Denken“, 2 изд. 1982 г.

<sup>2</sup> Този материал, който тук не се представя, се състои от различни задачи на чертежи на шахматната дъска (бел. ред.)



Фиг. 1. Субективно отражение на една структура на образец в рисунките на опитните лица. Те се различават: 1) по броя на образуваните частични структури ( $\sum E_i$ ) и 2) по средните величини на площта на частичните структури.

$\frac{1}{m} \sum e_j$  е  $j$  като единица площ. Средните стойности на величината (1) за всички опитни лица се означават с  $\phi$ , тези за величината (2) се бележат с  $V$ .

## 2. Откриване на връзки.

3. Операции на отражение, например под формата на откриване на аналогия.

На фиг. 1 са дадени 4-те рисунки на различни опитни лица. Тези рисунки се различават по следното:

1. Получават се различен брой предложени частични фигури. Тази величина ние наричаме  $\phi$ .

2. Тези частични фигури имат различна площ. Средната големина на площта, реализирана от едно опитно лице във всички опити, бележим с  $V$ .

3. Сега знаем броя на фигурите елементи, които едно опитно лице прави при възприемането. Ние знаем времето за закодиране на всеки образец. От него можем да изчислим времето за закодиране на всеки елемент от образца, частична структура. Тази величина наричаме  $H$ .

От тези три параметра на времето за откриване се опитваме да намерим времето за откриване на отделния образец на всяко опитно лице. Тук аз искам да се спра на два резултата:

1. Времето за откриване на отделните образци може да се изчисли от определените параметри.

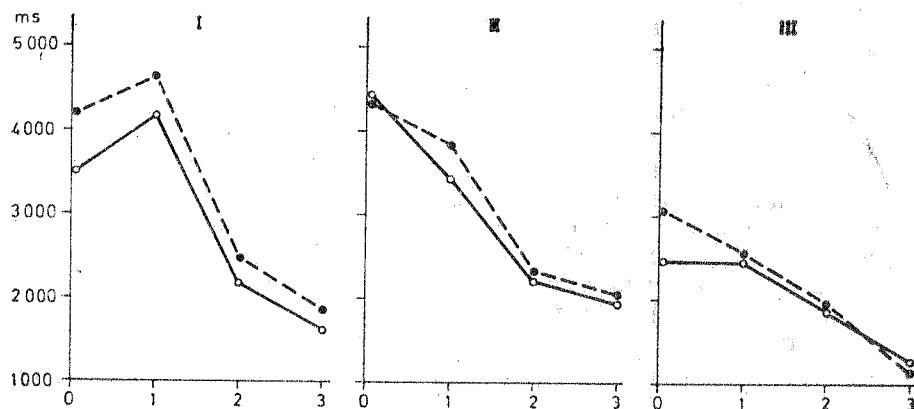
2. По-краткото време за откриване при екстремната група се дължи на това, че то в по-голяма степен зависи от броя на перцептивните частични структури  $\phi$ , по-точно от логаритъма  $l_n$  на параметъра  $V$ . Времето на

контролната група зависи в много по-голяма степен от площта, по-точно: от логаритъма на V. Това води до следващото предложение: екстремната група насочва своето закодиране към критичните елементи на образца, докато контролната група трябва първо да ги търси. (Вероятно на това се дължи зависимостта от големината на площта).

Това, което можем до сега да изчислим, е разходът от време за спознаването на един образец, както и за процеса на сравнение, който завършва с откриването на връзките. Това, което още нямаме, е истинското откриване на аналогията, по-специално откриването на връзки и процедурата на решение.

#### СТРАТЕГИИ ПРИ ОТКРИВАНЕТО НА АНАЛОГИИ

Ние се запитваме: по един и същ начин ли протичат процесите на опознаване и решение при всички опитни лица, или съществуват характерни различия между тях? С други думи: използват ли опитните лица еднакви или различни стратегии за откриването на аналогии? При разглеждането на фиг. 2 откриваме, че нашите опитни лица вероятно извършват три различни по характер процеси на преработка на информация.



Фиг. 2. Стратегии: — — — контролна група, — екстремна група

1. При стратегия II, която противично екстремната група подчертано дава, откриването на връзките играе най-важната роля за крайното решение.

2. За стратегия I е характерно, че първата информация (степен на предварителна информация) пречи на процеса на откриване на връзки. Останалата част от процеса протича както при стратегия II.

3. Съществува и стратегия III, която импонира явно като най-ефективен подход. Всяка предварителна информация се използва в еднаква степен. Екстремната и контролната група се различават малко една от друга, освен в нулевото стъпало на предварителна информация.

Естествено това са различия само по впечатления. Възниква въпросът дали може да се установи точно наличието на различни стратегии.

За тази цел направихме вариационен анализ  $4 \times 3$ , със зависими извадки и нееднакво разположение по места (фиг. 2).

Резултата от вариационния анализ разглеждаме тук само частично. Ние установихме много голяма вариативност по отношение на фактора предварителна информация ( $V=45$ , респ. 71,6% при контролната и екстремната група с  $F \leq 0,1\%$ ). В замяна на това съществува много малка (недостоверна) зависимост между предварителната информация и фактора стратегия ( $QS1xIII$ .  $V=5,8$ , респ. 3,6% при екстремната и контролната група, при  $F > 25\%$ ). Това е (наред с други данни) точно указание, че съществуват три стратегии.

Ние си поставихме въпроса дали сме в състояние да реконструираме процеса на откриване на аналогии:

- от стойностите на параметрите на всички опитни лица в рамките на една стратегия, както и
- от досегашните сведения за протичането на процеса,

Върху основата на самите изследвания можем да се спрем на въпроса за диагностичната работа. Ние само ще очертаем подхода: проверката на нашия модел се извършва по обратен ред. Изходен момент са сега не вече резултатите от опита, а данните от биографията и оценките в училище на опитните лица. Например опитните лица 4,10,12 от екстремната група са участвали с успех в математически олимпиади. Ние определяме от протоколите техните параметри, влагаме ги в нашата програма и възпроизвеждаме неизвестното досега индивидуално протичане на опитите. Те се сравняват след това с действителните опити. Същото се извършва и за слабите ученици от екстремната група, най-добрите и най-слабите от контролната група, като стигнем до единичния случай. Това, което бих искал тук да съобщя, е, че съществува голямо съвпадение между училищни оценки, преценка на учителя и прогнозирамо протичане на процеса в модела на изчислителната машина. Трябва да кажем също, че бих могли да експериментираме още с програмата, че с нейна помощ при дадените параметрични стойности бих могли да съставим и изprobваме най-благоприятната стратегия, която се доближава до оптимума за нашите опитни лица. Ние можем да проверим доколко опитните лица реализират в хода на опита това, което показват техните параметрични стойности. Получава се едно многообразие от възможности за стандартизиране на данните от постиженията. Понастоящем проучваме дали има различни начини на изучаване и характеристики на протичане на ученето. Това се проучва както по отношение на двете групи, така и по отношение на трите стратегии. Ние правим това с цел да дадем своя принос при обсъждане на способността за учене при психодиагностиката (сравни по този въпрос работите на Павлик, 1982 г.), както и на Гутке и сътр., 1982 г.

Ако това, което изложих дотук, се обобщи, могат да се направят изводи за нашата концепция за интелигентност и надареност. На тях именно ще се спрем в края на изложението.

#### ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И НАДАРЕНОСТ — ЗАВИСИМОСТИ И РАЗЛИКИ

При историческия преглед върху постиженията за интелигентност ние установихме, че изграждането на структури при възприятието, откриването на връзки и изобретяването на структури по образец на други се съдържат в много постижения на интелигентност. С оглед на това съставихме постановка на опита, която изискваше такива познавателни дейности. Ние

установихме, че една голяма способност за математическо мислене моделира исканото от нас постижение при висока ефективност.

Кой моделира? От какво се получава висока или слаба ефективност в този относително просто структуриран процес на решение на задачата?

Тя се получава предимно от това, че нашите познавателни модули се обединяват по специфичен начин и поради това влизат във взаимодействие помежду си (именно това ни дава нашата програма).

Какво обединява тези частични функции?

И при двете групи всичко противично на фона на силна мотивация за постигане на целта. Мотивация, това е самоинструкция за постигане на цели. Мотивацията включва движеща сила и управление на процеса. В нея се корени базата за оценка на успешността на решението и след това също решението на нови алтернативи, функцията на който се счита пак за познавателна. Мотивацията може да използува модулите като инструменти за повишаване на резултата от действостта, т. е. като комбинаторни средства, които, свързани по определен начин помежду си, са подходящи за успешно постигане на дадени цели и протичане на процеси на решение на задачи. Същите модули при друга комбинация биха представлявали други наклонности за постижение. При това може да се извърши заместване. Чук, пирон и дъска са достатъчни за забиване на пирон. Ако липсва чук, могат да се използват клещи, а ако няма клещи — камък. Процесът тогава е по-недобен, по-малко ефективен, накратко, изисква повече време. Същото се отнася и за познавателния процес: ако липсва характерният белег за установяване на връзка, той трябва да бъде потърен и евентуално чрез опитване да бъде намерен. Наред със загубата на време могат да се получат и грешки.

Ние може би сме стигнали до едно по принцип ново разбиране за явленето човешка интелигентност. Според това схващане интелигентност е способността за организация (т. е. за свързване) на частични функции на познавателната дейност, за да може дадена цел (напр. една задача) да бъде постигната по най-ефективен начин. Колкото по-малък е разходът, толкова по-висока е ефективността. Тя е мярката за степента на интелигентност.

А надареността?

Надареността трябва следователно да се разбира като предпочитаната по дадени мотивационни съображения форма на организация на частични функции на познавателната дейност. Такива предпочитани по мотивационни съображения организационни форми се оказват особено подходящи за решението на определени видове проблемни категории. Поради такива мотивационни съображения би могъл да възникне от сам бъде си афинитет, склонност или симпатия между предпочитаните форми на познавателната дейност и определени изисквания на действителността. Ние наблюдавахме това с примера на предпочитаните организационни форми за решаването на математически задачи. Струва ми се, че същият принцип би могъл да важи и за артистични форми на изява на надареност. Мисленето в музиката или изобразителните форми на изкуството почива също на частични функции на възприемането, на свързването и на комбинирането по нов начин на изобразителните средства. Това, което характеризира надарения творец, творческия му стил, който го отличава, е известно предпочтение на комбинации между усвоените от него изразни средства.

Накрая можем да приемем, че съществува способност за гъвкаво пре-

образуване, прегрупиране и създаване на нови комбинации от такива частични познавателни функции. Тя ще се прояви и утвърди като висока способност за изява навсякъде, където съдържанието на мисълта трябва отново да се преобразува, за да се открият нови връзки. Тази способност за преорганизиране на познавателни модули действува по отношение на действителността като калейдоскоп: в съзнанието се създават винаги нови картини. Бих могъл да си представя, че способността за икономическо, историческо, философско мислене и дори за откривателска дейност почива на подобна функционална основа. На този фон би могла да съществува нещо като дарба за универсалност.

Би могло да се възрази дали по този начин проблемът за надареността не се свежда до мотивационен проблем. Това, разбира се, не е така, но се изказва мисълта, че надареността не може да се приеме без мотивация, именно тази мотивация, която разглеждаме като самоинструкция за предпоставяне на специфични цели на мислене и действие. Става дума за това, че без оценъчна инстанция не е възможно никакво управляемо действие със степени на свобода.

Ние казахме: мотивацията е самоинструкция за постигане на целта. Това може да се дължи на приемане на чужда инструкция, а тя може да има два източника: нуклеиновите киселини, действуващи по пътя на генома или затвърждането на навици чрез образци и успешно собствено действие. Онаследяването, околната среда и възпитанието действуват в диалектично единство. Понятието „самоинструкция“ включва, че се отнася до нейната първопричина, генетични фактори, фактори на околната среда и възпитанието. Модулите сами по себе си не са тези, които обуславят специфичното качество на мисловната дейност. Взаимодействието между тях определя качеството: „Не можем да се върнем по-назад от откриването на взаимодействието, защото след него няма нищо за опознаване“, пише Фридрих Енгелс в „Диалектика на природата“ (1952, с. 246).

Може ли многообразието от проявления на интелигентност да бъде отразено чрез една такава комбинация от модули? На този въпрос не можем да отговорим директно. Това, което знаем обаче, е, че многообразието на човешкото мислене може да бъде възпроизведено с  $2 \times 24$  фонеми като звуко-ви единици. Преди 30 години никой не е вярвал, че многообразието от жизнени явления се свежда до възможността за комбиниране на двайсетина аминокиселини. Защо този модулен принцип при човешкото мислене да не е подходящ за обяснение на многообразието от явления?

В моя доклад не говорих нищо за практиката. Това е една фундаментална тема, а аз разказах за един малък страничен клон от нашата изследователска работа. Посочих, че мисловните процеси, ако се разчленят на детайли, могат да бъдат опознати като комбинации от структури, които е възможно да бъдат имитирани на изчислителна машина, и то така точно, че моделът да не се различава от действителния процес. Дори индивидуалните варианти могат да се реконструират. Фридрих Енгелс пише: „Това показва, че законите на мисленето и природните закони непременно съвпадат, щом са правилно опознати“ (пак там, с. 239). Ние знаем, че стратегиите на човешкото мислене са изминали дълъг път на утвърждаване. Те са се утвърдили при създаването на науката, на техниката, при преобразяването на природата, при очевечаването на човешкото общество. За превръщането на мисловните процеси в оръдие, средство за производство, първата

крачка бе направена в наши дни с развитието на роботиката. Можем да предполагаме, че следващите генерации на тези интелигентни машини ще бъдат толкова по-ефективни, колкото повече структурни форми на познавателни процеси и процеси на преработка на информацията от човека се осъществяват в тях. Пътят за постигане на тази цел ще зависи от съвременните психологически фундаментални изследвания независимо от това, дали ще участвуваме в тях или не. Колкото по-рано, по-точно извършим това, толкова по-голяма ще бъде обществената значимост на днешното ни фундаментално изследване.

## INVESTIGATION ON HUMAN ABILITIES — A NEW WAY IN THE DIAGNOSTICS OF INTELLIGENCE

F. Klix

The paper is a report held on the plenary session of the opening of the VI congress of psychology in the GDR in Leipzig 1983. It presents an experimental study, based on the view that the historical stability of the structural forms of human thinking reveals its ability to raise its own levels of efficiency (working capacity). This process is realized by means of the mechanism of preliminary treatment of the information input with reducing it up to an organized quantity necessary for the respective decision making. The structure of the experiment is modelling the stages of reproductive thinking and is based on definite modules on the background of intensive motivation selfinstruction. A computerized analog is also performed as an illustration of the idea of F. Engels that the laws of thinking and the laws of nature necessarily coincide if they are correctly known.

## ЛИТЕРАТУРА

Hassenstein, B.: Erbdgt, Umwelt, Intelligenzquotient und deren mathematisch-logische Beziehungen. Z. Psychol. 190, H. 4 (1982). Putz-Osterloh, W.: Problemlöseprozesse und Intelligenztestleistung. Bern, Stuttgart, Wien 1981. Burt, C.: The genetic determination of differences in intelligence. Br. J. Psychol. 57 (1966). Mehlhorn, G., Mehlhorn, H., -G.: Intelligenz. Berlin 1981. Witzlack, G.: Grundlagen der Psychodiagnostik. Berlin 1977. Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin 1972. Marx, Engels: Die Deutsche Ideologie. Werke (MEW), Berlin 1968, Bd. 3. Lenin, V. I.: Werke. Berlin 1965, Bd. 20. Guillard, J. -P.: The Nature of Human Intelligence. New York 1967. Schwarz, Chr.: Informationsrepräsentation und Intelligenz. Diss. (in Arbeit). Klix, F.: Erwachendes Denken. 2. Aufl., Berlin 1982. Klix, F. und Van Der Meer, E.: Analogical reasoning — an approach to mechanisms underlying human intelligence performances. Z. Psychol. 186, 2 (1978), S. 170—188. Hoffmann, J. und Klix, F.: Process and structure in sentence verification tasks. Z. Psychol. 186, 1, 48—57 (1978). Pawlik, K.: Dimensionen des Verhaltens. Bern, Stuttgart, Wien, 3. Aufl., 1976. Cohen, A. S.: Is the Duration of an Eye Fixation a Sufficient Criterion Referring to Information Input? Perceptual and Motor Skills 45 (1977). Radil-Weiss, T.: Mündliche Information. Prag 1982. Engels, F.: Dialektik der Natur. Berlin, 1952. Guthke, J. et al.: Neuere Ergebnisse der Lerntestforschung — Diagnostische Programme als Lerntestvariante. Forschungsbericht KMU Leipzig, 1982.

# СЪОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ПОТРЕБНОСТИТЕ ОБЩУВАНЕ И ВЗАИМО- РАЗБИРАНЕ В СВЕТЛИНАТА НА ЕМПАТИЯТА

ВАСИЛ Г. МАДОЛЕВ

Редица изследвания показват, че у студентите-педагози и у учителите не е развита в необходимата степен емоционалната форма на познание и съпреживяване, наричана емпатия. Този психически феномен е един от централните компоненти в структурата на педагогическото майсторство. Емпатията съдействува за по-дълбоко ориентиране в преживяванията на ученика, за разбиране на неговата позиция. Експериментално е установено, че водещото педагогическо качество — общителността, може да се изгради пълноценно, когато задължително включва в себе си елемента емпатия. Ст. Жекова (6) доказва например, че водещото качество на учителя — общителността — трябва да включва в себе си задължително емпатия.

В съвременната психология няма единно мнение относно съдържащия аспект на емпатията. Едни от изследователите — Г. М. Андреева (1) считат, че на нея е присъщ само емоционален компонент; други — Р. Даймон и Л. С. Котрел (10) приемат, че познавателният момент играе съществена роля за разбирането на преживяванията на партньорите, а трети — Н. Н. Обозов (7) определят в динамичния модел на емпатията и действиен компонент, като най-висша форма на нейното проявление.

Обобщавайки различните схващания за емпатията, Г. П. Гаврилова ѝ дава следната характеристика: „В процеса на психическото развитие емпатическите преживявания се формират като емоционално-когнитивни системи, опосредствуващи действието и развитието на актуалните потребности и на свой ред, развиващи се под тяхното влияние“ (2; 124).

В това определение най-пълно се разкрива същността на разглежданото явление. В него са представени два компонента, като на първо място е емоционалният. Този компонент има водещо значение при осъществяване на емпатийните преживявания. Успоредно с това е посочена взаимната усилваща връзка между тях и актуалните потребности. В това отношение особена значимост имат потребностите, които са свързани с взаимодействието „субект—субект“. Сред тях релефно се открояват потребностите от общуване и взаиморазбиране, които изпитват в голяма степен влиянието на емпатията.

Една от основните функции на потребността от общуване е „стремежът на човека да намали социалната дистанция между него и другите членове на групата“ (8: 47). Ролята на потребността се проявява още в пораждането на активност, насочена към установяване на добри междуличностни отношения. Но главното е проявленето на неутолимия стремеж към познание на другия човек, който води и до това, че „познаващият сам става обект на познанието и отношението на другите“ (6:14).

При учителите потребността от общуване придобива специфичен нюанс. Тя се изразява в пораждане на вътрешни преживявания, които подтикват към създаване на оптimalни предпоставки за съвместна дейност с учениците. Освен това възникващите активни динамични състояния импулсират педагога към опознаване на онези качества, които са присъщи на подрастващите от определена възрастова група (5).

М. И. Лисина доказва, че изграждането на потребността от общуване преминава през няколко етапа. Крайният етап от нейното развитие води до пораждане на потребността от взаиморазбиране, която има особена значимост не само за цялостното развитие на личността, но и за достигане на общите цели и задачи, стоящи пред колектива.

Потребността от взаиморазбиране е необходима за всеки човек, но нейното присъствие има съществено значение за онази група от хора, чиято основна социална функция е свързана с възпитанието. Голям брой изследвания показват, че изградената у учителя потребност от взаиморазбиране оказва влияние върху равнището на ориентировката му в знанията, качествата и състоянията на подрастващите, подпомата намирането на най-верния път за тяхното оценяване, регулиране и изграждане. Заедно с това потребността съдействува на учителя да разбере по-добре оценката, която учениците поставят на неговата личност, на дейността му.

Потребността от взаиморазбиране предполага стремеж към усвояване на действия, които са насочени към разбиране на знанията на учениците, на техните личностни особености и на отношенията на учениците към учителите. В тази насоченост се изразява самият психологически факт на потребността. Но нейното удовлетворяване всяка се свързва с определени емоционални преживявания. „Емоциите и чувствата... — отбелязва И. Н. Джидарян — фиксират всички изменения в обстоятелствата и условията, които неизбежно съпътствуват конкретните действия за удовлетворяването на потребностите“ (3; 162). Посредством емоциите се поставя оценка за ефективността на действията, осигуряващи взаиморазбиране.

Теоретичният анализ показва, че проявяването и на потребността от общуване, и на потребността от взаиморазбиране се съпътствува от определени емоции. Емоциите се очертават като допълнителен импулс, който усилва първоначалната подбудителна сила, породена от потребностите. Но това не е единственото влияние, което изпитват двете потребности. Степента на овладяване на действията, необходими за тяхното удовлетворяване, зависи и от равнището на изградената емпатия.

Всички автори, които изследват свойството емпатия, приемат, че тя представлява емоционален отклик на една личност на преживяванията на друга. Този отлик може да има различна степен на изграденост. По-високото равнище на емпатия означава по-адекватно доближаване, възвишаване до вътрешните преживявания на другия човек. Емоционалната гама на субекта се характеризира с по-голямо разнообразие, дълбочина и устойчивост. Поради това емоционалните моменти се очертават като „допирни точки“ между емпатията и потребностите от общуване и взаиморазбиране. Емпатията катализира емоциите, които съпътствуват потребностите в процеса на тяхното удовлетворяване. По такъв начин усилената емоция не само оценява „доколко действителността съответствува на потребността на субекта“ /4; 44/, но и „настройва“ (С. Л. Рубиншайн) индивида за по-голяма активност.

Проявяваната активност по отношение задоволяването на двете потребности е различна. Тя се определя преди всичко от „условията на необходимостта“ (К. А. Абулханова). Например в процеса на взаимодействието на студентите-педагози (учителите) с учениците общуването се осъществява че толкова поради самия контакт, а с цел да се установи преди всичко взаиморазбиране. Това обуславя възможността за тяхното нееднакво формиране.

Върху основата на изтъкнатите теоретични положения формулираме следната хипотеза.

Допуснахме, че емпатията като свойство на личността има пряко отношение към формирането на потребността от общуване и на потребността от взаиморазбиране у студентите-педагози и учителите. Развитието на потребността от взаиморазбиране е възможно да се осъществява с по-ускорени темпове в сравнение с потребността от общуване, като съотношението между тях се усилва успоредно с увеличаване равнището на емпатия.

Характерът на издигнатото предположение обуславя поставянето и на съответните задачи: 1. Да се определи равнището на емпатия у студентите-педагози и учители, 2. Да се разкрие динамиката на потребността от общуване и на потребността от взаиморазбиране.

Обект на изследване бяха начални учители от гр. Благоевград и студенти от I, II, III и IV курс от СУ „Кл. Охридски“ — филиал Благоевград. Участвуваха общо 62 учители и 238 студенти.

Сложността на поставените задачи наложи използването на комплексна методика. Определянето на равнището на емпатия се извърши по метод, разработен от съветската психоложка Т. П. Гаврилова. Методът предоставя възможност всеки един от изпитваните да бъде оценен от своите другари за степента на проявяваните от него съчувствие и съпреживяване.

Разкриването на съотношението между потребностите от общуване и взаиморазбиране се извърши чрез анкетния метод. За целта се използваха два въпросника, които позволяваха на изпитваните да реализират избор на действия, осигуряващи преимуществено удовлетворяване на едната или другата потребност. Преди извършване на избора обезателно се създава предварително планирана ситуация, която способствува за проява на потребностно отношение към действията, насочени към взаиморазбиране или общуване. По такъв начин се поражда възможност изпитваните да дадат показания за потребността от определен тип действия, а не за тяхната ценност.

Редица изследвания свидетелствуват, че развитието на потребностите е в зависимост от степента на тяхното удовлетворяване. За да се докаже какво влияние оказва различното равнище на емпатия при променяне начина на удовлетворяване на потребностите от взаиморазбиране се проведе общаващ експеримент. Пред сформираната експериментална група от 27 студенти-четвъртокурсници се поставиха следните задачи: 1. Да се увеличи равнището на знанията, които разкриват характера на процеса взаиморазбиране и същността на потребността от него. 2. Да се съдействува за по-добро развитие на следните психически моменти: а) увеличаване равнището на творческото въображение относно създаване на образи на чуждото „Аз“; б) развитие на наблюдателността във връзка с външните изразни действия и укрепване на умението за тяхната интерпретация; в) създаване на субективна увереност, освобождаване на ненужни напрежения при удовлетворяване на потребността от взаиморазбиране.

Оптималното решаване на задачите, поставени пред експерименталната група, в много голяма степен зависи от правилния подбор на въздействуващите фактори. Като се имаха пред вид задачите и спецификата на потребността от взаиморазбиране, в експерименталната работа използвахме няколко въздействуващи фактори: 1) даване на знания за особеностите на процеса взаиморазбиране (в началната училищна възраст) и за потреб-

ността от него, 2) внедряване в педагогическата практика на студентите на известен изследователски момент, свързан с процеса взаиморазбиране, 3) анализ на мислите и чувствата, вълнуващи хората, които са изобразени в картините на известни художници, 4) отиграване на роли по предварително определена програма. В случая един от студентите е „учителят“, а друг — „ученикът“.

Разкриването на влиянието на емпатията върху развитието на потребностите от общуване и взаиморазбиране (в условията на естествения ход на учебно-възпитателния процес във ВУЗ и при експериментални условия) изискваше първоначално да се определи всеки изпитван към коя от групите на емпатийност принадлежи — към ниска, средна или към висока. Следващият момент е свързан със съпоставяне на изразената потребност от действия, осигуряващи взаиморазбиране, с потребността от действия, осигуряващи оптимално общуване, но в зависимост от степента на изградена емпатия. Искаме да подчертаем, че методиката бе построена така, че eventualният предпочитаем избор на действия, насочени към взаиморазбиране, довежда до съкращаване относителната сила на избора на другите действия. Методиката не определя изменението на абсолютните величини. Тя дава възможност да се проследи изменението в предпочтитане на едни или други действия, до разкриване относителния дял на избора, а не до показване на абсолютна значимост.

Резултатите, изразявачи проявления различен афинитет към двата типа действия (взаиморазбиране и общуване), получени за студентите от различните курсове, експерименталната група и учителите, са дадени в табл. 1. В нейната втора част (б) са отразени разликите в съотношението между проявените две потребностни отношения.

От табл. 1 се вижда, че при студентите с ниска емпатийност съотношението между двете потребности показва колебание, но не се стига до никакво съществено различие. При студентите със средна и висока емпатийност (с преминаване от курс в курс) постепенно се увеличава относителният дял на потребността от взаиморазбиране. Прогресивната тенденция на този темп най-ясно е изразена при изпитваните със средна степен на емпатия, където в четвърти курс се стига до различие, което е статистически значимо. От горизонталните и вертикалните изразени разлики в съотношението между потребността от взаиморазбиране и потребността от общуване става ясно, че все повече нараства социалната значимост и афинитетност към онези ситуации на взаимодействие между учители и ученици, при които контакти с тях ще се осъществяват не толкова заради самото общуване, а с цел при него да се установи преди всичко разбиране на знанията, качествата, състоянията и отношенията на учащите се към педагога.

Тази тенденция особено ясно се очертава след провеждането на обучаващия експеримент. Неговата насиленост с разнообразни въздействия довежда почти до скокообразно нарастване на постепенно увеличаващото се количествено различие между двете потребности. При студентите със средна и висока степен на емпатия потребността от взаиморазбиране изцяло относително доминира над средната потребност от общуване. Двете групи бъдещи учители излъгват като най-благоприятната „почва“, на която са попаднали допълнително организираните въздействия.

Проведеното аналогично изследване с учители от началното училище показва, че относителното доминиране на потребността от взаиморазби-

Таблица 1

Изменения на съотношението (в %) между потребността от взаиморазбиране и потребността от общуване при студентите-педагози и началните учители

Студенти и учители	Степени на емпатия						разлика от съотношението между потребността от взаиморазбиране и потребността от общуване						
	ниска		средна		висока								
	развитие на потребностите в зависимост от степента на емпатия и времето на обучение (в %.)												
	потребност от												
	взаимо-разбиране	общуване	взаимо-разбиране	общуване	взаимо-разбиране	общуване							
I курс	36	64	41	59	51	49	-28						
II курс	51	49	41	53	47	59	2						
III курс	40	60	57	43	53	47	-20						
IV курс	51	66	34	56	44	-2	48*						
I изследване	49						12						
IV курс	55	45	74	26	81	19	-10						
II изследване							32*						
Учители	57	43	66	34	72	28	14						
							62						
							44*						

a)

б)

\* — статистически значима разлика при  $p < 0,05$

IV курс — I изследване — преди провеждане на обучаващия експеримент; II изследване — след експеримента

ране се очертава все по-рядко с увеличаването на емпатийността. При учителите с ниска емпатия тази потребност преобладава, но разликата не е статистически значима. Педагозите със средна и висока степен на емпатийност имат (пропорционално на нея) по-изразена потребност от взаиморазбиране. Обяснението за нейното доминиране над потребността от общуване се съдържа в следните теоретични основания.

Редица автори споделят мнението, че емпатията е сложно образование, включващо в себе си два основни, но неравностойно изградени компоненти — емоционален и когнитивен. Съответно силата и насочеността на тяхното влияние относно други психични образувания са нееднакви. Потребността от взаиморазбиране изпитва в по-голяма степен влиянието на емоционалния компонент, който е по-висше образование в иерархическата структура на емпатията. Емоциите, изразявящи „тревога за другия“, които се генерират от този компонент (Н. Н. Обозов), оказват особено благоприятно въздействие върху развитието на потребността от взаиморазбиране.

Емоционалният компонент на емпатията усилва стремежите на студентите и учителите към преживяване и разбиране на разочарованията и радостите на учениците, проявяващи се при неуспешно или успешно решаване на учебни, организаторски, спортни и други задачи. Формира се по-изразена готовност към действия, чрез които се разкриват равнището на знанията, качествата и състоянието на подрастващите. Успоредно с това се повишава чувствителността на учителя към оценките, които учениците поставят на неговата личност. По такъв начин емпатията не само съдействува за укреп-

ване на потребността от взаиморазбиране, но и оказва влияние върху нейното по-голямо педагогизиране.

Укрепването на педагогическия аспект в потребността от взаиморазбиране съдействува за нейното утвърждаване като средство за възпитание. За ученика от началната училищна възраст е характерно, че в много отношения емоционалната сфера доминира над рационалната. Това позволява на учителя в повечето ситуации на взаимодействие с учениците да осъществява емпатийни реакции. Породените емоции на съчувствие и съпреживяване усилват потребността от взаиморазбиране, в резултат на което се осъществява по-задълбочена ориентировка във вътрешния свят на децата.

При потребността от общуване (у учителите и студентите-педагози) преобладават стремежите към реализация на информационно-познавателно отношение към учениците (9; 20). Емпатията, която има по-слабо развит когнитивен компонент, оказва относително по-слабо влияние върху развитието на потребността от общуване в сравнение с потребността от взаиморазбиране. Но това не означава, че потребността от общуване се „подтикса“ и обеднява. Доминиращата потребност от взаиморазбиране не ограничава другата, а своеобразно „прониква“ в нея и придавайки ѝ друг нюанс, се превръща във водеща.

Получените резултати от изследването на влиянието на емпатията върху развитието на двете потребности дават основание да направим следните

#### ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ:

1. Равнището на изградена емпатия съдействува за относително по-ускорено развитие на потребността от взаиморазбиране в сравнение с потребността от общуване, но съществуващи учебно-възпитателен процес във ВУЗ оказва недостатъчно влияние в това отношение.

2. Допълнително осигурените фактори въздействуват най-силно върху развитието на потребността от взаиморазбиране при онази група изпитвани, които притежават свойството емпатия над средно равнище.

3. Емпатията влияе положително не само върху развитието на потребността от взаиморазбиране, но и на други личности. Поради това целесъобразно е, в съответствие с мнението и на други автори, да се разработи система, в която кандидатите за учителска професия да се оценяват и по степента на изградена емпатия.

4. Превръщането на потребността от взаиморазбиране и потребността от общуване в действително педагогически потребности изисква прилагането във ВУЗ на регламентирани изисквания относно тяхното формиране. Разчитането в това отношение само на ентузиазма на преподавателите не съдействува за най-благоприятното решаване на проблема. В този смисъл като един от подходящите пътища виждаме във възможността да се включи в педагогическата психология самостоятелна проблемна област, в която да се разглеждат по-обстойно въпросите за общуването, емпатията, потребностите, ценностите и др.

5. За ВУЗ, в който се подготвят учители, намирането на пътища за формиране на емпатията е от особено значение. Ето защо пред психологическата наука, развиваща в педагогически учебни заведения, този въпрос придобива особена актуалност.

## ЛИТЕРАТУРА

1. А н д р е е в а; Г. М., Социална психология, М., 1981.
2. Г а в р и л о в а, Т. П., Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков.
3. В: Психология межличностного познания, М., 1981.
4. Джидарьян, И. Н. Сместе потребностей эмоции и чувств в мотивации личности. В: Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
5. Додонов, Б. Н., Эмоция как ценность. М., 1978.
6. Жекова, Ст. Профессионализиране на личността (Професия и личност на учителя). Дисертация за присъаждането на научна степен д-р на педагогическите науки, С., 1982.
7. Лисина, М. И., И. Т. Димитров, Общуване и самопознание, С., 1982.
8. Обозов, Н. Н., Межличностные отношения, Л., 1979.
9. Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза. Под ред. Ю. М. Орлов, М., 1978.
10. Яковличева, А. Ф., Общение в структура педагогической деятельности. В: Психология педагогического общения. Под ред. А. С. Золотнякова, Ростов-на-Дону, 1978.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE NEED FOR ASSOCIATION AND THE NEED FOR MUTUAL UNDERSTANDING IN THE LIGHT OF EMPATHY

V. G. Madolev

It is shown in the paper that empathy may influence the dynamics of the need for association and the need for mutual understanding. The hypothesis is raised that in pedagogics students and in teachers, in view of their higher culture of empathy reactions, it is possible that the need for mutual understanding takes up a dominating position with respect to the association need. Two groups of subjects—pedagogics students and elementary school teachers, were investigated by use of a complex methods. It was found that the increase of empathy power results in a higher development of the need for mutual understanding in comparison with the need for association. In the same time, the results obtained show that additionally organized influences with the aim at increasing the mutual understanding need had the most favourable effects in students with empathy of more than average level.

## СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА ОБЩУВАНЕТО В ПРОЦЕСА НА ИНДИВИДУАЛНАТА РАБОТА

КИРИЛКА ПЕШЕВА

В етапа на изграждане на развитото социалистическо общество, когато неизмерно нараства ролята на субективния фактор, когато Българската комунистическа партия извършва огромна идеологическа и организаторска дейност за повишаване социалната активност на трудещите се, индивидуалната работа има свое практическо предназначение, изпълнява специфични функции и притежава своя технология.

В духа на партийните постановки и решения за мястото на индивидуалната работа в целокупната партийна дейност проведохме емпирично социологическо изследване в трудовия колектив на СКП „Георги Димитров“—Видин, с цел да установим някои социално-психологически особености и изисквания към индивидуалната работа на комунистите с безпартийните за

повишаване на тяхната социална активност. Обект на изследване бяха 121-те комунисти, които извършват индивидуална работа с беспартийните и 121 беспартийни, с които се извършва индивидуална работа. Освен това бяха изследвани и 92 работници, с които по-рано е извършвана индивидуална работа. За целта бяха разработени два вида анкетни карти. Чрез карта 1 се изследваха партийните членове като субект на индивидуалната работа, а с карта 2 — беспартийните, като обект на индивидуалната работа. По определени показатели се изискваше мнението както на извършващите индивидуална работа, така и на тези, за които тя е предназначена. Изследването е изчерпателно и е проведено анонимно.

Непосредственото общуване и индивидуалната работа като негова форма е неразрывно свързано със съвместната духовна и социално-практическа дейност на хората и е породено от тази съвместна дейност. Общуването тук предполага процес на едновременно и последователно взаимодействие между партньорите, постигане на единомислие, общо емоционално преживяване и максимална съгласуваност в реализирането на дадена цел. Не всяко общуване обаче можем да разглеждаме като взаимодействие. Това се осъществява в процеса на индивидуалната работа, защото при взаимодействието тук е задължително положението „лице в лице“ и винаги съхранява реалната възможност за взаимност (1).

Общуването на комунистите с беспартийните не е служебно. То е съмодължение, произтичащо от принадлежността на комунистите към Българската комунистическа партия. В индивидуалната им работа политическото общуване заема централно място. То има за цел да повиши политическата съзнателност на отделния човек, да формира у него активна жизнена позиция. Следователно това не е обикновена връзка комунист—беспартиен. Това е такава връзка, чрез която партията в лицето на комунистите общува с трудещите се.

В индивидуалната работа партньорите не просто общуват в процеса на изпълнение на обществените функции, а винаги общуват в някаква дейност, по повод на нея. Поради това в индивидуалната работа на комунистите главен въпрос се явява не това по какъв начин ще се общува, а за какво ще се общува. Основополагащо значение тук има изучаването на мотивите и установките на хората при изпълнение на тяхната трудова и обществено-политическа дейност.

Анализът на данните от изследването показва, че 67,74% комунисти имат поръчения за индивидуална работа с беспартийните по подобряване на тяхната трудова дейност: 33,88% — във връзка с обществено-политическа им дейност и 5,73% — по лични проблеми.

Научното управление на идеологическата дейност изисква при оценката на съдържанието на индивидуалната работа да се има пред вид както характеристиката на субекта, така и тази на обекта на възприемането, защото всяко такова възприемане в същото време е и определено взаимодействие на двамата участници в този процес. Нашите проучвания върху 121 двойки комунисти и беспартийни показват, че най-голяма помощ комунистите са оказвали на беспартийните по проблемите на трудовата дейност — за възможностите на беспартийните да повишат качеството на производствената продукция или качеството на извършваната работа (56,20%); по подобряване на трудовата и технологична дисциплина (46,28%). Съответно тези проценти при мнението, което са изразили беспартийните, са значително по-

малки (32,23% и 22,31%), което се потвърждава и с висока статистическа достоверност ( $P_t > 0,99$ ).

В областта на обществено-политическата дейност най-много индивидуална помощ комунистите са оказвали при изучаването на отделните дисциплини в системата на политическата учебна година (38,84%) и при срочното и качествено изпълнение на предназначена за СССР и другите социалистически страни продукция. И тези стойности при беспартийните са по-малки — 17,36 и 23,14% ( $P_t > 0,99$  и 0,95).

Аналогични са и резултатите по проблемите, свързани с личния живот на беспартийните, където 48,96% от комунистите сочат, че са разговаряли с беспартийните по здравословното им състояние; 34,71% — по проблеми за възпитанието на децата; 45,45% — по проблеми от общ интерес; при беспартийните тези стойности са: 22,31, 17,36 и 12,40% ( $P_t > 0,99$ ).

Данните показват, че при индивидуалната работа не може да се оказва помощ въобще, а са необходими по-конкретни направления. Това е твърде показателен факт, който трябва да насочва партийните комитети и партийните бюра към изучаване на обекта на въздействие и на тази основа да се поставят конкретни партийни поръчения на субекта на индивидуалната работа.

Разбира се, общуването в индивидуалната работа не може да се осъществи само на „рационална основа“. То задължително трябва да включва в себе си цялата гама от човешки емоции и чувства. Без това е невъзможно да се „проникне“ в човешките взаимоотношения.

Практиката доказва, че доверително общуване между комунистите и беспартийните може да се осъществи не по силата на принуждаващи ги към това външни обстоятелства, а в следствие на техните морални и нравствени качества (2). Нужно е да се осъществи обща предразположеност, готовност към проявяване на доверие във всяко отношение. Но за да стане дълбоко лично взаимовлиянието между партньорите, то трябва да се осъществи върху „единни ценности норми и типове отношения“ (3).

На въпроса „При какви условия считате, че можете да постигнете единомислие и единодействие в съвместната Ви работа?“ 61,98% от комунистите и 62,81% от беспартийните отговарят, че това може да стане „когато има взаимно доверие и по служебни, и по лични проблеми“.

В индивидуалната работа трябва да се отчита социалната съвместимост между партньорите. Тя се определя „... от степента на съзнаване значимостта на колективната цел и степента на готовност да поемеш своя дял от дейността за осъществяване на тази цел“ (4).

В основата на съвместимостта стоят не само общите цели, но и общите интереси. Колкото те са по-големи, т. е. колкото те са обществено или лично по-значими, толкова по-голяма и трайна е тяхната съвместимост. Това се потвърждава и от данните: 45,45% от комунистите са оказвали индивидуална помощ по проблеми, свързани с общи интереси: 39,67% са удовлетворени от осъществяваната съвместна дейност с беспартийните, които с личния си пример в труда успяват да увлекат и други.

Изключително важно психологическо обстоятелство при индивидуалната работа е съобразяването с психическата съвместимост между субекта и обекта. При наличните елементи на доверително „разкритие“ са необходими някои специфични условия, които биха могли да играят ролята на „пусков фактор“ в преодоляването на съществуващите бариери (5). Такъв фак-

тор в непосредствено общуване може да бъде наличието на взаимна симпатия. Това се потвърждава от 36,35% от комунистите и 28,10% от безпартийните. Откритото проявление на доброжелателност, внимание и искрена заинтересованост от страна на въздействуващия субект в индивидуалната работа стимулира ответно доверие, което се явява като потвърждение за правилното разбиране от негова страна на ситуацията като адекватна на обмен на доверие.

Или в процеса на контактите между субектите в индивидуалната работа се изграждат и чисто психологически отношения на взаимно разбиране, взаимно съчувствие, съпреживяване и др. Когато в индивидуалната работа се прилага механизъмът на съпреживяването с механизма на положителната оценка ефектът е действително голям. Данните от изследването показват, че 16,53% от комунистите съчувстват и съпреживяват постигнатите положителни резултати от безпартийните; 23,14% проявяват отзивчивост към служебните и личните им проблеми и 15,70% поощряват техните положителни прояви. Това стимулира работника към нови дела, прави го по-целестремен, още по-настойчив, още по-упорит в преодоляването на различни трудности и в постигането на дадени цели.

Опознаването и взаимното въздействие на партньорите един на друг е задължителен елемент на съвместната дейност при индивидуалната работа. От това как хората си оказват влияние, как интерпретират облика и поведението си и оценяват възможностите си един на друг много зависи характерът на взаимоотношенията им, решаването на общите задачи и резултатите, към които се стремят (6).

Човек изпитва симпатия към друг човек, съчувствие и съпреживяване с него, ако той е способен да почувствува, да се представи на мястото на другия, ако за него е ясна, близка и приемлива позицията на този човек, с когото ще общува. Данните от изследването показват, че 41,32% от комунистите считат, че за да осъществят дълбоко и трайно взаимодействие и взаиморазбиране с безпартийните им е необходимо да притежават насоченост и ориентиране към положителното у другия човек; 33,05% — способност да се поставят на мястото на друг; 33,05% — способността да съпреживяват с него всичко положително ( $P_1$  на тези въпроси към всички останали е 0,96). Тази вътрешна основа е необходимо условие и предпоставка за взаимното разбиране на хората един с друг. Във всички случаи тя показва възможност за тяхната идентификация, за тяхното взаимно уподобяване.

В процеса на общуването между комунисти и безпартийни действуват и редица други социално-психологически механизми — механизъмът на доверието, на личния пример, на убеждението, на поощрението, на отзивчивостта и т. н. Тези механизми регулират не само формирането на качествата на личността, но и проявленето на тези качества (7).

За да се изгради правилна система на индивидуално въздействие, трябва да е известно с кои качества комунистът въздействува най-силно върху безпартийните. На въпроса: „Кои качества цените у комуниста, който Ви помага в трудовата дейност?“ — най-много от безпартийните — 42,15% посочват умението му да влиза в контакт с хората; 37,19% — внимателното му отношение и уважение към хората; 35,53% — личния му пример в труда и т.н.

Тези данни показват, че в индивидуалната работа се формират и проявяват свойствата на личността и на първо място комуникативните и мо-

ралните черти на характера. Тези качества са необходими за формиране на отношения на искреност, на зачитане на достойността на безпартийните, включени са нравствени ценности на въздействие. Останалите отговори, степенувани по важност от безпартийните, допълват модела на качествата на комунистите, а именно — усета към новото, умението да поддържат добър ред и организация на работното място и по-голямата си информираност по проблемите на предприятието.

Направеният анализ на основните качества, които комунистът трябва да притежава, за да осъществи своите авангардни, възпитателни и ръководни функции, ни дава основание да направим следните

#### ИЗВОДИ:

1. Решаващо значение за успеха на индивидуалната работа при всички видове случаи, когато трябва да се оказва помощ, има внимателното и принципно отношение и уважение на комунистите към безпартийните.

2. Индивидуалната работа трябва да има добре обмислена психологическа организация, за да може чрез своите форми и видове работа, прилагана при оказване на целенасочено, организирано въздействие от субекта, да постигне целта си и предаваната информация, знания и опит да предизвикат положителни изменения у субекта на въздействие.

3. Необходимо е да се изгради определена система от качества на въздействуващия субект, нужни за провеждане на индивидуална работа. Изграждането на система от умения за общуване с хората трябва да се изрази в следното: способност правилно да се разбере характерът на ценностната ориентация за възприемачия субект, а така също и неговите потребности, интереси, склонности и творчески потенциал. Особено важно е да се изберат съответстващите на индивидуалните особености на този субект способи за отнасяне с него и начина на въздействие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коломински, Я. Л., Психология взаимоотношения малых группах, Минск, 1976, с. 11—13. 2. Сафонов, В. С., О психологии доверительного общения. В кн. Проблема общения в психологии, М., Изд. Наука, 1981, с. 265. 3. Буева, Л. П., Общество и отношения и общение. В кн. Методологические проблемы социальной психологии, М., 1975, с. 149. 4. Генов, Ф., Психический климат в трудовом коллективе, С., Профиздат, 1977, с. 140—141. 5. Сафонов, В. С., О психологии доверительного С., Профиздат, 1977, с. 140—141. 5. Сафонов, В. С., О психологии доверительного общения. В кн.: Проблема общения в психологии, М., Изд. Наука, 1981, с. 266. 6. Бодалев, А. А., Восприятие человека человеком, Изд. ЛГУ, 1965, с. 3—15. 7. Социально-психическите механизми на въздействие са разработени и разкрити в анализа на направеното социологическо изследване във Видин през 1978 г. под ръководството на Ф. Генов.

# ПЕДАГОГИЧЕСКА И ВЪЗРАСТОВА ПСИХОЛОГИЯ

## УЧИЛИЩНАТА ПСИХОЛОГИЯ — ПРОБЛЕМИ НА ПРОФЕСИЯТА

ПЛАМЕН ЦОКОВ, ОГНЯН ҚОЙЧЕВ

В общонационалната програма за изпълнение решенията на Юлския пленум (1979) на ЦК на БКП за развитието на образователното дело в НРБ, наред с другите основни препоръки, се предвижда „Постепенно в помощ на учителите, учениците и родителите в учебните комплекси да се осигурява специалист-психолог“ (1, с. 28). Тази препоръка се намира в контекста на общото изискване да се застъпи повече психологическата подготовка на всички, които имат отговорни задачи при обучението и възпитанието на подрастващите. Тази препоръка е в хармония с изискването на Решението на секретариата на ЦК на БКП за използване на социологическите и психологическите знания в производството, защото в случая се отнася за едно от основните „производства“ на нашето общество — формирането на всестранно развити личности и подготовката им за активно участие във всички сфери на производството.

Световният опит свидетелствува за важността и ефективността на системата от психологически дейности в училище. Училищната психологическа служба възниква в Англия през 1910 г. и през петдесетте години на века бележи значителен ръст, престиж и стабилност. По това време са регистрирани 142 училищни психологи, като през 1972 г. те са вече 640. В Дания днес има над 100 бюра за психологическо обслужване на образоването. От 1964 г. там се издава списание „Училищен психолог“. В САЩ психологът по право влиза в педагогическия състав на учебните заведения (2).

Психологът в социалистическите страни също заема значително място в образователната система. Например в учебните заведения на ЧССР, УНР, ПНР и СФРЮ има психолог, който обслужва учебно-възпитателния процес и координира дейността по професионално ориентиране (3).

Разработката на въпросите за организацията на дейността на психолога в училище е в центъра на вниманието на Президиума на ЦС на Дружеството на психолозите в СССР. Започналата с материалите от „Кръглата маса“ през 1979 г. дискусия за мястото на психолога в училище бе последвана от постановление (май 1980 г.) за създаване на рубрика „Психологическата служба в училище“ и организация на такава институция както в редица московски училища, така и в някои съюзни републики — Естония, Литва, Таджикистан.

Свързана с техниката, науката влияе върху структурата и развитието на общото образование. Динамичното развитие на фундаменталните науки все повече насочва своите усилия към интегриране на частните научни дисциплини. Програмите за обучение все още се насочват към цялостно обхващане на научните постижения чрез развитие на специализирани дейности. Всичко това поставя като особено важен въпроса за съответствието

между степента на развитие на производителните сили и субективния фактор, чиято познавателна и социална активност е духовният потенциал на нацията. Училището е фактор, който допринася за решаването на тези проблеми за развитието на обществената практика. Но за да се постигне това, необходимо е разработването на програмен материал за атмосферата на училището, за взаимоотношенията учители—ученици—родители, за целенасочено професионално насочване, за разкриване на психологическите основи на обучението и възпитанието. А това поставя важни, решаващи, точни и верни задачи пред работниците в областта на психологическата наука.

Училището допринася в голяма степен за постиженията в живота на ученика — социални, интелектуални, емоционални, физически. Пред учители и родители се поставя основният въпрос за факторите, които определят степента на успешност или неуспешност на учебната дейност. Правилният отговор позволява достигането на високи резултати, което води до подобряване на обществената производителност на труда, националното благо-денствие и формирането на личности без комплекси за малоценност и с оптимистична жизнена нагласа. В този план особено полезна е дейността на психолога, който има професионални възможности да проучва индивидуалните особености и да посочи оптимални условия за личностна изява. Той е посредник между теоретичните постижения на науката и училищната практика.

Участието на психолога в работата на училището се осъществява чрез комплекс от дейности. Съществуването на различни становища по този въпрос (4) налага да се търсят системообразуващите основания.

По степента на проникване в практиката могат да бъдат отделени следните професионални дейности на психолога в училище.

1. Диагностично-прогностична дейност. Нейният диапазон е твърде богат: готовност за обучение (А. Венгер, Н. Тализина, У. Уленкова), психично развитие на учениците (А. Маркова, Н. Тализина, В. Иванников), реални учебни възможности (А. Мойсеев, Ю. Забродин), причини за неуспеваемост в учебния процес (В. Давидов, Д. Фелдщайн, Д. Елконин, Н. Тализина), разкриване на мотивите за учене и поведение (Д. Богоявлensка), взаимоотношенията учител—ученик (У. Уленкова, 7), разкриване на специални способности (Д. Елконин, 5).

Необходимостта от психодиагностични методики, чрез които да се класифицират учениците по психологически и психо-физиологически признаки, се подчертава и от М. Гуревич, който счита, че психиката на детето би трябвало да се характеризира с диагностика на неговото психическо развитие, учебните постижения и успешността на дейността му, както и евентуалните задръжки или отклонения от нормалното му развитие (6).

Центрът в изложеното многообразие от възгледи може да бъде поставен върху изследването на емоционалното и интелектуалното развитие на учениците, на техните личностни особености, идентификация на специалните им способности с крайна цел разкриване на мотивите за поведение и творчество в училище и социалната група.

2. Консултивна дейност и пропаганда на психологически знания. Това е дейността, която днес е развита в най-висока степен. Целта ѝ е да се предизвика интерес към възможностите на психологическо познание и потребност за неговото използване. Обект на работа са родители, учители и ученици. Основните направления са: профконсултив-

на дейност, психолого-педагогическа консултация за родители и учители, практическа помощ на учениците при решаването на личните им проблеми, лекционна дейност с посочените три категории.

Профконсултативната дейност е насочена към диагностика на индивидуалните особености, интереси и способности и помощ при избора на професия (8).

Психолого-педагогическата консултация на учителите се извършва по проблемите на адаптацията на учениците към училищния начин на живот и отчитане на закономерностите във възрастовото им развитие, предпоставките за диференциране на педагогическата дейност (7).

Консултативната дейност на родителите е насочена към съвети и помощ при решаване на конфликти в семейството (дете—възрастен) и организацията на дневния режим.

В работата с учениците най-важно е умението да се анализира проблемната ситуация, в която те са изпаднали и да се предложат варианти за изход от нея. При това професионално значими са такива качества на училищния психолог като умение да се поддържа определена линия на поведение, психологическа гъвкавост и търпимост към хората, деликатност и умение да снеме напрежението на консултирания.

3. Корекционно-формираща и психохигиени на дейност. Това са всички активни действия на психолога по корекцията на училищната неуспехаемост, уточняването на типа и характера на дезадаптивното поведение и нарушенията в общуването в училище, класа и семейството. Целта е да се съдействува за изграждане на научна представа за психичното развитие и изява на подрастващите върху основата на хуманната цел — развитие на личност, която ще осъществи най-ценното от себе си в интерес на общественото развитие. В тясно взаимодействие с училищния лекар, психологът съдействува за социално-психологическата профилактика и медицинска рехабилитация чрез насочване на нуждаещите се към специализирани учебни заведения.

4. Изследователска и нормативно-стандартизираща дейност. Успешното внедряване на постиженията на психологията в практиката предполага и минимум от научно-методическа работа. Това е преди всичко проверка на ефективността на различни научно-изследователски методики и проучване на данните за тяхната стандартизация. Тук се включва и дейността, свързана с подбор, проверка, адаптация и пренос на научни знания и резултати от лабораториите в реалната практика.

Психодиагностичната дейност е системообразуваща в комплекса от дейности на училищния психолог. Тя осигурява резултатите за структуриране и развитие на целия този комплекс, но поради динамиката в развитието на образоването и в зависимост от достиженията, които психологическото познание е готово да внедри в практиката, водеща в определен етап може да се окаже всяка от разгледаните други дейности.

Разгледана върху основата на изискванията от страна на реформата в образоването в НРБ, организацията и структурата на професионалната дейност на психолога в училище се реализират в три основни училища в гр. Пловдив, Назначен с решение на МНП от 1980 г., училищните психологи работят под прякото ръководство на Окръжния съвет за народна просвета, където се планира и координира дейността им. Непосредствено са ангажирани в училище, като административно са подчинени на директора.

Научно-методическото им ръководство се обезпечава от специалисти от Ка-  
тедра „Психология“ към СУ „Климент Охридски“ и ЦЛП към БАН.

Тригодишният експериментален период в работата на училищните психолози дава основание да се определи следната структура на дейността им:

— оценка и интерпретация на интелектуалното, емоционалното и социалното развитие на децата;

— изследване на интересите и способностите на учениците за целите на професионалната консултация;

— диагностика на готовността за обучение и насочване на нуждаещите се към помощни училища;

— диагностика на личностни проблеми, проблеми в обучението и общуването;

— идентифициране на изключителни ученици и набелязване на програми за индивидуална работа съвместно с учителските колективи;

— социално-психологически изследвания за определяне формалната и неформална структура на класа;

— консултации с родители и ученици по проблеми, свързани с адаптацията към класния колектив, взаимоотношенията родител—ученик и взаимоотношенията между половете;

— запознаване на учителите с нови психологически теории и изследвания в общата, възрастовата и педагогическата психология.

Училищният психолог е ориентиран към решаването на общи проблеми на децата в училище и постепенно към анализ и решаване на проблеми на равнището на училищната система. Практиката показва, че психологът е необходим помощник на родители и учители при изработването на индивидуални стратегии за въздействие върху учениците. Постоянното му присъствие в училище го улеснява при изучаване на професионалните интереси на учениците, влиянието на неформалните отношения в ученическите паралелки му дава възможност за индивидуални консултации на родители и ученици.

Специфичният характер на дейността на училищните психолози през експерименталния период дава възможност да се формулират някои по-общи изисквания към тяхната квалификация. Необходимо е специалистите да имат добри познания по обща и експериментална психология, по психо-диагностичните методи за изследване, както и готовност за интерпретация на резултатите от тях. В тази връзка от голяма полза е подготовката и по математически и статистически методи в психологията, тъй като изцяло се борави със сравнение на признания. Статистиката усилва доказателства, получавани при сравнението, обосновава ги и показва нивото на тяхната вероятност.

Високи изисквания се предявяват и към квалификацията в областта на възрастовата психология, психологията на личността, педагогическата и социална психология. Това се налага от необходимостта да се проучва всестранно личността, нейното развитие и взаимоотношенията ѝ с други индивиди. Така ще се реализира новата цел на работата в училището — не само да дава знания и да формира умения, но и да формира многостранно развити личности, да изгражда нравствена и социално активна личност, която е способна да взема самостоятелно решения и да проявява творческа инициатива.

В решенията на „Кръглата маса“, посветена на темата „Психологът в училище“, организирана на Втория конгрес на психолозите, залегна поста-

новката за разработване на статут на училищни психолози (4). В резултат на тригодишната дейност на училищните психолози в гр. Пловдив стана възможно формулирането на такъв статут, който временно регламентира тяхната работа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Общонационална програма за изпълнение решенията на Юлския пленум, С. Партиздат, 1979 г., 2. Гамезо, М. В., Психологическая служба в школе: вопросы теории и практики. Психологический журнал, т. 2, 1981. 3. Ненкова, Г., Профессионально ориентиране в социалистических странах. Училищно и профессионально ориентироване № 2, 1978. 4. Паспаланов, И. В., Психологът в училището, сп. Психология, 6, 1982. 5. Психодиагностика в школе, Тез. симпозиума. Таллин, 1980. 6. Психологическая диагностика. Под. ред. К. М. Гуревича, М., 1981, с. 23. 7. Психологическая служба в СССР ее задачи, содержание и организация (круглый стол). Вопросы психологии, № 2 и № 3, 1979 г. 8. Сахаров В. Ф., А. Д. Сазонов, Профессиональная ориентация школьников, М., 1982.

## ТРЕВОЖНОСТТА У СТУДЕНТИТЕ ПРИ ИЗПИТНИ СИТУАЦИИ

ТОНЧО ДОБРЕВ

Педагогическият процес във ВУЗ създава условия за актуализиране на богат спектър от психически феномени, сред които е преживяването безпокойство—тревожност. Психичното състояние безпокойство—тревожност е сложен синдром, който отразява психичното равновесие на личността и има различни проявления: изменение във вегетативните функции, нарушения в поведението, особено при екстремални условия, например при изпити. При условията на педагогическото взаимодействие преподавател—студенти то е обект на изучаване от психологията и физиологията, от педагогиката и медицината. Предмет на изследователски интерес са били промените във физиологичните функции (П. М. Нойков, 1905; Ф. Е. Космолинский, 1976 и др.), а също и на психичните промени в особени ситуации (Ив. Темков, 1973; Г. Йолов, 1977, 1981; Хр. Христозов, 1980; Хр. Попов, 1980 и др.). Обект на изследване са и биохимичните и ендокринните параметри на регистрираните психични показатели (Э. Ю. Пунг, 1969; Д. Атанасова, 1977 и др.).

Психичното състояние безпокойство—тревожност, твърде богато нюансирано във вътрешни и външни проявления, е достатъчно добре изучено. В психологията и педагогиката се използват главно методики, предполагащи самооценка на психичните промени при емоционален стрес или при относително психично равновесие.

Плодотворна методологична основа при изследване на тревожността е съветската психологична наука, която позволява това психично състояние да се разглежда като интегрално отражение на значимата за субекта ситуация, в която действува (А. Н. Леонтиев, 1975). Това дава възможност състоянието безпокойство—тревожност да се разглежда двупосочко — като обусловено от ситуацията на емоционалния стрес и като сравнително устойчива характеристика на личността.

Психичните промени (1) при тревожността могат да се отразят негативно върху младата личност, да доведат до капитулация. Същевременно са

възможни и позитивни последици — положително самочувствие, целенасочена творческа дейност, свързана с удовлетворяването на социалните и професионалните потребности на личността, с нейната реализация. Изучаването на психичното състояние безпокойство—тревожност съдействува за практическото осъществяване на психохигиената на педагогическия процес във ВУЗ и за изграждане на личността на студента като пластично интегрирана в университетската общност и активно адаптирана към нея.

С цел да се изучи психичното състояние безпокойство—тревожност у студентите по медицина проведохме експериментално-психологично проучване (5) през семестъра и по време на изпитите по цитология, микробиология и научен комунизиъм. Проучването обхваша по време на семестъра 200 студента от I, III и IV курс (100 мъже и 100 жени) и при изпитите 400 студента от I, III и IV курс (200 мъже и 200 жени) или общо 600 студента (300 мъже и 300 жени).

Използвахме психологичен тест за изучаване на манифестираната тревожност, изведен на основата на популярния „Многопрофилен личностен въпросник, MMPI“ (2), в интерпретация на лабораторията по психология на Казанския университет (4), пригоден за студенти (7).

Психологическият тест съдържа 50 съждения, утвърдителни и отрицателни, които дават възможност да се очертава психичната промяна в мисли, преживяванията, начините на реагиране, интелектуалното и емоционалното напрежение у изследваните лица.

Пригоденият за самооценка въпросник дава възможност на изследваното лице да отрази свойствената, типична и сравнително устойчива за неговата личност или ситуативно обусловена психична тревожност в следните седем параметра: волеви усилия, наличие на неувереност, негативна аз-концепция, вегетативни реакции, промени в основното настроение и работоспособност, наличие на нервна напрегнатост (6), поведенчески характеристики (3).

Експериментално-психологичното проучване бе проведено индивидуално, през зимния семестър на учебната 1981/1982 година, при относително стабилно състояние на психичната тревожност и при изпитите по цитология в I курс, по микробиология в III курс и по научен комунизиъм в IV курс, през януарската изпитна сесия на 1982 година, с помощта на описания самооценъчен психодиагностичен инструмент.

Ръководехме се от следните съображения: изпитът по цитология е първи за студентите по медицина от I курс. Изпитът по микробиология за студентите от III курс се провежда при предполагаема позитивна адаптация към изпитната ситуация. Може да се приеме, че изпитът по научен комунизиъм е относително неспецифичен за студентите по медицина и води до повишаване на изпитното напрежение. И трите изпита са в достатъчна степен трудни и същевременно значими за професионалното и гражданско изграждане на личността на студента.

Данните от изследването през семестъра послужиха като фон за сравнение на сложно структурираното актуално състояние на психична тревожност при изпитна ситуация. Сравнителната характеристика на резултатите от проучването през семестъра и при изпитна ситуация очертава различията по пол в адаптацията на студентите от I, III и IV курс към педагогическия процес и разкрива някои личностни характеристики на студентите по медицина.

В настоящото изложение ще посочим само част от получените резултати, които характеризират психичната тревожност у изследваните студенти по медицина от ВМИ — София.

1. При анализа на обхватите от изследването се очертава статистическо различие по пол. При жените промените, свързани с психичното състояние беспокойство—тревожност, са по-ярко откроени, отколкото при мъжете и при двете изследвания — през семестъра и при провеждането на изпитите по цитология, по микробиология и по научен комунизъм.

2. Най-ярко се открояват и при мъжете, и при жените: повишена чувствителност, бърза и рязка промяна на настроението, което преминава в миньорно; промени в поведението, съпроводени с неувереност; наличие на нервно напрежение, съпроводено с невротични реакции и страх. У едини студенти емоционалното напрежение се преживява като страх, а у други доминира относително спокойно опасение от неизвестния изход.

3. Сравнително по-редки са показаните смущения на паметта, чувство на отпадналост, бърза и рязка промяна на настроението, което преминава в подтиснатост, безпричинна тъга, изчерпаност, негативна аз-концепция, понижена умствена работоспособност, затруднени междуличностни контакти.

4. Значителна част от студентите (главно жени) са склонни към емоционален стрес. У тях се наблюдава преживяване на тревога за нещо, съмнение, несигурност в успеха. Тези психични промени заемат междинно място в общата структура на преживяването беспокойство—тревожност.

5. Общо за различните проявления на тревожността е нейната защитна функция за личността спрямо предполагаемите, очакваните и чакалните външни въздействия на педагогическия процес. Динамиката на психичната тревожност през различните периоди на педагогическия процес зависи от характера и силата на отрицателните въздействия и от индивидуално-психологическите особености на студентите.

6. При статистико-математическата интерпретация на получените резултати се установи (табл. 1):

#### А. Изследване през семестъра

При наблюдаваните случаи: 30 студенти и 30 студентки от I курс, през семестъра, средните стойности за психичното преживяване беспокойство—тревожност са съответно  $\bar{x}=47,96$  (м) и  $\bar{x}=46,00$  (ж), като различието между тях е статистически несъществено ( $t=0,92$ ).

Подобни са стойностите за преживяването беспокойство—тревожност и у наблюдаваните студенти от III курс, през семестъра: 35 студенти и 35 студентки. Средните стойности са съответно  $\bar{x}=43,66$  (м) и  $\bar{x}=48,42$  (ж), като различието между тях е също статистически несъществено ( $t=1,92$ ).

При наблюдаваните 35 студенти и 35 студентки от IV курс през семестъра за преживяването беспокойство—тревожност се получиха следните средни стойности:  $\bar{x}=42,00$  (м) и  $\bar{x}=47,21$  (ж), при което различието между тях е статистически съществено ( $t=2,46$ ).

Характерно е, че студентите от I, III и IV курс реагирват като по-хомогенна група:  $\sigma=7,47$  (м., I к.), при  $\sigma=8,98$  (ж., I к.);  $\sigma=8,41$  (м., III к.), при  $\sigma=12,09$  (ж., III к.);  $\sigma=8,04$  (м., IV к.) при  $\sigma=9,63$  (ж., IV к.). При студентите индивидуално-психологическите различия, отразили преживяването беспокойство—тревожност, се движат в по-тесни рамки, отколкото при студентките.

Таблица

Изследване през семестъра					Изследване при изпит				
Курс	n=200	$\bar{x}$	$\sigma$	t	предмети	n=400	$\bar{x}$	$\sigma$	t
I	м 30	47,96	7,47	0,92	цитология	м 50	51,44	10,87	2,72
	ж 30	46,00	8,98			ж 50	51,05	10,09	2,32
III	м 35	43,66	8,41	1,92	микробиология	м 70	47,59	12,45	1,93
	ж 35	48,42	12,09			ж 70	52,95	10,51	1,89
IV	м 35	42,00	8,04	2,46	научен комунизъм	м 80	46,66	9,97	2,65
	ж 35	47,21	9,63			ж 80	54,03	8,55	3,62

### Б. Изследване при изпитна ситуация

Средните стойности, отразили преживяването безпокойство—тревожност при изпитва ситуация, са повишени в сравнение със стойностите, получени през семестъра. Те достигат съответно: за студентите от I курс  $\bar{x}=51,44$  (м) при  $n=50$ , и  $\bar{x}=51,05$  (ж), при  $n=50$ ; за III курс  $\bar{x}=47,59$  (м), при  $n=70$  и  $\bar{x}=52,95$  (ж), при  $n=70$ ; за IV курс  $\bar{x}=46,66$  (м), при  $n=80$  и  $\bar{x}=54,03$  (ж), при  $n=80$ .

При изпитна ситуация студентките реагирват като по-хомогенна група в сравнение с мъжете:  $\sigma=10,09$  (ж., I к.), при  $\sigma=10,87$  (м., I к.);  $\sigma=10,51$  (ж., III к.), при  $\sigma=12,45$  (м., III к.);  $\sigma=8,55$  (ж., IV к.), при  $\sigma=9,97$  (м., IV к.).

Различията между средните стойности, отразили равнището на психичната тревожност през семестъра и при изпитната ситуация, са статистически съществени за студентите от I курс ( $t=2,72$  (м) и  $t=2,32$  (ж)). За студентите от III курс математическите величини са отразени чрез гранични стойности ( $t=1,93$  (м) и  $t=1,89$  (ж)), макар и да са статистически несъществени. За студентите от IV курс различията са съществени ( $t=2,65$  (м). и  $t=3,62$  (ж)).

Математико-статистическите различия отразяват ситуативно обусловената тревожност на студентите при изпитната ситуация. За студентите от I курс вероятно е от значение обстоятелството, че изпитната ситуация е отразила първото им явяване на изпит по медицинска дисциплина. За студентите от III курс, по всяка вероятност, изпитната ситуация е отразила и определена степен на адаптация при явяване на изпит по медицинска дисциплина. За студентите от IV курс изпитната ситуация, по всяка вероятност, е отразила спецификата при полагане на изпит по немедицинска дисциплина, в случая по обществена дисциплина за студенти по медицина.

Изследваното равнище на манифестираната тревожност у студентите по медицина и съответната статистико-математическа интерпретация на получените данни дава основание за извода, че психичната тревожност,

регистрирана чрез отразените в психологическия тест признаци, придобиа нови измерения при изпитна ситуация в сравнение с нейната характеристика през семестъра, когато бива интерпретирана като устойчива черта на личността. У изследваните студенти по медицина психичното състояние без покойство—тревожност е по-слабо изразено през семестъра, отколкото при изпитната ситуация по цитология, микробиология и научен комунизъм. При изпитна ситуация то е ситуативно обусловено и е в достатъчни степени юансирано по пол и според индивидуално-психологическите характеристики на студентите по медицина от I, III и IV курс.

Изследователският интерес към психичното състояние без покойство—тревожност у студентите може да се счита за оправдан, тъй като той ни дава съсочва към изучаване на вътрешните противоречия в педагогическия процес, пораждащи емоционален стрес, към осигуряване т. н. психохигиена на изпитните и на педагогическото взаимодействие „преподавател—студенти“.

Получените от подобни изследвания резултати дават твърде обилен материал, свързан с личностните характеристики на студентите, който преподавателите трябва да познават и да използват в учебния процес. Те предоставят възможността да се изучава наличието на адекватна адаптация и да се управлява творческата активност на студентската личност!

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Йолов, Г., Опасност и психична промяна, С., 1981.
2. Мечков, К., Минесота — тест, в. Клинична психология, С., 1976.
3. Паскаланов, И., Д. Щетински, Към проблема за равнището на тревожност и измерването му в психологията, Психология, 2—1980.
4. Пейсахов, Н. М., Психологические и психофизиологические особенности студентов, Казан, 1977.
5. Пиръев, Г., Ц. Чанев, Експериментальные особенности студентов, Казан, 1973.
6. Попов, Хр., Изследование на тревожности в осенне-весенний период, С., 1980.
7. Шафранская, К. Д., Эмоциональные характеристики и их структура, в. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов, Л., 1976.

#### ANXIETY IN STUDENTS AT EXAM SITUATION

T. N. Dobrev

The results of an experimental study of anxiety in 600 medical students from the Higher Institute of Medicine — Sofia are analyzed. The Manifest Anxiety Test was administered during the semester and at examination in citology, microbiology and scientific communism. The psychic state of uneasiness-anxiety is characterized as relatively stable during the semester and as situatively determined personality trait at emotional stress. The conclusion is drawn that the individual personality characteristics should be taken into consideration in the complex pedagogical „teacher-student“ interaction.

# ПСИХОЛОГИЯ НА ТРУДА

из чуждия опит

В съответствие с договореностите между главните редактори на съвещанието през м. януари т. г. в Лайпциг, Дружеството на унгарските психолози ни предостави нормативни документи за правата и задълженията на психолога. В този брой публикуваме „Моралният кодекс на психолога в НР Унгария“.

## ПРОФЕСИОНАЛНИЯТ МОРАЛЕН КОДЕКС НА ПСИХОЛОГА В УНГАРИЯ

В НР Унгария е изработен и действува от няколко години Професионален морален кодекс на психолога. В него са определени основните права и задължения на упражняващите професията на психолог. Кодексът се състои от две части. В първата са включени правила, които се отнасят до задълженията на психолозите, работещи в различните стопански, медицински, училищни и други държавни и обществени организации. Във втората част, която е все още проект, са записани правата и задълженията на психолога в предприятието.

Този кодекс представлява ръководство за действие на психолозите при изпълнение на службите им задължения. В общата му част се определя кои лица могат да упражняват професията на психолог. Те трябва да са завършили университета — независимо дали е по редовен, вечерен или заоцен път със специалност психология. Освен тях длъжността психолог може да се заеме и от лица с друго образование, но които са изучавали психологията като основен предмет. За да си признат за психолог е необходимо да умееш в професионалната практика да прилагаш принципите и методите на психологическата наука както в изследователската, така и в практическата дейност.

В своята дейност като изследовател, консултант, лектор или автор на различни разработки той се съобразява с интересите и правата както на отделната личност, така и на организацията, в която работи. Психологът е длъжен да зачита и уважава правата на гражданите, които им се гарантират от конституцията. Той съдействува за развитие и използване на способностите им в полза на обществото.

За успешното изпълнение на професионалните си задължения психологът е длъжен да следи развитието на науката, да усвоява членните достижения в теорията и практиката и да ги прилага в служебната си дейност. Особено внимание в кодекса се отделя на усвояването и използването от психолога на най-съвременните методи за психологически изследвания и консултации.

Психологът е длъжен така да работи, че да се избегне субективното влияние при психологическите изследвания. Стремежът да се получи обек-

тивна оценка при изследването е важно изискван пред всеки психолог. Всеки психолог трябва да знае и да се съобразява с работата с хората в границите на своята компетентност.

За успешно решаване на служебните си задачи той си осигурява сътрудничеството както с други психолози, така и със специалисти от други клонове на науката. Когато дадено лице е подложено на медицинско лечение и всяко действие на психолога може да окаже влияние на медицинската терапия, то психологът следва да действува само в съгласие с лекаря. При избора на изследователските процедури и методи той отстоява професионалната си самостоятелност. За избора на съответни методи и процедури психологът се вслушва само в препоръката или наредданията на лицата, които имат право на професионално ръководство. Но при съмнителни или спорни случаи той трябва да се консулира със съответните специалисти и да вникне обективно в техните мнения и препоръки.

Психологът е задължен да изпълнява наредданията на служебния си ръководител, ако те не противоречат на условията на закона, на установени те научни принципи, методи и резултати или на намиращите се на разположение на психолога апарати, инструментариум и други условия за работа. В процеса на своята работа спазва винаги принципа „примум non noцere“, т. е. да не нанася неоправдано вреда. Затова психологът следва предпазливо да изразява устно или писмено своето мнение. Той не трябва да допуска непсихолози и некомпетентни лица да използват психологически методи (тестове, апарати и други средства) за психологически изследвания. Ако узнае за такива факти, трябва да се опита да ги прекрати главно със своето влияние по неформален начин. Но ако опитът е неуспешен, психологът е длъжен да уведоми съответните органи за държавен контрол или Комитета по психология към Унгарската академия на науките.

В Унгария, Чехословакия и в много други страни има държавни документи, които забраняват на лица, нямащи правоспособност на психолози, да използват психологически методи за психологически изследвания.

За резултатната си работа психологът полага усилия за осигуряване както на подходящи условия, така и на подходяща обстановка. Това се отнася не само до работното помещение, но и до неговото обзавеждане с необходимите апарати и други средства за изследване и консултация.

В редица случаи ръководителите искат от психолога да направи неща, които не са нито по индивидуалните му възможности, нито са в съответствие с достиженията на психологията, като теория и практика. Затова в кодекса се посочва, че психологът не трябва да приема нито една задача или ангажимент, които са извън възможностите и се определят от фактическото равнище на развитие на научната психология и особено на нейните практически похвати.

В кодекса се отделя много място на задълженията на психолога да пази тайната. Той е задължен да пази в тайна цялата информация както за изследваните лица, така и за организацията, в която работи. Това се отнася както до публикациите, докладите, така и до лекциите и до неофициалните доклади и изказвания. Психологът полага усилия щото фактите, попадащи към групата на официални тайни, да не станат достояние на некомпетентни или неследващи да ги знаят лица. Твърде важно е изискването да не се разкрива пред другите самоличността на изследваните от него лица.

Когато данните са в интерес на изследваната личност, на организа-

цията или обществото като цяло, той е длъжен да информира съответните официални лица.

В кодекса се посочва, че задължението на психолога да пази официална тайна не важи в случаите: когато законът задължава психолога да съобщи информацията; когато въз основа на точка от закона психологът е освободен от задължителността на професионалната тайна; когато изследваното лице даде съгласието си за изнасяне на информацията пред обществото.

С многостранината си научноизследователска диагностична пропагандна и консултантска дейност психологът трябва да допринася за утвърждаване на уважение и доверие към из branата от него професия. Той е длъжен да се противопоставя на всякакви професионални или непрофесионални прояви, които могат да хвърлят неблагоприятна светлина върху неговата дейност както в социално, така и в професионално отношение, или пък да компрометират тази дейност с неоправдани или крайни очаквания.

В кодекса е определено, че психологът не позволява да се свързва името му с дейности или работа, имащи отношение с неговата професия, ноза които не може да носи отговорност.

Във всички случаи, когато е необходимо да бъде призван, той изпълнява задълженията си на официален специалист-психолог. В случаите, когато става въпрос за криминална отговорност или за свързана с от branата, той действува в качеството на официално лице.

Накрая общата част на Професионалния морален кодекс на психолога в Унгария завършва с изискването психологът да изпълнява съвестно, внимателно и без забавяне задълженията си. Той е длъжен да знае, че неговото мнение съдействува за правилното функциониране на правораздавателната система или тази на държавната администрация и играе важна роля както по отношение на интересите на обществото, така и по отношение на интересите на отделната личност.

\* В следващия брой ще се помести информация за основните положения в проекта за Професионалния морален кодекс на промишления психолог.

# ИСТОРИЯ НА ПСИХОЛОГИЯТА

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИТЕ ВЪЗГЛЕДИ НА СПИРИДОН КАЗАНДЖИЕВ

Н. ДИМИТРОВА

Стогодишината от рождението на Спирисон Казанджиев (23. XII. 1882—5. V. 1951 г.) — изтъкнат представител на българската буржоазна философия и психология, дългогодишен университетски преподавател и научен секретар на БАН, бе поводът отново да се обърнем към неговото творчество, към значението на неговите трудове за развитието на психологията у нас.

Сред българската културна общественост Сп. Казанджиев се откроява като личност с богата философска ерудиция, с широки интереси в различни области на философското знание — гносеология, логика, естетика, этика и пр. Неговата философска система е изградена главно под влияние на критическия реализъм на Вилхелм Вундт, Освальд Кюлпе и др. и отчасти на ирационалистически схващания. От философските му трудове най-значими са теории, които са посветени на проблеми от теорията на познанието. Монографията „Истина и очевидност“ (1936) на Сп. Казанджиев е едно от оригиналните произведения в българската буржоазна философия.

Творчеството на Казанджиев и в областта на психологията е многостранно — той има както общопсихологически, така и социално-психологически разработки. Твърде популярен е неговият учебник по обща психология, издаден за първи път през 1938 г. Освен важните теоретични постановки, в „Обща психология“ е включен и богат

емпиричен материал — това са множество примери, както от неговата лично практика на психолог-експериментатор, така и разносъобразни случаи, представени в трудовете на наши и чужди психолози и психиатри. Използвани са трудовете на психиатъра д-р Никола Кръстников, на Кречмер, „Обща психопатология“ на Ясперс и много други. Като възстрадация на определени психични процеси и явления, описаните случаи са типични и интересни. Това обстоятелство прави труда лесно достъпен дори и за неспециалисти.

Основните методологически позиции в трудовете на проф. Казанджиев по психология са позициите на физиологичната психология на Вилхелм Вундт. Това се отнася и до неговия учебник по обща психология, където са изложени съществени положения от немската експериментална психология, основана на емпиричния психофизически паралелизъм. В „Обща психология“ Казанджиев обаче показва и насоките на развитие на съвременната му буржоазна психологическа мисъл, запознава читателя с различните ѝ течения, като бихевиоризма, теорията на Деймс-Ланге и др. Приносът в това произведение се крие както в опита за цялостно представяне на психологичния живот, характеризиран за конкретния исторически период (а толкова цялостен и изчерпателен опит не е правен дотогава в българската психология), така и в разработките на

отделните психически процеси. Не случайно трудът на проф. Казанджиев „Обща психология“ претърпява три издания (1941, 1946).

Особено внимание в „Обща психология“ е отделено на раздела за чувствата — изследвани са експериментално влиянието на общия поток от психични явления върху чувствата, както и обратният процес — влиянието на емоциите върху процесите на паметта, вниманието и т. нар. „пренасяне“ на чувствата и др. На психичните особености на чувствата е отделено специално внимание и в други произведения на Сп. Казанджиев. В неговата студия „Чувство и индивидуалност“ (1930) е направен интересен, макар и едностранични опит за определяне на типа индивидуалност върху основата на преобладаващото в него чувство. Експериментално са изследвани различни свойства на чувствата и най-вече състоянието на „общата нагласа на съзнанието“ с основен компонент — емоциите в друга монография на Казанджиев — „Психология на възприятието“ (1924, 1940). От цялостното психологическо творчество на Сп. Казанджиев този труд има най-голямо значение за развитието на експерименталната психология в България. Издигнатата от Казанджиев актуална теза за „общата нагласа на съзнанието“ като предпоставка за активността на личността е подложена и на експериментална проверка. Сравнителният анализ между тезата на проф. Казанджиев и цялостната теория за установката, представена в съветската школа на Д. Н. Узладзе, се натъква на редица общи положения, но това е предмет на отделно подробно проучване.

В „Психология на възприятието“ са включени много данни от лабораторните опити, извършени от Казанджиев и Хр. Негенцов (през

1923 г.), които експериментално доказват значението на „общата нагласа на съзнанието“ за усещането, възприятието и представата, т. е. обосновават техния „реактивен“ характер. Въпреки идеалистическите методологически позиции в произведението на Казанджиев, богатият експериментален материал разкрива различни аспекти на емоциите, представите, възприятията и пр. като психични процеси, дообогатява познанието за тях.

Интересен е и опитът на Сп. Казанджиев да изгради една „Психология на възрастите“ (1925), ориентирана към т. нар. генетична психология. Въпреки биологизма в схвашанията на Казанджиев, вярно са доведени от него някои типични психологични черти на различните възрасти и особено на преходните „кризисните“ периоди.

Основни положения от теоретичните постановки в „Обща психология“ и „Психология на възрастите“, както и най-същественото от масово- и народопсихологичните разработки на проф. Казанджиев са включени в „теоретичната“ част на най-зрелия негов социално-психологически труд — „Военна психология“ (1943). От особено значение е осъществената в труда връзка между народопсихологията в военната психология — Казанджиев фактически изгражда една психология на българския войник и това е едно от най-ценните постижения в труда му. В неговата „специална“ част е използван голем брой спомени за различни бойни ситуации и съответното психично състояние на воаниците през Балканската, Междусъюзническата и Първата световна война, в които Казанджиев е участвувал като строеви офицер. Несъмнено това обстоятелство придава изключителна достоверност и реалистичност на изложението. Предста-

вени са образци и от най-доброто в съвременната на Казанджиев военна и военнопсихологическа литература. Повечето от съдържащите се във „Военна психология“ характеристики на отделните психични качества на войника са точни и актуални — запазват своето значение и като съвременна психологическа интерпретация на личността.

Своеобразен и богат е творческият път на Сп. Казанджиев, въпреки че влиянието на Бундт върху него е твърде силно и че в повечето случаи Казанджиев се ръководи от постановките на немския учен. В средата и в края на тридесетте години в творчеството на Казанджиев е изразена тенденция за критично отношение към механицизма и отча-

сти асоционизма на „физиологичната психология“. Това отношение е особено засилено в последните години от научната дейност на Казанджиев. Като преминава през позициите на „культурната психология“ на Дилтай и Шпрангер (1946), той окончателно възприема концепцията на диалектическия материализъм за произхода и същността на психичното. Това свое становище българският психолог утвърждава в редица материали (доклади, рецензии и пр.), които са запазени в неговия архив в БАН.<sup>1</sup> Последният етап в творческата еволюция на Спиридон Казанджиев е факт, който още веднъж го представя като ярка фигура в българската психология.

Сп. Казанджиев, Архив (БАН), Арх. ед. № 45, 162, 163.

## Рецензии

### **ВЪРХУ НЯКОИ НЕДОСТАТЪЦИ В НОВИЯ УЧЕБНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

ИВАН НЕТОВ

Ще започна с това, че по неизбежност се срещат трудности при всеки опит за написване на учебник за ученици по такава дисциплина, каквато е психологията. Мъчнотите в това отношение произтичат най-напред от самата природа на психиката или съзнанието, които съставляват предмета на психологията. Естествено е, че при това положение

не може да се мине и без недостатъци, някои от които в споменатия учебник са доста сериозни — неточни формулировки, неясноти в хода на изложението, противоречиви изрази и груби фактически грешки. На тях именно посвещавам настоящите редове, смятайки, че с това ще бъда полезен както на авторите на учебника, така и на учителите по пси-

\*Тодор Беров и Сашо Чакъров, Психология за X клас на ЕСПУ, ДИ „Народна просвета“, С., 1982

хология в единното средно политехническо училище. Ще се огранича предимно върху някои недостатъци в уводната част на учебника, в частта за природонаучните основи на психологията, както и в частта за познавателните психични процеси, тъй като тук недостатъците, които трябва да се имат пред вид, се открояват особено ярко. Освен това размерът на предложената статия не позволява да се спирате непременно на всичко в учебника.

Трябва обаче да добавя, че не може и не бива всеки недостатък, допуснат в учебника, да се оправдава само и единствено с трудностите при изясняването на психичния ни живот. Както личи от прочитането на учебника, авторите не са осведомени достатъчно по някои отделни въпроси, поставени и незадоволително интерпретирани в него. Така напр. на стр. 6 пише: „В еволюцията на нервната система... могат да се проследят няколко етапа: *мрежовидна* нервна система...; *възлова* или *ганглийна* нервна система...; *тръбеста* нервна система (хордови и гръбначни) и *централна* нервна система с появя на гръбначен и главен мозък (риби, влечуги, птици и бозайници).“

От прочитане на казаното в цитирания пасаж читателят остава в недоумение от това, че към тръбестата нервна система са причислени гръбначните животни, а към централната нервна система неправилно обособена в отделен вид, със закъснение се причисляват самите гръбначни, каквито са рибите, влечугите, птиците и бозайниците (пропуснати са само земноводните). А каква е разликата между гръбначни и хордови?

Откровено казано, тук се сблъскваме с неяснота като в мъгла. Повярното е, че тръбестата нервна система обхваща хордовите, към които

то спадат всички гръбначни животни. Фактически отпада като недообмислено твърдението за появата на централната нервна система като отделен вид. Главният гръбначният мозък, които през отделни етапи на еволюцията в животинския свят се намират в различни стадии на развитие, са централни образувания, характерни за тръбестата нервна система.

Същата неосведоменост е проявена и по отношение на мястото и ролята на Кортиевия орган в системата на ухото. На с. 24, където се говори за усещанията за равновесие и обуславящите ги фактори, пише: „Рецепторът, който улавя тези дразнения, е т. нар. „кортиев орган“, разположен в близост до вътрешното ухо.“ Кортиевият орган не се намира „в близост“ до вътрешното ухо — той е най-съществената част в структурата на вътрешното ухо. От друга страна, той не е рецептор на усещанията за равновесие. Тъкмо Кортиевият орган е възприемателният орган за звуковите въздействия. Усещанията за равновесие се осъществяват от вестибуларния анализатор, който обхваща трите полуокръжни канала в предверието на вътрешното ухо и статолитовия апарат. Неправилно са отнесени и вибрационните усещания към усещанията за равновесие. Вибрационните усещания заемат „междинно положение“ между тактилните и слуховите усещания.

Наред с това авторите не са наясно по някои съвръждания във философията и психологията, които критикуват — например формулировката в учебника за същността и произхода на философския идеализъм. Тук пише: „Религията и сега твърди, че душата не само *няма нищо общо* (к. м., Нетов) с живота на тялото, но че тя продължава да съществува и след не-

говата смърт в никакъв „задгробен свят“. Подобен възглед за психиката, който и сега се поддържа от някои учени и философи, е известен под наименованието „философски идеализъм“. Според идеалистичкия възглед психиката е свръхестествено явление, което не може да бъде обяснено с никакви материалини причини. Този възглед е близък до религиозното съващане за душата. Появява се като резултат от недостатъчното развитие на науките в миналото“ (с. 4).

Познати са две форми на философски идеализъм. Основното за *обективния идеализъм* е в приемането, че в основата на действителността стои никаква метафизическа духовна същност. По това той си прилича с религиозното съващане за произхода на свеща. Това, което в религията се нарича „бог“, тук е подменено с „абсолютен дух“, „абсолютна идея“, „световен разум“ и т. н. Този идеализъм по начало не отрича обективното съществуване на предметите в околната среда, но ги обявява за непознаваеми. Типично в това отношение е съващането на Кант за т. н. „въещи сами по себе си“.

Що се касае до привържениците на *субективния идеализъм*, те приемат, че всичко онова в околната среда, което в практическия си опит наричаме материални вещи, е само представа, идея или мисъл на отделния човек, т. е. е на субекта, откъдето произтича и наименование то му. Буржоазната психология в Западна Европа се изгражда предимно върху основата на субективния идеализъм. Влияние върху тази психология в това отношение оказва маистката субективно-идеалистическа философия, която на времето бе разкритикувана от Ленин.

Неправомерно е и твърдението,

че идеалистическият възглед се появява като резултат от недостатъчното развитие на науките в миналото. Генетически по-стар в древногръцката философия е материалистическият възглед за действителността. Появата на идеализма, който и до ден днешен е едно от двете основни направления във философията, е свързан с дълбоки корени от класово, гносеологическо и психологическо естество. И в наши дни, въпреки че сме съвременници на невиждан по размах научно-технически прогрес, идеализмът все пак съставлява основата на идеологията на господствуващите класи и социални групи в капиталистическото общество.

А на с. 22 пише: „Например немският физиолог И. Мюлер твърди, че усещането е свойство на сетивния орган, а не на предмета, който го поражда“. Антитетата на тази мисъл, която се съдържа имплицитно в споменатата фраза, фактически утвърждава неправомерното убеждение, че усещането е свойство на предмета, който го поражда. Истината в случая е тази, че според Мюлер усещането зависи не от качествата на дразнителя, а от специфичната енергия на сетивното, върху което въздействува този дразнител.

Струва ми се, че авторите не са използвали задоволително учебника по обща психология под ред. на А. В. Петровски, който е преведен у нас. Убеждението ми в това отношение произтича от допусната грешка при определяне на кратковременната памет, която е могло да бъде избягната при справка с този учебник. Авторите пишат: „Кратковременната (оперативна) памет е съхраняване на даден материал за късо време — часове, дни, месец“ (с. 29). Неточността тук е, първо, в уточняването на преддължителност-

ства на запомнянето при кратковременната памет и, второ, в отъждествяването без каквато да е аргументация на кратковременната с оперативната памет.

В посочения съветски учебник се казва:

„За разлика от дълговременната памет, за която е характерно продължително запазване на материала след неговото повторение и възпроизвеждане, кратковременната памет се характеризира с много кратко запазване след единкратно твърде непродължително възприемане и незабавно възпроизвеждане (в първите секунди след възприемането на материала)“. По-нататък:

„Вместо термина кратковременна памет в литературата нерядко се употребяват различни негови синоними: „мигновена“, „първична“, „незабавна“, „кратковременна“ и т. н. Между това в съветската литература се е закрепило друго съдържание. С понятието оперативна памет обозначават мнемически процеси, обслужващи непосредствено осъществяваните от човека актуални действия, операции. Когато изпълняваме някакво сложно действие, например аритметическо, то го осъществяваме по части, „на късове“. При това задържаме в „ума“ някои междинни резултати дотогава, докогато имаме работа с тях. По степента на придвижването към крайния резултат „отработеният“ материал може да се забрави. Аналогични явления наблюдаваме при четене, преписване, изобщо при изпълнението на всяко повече или помалко сложно действие. . .

Такова разбиране на оперативната памет я отличава (к. м. Нетов) както от дълговременната, така и от кратковременната памет, макар че набелязва точките на съприкос-

новение. В оперативната памет се образува „работна смес“ от материали, които постъпват както от кратковременната, така и от дълговременната памет.“\*)

В началото на учебника е казано, че всеки човек „придобива някакви сведения за своя психичен живот още през детството, които нарастват с възрастта и разширяването на личния му опит. Например изразите „аз искам“, „аз чувствувам“, „аз мисля“ и т. н. се отнасят до едни или други психични прояви“ (с. 3). Твърдението за подобни „сведения“ у детето е колкото наивно, толкова и абсурдно. Дори когато, подражавайки на околните, започне да казва „аз мисля“, с това детето изразява обективния резултат от своеот мислене, но не го осъзнава като психично.

На с. 4/5 пише, че „самата психика възниква от свойството на мозъка по особен начин да преработва постъпващите в него сведения и да отразява действителността“. А след това се препоръчва „да запомним, че психиката е свойство на мозъка да отразява действителността по особен начин и да управлява поведението“. Очевидно е, че това са взаимоизключващи се формулировки, които в този си вид се повтарят и на с. 8. Психиката не възниква от свойството на мозъка да отразява, а самата тя е свойство на мозъка по особен начин да отразява действителността.

Малко по-надолу, на с. 5 — в противоречие и с едното, и с другото — е казано, че действителността се отразява в психиката (к. м. Нетов) по различни начини. „Този недостатък в последната формулировка се повтаря във видоизменен вариант и на други места. Така например на същата страница

\* Вж. „Общая психология, под ред. проф. А. В. Петровского. Изд. „Просвещение“, М., 1970, с. 269/270.“

е казано, че волевите процеси „отразяват и управляват...“ на с. 29, че възприятието за пространство „отразява...“, възприетието за време „отразява...“, а на с. 69, че чувствата са психичен процес, който отразява...“ и т. н. Поради неяснота на мисълта, която води до заобикаляне на мозъка, в цитираните формулировки дадени психични явления са субстанциарализирани, като от субективно отражение в точния смисъл така или иначе са превърнати в нещо, кое то отразява.

Буди недоумение твърдението на с. 5, че познавателните процеси са „психични образи“ на неща от действителността. Изглежда, че авторите са чужди на разграничаването между психичното като образ и психиката като процес или дейност. Възприемането е процес, а възприятието — образ. Представянето е процес, а представата — образ. При това образът не съществува откъснато или вън от процеса, защото психичното като процес се изразява в създаването на самия образ като субективно явление и в превръщането му за съзнанието във впечатление, за обуславящ го веществен обект. Но ако за учениците е трудно да се правят подобни различия, то авторите на учебника поне трябваше да го знаят, за да не допускат противоречиви формулировки.

В частта, написана под заглавие: „Природонаучни основи на психологията“, са поставени за разглеждане някои от основните положения на учението на И. П. Павлов за висшата нервна дейност. На с. 16 рефлексът е определен като „закономерна нервна реакция на организма на дразненията от външната или вътрешната среда“. За

ученика остава да се пита: коя е тази „вътрешна среда“?

На с. 17 се казва, че условният рефлекс „се изгражда чрез образуването на временни връзки в кората на мозъка“. Но никъде не е уточнено в какво се изразяват тези временни връзки. Според И. П. Павлов термините „условен рефлекс“ и „временна нервна връзка“ обозначават едно и също явление. Условният рефлекс е, от една страна, времена връзка между две или повече огнища на възбуда в кората, а от друга страна, той осъществява временна връзка на организма като цяло с ония условия в околната среда, които го обуславят.

Впрочем, авторите неправилно обявяват условните рефлекси чисто и просто за „нервни реакции на организма“. И. П. Павлов пише: „...временната нервна връзка е най-универсалното физиологично явление в животинския свят и у нас самите. А едновременно с това то е и психическо — то е онова, което психологите наричат асоциация, независимо дали се касае за съединение от всевъзможни действия, впечатления или от букви, думи и мисли. Какво би било основанието някак да откъсваме, да отделяме едно от друго онова, което физиологът нарича временна нервна връзка, а психологът асоциация. Тук имаме пълно сливане, пълно погълъщане на едното от другото, отъждествяване.“\*

От позицията, от която тръгват, авторите недостатъчно задоволително обясняват както възбудата, така и задържането (с. 18—19) — като основни процеси на висшата нервна дейност. По-вярното е, че тук се говори за възбуда, не специално в кората на главния мозък, с която органически е свързан психичният

\* Вж. И. П. Павлов, Двадесетгодишният опит от обективното изучаване на висшата нервна дейност (поведението) на животните, С., изд. „Наука и изкуство“, 1954, с. 518.

ни живот, а за възбудимост на нервната система изобщо. Това е възбуда, която „рядко обхваща цялата нервна система и след определено време отслабва, а реакцията се преустановява“. Очевидно е, че става дума за протичане на възбудимостта и в самите нервни проводници, чиято скорост у человека била до 160 м/сек.

Едностранично е определението и на задържането като „нервен процес на преустановяване на реакцията към даден дразнител“. То не насочва към значението на задържането в кората на мозъка за психиката. Видовете задържане от тази гледна точка се дефинират като отделни форми на преустановяване на такива реакции, а от казаното за условното задържане изобщо нищо не може да се разбере. Неправилно е обяснено като пример за външно задържане твърдението, че ако някой отвори вратата на класната стая по време на урок „учениците веднага се обръщат към него и престават да слушат учителя“. Ако това е вярно, би следвало да очакваме, че и учителят в такъв случай ще престане да мисли в това, което преподава.

Да премина към казаното в някои пунктове на учебника от частта за познавателните психични процеси. Най-напред трябва да обърне внимание, че определението на усещането като „психично отражение само на отделни свойства на предметите и явленията...“ (с. 22) фактически се отнася „само“ до т. нар. екстероцептивни усещания. Интероцептивните усещания, за които се говори по-нататък в учебника, остават извън обсега на това определение.

На с. 23 пише: „Предполага се, че различните миризми се дължат на строежа (а не на химическия състав, б. м., Нетов) на газообразните частици, дразнещи обонятелния

анализатор.“ Тук неправилно се говори за „периметър“, вместо за диапазон при определяне границите на слуховото сетиво за звуковите въздействия. Но по-характерна е друга формулировка, съдържаща се на споменатата страница, която показва, че авторите не са наясно не само за рецепторите, но и за същността на самите слухови усещания.

В учебника пише: „Слуховите усещания биват шумове (непериодични въздушни трептения), тонове (периодични трептения) и речеви. Звуковите усещания се отличават със сила (зависеща от дължината на звуковата вълна), височина (зависеща от броя на трептенията ѝ в секунда) и тембър (зависещ от формата на звуковата вълна) — например своеобразие на гласа или на (!) музикалния инструмент.“

Известно е, че в зависимост от своите особености звуковете (а не усещанията!) биват шумове, каквито имаме при скърцания, тръсък и др., и музикални тонове — при пеене, при свирене с музикални инструменти. В цитирания пасаж обаче звуковете (и шумове, и тонове) от обективни свойства на нещо в действителността са превърнати ни повече, ни по-малко направо в слухови усещания, които се отличавали едни от други и със сила, и с височина, и дори със свой собствен тембър. Споменава се и за нова категория от слухови усещания — речеви, каквите досега изобщо не са познати в психологията.

Във връзка с възприятието на с. 28 пише: „Не можем да възприемаме образите (!) на предмети, които са извън обсега на нашите сетива...“ А на с. 20: „...възприемайки едни свойства на обекта, ние възприемаме и други негови свойства, които в момента не действуват върху сетивата.“ На с. 31 пише: „Възприемането на нов и непознат

предмет се затруднява (к. м., Нетов), ако не знаем наименованието му.“ Аналогична е формулировката на с. 34, която гласи: „в непознат град или местност не сме в състояние да се ориентираме (к. м., Нетов), защото нямаме никаква представа за тяхното разположение и особености“.

На с. 29: „Възприятията за пространство се формират в опита на животните и човека да преценяват разстоянието, величината, тежестта на възприеманите обекти.“ Тук пък животните, подобно на човека, са в състояние да преценяват разстоянието, и величината, и тежестта на възприеманите обекти.

И на други места в учебника, вместо за обекти, се говори за възприемане на образи на такива обекти. „По-ясни и трайни са образите, възприемани по-често или оставили у нас силно впечатление“ (с. 34). „Колкото и често да сме възприемали образа например на близък човек“ (с. 35). На с. 33 пише: „...натрупането и осмислянето на все нови и нови възприятия на природните и обществени явления“ — как авторите си представлят това натрупване на възприятия? А на с. 40 се говори за запомняне и възпроизвеждане „на нагледни психични образи — усещания, възприятия, представи“. Усещанията и възприятията не могат нико да се запомнят, нико да се възпроизвеждат като усещания или възприятия. Запомнят се впечатленията за обектите от околната среда, придобити по пътя на усещанията и възприятията и могат да се възпроизвеждат под формата на едни или други представи.

За константността на възприятието е казано: „Ако възприемаме дадена сграда от 50, 100, 200 м, тя запазва във възприятието своята постоянна форма. Само от много голямо разстояние тя може да

промени формата си.“ „Тази непроменливост на някои свойства на възприемания предмет наричаме *константност* на възприятието“ (с. 30). Във връзка с цялостността на възприятието: „Всеки предмет от действителността се състои от елементи и части, които образуват едно неделимо цяло. При възприемането на предмета тези части (достъпни за сетивата) също се включват във възприятието...“ (с. 29).

Такова смесение на обективното със субективното, превръщане на обективното в субективно поради неяснота в мисълта на авторите, се среща и на други места в учебника, особено в частта за представите. Тук пише: „Възприемани някои от нас предмети и явления се задържат в съзнанието за кратко или за дълго време и ние можем да ги извикаме отново в съзнанието си...“ (с. 33). „При представата някои черти, страни и части на обекта изпъкват по-ярко, а други изобщо липсват.“ „Но в зрителната представа за познат човек се включва понякога и звученето на неговия глас; поведението и др.“ (с. 35).

Във връзка с паметта. „По този начин се съхраняват (в паметта, б. м., Нетов) неща, които са ни направили силно впечатление, които са свързани с нашите интереси, планове и потребности“ (с. 38). „Запазването в паметта на всичко, което въздействува върху нас, не е нико то възможно, нико необходимо“ (с. 39).

При въображението. Аглутинацията „е начин за създаване на фантазни образи чрез съединяване на части от различни обекти (предмети, растения, животни). Получава се съчетание, което не съществува в действителността“. Хиперболизацията „е начин за създаване на фантазни образи чрез преувеличаване естествените размери на обектите или броя на техните части“. Одухон-

творяването е „процес на създаване на фантазни образи чрез пренасяне на човешки качества върху предмети, растения и животни“ (с. 45).

Може би авторите ще възразят, като кажат, че аз прекъсвам цитираните формулировки в ония места на контекста, където започва да се говори или пък се посочват примери за възприятията или представите като субективни образи. Правя го нарочно, за да не усложнявам с ненужни подробности. Ако обаче навсякъде бих възпроизвел с допълнителен критичен разбор пропуснатото, в такъв случай още по-осезаемо ще проличи противоречието на едното с другото.

Мимоходом ще отбележа някои непрецизни формулировки в раздела за личността, от които осведоменият читател сам може да си направи надлежен извод без какъв да е коментар. А именно: „Човек наричаме обикновено най-високоразвитото същество от вида *Homo sapiens* (разумен човек), притежаващо не само...“ и т. н. „Въпреки природните си качества, поставен извън обществената среда, човек се превръща в животно“. „От казаното е ясно, че очовечаването на човека започва от най-ранното детство и е възможно само в обществената среда“ (с. 82). „Следователно като личност човек се формира с развитието на своите обществени човешки качества — като съзнание и самосъзнание, определени способности, поведение и характер.“ „Съвкупността от психичните свойства на личността образува нейната психична структура“ (с. 83).

Не е трудно да се види, че и стилът на изложението в учебника страда в логическо отношение. Могат да бъдат посочени и отделни, неправилно употребени на места термини. Така напр. на стр. 12 в учебника пише: „Психологията доказва

научната несъстоятелност (к. м., Нетов) на идеалистическите и религиозни суеверия, на които робуват даже и някои образовани хора — кинестезия (придвижване на предмети чрез мисълта)...“ и т. н. Очевидно, в случая се е имало предвид ненаучното съхващане за т. нар. телекинеза, което се поддържа от привържениците на спиритизма и на съвременната парапсихология. Терминът кинестезия (от гр. κίνησις — движка и αἴσθησις — усещане) се използва в психологията със значението на двигателна усетливост, а не на „придвижване на предмети чрез мисълта“. Срещат се даже съвсем примитивно оформени в езиково отношение фрази, каквото е напр. твърдението, че възникването на въпрос е признак за зараждането на мисъл, „а човек, който не е изправен пред никакви въпроси, наистина представлява печално зрелище“ (с. 51).

Наред с това трябва да отбележа, че съдържанието на поставените в учебника проблеми е повече или по-малко схематично дадено, недоизяснено, под нивото на възможностите за усвояването му от учащите се в десетите класове. За пример в това отношение ще посоча нещо от въпроса за ейдетизма и халюцинациите (с. 37). Казаното по този повод в учебника заема ни повече, ни по-малко от 46 печатни полуреда, т. е. 26 нормални редове. Тук не е изяснена задоволително, макар и накратко, същността на халюцинациите. Даден е пример за халюцинации с указание, че това са халюцинации, но без определение. Не е изяснено — кога, как и при какви условия възникват ярко изразени ейдетични представни образи и по какво те се отличават от халюцинациите извън сферата на ейдетизма. А описаната второсигнална халюцинация у Жана д'Арк не

е отграничена от патологичните халюцинации, споменати в учебника.

В учебника пише: „М. Димитров описва случай, когато едно дете съвсем ясно видяло върху черната дъска в класната стая образ на телчарка, която дои крава, а до нея теленце.“ Естествено, не е необходимо в публикация от този род да се посочва източникът на такъв пример. Но с оглед на това — дали описаният случай е предаден точно, си позволявам да попитам: от кой труд на М. Димитров е зает този пример?

Нека добавя, че акад. М. Димитров (1881—1966) е изтъкнат български психолог, изследовател и теоретик на ейдетизма — това изрично трябва да се каже. В неговите трудове са описани редица оригинални и съдържателни примери на ейдетични образи, които в едни случаи възникват с две пространствени измерения, като проецирани (подобно на картини) върху подложка или еcran, а в други случаи — като обективирани в пространството и без подложка, подобно на действително съществуващи неща, които със своя характер на тридименсионални образи придобиват особеностите на истински халюцинации. Последните М. Димитров наричаše „безвредни халюцинации“, за да подчертава, че те възникват в хода на нормалния съзнателен живот у човека. Характерно е, че ейдектите си дава сметка за субективния характер на такива халюцинации — за разлика от патологичните халюцинации, които халюциниращият по начало (с редки изключения) счита за действително съществуващи неща в околната среда.

А на въпроса за забравянето (с. 39), който е важен за обучението, са посветени словом и цифром само 22 печатни полуреда, което прави точно 11 нормални редове. От тях

първите 11 полуреда са посветени на забравянето у човека като нормално психично явление, а останалите 11 — на амнезията (само с определение, което не е пълно) и на пример за невъзможност за забравяне, които са обект за изучаване от психопатологията. За забравянето в буквален смисъл е казано почти само това, че то е полезно, доколкото предпазва паметта от „задръстване“ с излишни сведения, знания, с тежки емоционални преживявания. Няма даже определение на забравянето. Абсолютно нищо не е споменато нито за временното, нито за трайното (продължително) забравяне — за основа забравяне, което води до духовно обединяване на личността, за борбата със забравянето в условията на учебната работа.

Сериозни възражения могат да бъдат направени и по отношение на редица формулировки при въпроса за мисленето. Налице е недостатъчност най-напред при самото определение на мисленето. То гласи: „*Мисленето е висок психичен процес на отражение на общи свойства и връзки на предметите и явленията, свързано с езика*“ (с. 50).

На това определение е подчинена разработката на общотеоретичната част на мисленето. На същата страница обаче са дадени няколко допълнителни, по-частични формулировки, които се върят около оста за общото, но в тях са вмъкнати допълнителни езикови частици, водещи до размисъл. Тук пише „*Мисленето отразява главно общи свойства и връзки на явленията*“ т. е. то е обобщено отражение на действителността. „*Мисловните образи обикновено отразяват само общи свойства на клас предмети или явления, т. е. те са понятия, закрепени в думи...*“ „*Мисловните образи отразяват и общи, повтарящи*

се причинно-следствени връзки между явленията, законите на тяхното съществуване и развитие.“

От намекването, че мисленето отразява „главно“ общи свойства и връзки на явленията, най-напред следва негласният извод, че то все пак отразява и други свойства и връзки, които не са толкова главни. По същия начин твърдението, че мисловните образи „обикновено“ отразяват само общите свойства на клас предмети или явления, подсказва, че все пак в определени случаи те могат да отразяват и други свойства в действителността. И, най-сетне, от казаното, че мисловните образи могат да отразяват „и“ общи, повтарящи се причинно-следствени връзки, може да се съди, че при определени случаи те все пак могат да отразят „и“ не толкова общи или повтарящи се причинно-следствени връзки. Но какво друго могат да „отразяват“ те и под формата на какви свойства наред с общите? — това нито е загатнато в учебника, нито е изяснено.

Тук пише: „Например понятието „човек“ отразява само общите свойства на всички хора — високоразвити живи същества, които могат да се трудят, да мислят, имат съзнание и самосъзнание, общуват с членоразделна реч и т. н. В понятието „човек“ не присъстват свойствата, които отличават отделните хора — възраст, цвет на кожата, косата или очите, професията, степен на интелигентност и т. н.“.

Най-напред трябва да кажа, че мисловните връзки, понятието не „отразява“, както е формулирано във всички от споменатите изречения — то е отражение на нещо от действителността. Мисленето е процес или дейност, която се изразява в отразяване в мозъчната кора на човека на едни или други страни от действителността под формата на по-

нятия, съждения и умозаключения. Независимо от езиковите грапавини в изложението все пак можем да потвърдим като вярно казаното тук в определен смисъл за понятието „човек“ като отражение на общи свойства у всички хора. Но в случая се налага да запитам: на какви свойства е отражение понятието „този човек“, с когото аз преди малко разговарях? Както видяхме, авторите на учебника насочват внимание върху понятието като отражение на общото в действителността. Но това ни кара по същия начин да се запитаме: може ли единичното в действителността да се отразява под формата на едни или други понятия? Как се отразяват несъществените свойства? — ето какво е пропуснато в интерпретацията на мисленето, застъпена в учебника.

В учебника не е казано с необходимата яснота за опознаването на съществените и несъществените свойства на обектите в действителността, които се намират в определено диалектическо взаимоотношение помежду си. Това ще рече, че едни и същи свойства в едно отношение притежават характер на съществени, а в друго отношение — на несъществени свойства. И едните, и другите обаче всяко се опознават при стадия на мисленето у человека с помощта на едни или други понятия. Да вземем за пример тебешира. Белият цвет или ръбоватата форма, които обикновено бият в очи, не са съществени свойства за тебешира изобщо. Защото можем да имаме тебешери и с обла форма, червени, зелени и т. н. Основното за тебешира изобщо е, че той представлява специално пригответа креда за писане върху черната дъска. В този смисъл общото за всички тебешери не е „само общо“, то е едновременно с това и съществено за тях. Но специално за този тебешир, който в

момента е пред мен, са съществени и ръбоватата му форма, и белият му цвят, защото той не е нито с кръгла форма, нито е червен, син, зелен и т. н.

В също такова взаимоотношение се намират и единичното и общото в действителността. Но както единичното, така и общите свойства се оказват по един или друг начин и в една или друга степен повече или по-малко съществени за определени страни от действителността — за всеки предмет или явление, за всяко растение, животно или човек. Защото общото не съществува само за себе си като общо, вън от единичното — то е свойство на клас от единични обекти или на група сходни обекти. Казаното по този повод е в сила и за закономерностите, за причинните връзки и взаимоотношения в действителността. От тази позиция можем да потвърдим, че понятието „човек“ действително изпълнява ролята на отражение на общото (и същественото!) у всички хора. Важно е обаче да се има предвид, че с помощта на понятийното мислене се опознават било като несъществени, било като съществени в една или друга степен, и ония свойства, които са специфични за всеки отделен човек — „възраст, цвят на кожата, косата или очите, професия, степен на интелигентност“ и т. н. В хода на опознаването било на единичните, било на сходните помежду си обекти с помощта на мисленето се върви от една степен на общност към друга, по-висока степен на общност, от по-малко същественото към разкриване на все по-същественото и закономерното, което е характерно за тях. Такъв е пътят, по който върви познанието на всеки човек по време на индивидуалния му живот.

Развитието на мисленето у детето, което е диалектически свър-

зано с усвояването на езика, започва с формирането на най-елементарни понятия за отделни обекти от заобикалящата го среда — маса, стол и т. н. През този етап от индивидуалния живот на детето понятията „стол“, „маса“ и т. н. все още не могат да бъдат отражение на общото на всички столове, на всички маси и т. н., както у възрастните хора с богат психичен опит. То все още не знае, че масата може да бъде не само квадратна или само с четири крака, каквато вижда у дома си, но и с кръгла или с друга по-особена форма, с три крака и т. н. На това то се научава по-късно в практическия си опит. Така е например и с понятията у него за заобикалящите го близки. У него се оформят най-напред понятията за „мама“, „татко“, за братчето или сестричето, а много по-късно с разширяването на познавателния му хоризонт то се научава да си служи и с понятията „човек“, „хора“ и т. н.

За кой ли път повтаряйки, че обобщението е процес на образуване на понятията като обобщени мисловни образи, авторите пишат: „Например, обединявайки мислено общите черти на станалите в историята революции, образуваме понятието „революция“, означаващо коренен прелом и средство за преминаване от един към друг по-прогресивен обществен строй“ (с. 52). Това ли е пътят за достигане изобщо до понятието „революция“? В случая се има пред вид онова понятие за революцията, което е отражение на най-общото (и съществено!) за всички революции. Но до него не може да се стигне без конкретните понятия за отделните революции със специфичните за тях особености — буржоазно-демократическа, социалистическа и т. н. Забравя се, че обобщението води до разкриване под формата на понятия не само

общото, но и на повече или по-малко същественото за всички страни на обектите, включително и на единичното в действителността.

Сравнението в учебника е определено като „мисловна операция, чрез която се установяват сходство и разлика между сетивните образи (усещания, възприятия, представи) или пък между понятията. Например чрез сравнението откриваме някои общи свойства между различните метали, растения, гръбначни животни, литературни произведения и въз основа на тях ги обособяваме в отделни групи“ (с. 51). Не е трудно да се види, че определението на сравнението тук се намира в пръвко противоречие с приведения за илюстрация пример. Защото става дума за сравняване на субективни явления, а примерът се отнася до обективни неща в действителността.

Няма да се спират на всичко в частта за мисленето. Не може обаче да не засегна казаното в този пункт на учебника за взаимоотношението между мислене и език. Това е основен въпрос за мисленето у человека. Защото благодарение на думата или езика мисленето у человека придобива особеностите на понятийно, абстрактно-логическо мислене. Тъкмо езикът прави възможна реалността на мисленето като обобщено и опосредствено отражение на действителността. „Всяка дума (реч) вече обобщава“ — казва Ленин. На този въпрос в учебника са отделени само 26 полуреда, което прави 13 нормални печатни редове. При това тук намираме една груба формулировка, която обръща с главата надолу взаимоотношението между мисленето и езика. Тук пише: „Известно е, че едно и също понятие може да означава в различните езици различни думи“ (с. 51). В цитираната формулировка не думата „означава“ понятието, както би след-

вало да бъде, а тъкмо обратното — понятието „означава“ думата. Истина е, че при отделните езици един и същи понятия се обозначават с различни думи. Казаното в този смисъл в споменатата формулировка е в противоречие дори със следващото изречение в контекста, което гласи: „Думите са материален носител на мисълта, нейни възприемани материали знаци.“ Думата служи и за формиране, и за изразяване на мисълта у человека.

За физиологичните основи на отделните психични процеси. В общи линии ще спомена, че казаното в учебника по този въпрос, където той е засегнат, е непълно и недостатъчно, а при усещането само е маркирано за въздействието на външното дразнене „върху анализатора, т. е. сетивния орган, и целият му нервен апарат (рецептор, нервни пътища, мозъчен център“ (с. 22). При възприятието е даден пример за рефлекс на отношение с опити над кучета. А за физиологична основа на такива психични процеси, каквито са въображението, мисленето и волята, няма абсолютно нищо. Питаме се тогава: защо е необходима общотеоретичната част в учебника за природонаучните основи на психологията, щом като не е засегнат навсякъде и последователно въпръсът за физиологичната основа на отделните психични явления.

В заключение трябва да осведомям читателя, че пристъпих с колебание и неохота към написването на горните редове. Причина за това бяха някои съображения у мен от субективно естество. Накрая надделя убеждението ми, че е необходимо да изпълня един граждански дълг с посочване на някои от обелязаните по-горе недостатъци в учебника, които така или иначе ще затрудняват както учителите по психология в преподавателската им ра-

бота, така и самите ученици. Изводът ми в последна сметка е, че учебникът по психология в този вид не отговаря на изискванията, произтичащи от нуждите на съвременната реформа в системата на наше-

то образование. Той не може да изпълнява пълноценно своето предназначение на ръководство в ръцете на ученика за усвояване на учебния материал по тази дисциплина.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПСИХОЛОГИЯ НА ЕМОЦИЙТЕ

ВЕЛИНА ТОПАЛОВА

Издателство „Наука и изкуство“ публикува български превод на книгата на Я. Рейковски „Експериментална психология на емоциите“<sup>1</sup>. Изтъкнатият полски психолог проф. д-р Я. Рейковски е известен с научните си изследвания върху методологическите проблеми на съвременната психология и проблемите на личността.

През последните години ръководеният от него научен екип е найактивният организатор в международен мащаб на изследванията върху просоциалното поведение на личността. Книгата „Експериментална психология на емоциите“ е претърпяла две издания в Полша (1968 и 1974 г.), а освен на български език, досега е преведена на немски и руски (1979).

Трудът на Я. Рейковски има за предмет на изследване сложните и все още недостатъчно проучени въпроси от областта на емоционалния живот на человека. Въпреки че експерименталните изследвания върху емо-

циите датират още от началото на нашия век, продължават дискусии и противоречията по отношение на тяхната теоретична интерпретация. Книгата на Рейковски представлява значителен научен принос в изследванията на емоционалните процеси в поне две направления. Тя представлява амбициозен опит:

1) за систематизация на резултатите от експерименталните психологически изследвания върху механизите на възникване и функциониране на емоциите и

2) научно обяснение на тези резултати на основата на единна теоретична система.

Системното изложение на емпиричния материал обхваща експериментални изследвания, провеждани в психологическите лаборатории на различни теоретични школи: 1) изследванията на съветската психологическа наука и предимно принципите научни приноси на Павловската школа за изучаване психофизиологията на емоциите, 2) из-

<sup>1</sup> Я. Рейковски, Експериментална психология на емоциите, Наука и изкуство, 1980, с. 469.

следвания на западната и по-специално на американската експериментална психология и 3) постиженията на полската психология, включително най-новите изследвания, част от които са проведени под научното ръководство на автора. Освен с високата степен на информативност относно съдържанието и развитието на експерименталната психология на емоциите, книгата прави впечатление с прецизното и пълно изложение на голям брой класически вече експерименти в тази област, като съдействува за развиwanе на експерименталната изследователска култура на специализирания читател.

Основната част от анализираните изследвания представляват експерименти, проведени в лабораторни условия — обективно регистриране на вегетативно-соматични, външни телесни промени и поведенчески реакции. Заедно с възможностите за точно регистриране на изследваните зависимости поради неестествения характер и схематизацията на лабораторно-експерименталните условия значително се затруднява реконструирането на действителните зависимости между характера на емоциите и обуславящите ги фактори. С оглед да се редуцират ограниченията при екстраполацията на лабораторно установените зависимости върху характеристиката на реалните емоционални процеси, авторът широко е използвал като сравнителен материал данни от клиничната психология и от наблюдения върху поведението в естествени условия.

Главното достойнство на книгата е успешният опит на автора да обедини натрупаното досега огромно количество разностранен и неравностоен в методологическо и терминологично отношение експериментален материал в единна теретич-

на концепция за емоциите. Макар и нелишена от някои дискусационни моменти, теоретичната схема на автора изпълнява успешно своята основна функция — на основата на един общ възглед за емоционалните явления да внесе порядък в трудно обозримия вече емпиричен материал. Предложената теоретична схема е същевременно открита за по-нататъшно детайлизиране и коригиране в светлината на бъдещи изследователски усилия в тази област. Върху основата на принципите на марксистката методология, в теоретичната концепция на Рейковски емоционалните процеси се разглеждат като особена форма на психично отражение на обективната действителност и същевременно като важен фактор в психичната регулация на взаимоотношението между човека и заобикалящата го среда. Структурата на изложението е подчинена на логиката на научния анализ, насочен към решаването на три основни проблема: 1) същността на емоционалния процес и взаимоотношенията му с останалите процеси на регулация, 2) фактори, определящи възникването и развитието на емоционалните процеси и 3) влияние на емоционалните процеси върху психичните функции и поведението на човека.

В първата част на книгата са изследвани аспектите на първите два проблема. Въз основа на анализа на емпиричният материал и на различните теоретични подходи е изяснена регулативната същност на емоционалния процес и неговите структурни предпоставки (невроанатомични и неврофизиологични). Авторът се основава на принципите на Павловското учение за в. н. д., както и на данните на съвременната неврофизиология. Подчертана е ролята на мозъчната кора като инициатор на емоциите и като област, в която се осъществява интеграция

та на по-сложните форми на емоционални реакции. Изяснява се също така въпросът за степента на репрезентация на емоциите в съзнатието като резултат на социалното учене на човека. При анализа на закономерностите на възникване на емоциите авторът разглежда и групи фактори.

Втората част на книгата обхваща основния масив от експериментални данни върху емоциите – изследване влиянието на емоционалните процеси върху съвкупността от дейностите на организма. Систематизацията на емпиричния материал е осъществена в няколко основни направления. Първото направление обединява експериментите върху разновидностите на новите форми на поведение, които се организират под влияние на протичането на емоционалния процес: формиране на експресивни реакции (мимика, пантомимика, вокализация, модели на моторни реакции), появя на определени емоционални дейности и изработване на емоционално отношение към действителността. Второто направление обхваща изследванията, посветени на селекциониращото и насочващо влияние на емоциите върху познавателните процеси (възприемане, задържане и възпроизвеждане на информацията и реорганизация на придобития опит) в зависимост от силата на емоцията, структурираността на познавателния процес и трайните характеристики на личността. Третото направление систематизира експерименталните изследвания върху тонизиращото влияние на емоциите в процеса на човешката дейност. Анализирайки противоречивите експериментални данни, авторът е извел тенденции относно зависимостта между характера на емоциите (знак, сила, съдържание) и особеностите на дейността (някои

характеристики на изпълняваната задача като елементи на творчество, степен на трудност и др.). В този контекст е обсъден и въпросът за емоционалната устойчивост на личността, който има голяма практическа стойност. Рейковски представя резултатите от цикъл собствени изследвания върху емоционалната устойчивост на личността и нейната факторна зависимост. Последното – четвърто направление, обединява изследванията върху двата аспекта на взаимовръзката между емоциите и дейността на вътрешните органи: 1) промените в дейността на вътрешните органи под влияние на емоциите и 2) влиянието на вегетативните процеси върху протичането на емоционалния процес. На основата на анализа на цикъл изследвания, проведени от автора и негови сътрудници, са обсъдени перспективите за научно изследване на връзката между здравното състояние на човека и протичането на емоционалните процеси.

Теоретичните обобщения в книгата на проф. Я. Рейковски, резултат на проникновен научен анализ на експерименталните изследвания, я определят като ценна научна публикация в областта на психологията на емоциите. Тя представлява едно необходимо допълнение на неособено богатата научно-психологическа литература за емоциите, достъпна у нас. Книгата включва изчерпателна библиография по проблема, именен указател и предметен указател с около 200 позиции. Адекватно използваният илюстриран материал и свежият език на научното изложение я правят достъпна и интересна не само за научните работници, студентите по психология и специалистите, но и за всички, които се интересуват от проблемите на психичния живот на човека.

## МЕЖДУНАРОДНИ СЪВЕЩАНИЯ С ПРЕДСЕДЕТЕЛИТЕ НА ДРУЖЕСТВАТА ПО ПСИХОЛОГИЯ И НА ГЛАВНИТЕ РЕДАКТОРИ НА СПИСАНИЯТА ПО ПСИХОЛОГИЯ ОТ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИТЕ СТРАНИ

От 11 до 14 януари 1983 година по време на Шестия национален конгрес на психологите в ГДР се провеждаха съвещания на председателите на дружествата по психология в социалистическите страни. Те имаха за цел да се обмени опит по работата на организацията в използуване на психологическите знания в обществената практика. На съвещанието се обсъдиха и възможностите за по-нататъшното подобряване на обмена на опита и подобряване сътрудничеството на редакциите на психологическите списания.

Съвещанието на председателите се откри от председателя на Дружеството на психологите от ГДР проф. А. Косаковски. Той посочи, че основните проблеми, свързани с повишаване ролята на психологията в обществената практика, са изложени в неговия доклад пред конгреса, който беше предаден на всички участници. След това се даде думата на представителя на България — проф. д-р Филип Генов. В своето изказване той информира за работата на II конгрес на Дружеството на психологите и приетата от него Национална програма за развитие на психологията в съответствие с решението на XII конгрес на БКП и специалното решение на Секретариата на ЦК на БКП. Споделен беше опитът в работата на Дружеството по провеждане на научни

конференции и привличането към психологически изследвания и на непсихолози, но специалисти по други науки.

Председателят на Дружеството на съветските психологи проф. Б. Ф. Ломов — член-кор. на АН на СССР, посочи, че на настоящия етап от развитието на съветската психология главните въпроси са свързани със създаване на психологически служби в страната. Дружеството на психологите взема активно участие в подобряване дейността на първичните звена в различните области на обществения живот (училище, предприятие, клиника). Разработен е многогодишен план за повишаване ролята на психологията в практиката. Значителна дейност извършват съвместно с организацията „Знание“.

В съвещанието се изказа и проф. Матюшкин — директор на Института по психология на АПН в СССР. Той допълни изказването на проф. Ломов за активността на психологите в системата на народното образование, за създадените консултивни пунктове в училищата и за дейността на списанието „Вопросы психологии“.

Проф. Дамян Ковач — председател на Дружеството на психологите в ЧССР, говори върху въздействието, което психологите оказват на практиката и върху психологическите изследвания в помощ на обще-

ствената практика. Главното внимание е насочено към създаване предпоставки за разширяване на психологическите служби и подобряване работата в областта на пропагандата.

Проф. Дамян Ковач отбеляза, че много от въпросите и проблемите, поставени на съвещанието, са били обсъждани на първата среща на представителите на дружествата на психологите в социалистическите страни, състояла се през 1980 година в гр. Бърно. Затова много от проблемите, които са разисквани тогава, продължават да се актуални и в днешно време. Той направи предложение да се предостави на всички участници, наред с материалите от заседанието, и протоколът от съвещанието на представителите на дружествата по психология в Бърно.

Д-р Фан Мин Хаг — председател на подготвителния комитет за образуване на организация на психологите във Виетнам, говори за последната национална конференция на техните психологи. В центъра на вниманието на конференцията са стояли въпросите за прилагане психологическите знания в практиката. Освен това предвижда се по-нататък изпълнението на следните задачи: създаване психо-диагностичен център в град Хо Ши Мин; създаване възстановителен център за деца с нарушения в говора; създаване лаборатория за професионални консултации и разработка на психологическите проблеми на управлението и на семейното възпитание.

Проф. Барта — председател на Дружеството на психологите в Унгария, съобщи, че тяхното дружество защищава и професионалните интереси на психологите в страната. То организира следдипломната им квалификация, при която особено внимание се отделя на методиче-

ската подготовка. Дружеството на психологите се занимава и с въпросите, свързани с професионалния профил на психолога. Разработен е и действува Морален кодекс на психолога. С цел да се подобри съвместната работа между социалистическите страни, проф. Барта предложи системно да се обменят риботни планове и да се обсъдят възможностите за по-нататъшно сътрудничество.

Проф. Курч — представител на председателя на Дружеството на психологите в Полша, съобщи за новия проект, с помощта на който са надяват да се постигне по-голямо взаимодействие на психологията върху обществената практика. Планира се създаването на Център за психологически изследвания и консултации, който да се занимава едновременно с въпросите на диагнозата, терапията, консултациите и психологическия тренинг. Този център ще се организира от Дружеството на психологите, което и ще го финансира и ще работи на самоиздръжка. Сега се обсъжда въпросът за участието на Дружеството на психологите в организацията за следдипломната квалификация на психологите.

Д-р Монтенегро-Диас от Никарагуа изрази благодарност, че има възможност да вземе участие в работата на съвещанието на представителите на психологите от социалистическите страни. Той помоли да им се изпращат научни публикации, учебни пособия и аудиовизуални средства, а също така помощ с кадри, обмяна на опит, взаимни посещения и други.

По време на съвещанието проф. Фр. Кликс, председател на Световната организация по психология, информира за подготовката на ХХІІ международен конгрес в Мексико и за участието на психологи от со-

циалистическите страни в международния изследователски проект на тема: „Психологическо устройство на работните места на базата на ЕИМ“.

Проф. Курч от Полша запозна присъствующите с целите и условията за влизане в Съюза на европейските психолози.

На съвещанието на представителите на дружествата по психология в социалистическите страни в Бърно е разработена разгърната програма за съвместна дейност. В нея се предвижда да се засили обменът на информация за състоянието и развитието на психологията в отделните страни (планове за работа, календарни мероприятия, издаване на бюллетини, методически листове и други). Предвиждат се взаимни покани на важни психологически мероприятия: организиране на съвместни международни мероприятия и особено конференции; съвместни издания на публикации и превод на най-значителните публикации от социалистическите страни; съвместни действия при решаване на въпроси, представляващи общ интерес от международен мащаб; сключване на договор за сътрудничество между дружествата на психолозите от социалистическите страни и други.

По същото време се състоя съвещание на главните редактори или на техни представители на редакциите на психологически списания от социалистическите страни. От ЧССР участва проф. Дамян Ковач, проф. Кодим и д-р Адамович; от Полша — д-р Стаковски; от СССР — проф. Б. Ф. Ломов — главен редактор на „Психологически журнал“ и проф. Матюшкин — главен редактор на сп. „Въпроси на психологията“; от Унгария — д-р Халас; от Виетнам — д-р Фан Мин Хаг и от България — проф. д-р Ф. Генов. Съвещанието се ръководи от главния редактор на „Психо-

логия за практиката“ проф. Ломпшер от ГДР. Съгласно изискванията на организаторите на съвещанието всички участници представиха писмена информация за начина на работа и съдържанието на техните списания. Главният проблем, който се разискваше, беше как списанията да спомагат за усилване връзката на психологията с практиката на социалистическото строителство. Обсъдиха се въпроси за взаимното сътрудничество между редакциите на списанията по психология на социалистическите страни. На основа на разискванията се приеха следните препоръки: на базата на взаимност редакциите да изпращат редовно по един екземпляр от своите списания, за да дадат възможност да се използват публикуваните в тях информации и материали; редакциите да организират в рамките на своите възможности в информационните бюллетини на своите организации публикуване на заглавията на списанията по психология в социалистическите страни, за да могат членовете на организацията, които са заинтересовани от една или друга статия, да имат възможност да получат от нея копие. Техническият съcretариат на Дружеството срещу определена сума може да преснима една или друга статия от дадено списание и да я изпрати до съответния член на организацията, който желает да я получи, като заплати разносните.

Редакциите да обменят информации за проведените или планирани важни събития в живота на психологическите организации в своите страни, а така също в рамките на възможностите си да предоставят своите перспективни планове на списанията, за да могат другите редакции своевременно да се ориентират към онази информация и онези материали, които ще представляват

интерес за тях.

Редакциите взаимно ще се подпомагат при търсение на автори от други страни, които са в състояние да напишат на небходимото равнище статия по поръчаната тематика или сами ще предложат на другите редакции висококачествени статии на своето списание.

Списанията ще поместват в съответствие със своите възможности информационни материали от различно естество (статии, резюмета, обзори и т. н.) за работата на психологите в другите социалистически страни, като използват за това изпратените броеве от други списания, а също така материали, подгответи от други редакции или специално написани от авторите за други страни.

Редакциите ще подпомагат взаимно в избора на пригодните за рецензиране книги и във информационите за важните новости в психологическата литература (библиографски данни, анотации и т. н.).

По примера на издателството „Прогрес“ — Москва, подготвящо сборник статии от психологическите списания на няколко международни езици (английски, испански, немски), се препоръчва да се проверят възможностите за подобни мероприятия и в другите социалистически страни.

Препоръчва се списание „Въпроси на психологията“, което има най-голямо разпространение в много страни на света, да използва свояте страници и за информация по проблемите на психологията в

различните социалистически страни.

Излизашото в гр. Братислава списание „Студия психологика“ на английски език е готово да издаде специален том с работите на психологите от социалистическите страни и ще се обърне със съответстващи искаания към редакциите на списанията от социалистическите страни.

Във връзка с необходимостта за усилване помощта на психологическите списания във всички социалистически страни на работещите в практиката, редакциите ще се информират по между си за полезните опит, удачните форми и съответстващи тематики, за възможните автори и действените публикации и т. н.

В заключение в протокола се отбелязва, че е целесъобразно да се свикат и други съвещания на главните редактори по време на провеждане на други национални конгреси или международни съвещания, за да имат възможност да координират своята работа и да развиват по-нататък сътрудничеството между списанията.

На свое заседание ръководството на Дружеството на психологите в България изслуша информация за работата на съвещанието от своя представител проф. д-р Ф. Генов. То даде положителна оценка за дейността на съвещанията и взе съответни решения за активизиране дейността на Дружеството и неговото списание в международното сътрудничество.

## СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА IV КОНГРЕС НА БЪЛГАРСКИТЕ СОЦИОЛОЗИ

От 11 до 13 май 1983 г. в София се състоя IV конгрес на българските социолози, посветен на проблемите на трудовия колектив. На пленарното заседание беше изнесен основен доклад от председателя на БСА Нико Яхиел на тема: „Трудовият колектив и задачите на социологията“.

На 12 май се провеждаха секционните заседания в 18 секции: 1. Социология на управлението и социология на правото; 2. Социология на науката; 3. Социология на масовите комуникации; 4. Социология на изкуството; 5. Възпроизводство на населението; 6. Социология на семейството, жената и бита, 7. Социология на младежта, 8. Социална психология, 9. Теория и методи на социологическото познание, 10. Бюджет на времето, 11. Социология на селото, 12. Социология на спорта и здравеопазването, 13. История на социологията и критика на буржоазната социология, 14. Социология на социално-класовата структура, 15. Социология на селищните системи, 16. Социология на образоването, 17. Социолингвистика, 18. Социология на труда.

За психолозите и специално за психолозите от предприятията особен интерес представлява секцията „Социална психология“, чиято работа се проведе в пет заседания, ръководени последователно от проф. д-р Васил Вичев, проф. д-р Минчо Драганов, проф. д-р Филип Генов, проф. Георги Йолов, доц. Петър Василев.

Бяха изнесени общо 24 доклада и научни съобщения. Особен интерес представляват следните доклади и научни съобщения: „Трудовият колектив и социално-психичният фак-

тор“ от М. Драганов, „Потребности, интереси и трудова активност на личността“ от В. Вичев, „Новата форма на бригадна организация на труда и промените в психиката на колектива“ от Ф. Генов, „Формиране на личността в трудовия колектив в условията на новия икономически подход и неговия механизъм“ от П. Василев, „Мотиви за социален избор и социална реализация“ от Румяна Камбурова, „Информационни потоци и комуникационни процеси при функционирането на трудовите колективи“ от К. Рамчев, „Проблеми на социално-психологическия тренинг като активен метод за обучение и ефективно поведение“ от Кр. Николова, „Отношението към труда на жители на малкия град“ от Т. Неделчева, „Система от субективни индикатори при отчитане готовността за труд“ от В. Топалова, „Влияние на трудовия колектив върху семейните отношения“ от М. Оленска, „Участие на трудовия колектив при вземане на управленческо решение“ от А. Вендов, „За научното творчество в трудовия колектив“, „Фактори за социално-психичния комфорт на рационализатора в трудовия колектив“ от Д. Зафиров, „Старият селянин и трудовият колектив“ от Л. Влахийска, „Ролята на социално-психический климат в колектива за превръщането на труда във вътрешно мотивирана дейност.“

На организационното заседание на секцията бе избрано новото ръководство на секцията в състав: председател — Минчо Драганов, зам.-председател — Васил Вичев, секретар — Петър Василев и членове — Веселина Мелтева и Ангел Величков.

П. ВАСИЛЕВ

## ЗАЩИТЕНИ ДИСЕРТАЦИИ

ДИМИТРОВА, Н. — „ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИТЕ ВЪЗГЛЕДИ НА СПИРИДОН КАЗАНДЖИЕВ“. С., 1981.

Дисертационният труд съдържа задълбочен анализ на възгледите на Сп. Казанджиев в областта на: 1) философията — изяснява се психологизъм като основна характерна черта на трудовете на Сп. Казанджиев и като методологическа основа за разработването на останалите философски (онтологически и гносеологически) проблеми, които са обект на авторовото внимание; 2) психологията — разглеждат се схващанията на Сп. Казанджиев по общите методологически проблеми на психологията, по проблемите на възприятието и чувствата, в областта на възрастовата, социалната и военна психология. Проследява се еволюцията в психологическите и философските възгледи на Сп. Казанджиев и се очертават приносните моменти в неговото научно творчество.

ИГНАТОВ, М. — „ПЕРЦЕПТИВНА РЕГУЛАЦИЯ ПРИ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ МЕЖДУ ЕДНОВРЕМЕННО ПОДАДЕНА СЛОВЕСНА И ИЗОБРАЗИТЕЛНА ИНФОРМАЦИЯ“. С., 1981.

Предмет на изследване в дисертацията са някои основни детерминанти на междустимулната интерференция при едновременно подадена словесна и изобразителна информация; тип серийна структура, тип пространствена организация на стимулния материал и степен на зависимост на опитните лица от перцептивното поле. Изучават се също така практическата приложимост и диагностичната стойност на интерференчния феномен при тру-

дово-психологично изследване на зависимостите между съдържанието на трудовите задачи и нагласата за труд.

8. КРУМОВ, КР — „СОЦИАЛНА МОТИВАЦИЯ И МЕЖДУЛИЧНОСТНИТЕ ОТНОШЕНИЯ В УЧЕНИЧЕСКИЯ КОЛЕКТИВ“. С., 1981.

В дисертационния труд се изясняват някои същностни характеристики и особености на социалната мотивация: сложната и динамична зависимост между съдържателния и активиращия аспект на социалната мотивация, видовете социални мотиви, тяхното изменение във възрастов и полов план и др. Изучават се взаимовръзките на социалната мотивация с ценностната ориентация на личността, както и със структурата на междуличностните отношения в колектива:

1. БОРИСОВА, В. — „ОСОБЕНОСТИ НА ЛИЧНОСТТА НА УЧЕНИКА ОТ ТРУДОВО-ВЪЗПИТАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ“ С., 1982.

В дисертационния труд се разкриват някои специфични особености на учениците от ТВУ, проявяващи се в отношението им към учебната и трудовата дейност, във взаимоотношенията с родители и учители, във взаимоотношенията с колектива. С богат психологически инструментариум се изследват отклоненията в психичното и личностното развитие на учениците от ТВУ — по отношение на интелект, памет, способности, характер, потребности, мотиви, интереси, ценностна ориентация и др. и на тази основа се очертават три групи непълнолетни правонарушители: 1) с отклонения в реакциите, засягащи развитие

то на личността (30—40%); 2) с отклонения в нравствените и волевите качества (35—40%); 3) с отклонения в ценностната структура (10—15%). Авторът прави някои конкретни препоръки за оптимизиране на коригиращото педагогическо въздействие върху учениците от ТВУ.

2. ВАСКЕС, Х. — „СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ БЪЛГАРСКИ И ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ“. С., 1982.

Авторът изследва специфичното състояние, динамиката и тенденции на междуличностното и междугруповото общуване на чуждестранни и български студенти. Въз основа на експериментално проучване на основните социално-психологически характеристики на общуването на чуждестранни студенти от четиринаесет националности се установява, че водеща роля при формалното общуване играе учебната дейност. В неформалните отношения се очертават три направления на общуване на чуждестранните студенти: със сънародници, с други чужденци и с българи, като контактите се съсредоточават предимно в националната група.

3. ВЕЛИЧКОВ, А. — „ДИНАМИКА НА МОТИВАЦИЯТА ЗА ТЕХНИЧЕСКА ДЕЙНОСТ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ (12—15 г.)“ С., 1982.

На базата на задълбочен теоретичен анализ на структурата и особеностите на мотивационната сфера на подрастващите емпирично се разкриват основните тенденции в развитието на мотивацията за техническа дейност в средна училищна възраст. Изследват се възрастовите изменения по отношение силата и функционалните взаимовръзки между подбудите за техническа дейност. Подробно се анализират три важни характеристики на обуславящите я мотиви — индивидуалистична насо-

ченост, отношение към кръжочните условия, насоченост към практическите страни на кръжочната работа.

4. ГРАДЕВ, Д. — „ПРОМЯНАТА НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА В МИКРОСОЦИАЛНИТЕ ГРУПИ“. С., 1982.

Авторът разглежда в теоретичен аспект проблема за взаимоотношенията в малките социални групи, като прави опит за обединяване на социално-психологический и социологический подход към разглежданото явление и същевременно подлага на критичен анализ емпиричната ориентация при изучаване на микросоциалните групи. Изследват се конструктивната и деструктивната тенденция на промяната във вътрешногруповите взаимоотношения във връзка с груповата ефективност и равнището на груповото развитие.

5. ДЕСЕВ, Л. — „ПСИХИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА КОЛЕКТИВА В КЛАСА“. С., 1982 (ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЯ).

Дисертационният труд представлява цялостно изследване на социално-психологическите проблеми на училищния колектив. Анализират се задълбочено основните концепции и направления в марксистката социална психология на колектива и в буржоазната психология на малките групи. Изясняват се главните страни и параметри на първичния колектив и принципите за неговото психологическо изследване в училищни условия. Експериментално се установяват структурните и динамични особености на отношенията в класа, видовете мотиви и насоченост на социалното поведение на учениците, неговите когнитивни и аксиологически аспекти, прави се цялостна социално-психологическа характеристика на психическия климат в училищния колектив, анализира се системата от фактори, които влияят върху формирането и сплотяването на училищния колектив.

## СОДЕРЖАНИЕ

Ф. ГЕНОВ — Социально-психологические предпосылки в борьбе за высокое качество . . . . .	198
<b>Общая и социальная психология</b>	
Ф. КЛИКС — Исследование одаренности — новый путь в диагностике интеллигентности . . . . .	206
В. МАДОЛЕВ — Соотношение между потребностями общения и взаимопонимания в свете эмпатии . . . . .	214
К. ПЕШЕВА — Социально-психологические особенности общения в процессе индивидуальной работы . . . . .	220
<b>Педагогическая психология и психология возрастов</b>	
П. ЦОКОВ, О. КОЙЧЕВ — Психология школы — проблемы профессии . . . . .	225
Т. ДОБРЕВ — Тревожность студентов в ситуации экзаменов . . . . .	229
<b>Психология труда</b>	
* * * — Моральный кодекс психолога в НР Венгрии . . . . .	234
<b>История психологии</b>	
Н. ДИМИТРОВА — Психологические взгляды С. Казанджиева . . . . .	237
<b>Рецензии</b>	
И. НЕТОВ — О некоторых недостатках в новом учебнике по психологии . . . . .	239
В. ТОПАЛОВА — Экспериментальная психология и эмоции . . . . .	251
<b>Научная жизнь</b>	
* * * — Международные заседания председателей обществ психологов и главных редакторов психологических журналов социалистических стран . . . . .	254
П. ВАСИЛЕВ — Социально-психологические проблемы IV съезда болгарских социологов . . . . .	258
<b>Зщищенные диссертации</b>	
	259

## CONTENTS

PH. GENOV — Social-psychological prerequisites in the fight for high quality . . . . .	198
<b>General and social psychology</b>	
F. KLIX — Investigation on human abilities — a new way in the diagnostics of intelligence . . . . .	206
V. MADOLEV — Relationship between the need for association and the need for mutual understanding in the light of empathy . . . . .	214
K. PESHEVA — Social-psychological peculiarities of the intercourse in the process of individual work . . . . .	220
<b>Educational and age psychology</b>	
P. TZOKOV, O. KOYCHEV — School psychology — problems of the profession . . . . .	225
T. DOBREV — Anxiety in students at exam situation . . . . .	229
<b>Psychology of labour</b>	
* * * — Moral code of the psychologist in Hungary . . . . .	234
<b>History of psychology</b>	
M. DIMITROVA — The psychological views of S. Kazandjiev . . . . .	237
<b>Reviews</b>	
I. NETOV — On some shortcomings in the new textbook of psychology . . . . .	239
V. TOPALOVA — Experimental psychology and emotions . . . . .	251
<b>Science life</b>	
* * * — International meeting of the presidents of the psychological societies and the editors-in-chief of the journals of psychology in the socialist countries . . . . .	254
P. VASSILEV — Social-psychological problems on the IV congress of the Bulgarian sociologists . . . . .	258
<b>Dissertations defended</b>	
	259