

Му

ПСИХОЛОГИЯ

6'83

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. Косев, Л. Мавлов, Г. Пиръев, Б. Първанов

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

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

СЪДЪРЖАНИЕ

* * * — Апел към световната научна общественост 326

Обща и социална психология

А. ПЕТКОВ — Някои аспекти на психичната адаптация на личността към социалната среда 328

С. ХРИСТОВА — Съдържателна характеристика на мотивите за самовъзпитание 334

Ч. КИСКИНОВ — Възможности за предсказване на социалната насоченост чрез степента на зависимост от перцептивното поле и величината на междуличностни оценки 339

Педагогическа и възрастова психология

Ф. ДАСКАЛОВА — Мотивация и речева активност при обучението по роден език в детската градина. 348

М. ИЛИЕВА — Детската реакция на педагогическата оценка и нейните особености в предучилищна възраст 354

ИВ. ҚАРАГЬОЗОВ — Диференциация на аномалните и нормалните ученици чрез изследване на сензомоторните им реакции. 359

Медицинска и спортна психология

В. ЯНЕВ — Особености на оперативното мислене у спортсти в състояние на мобилизационна готовност. 367

Психология на творчеството

СВ. ПЕЦОВ, ЕЛ. ВИТАНОВА, В. ДОБИЧИНА — Смислови компоненти на художествената дейност 373

Научен живот

Г. ПИРЬОВ — VI конференция на психолозите от Дунавските страни 378

Л. ДЕСЕВ — Психология на мира и възпитание за мир 381

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

От 19 до 22 септември т. г. в Париж се състоя Тринадесетата генерална асамблея на Световната федерация на научните работници, която се обрна към научните работници и световната научна общественост с апел да се включат дейно в борбата за запазване мира на планетата.

* * *

СВЕТОВНА ФЕДЕРАЦИЯ НА НАУЧНИТЕ РАБОТНИЦИ
ТРИНАДЕСЕТА ГЕНЕРАЛНА АСАМБЛЕЯ — ПАРИЖ

А П Е Л
КЪМ СВЕТОВНАТА НАУЧНА ОБЩЕСТВЕНОСТ

Поставени пред новата страшна опасност, която грози човечеството с възобновяването на надпреварата в ядреното въоръжаване, в края на тази година организациите на научните работници и индивидуалните членове на Световната федерация на научните работници на своята Тринадесета асамблея счетоха за необходимо да изразят тревогата си и да направят достояние своите предложения за спиране на тази надпревара на ужаса.

Ние призоваваме всички научни работници и световната научна обществоност, независимо от политическите, религиозните и идеологическите различия, да се обединят, за да можем да окажем по-силно въздействие върху изхода от преговорите в Женева — за забрана на разполагането на нови ядрени оръжия (а именно ракетите „Круз“ и „Пършиг 2“), за ограничаване на съществуващите ядрени оръжия (Съветското правителство предложи ограничаване на ракетите „СС 20“ в случай на неразполагане на „Круз“ и „Пършиг 2“), за налагането на един процес, основан на намаляване на напрежението, на едно постепенно контролирано разоръжаване, осигуряващо равновесие в целия свят както на ядреното, така и на другите видове оръжия, което ще доведе до сигурност на народите и държавите. Този процес трябва да включва и отказ от опасните планове за милитаризация на Космоса.

След като всяка от двете главни сили притежава достатъчно ядрени запаси, за да унищожи неколократно другата, с какво увеличаването на оръжията допринася за засилване на сигурността? Освен това очакваното възобновяване на надпреварата във въоръжаването се придвижава и от една значителна промяна във военната стратегия, тъй като разполагането на нови ядрени ракети в Европа е следствие от безумната идея, че съвременният научно-технически прогрес и превъзходството в тази област правят възможно „спечелването“ на една локална ядрена война в Европа.

Всяка нова стъпка в тази насока не само няма да запази сигурността на народите, но значително ще увеличи опасността от световен ядрен конфликт. Ние оценяваме положително решението на съветското правителство, с което то се задължава да не използува първо ядрено оръжие и призоваваме всички правителства да заемат същата позиция.

В момент, когато хиляди хора умират от глад и болести вследствие на слабото икономическо, социално и санитарно развитие, в момент, когато цели държави са на границата на икономическия фалит, а западните икономики са жертва на рецесия и безработица, в момент, когато научното и техни-

е-
и-
е-
в-
и-
а-

1 с
зи
же
на
йт
са.
че-
те
;р-
жи
тие
жи-
и
иа-
що
ия,
бва

за-
ия-
чо-
ел-
ре-
чно-
на
т.
то
ики

на
це-
ни-
чи-

ческо развитие изпитва огромни нужди за отстраняването на тези бичове за човечеството и за приемане на решителната крачка за овладяване на неговото бъдеще, ние се противопоставяме на това 650 милиарда долара — два пъти повече от световните разходи по здравеопазването и 30 на сто от учените и техните знания — да бъдат поглъщани от тази надпревара към смъртта.

Надпреваратата във въоръжаването не е неизбежно следствие от научния и техническия прогрес; между тези две понятия няма механична връзка. Начуно-техническият прогрес дава на поддръжниците на милитаризма нови възможности, но и открива необятни хоризонти за икономическо развитие и социален подем. В крайна сметка, използването на тези възможности за едната или другата цел зависи от военният и политическите цели на правителствата.

Ето защо намесата на народите, в която голяма роля ще изиграт и научните работници, е от решаващо значение за насочването на правителствените политики към един международен процес на разоръжаване, който ще освободи използвания за военни цели научно-технически потенциал и ще му даде друга насока.

Из цяла Европа, в САЩ, Япония и в редица други страни набира сили едно масово движение за мир. Милиони мъже, жени, младежи — отдали се на каузата на мира, независимостта и свободата — искат замразяване на ядреното оръжие и истинско разоръжаване. Това огромно, богато по своето разнообразие движение, вече внесе своя принос за започването на преговори и въпреки напрежението спомогна Мадридската конференция да завърши с постигане на споразумение. То може да завоюва и нови победи, а научните работници — като участват все по-масово в него, — могат да получат възможност за конкретизиране на своите цели, а именно знанията и уменията им да бъдат изцяло в услуга на икономическото развитие, независимостта и свободата на народите, на бъдещето на човечеството и на тяхното собствено бъдеще.

Като заключение, организацията на учените от целия свят, събрани днес в Париж, считат, че засилването и разширяването на тяхното участие и това на техните колеги в инициативите, провеждани в полза на мира, и особено по случай Международната седмица на ООН за разоръжаване от 24 до 31 октомври 1983 г., е от особено важно значение.

На борба за спасяване живота на нашата планета!

Париж, 21 септември 1983 г.

ОБЩА И СОЦИАЛНА ПСИХОЛОГИЯ

НЯКОИ АСПЕКТИ НА ПСИХИЧНАТА АДАПТАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА КЪМ СОЦИАЛНАТА СРЕДА

АСЕН ПЕТКОВ

Човешката психика, като система, се отличава от другите системи с най-висока организираност, самостоятелност и активност. Тя е саморегулираща се, саморазвиваща се и самоусъвършенствующа се система. Основната цел на нейната дейност е психичната регулация на поведението на човека, адаптираща го към обкръжаващата го социална среда.

Докато при биологичната и физиологичната адаптация имаме преди всичко приспособяване към външните и вътрешните условия, при психичната адаптация, освен приспособяването, имаме изменението на външните условия. В отношението между личност и външна среда се появява и един нов елемент: ефектът от външното въздействие може да се измени, като се изменят отношенията на личността към външната среда. Тук много важно значение придобива какво отношение ще си изработи личността към външната среда, как тя ще се възприема, с кои нейни страни и как ще се тълкува от личността.

Основното при психичната адаптация е или преобразуването на външните условия, или изменението в отношението на личността към тях.

* * *

Първото условие за психично адаптиране на човека към социалната среда е да разбира смисъла и целта на своя живот. Това е „общата идея“, за която говори Чехов в „Скучна история“ — съзнанието за смисъла и целта на живота.

Съобразно условията на своя живот хората си изработват съответно разбиране за мястото си в живота, за смисъла на своя живот и за целите, които преследват, и то такова разбиране, което оправдава техните действия и постъпки, а положението им в обществото се представя пред тях като важно и добро. Толстой и Достоевски сочат, че хората, живеещи в ужасно унижаващи условия, смятат, че тяхното положение е нормално и даже заслужава уважение.

Как личността си изработка такова отношение? То е най-сложният, най-дълбокият интимен процес в цялостното проявление на личността, на нейните познавателни, афективни, оценъчни, съзнателни и подсъзнателни сфери, установки, насочени към главната цел — непременно да приспособяват личността към условията, които я обграждат, защото това е първостепенен въпрос за нейното съществуване.

Горното намира израз в нравствените сфери в преживяването от личността на своето положение в обществото — отношение към другите хора, смисъл на своя живот и т. н. Това е сложно преживяване, в което участвуват и мирогледът, и нравственото съзнание и емоциите.

Колкото по-нисък е интелектуалният уровень на личността, толкова тя по-несъзнателно възприема установените вече в обществото нравствени прин-

цици и норми. Толкова по-малко те са резултат от нейната духовна дейност. Личността най-често несъзнателно се придържа в определени норми и принципи, изработени от дадена среда (група, класа, общество), които отговарят на нейните интереси и оправдават положението и дейността ѝ. В този случай личността няма свобода за вземане на решение, защото самата среда вече всичко е изработила. Нравствеността в този случай може да добие характер като свобода от вземане на собствени решения, когато вече всичко е създадено и изградено, както това е при Николай Ростов от „Война и мир“ на Толстой.

За Николай Ростов, според Толстой, Новгородският полк е такъв именно свой свят, където той изпитва радост и успокоение, „където, както пише съветският критик В. Ермилов, като че ли няма какво да се измисли и избира, всичко е измислено и избрано за него, за Николай, всичко е просто и ясно“.¹

Личността възприема изработените вече от обкръжващата я среда нравствени принципи и норми, по силата на които тя се адаптира към нея, благодарение на които тя запазва „уважението към себе си“ (Толстой). У нея се изработка определен „категоричен императив“, който е могъщ, регулиращ нейната дейност фактор. Той поддържа вътрешното равновесие, което има не по-малко значение за нейното адаптиране, отколкото изискването на външната среда. Това обуславя относителната самостоятелност в поведението на личността. Целесъобразността на поведението се диктува не толкова от харектара на външната среда, колкото от вътрешната нравствена структура на личността, която се стреми да функционира нормално съобразно своите вътрешни закони и тенденции.

В психичната адаптация на человека искаме да акцентираме на два основни момента.

Първият — човек се стреми реално да осъществи своята родова същност, Според Маркс „човек в своето развитие разкрива вътрешна необходимост от цялата пълнота на човешкото проявление на живот“.² Луначарски говори за законното изискване на всеки жив човек да разгърне своята личност, кое то естествено се превръща в жаждата да се сплоти и да отвоюва накрая такива форми на живот, в които всяка личност би могла да разгърне себе си до пълнотата на своите възможности.³

Тази самореализация може да се осъществи в единение с хората. Това единение се реализира в общо всенародно действие.

Толстой говори за такива героични, поетични състояния на обществото, в които се осъществява това единение в реални дружески социални действия. Големите епохи издигат големи задачи, дават възможност на хората да се реализират, да разгърнат всичко най-хубаво у себе си. Всеки човек, според Толстой, се стреми да бъде частика от цялото общество.

Втори момент, върху който искаме да акцентираме, е когато човек в зависимост от обективното място, което заема в живота, от социалната роля, която изпълнява, и от собствения си опит, си изработка или усвоява изработените вече от средата и приемливи за него нравствени принципи и норми. Те стават за него категоричен императив и никакви доводи и размишления не са в състояние да изменят неговите възгледи, да го отклонят от приетото

¹ В. Ермилов, Толстой — романист. Изд. „Художественная литература“ М., 1965, с. 127.

² К. Маркс, Из ранных произведений. М., 1956, с. 596.

³ А. В. Луначарский, Русская литература, Изд. Госполитиздат, М., 1947, с. 79.

от него поведение. Това е предпоставка за равновесие между личността и обкръжаващата я среда. Човек, за да живее и действува, според Толстой, трябва някакси да оправдае пред себе си своя живот. За да действува е необходимо да смята своята дейност важна и добра. Затова, според Толстой, каквото и да е положението на човека в живота, той непременно си съставя такъв възглед за живота въобще, при който неговата дейност му изглежда важна и добра.

Николай Ростов се страхува от контрастите и противоречията на живота, които го обграждат. Той настоятелно желае всичко съществуващо да бъде стройно, разумно и прекрасно.

За да премине успешно службата на Николай, той трябва да се откаже от желанието „да люби това, на което той служи и да служи на това, което той люби“ (Писарев). Иначе възниква конфликт.

Стълковението между младежките илюзии на Николай с грубите факти на действителността поставят пред него въпроса — или конфликт и бунт против тази действителност, или примирение с нея за сметка на преоценка на своите нравствени и морални схващания и убеждания. Н. Ростов не е способен на бунт. „Вместо да се вгледа в тези факти — пише Д. Писарев, — които отхвърлят неговите младежки илюзии, той със страхливо упорство и с малодушно ожесточение затваря очи и гони далеч своите мисли щом те започнат да приемат неправично за него направление.¹

Той си изработва своя спасителна формула, която го предпазва от конфликт с действителността и със самия него — „Не е наша работа да мислим“. „Това е такава непристъпна позиция — пише Д. Писарев, — която не могат да разбият никакви свидетелства на опита и пред която остават безсилни всякаакви доказателства. На свободната мисъл няма къде да се всади и на нея ѝ е невъзможно да се укрепи на тоя бряг, на който се възвишава тази твърдина. Спасителната формула я подрязва при първото нейно появяване. . .

Ако вие започнете да доказвате на такъв „укрепил се“ човек, че неговата спасителна формула е неразумна, то важите доказателства ще пропаднат направо. Формулата и от тая страна доказва своята несъкрушимост. Най-ценното в нейните достойнства се състои именно в това, че тя не се нуждае от никакви разумни основания. В същност, за да се докаже разумността или неразумността на формулата, за да се напада или защищава, тя трябва да се мисли, а тъй като „не е наша работа да мислим“, то всякаакви видове доказателства сами по себе си независимо от целите, към които те клонят, трябва да бъдат признати за излиши и осъдителни².

Въпросът се свежда не до разумността на даденото поведение. Тук не доказателствата играят роля. Всички доводи, размишления по един своеобразен начин, в резултат от вътрешна духовна борба, биват изтласквани от съзнанието на личността и на тяхно място възникват установки и мотиви, които не се нуждаят от доказателства, защото водят до вътрешно успокоение и хармония с действителността, до адаптация на личността с нея, правят я приспособима към конфликтната, противоречива истинска действителност.

Тук очевидно рационалните, познавателните, смисловите моменти в схващанията на личността остават на заден план, блокирани и потиснати. За сметка на тях преобладават емоционални, оценъчни, афективни отноше-

¹ Д. И. Писарев, Сочинения в четир х томах. т. 4, „Госполитиздат“, М.-Л., 1956, с. 232.

² Д. И. Писарев, Цит. соч., с. 393, 394, 395.

ния, които създават такава вътрешна психична структура, която може да се противопоставя на натиска на конфликтната действителност, да създава хармония между иравствено-етичните схващания на личността, на нейното поведение и изискванията на външната среда. Това е своеобразен адаптационен, психичен защитен механизъм на личността.

Но това е единият път за адаптиране на личността, когато тя няма сили да гледа действителността направо в очите. Няма сили нито да се противопостави, да се вдигне на борба с тази действителност, нито да направи всички необходими изводи за себе си за своето реално място в тази действителност.

Друг изход Толстой ни разкрива в духовния живот на А. Болконски и П. Безухов. Докато Николай може завинаги да се откаже от истинския живот, от истината изобщо, то положителните герои на Толстой Андрей и Пиер търсят правдата. Високите интелектуални възможности и иравственост, дълбоките чувства на реалност и критична мисъл помагат на Андрей Болконски и Пиер Безухов чрез напрегната работа на мисълта да излязат от конфликтното положение с обществото, като достигнат до разбиране на живота на народа, до всеобщата, всенародна цел. За това спомага и героичната епоха, всенародната война на руския народ срещу Наполеон. Николай Ростов живее също в тази епоха, но такава еволюция, която преживяват Андрей и Пиер — сливането с народа, с общата цел, която става и лично тяхна, не е по силите на Николай поради неговото духовно устройство и изградена психична структура.

Най-съществената основа на адаптацията е не само духовната еволюция, преустройството на вътрешната структура. Това все пак е субективен процес и ако той не предизвика съответна дейност и не се подкрепя от революционна, преустроища обществото дейност, той ще загуби своята обективна основа. Всяко преустройство на психичната структура има за своя реална основа съответна дейност, вътрешно психично мотивирана, като част от дейността на цялото общество в процеса на неговото преобразуване. Високото човешко щастие, мир със себе си, съгласие със самия себе си, успокоението, за което жадуват героите от руската класическа художествена литература, са възможни само чрез сливането с народа, с героична дейност, която има дълбоко обществено значение и смисъл. Това е основният извод от идеите на Николай Ростов.

В реалистическата художествена литература са описани следните основни типове на адаптация на личността към конкретните за нея обкръжаващи я социални условия. Първо, адаптацията става чрез изменение на външните условия в резултат на социална, революционно преобразуваща обществена дейност. Дейността, както знаем, е основният фактор в изменението на психичната структура на личността. В революционната дейност се разкриват най-добрите страни и се формират положителните качества на личността.

Според Толстой големите епохи издигат големи, общи задачи, вземат от хората всичко най-хубаво и същевременно дават всичко най-хубаво. Епохи, лишиени от героичен патос, само вземат от хората и с това ги опустошават.

В героичната епоха у хората се създава чувство за свободна връзка с великото дело и реални възможности човек да осъществи своята същност, своята личност. Основа за това е сливането с народа, обединяването на всички хора в социално-героични действия.

Възможност за най-пълно проявление на горното се създава в епохата

на революционните борби на пролетариата и строителството на социализма и комунистическото общество.

В художествената литература Горки пръв ни разкрива вътрешния психичен облик на този тип хора (Павел Власов, Нил и др.). Тези хора на детото, активно участват в борбата за революционно преустройство на обществото. У тях изменението на психичната структура е неразрывно свързано с тяхната дейност, извършва се в самата дейност. Поради това тук имаме най-важният, формиращ човешката психика фактор — революционната дейност. В борбата със старото се раждат най-възвишенните, най-дълбоките качества на човека. Тук имаме съвършено съчетаване на вътрешно и външно. Вътрешното подбужда и прераства в дейност, която формира качества съобразно изискванията на външната среда. Това е най-съвършеният и найдинамичният начин на адаптация на личността, когато нейната психична структура се формира съобразно изискванията на революционното развитие на обществото и когато тя от своя страна мотивира дейност, изменяща и преуправляща обществото. Не случайно най- силните, най-великите личности се раждат в революционната борба.

В строителството на социализма се изграждат материалните, икономическите предпоставки за единство на личните и обществените интереси и онova всеобщо единение, към което се стреми личността. Още при социализма се създават истински човешки непосредствено колективистични отношения между хората, изграждат се условия за пълното проявление на личността, за нейните човешки сили и способности.

Задачите, които си поставят хората, мотивите на тяхната дейност и крайният резултат не са разкъсани, противопоставяни, както това е в антагонистичното общество. Мотиви, цел и резултати са в единство. Мотивите намират своята реализация и потвърждение в резултатите от социалната дейност на хората. Психичната структура при комунизма в резултат от съвместната социална дейност на хората се привежда непрекъснато в хармония с изискванията на обществото, като последните стават изискване на самата личност, вътрешно се преживяват от нея, прерастват в нейни подбуди, мотиви за дейност, като нейно вътрешно свободно проявление, без всякаква външна принуда.

Другият начин на приспособяване е този на Н. Ростов и К. Маслова, изобразен от Толстой във „Война и мир“ и „Възкресение“.

Покрай общото в начина на приспособяване на Ростов и Маслова има и различия. Общото е, че и двамата пасивно се приспособяват към живота, като се променят духовно, преустрояват своята психична структура, без да се бунтуват, без да се стремят да изменят несправедливата действителност. Различието се състои в това, че например Николай Ростов си изработва свои схващания, формула „не е наша работа да мислим“ и с нея се обгражда от конфликтната, неприемлива за него действителност.

Маслова пасивно се приспособява към морала на средата, в която тя е принудена да живее. Тя не се срамува от своето положение на проститутка, защото, пише Толстой „в продължение на 10 години, където и да се намерише, като се почне от Нехлюдов и стария околийски началник и се свърши със затворнически надзирател, тя виждаше, че всеки мъж има нужда от нея“.¹

Друга форма на адаптация срещаме сред героите на Чехов. Впрочем тук

¹ Л. Н. Толстой, Възкресение. Изд. Народна култура, 1947, с. 21.

имаме по-скоро ясно изразена душевна и нравствена дезадаптация към обкръжаващата ги действителност. Чеховите герои, пише В. Ермилов, „то-ва са хора скромни, честни, с органическо отвращение към пошлостта, не-справедливостта, лъжата, фалша, нескромността, егоизма, изостаналостта, невежеството, еспафството, самодоволството, застоя — хора, способни да се издигнат до мисълта за необходимостта от обществено-политическа борба, но самите те са съвсем неспособни за борба“.¹ Те са разочаровани от живота, неуверени в себе си, дълбоко преживяващи своето безсилie и мъка. „Трите сестри“ на Чехов, Вершинин мечтаят и страстно желаят и вярват, че животът след 200 години ще бъде прекрасен, но нищо не правят, за да стане той такъв.

Още по-силно е изразена нравствената дезадаптация сред героите на Достоевски. Те не са способни за борба с действителността и стигат до при-мирение с всяко зло в живота, намират своеобразно мъчително удовлетворение в безизходността на страданието. Бунтът на Иван Карамазов завършва с капитулация пред страданието. „Търпете“, това е призивът на Достоевски.

Друга форма на адаптация е пълното външно и вътрешно уравновесяване между личност и среда. Такава форма на адаптация може по-скоро логически да се предположи, отколкото да се срещне в действителността, защото, ако съществува такова състояние на пълна хармония между личност и среда, тогава няма да има стимул за действие на личността. Тя би застинала в едно самоуспокоение, покой и самодоволство. Това значи да спре всяко развитие на обществото и на личността.

SOME ASPECTS OF PSYCHIC ADAPTATION OF PERSONALITY TO SOCIAL ENVIRONMENT

A. Petkov

The author proceeds from the opinion that the main in psychic adaptation is either transformation of outward conditions by the subject or change of the attitude of his personality toward them. The first important condition for psychic adaptation is understanding of the meaning and purpose of one own's life. That is a complex experience in which world outlook as well as moral consciousness and emotions are participating. On the example of a number of well-known characters from Russian classic literature two important moments for psychic adaptation are formulated. The first of them is the striving for self-realization of the subject as human being which may be best achieved in common with other people in a worldwide activity. The other is learning or creation by the subject of moral principles and norms (categorical imperative), connected with the social role and with the social environment to which a given individual belongs. Several kinds of psychic adaptation are pointed out and illustrated by literature examples.

¹В. В. Ермилов, Избранные работы. Гост. изд. худ. лит., М., 1956, т. 3, с. 498—499.

СЪДЪРЖАТЕЛНА ХАРАКТЕРИСТИКА НА МОТИВИТЕ ЗА САМОВЪЗПИТАНИЕ

(Общотеоретически аспекти)

СИЙКА ЖЕЧЕВА ХРИСТОВА

Всичко, което е особено значимо за човека, изпъква в „крайна сметка в качеството на мотиви и цели на дейностите, определя истинския стожер на личността“ (10, с. 620). Сложната структура на личността и нейните многообразни взаимоотношения с външната среда определят многоаспектността на нейното саморазвитие и многообразието от мотиви за самовъзпитанието ѝ. Съдържателната страна на мотивите за самовъзпитание се разглежда от автори (А. Г. Ковалев, А. И. Висоцки, Л. И. Рувински, В. Г. Куценко, А. Я. Арет, Л. Десев, Л. Станоев, М. Белова), които разработват проблема за самовъзпитанието. Самостоятелните изследвания са ограничени. Затова си поставихме за цел да проследим конкретното съдържание на мотивите за самовъзпитание в психологическата литература и да изложим собствена концепция за тяхната съдържателна страна.

А. Е. Висоцки, изследвайки психологическите предпоставки за самовъзпитание, обръща внимание на мотивите и като най-значителни от тях по-сочва: желанието на учениците да подражават на своя идеал, стремеж да овладяват професия, да следват примера на своите другари (3, с. 52—54). Той не ги групира по възрасти, а това, както знаем, влияе върху характера на съдържанието им.

Като подчертава, че в зависимост от психическия строй, нуждите и обстоятелствата човек се ръководи от различни мотиви за самовъзпитание, А. Г. Ковалев (6, с. 18—23) ги разделя на две главни групи — външни, които идват от заобикалящата личността среда и вътрешни, идващи от съдържанието и същността на самата личност. По-важни по съдържание са следните мотиви: изискванията да се отстоява общественият идеал, стремежът към признание и уважение на колектива, съревнованието, критиката и самокритиката, трудностите в работата, примерът на обкръжаващите, материалната заинтересованост (7, с. 340). Водещ е този мотив, който отговаря на социалистическите принципи и е свързан със стремежа на човека да се подготвя за изпълнение на сложни социални функции.

В. Г. Куценко (8, с. 286) подчертава особената роля на мотивационната нагласа за създаване у учениците на потребност да се самовъзпитават. Той характеризира мотивите по осъзнатост и неосъзнатост, различие по форма и съдържание.

Л. И. Рувински (11, с. 98) също изследва мотивите за самовъзпитание на подрастващите. Като се обосновава, че самовъзпитанието включва много интимни страни, той посочва, че подрастващите не винаги осъзнават истинските мотиви на своите постъпки. Чрез изучаване на подрастващия в различни ситуации Л. И. Рувински стига до разграничаване три равнища на осъзнатост на мотивите за самовъзпитание: ниско равнище — характеризиращо се с това, че непосредствено не се отразяват в обясненията, могат да бъдат изявени само в изследването им по пътя на анализа на дейността; по-високо равнище — подрастващият обяснява своите постъпки със стремежа да въз-

пита у себе си едно или друго качество и най-високо равнище на осъзнатост — характеризиращо се с това, че тази причина непосредствено ясно в разгърната форма се изразява в мотивировката на поведението. По-късно с А. Я. Арет обръщат внимание на проблема за съдържанието на мотивите за самовъзпитание, а с А. С. Саловърова изследват мотивите на студентите. Те стигат до извода, че за тях е характерна обществената мотивация за самовъзпитание, която се определя от съдържанието на самооценката (12, с. 21).

Л. И. Сапожникова, Ю. Л. Дукат, Н. Ф. Яковлев, Д. М. Гришин и др. проучват ролята на идеалите като мотиви за самовъзпитание. Л. И. Сапожникова (13, с. 53) проверява равнището на осъзнатост от юношите на стремежите им към самовъзпитание. Като непосредствен стимул в работата над себе си у юношите е осъзнаването на противоречието между изискваното, желаното и реалното поведение, чувството на недоволство от положението, което заемат в колектива, жаланието да приличат на любимия образец — идеал, осъзнаването на недостатъците, чувството за отговорност, преживяването на успеха и т. н. Според Л. Ю. Дукат (5, с. 94) идеалът у юношата означава наличие на постоянно действуващ нравствен мотив за самовъзпитание, който при правилна организация на дейността осигурява формиране на съответни нравствени качества. С възрастта идеалите добиват все по-голяма обобщеност и синтетичен характер. Изучавайки идеалите на средношколците, Н. Ф. Яковлев (16, с. 41) подчертава, че идеалът има по-голяма действена сила, когато е взет от живота.

От българските автори мотивите за самовъзпитание изследва Л. Станев (14, с. 50—62) в условията на обществената дейност на пионерите. Обществената значимост на мотивите за самовъзпитание се определя от активното участие на пионерите в живота на организацията. За тях мотивираща роля има примерът на най-видните представители на човечеството.

Като разкрива влиянието на колективната дейност за формиране на общественозначими мотиви за самовъзпитание, М. Белова (2, с. 80, 126, 149) ги обединява в три групи: мотиви с обществена насоченост, мотиви, свързани с бъдещата професия, и мотиви с личностна насоченост. Тя сравнява резултатите от изследването и стига до извода, че формирането им зависи от цялата система на възпитателна работа в училище.

Л. Десев (4, с. 91) разграничава мотивите за самовъзпитание от социално-психологическо гледище на две групи: социалнозначими (съчетание между лични и обществени интереси) и egoистични. Във всяка от тези групи той приема, че се съдържат подгрупи, нюанси и градации на съответната мотивация.

В буржоазната психология се дава невярно обяснение на подбудителни причини за самовъзпитание. Твърди се, че човек има вродена потребност от самоформиране (В. Щерн (19, с. 38), А. Буземан (17, с. 33), К. Хорни (20, с. 17)).

За да изясним съдържателната характеристика на мотива за самовъзпитание откъм понятиен аспект, ние се обосноваваме на психологическите явления мотиви на поведение и процеса самовъзпитание, които имат следните общи особености: обществена обусловеност на съдържателната им характеристика, възникване и развитие; влияят се от възрастовите особености; дълбоко интимен характер — проптичат скрито, незабелязано; поляризация по съдържание — положителни и отрицателни; формират се трудно и продължително чрез упражнение в определено поведение; тяхната взаимовръзка

и единство се проявяват при дейността и поведението на личността. Това не изключва външно добро поведение да се подбужда от непривлекателни мотиви и нежелателна насоченост на самовъзпитанието; субективният им характер ги прави трудни за изследване, което налага да се използват комплексни методики за осигуряване обективност на резултатите.

Особеностите на мотивите на поведение и на процеса самовъзпитание са солидна основа за характеризиране мотивите за самовъзпитание.

Възпитателното въздействие върху личността не е възможно без познаване смисловосъдържателната страна на подбудителната сфера на реалната личност. Опит да разкрие съдържанието на мотивационния процес прави К. Обуховски. Според него „съдържанието на мотивите се състои от два елемента — програма за действие и целта на действието“ (9, с.28). Мотивът и целообразуването са свързани. В същия смисъл Розенфелд дефинира мотива като „смисъл на постъпката, определен от различни цели“ (18, с. 216).

В своето разбиране за мотивацията прогресивните психологи изхождат от положението за единство на нейната съдържателна и динамическа страна. Изясняването на съдържателната страна се свързва с проблемите за отношенията на човека (В. Н. Мясищев), за съотношението на смисъла и значението (А. Н. Леонтиев), за интеграцията на мотивите и техния смислов контекст (Л. И. Рубинштайн), за насочеността на личността и динамиката на поведение (Л. И. Божович, С. Л. Славина), за ролята на значимостта при възникване на мотивационно-енергетично поле на дейността (В. Г. Асеев).

Развитието на съдържателната страна привежда в някои случаи към по-високо равнище динамичната структура на личността. Макар че между двете съществува тясна взаимовръзка, то не се отрича и относителната им самостоятелност. Разгръщането на динамиката на даден мотив в определен процес на дейността е в зависимост от отношението на съдържанието на дадения мотив към другите подбуди, към мотивационната система като цяло, към конкретните налични условия на дейността, към наличния опит и функционални възможности на личността (1). Мотивът, който съответства на съдържание на възможностите на личността, притежава в най-голяма степен свойството да интегрира динамичните възможности на мотивацията и дейностите. При всяка дейност съжителствуват обикновено няколко мотива. Въпросът за съподчинението и юерархията им изпъква като въпрос за дълбокото смисловосъдържателно разграничение на мотивите. Мотивите за самовъзпитание заемат важно място в юерархията на мотивационната структура (15, с. 68). Изхождайки от позициите на марксистко-ленинската философия, ние отнасяме мотива за самовъзпитание към по-общото понятие мотиви на поведение, както вид към род. В този смисъл понятието приема съществените основни характеристични особености на по-общото понятие. Но като частно явление то съдържа отличителни от общото понятие свои черти, свързани конкретно с явлението самовъзпитание. Така понятийните особености, отличаващи го от общото понятие, придаващи му своеобразна собствена съдържателна характеристика, се определят от типичните и особени признания на явлението самовъзпитание. В съдържанието на този вид мотиви се открояват два момента: първо — той е характеристика, свойствена на личността като обществено същество и второ — обектът е самият познаващ се субект. Съдържателната страна на мотива за самовъзпитание е съждение на личността за степента на наличните у нея определени качества и свойства, съотнесени с определен еталон, към който се стреми да се приближи.

Оттук следва, че в съдържанието на този вид мотиви се открояват като водещи два компонента — първият е свързан със зависимостта от обективните условия и знанията за резултатите от собственото поведение, в т о-рият изразява вътрешното субективнооценъчно отношение на личността към себе си, определящо насоката за самоизменение. Съдържанието на мотива за самовъзпитание е резултат от мисловна операция. Рационалният и емоционалният компонент са основни. При този вид мотиви винаги се проявява определено емоционалнооценъчно отношение към себе си. Нарушаването на съотношението между двата компонента се отразява върху волевата сфера. Възможно е изявяване на по-големи волеви усилия поради повишена емоционалност. При съдържателната характеристика на мотива за самовъзпитание не бива да се допуска едностранично тълкуване на рационалния и на емоционалния компонент.

Психологическата характеристика на съдържателната страна на мотива се изразява в разнообразни стремежи, желания и интереси, чувства, преживени потребности и други отношения на личността към нейната дейност и поведение, умствени и физически качества, способности, черти на характера, външен вид, място в системата на взаимоотношения с обкръжаващите.

Съдържателният анализ на мотивите за самовъзпитание като дълбоко личностно образуване разкрива целия психически облик на личността. Познавателната и емоционалнооценъчна активност не е изолирана от останалите страни на психическа активност на субекта.

Съдържанието на мотивите за самовъзпитание на личността се определя от съдържанието на възпитателната практика и изразява необходимостта от общуване, труд, творчество, свобода, уважение, признание, сърдечност, ред, защита, правда — ценности, произтичащи от характера на обществени-те отношения и социалистическия начин на живот. Влияние оказват възрастовите особености и достигнатото общо равнище на самосъзнание.

ИЗВОДИ:

Мотивите за самовъзпитание са най-тясно свързани с личностния смисъл, с позициите и нагласата на личността; те заемат важно място в юерархията на мотивационната структура; колкото съдържанието им е по-богато и има обществена значимост, толкова по-високо място те имат в юерархията на мотивационната сфера и влизат в образуваното мотивационно ядро на личността; съдържателната страна на мотива за самовъзпитание зависи от това кое е обективно значимо за личността и как се отразява то като субективно значимо; понятието мотиви за самовъзпитание приема основни характеристики особености на по-общото понятие мотиви на поведение, но като частно явление съдържа свои отличителни черти, придаващи му своеобразна собствена съдържателна характеристика, която се определя от типичните и съществени признания на явлението самовъзпитание; понятието съдържателна страна на мотива за самовъзпитание е съждение на личността за степента на наличните у нея качества и свойства, съотнесени с определен еталон, към който се стреми да се приближи. Водещи са два компонента: първият е свързан със зависимостта от обективните условия и знанията за резултатите от собственото поведение; вторият изразява вътрешното субективнооценъчно отношение на личността към себе си, определящо насоката на самоизменение; развитието на мотивите за самовъзпитание е насочено към обогатяване на смисловосъдържателната им страна. Обикновено по-късните, по-сложни и

по-висши мотиви за самовъзпитание подчиняват на себе си по-ранните: това осигурява на личността възможност в по-висока степен да регулира своето поведение и непрекъснато да се самоизгражда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев, В. Г., Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
2. Белова, М. К. Самовъзпитание на средношколците в паралелковия колектив. С., 1973.
3. Висоцкий, А. И., Самовоспитание подростка. Воспитание школьника, 1966, 5, 4.
4. Десев, Л. Н., Психологически проблеми на възпитанието. С., 1977.
5. Дукат, Л. Ю., О некоторых особенностях и функциях идеалов в школьном возрасте. В сб. Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., 1961.
6. Ковалев, А. Г., Самовоспитание школьников. М., 1967.
7. Ковалев, А. Г., Психология личности. М., 1970.
8. Куденко, В. Г., Ръководение на самовъзпитанието на учениците. В. Теория и методика на коммунистического възпитание под ред. Г. И. Щукина. С., 1976.
9. Обуховский, К., Психология влечения человека. М., 1971.
10. Рубинштейн, С. Л., Основы общей психологии. М., 1946.
11. Рувинский, Л. И., Новые исследования в педагогических науках об осознанности мотивов поведения у подростков. Известия, АПН, РСФСР, вып. 1933, М., 1964.
12. Рувинский, Л. И., и А. Е. Соловьева. Психология самовоспитания. М., 1982.
13. Сопожникова, Л. И., Формиране и юношите стремеж към самовъзпитание. Нар. просвета, 1967, 9, 14.
14. Станоев, Л., Творци на самите себе си. С., 1977.
15. Христова, С., Мотиви за самовъзпитание и ценности ориентации. Нар. просвета, 1983, 4, 16.
16. Яковлев, Н. Ф., Изучение идеалов старшеклассников. Советская педагогика, 1965, 12.
17. Виземанн, А., Pädagogische Psychologie. Leipzig, 1933.
18. Rosenfeld, G., Theorie und Praxis der Lehrmotivation, Berlin 1974.
19. Stern, W., Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1918.
20. Ногенеу, К., Neurosis and Human Growth. New York, 1950.

CONTENTS CHARACTERISTICS OF THE MOTIVES FOR SELF-EDUCATION

S. Christova

Contents aspects of the motives for self-education, mentioned in psychological literature, are elucidated here in a concrete way. On the basis of the peculiarities of the motives for self-education and of the very process of self-education, an idea of his own is substantiated by the author. The contents aspect of the motive for self-education is a judgement by which personality defines the level of definite qualities and traits of its own comparing them with a desirable model as criterion. Two leading components are outlined in the content of that kind of motives: the first is connected with the dependence upon the objective conditions and on the knowledge of the results of individual's own behaviour; the second is an expression of personality's subjective self-estimation, which determines the direction of its self-changing activity.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ПРЕДСКАЗВАНЕ НА СОЦИАЛНАТА НАСОЧЕНОСТ ЧРЕЗ СТЕПЕНТА НА ЗАВИСИМОСТ ОТ ПЕРСПЕТИВНОТО ПОЛЕ И ВЕЛИЧИНАТА НА МЕЖДУЛИЧНОСТНИ ОЦЕНКИ

ЧАВДАР Н. КИСКИНОВ

Социалната насоченост е едно от обобщаващите психологични понятия за обяснение на избирателния характер на човешкото поведение и в този смисъл отчита особености на ценностната система, нагласите и мотивацията на личността в условията на нейното актуално обкръжение. Без да е налице общоприето определение в марксистката психология, социалната насоченост се схваща главно като водеща характеристика на потребностите, стремежите и цялата система от отношения на личността към действителността, към другите хора и към самата себе си (Божович, 1968).

Едно по-тясно разбиране, произтичащо от диференциално-психологичния подход към личността, третира социалната насоченост като критерий за оценка на индивидуални различия в поведението при условия на съвместна дейност. Налице е специфичен социално-психологичен контекст на анализ, при който се търси доминиращата поведенческа ориентация в границите на три групи основни цели: а) свързани с личните потребности и перспективи в ситуацията; б) свързани с взаимодействие, водещо към желано състояние и развитие на отношенията с другите участници; в) свързани пряко с изпълнението на груповата задача. Така получената триада на насочеността (към себе си, към взаимодействие, към задачата) описва основни различия на поведенческа регулация, когато ситуацията на съвместна дейност допуска или налага алтернативи на ориентация.

Насочеността към себе си се разглежда като функция от аз-концепция, концентрирана около висока себеоценка, като груповите ситуации се възприемат преди всичко в отношение към строго лични потребности и цели. Обикновено лица с такъв тип насоченост са твърде ангажирани със собствените си интереси и преживявания и в поведението си към другите участници проявяват стремеж към доминиране, авторитарност и заемане на високи статусни позиции. Понятието „егоцентризъм“ най-точно изразява тяхното поведение като партньори.

За насочените към взаимодействие лица е характерен по-скоро стремеж да общуват, отколкото да достигат някакви цели, свързани с груповата задача. Обикновено този тип насоченост се разглежда като функция на висока социабилност. Насочените към взаимодействие възприемат груповите ситуации главно от гледище на перспективите за установяване на желано от тях партньорство, считайки, че добрите взаимоотношения са по-важни от изпълнението на задачите. Тяхното поведение сподобливо се обхваща от понятия като „алtruизъм“, „солидарност“ и „конформизъм“.

Характерно за насочените към задачата лица е проявата на известна индиферентност към междуличностните отношения, доколкото изпълнението на груповата задача се възприема от тях за най-важно. Налице е стремеж към използване на собствените знания и умения и главно към познавателно развитие чрез структуриране на дейността и формиране на цели за постижение.

Сходна типологична картина на социалната насоченост се среща и в проблематиката за т. нар. стилове на ръководство (вж. Ковалев и Кричевский,

1978; Кричевский 1977). Fiedler (1967) извежда два основни стила като функция, съответно от насочеността към взаимодействие и насочеността към задачата. Оригинално в разработения модел е свързването на насочеността с величината на оценката, която ръководителят дава на най-малко предпочтания от него сътрудник. Установява се характерна единозначна връзка: ниската оценка на най-малко предпочитания сътрудник корелира с насоченост към задачата като стил на ръководство, а високата — с насоченост към взаимодействие. По този начин, чрез разработения от автора метод (The Least Preferred Coworker Scale) социалната насоченост (респективно съответният стил на ръководство) се предсказва непосредствено чрез измерване на междуличностните оценки.

Въпреки многократните потвърждения (вж. Rice, 1978), откритата зависимост между социалната насоченост и величината на междуличностните оценки е все още трудна за обяснение, доколкото остава неизяснен въпросът какво точно измерва оценката на най-малко предпочитания сътрудник. Известни в това отношение са пет насоки на интерпретация: 1) като измерване на социална дистанция (Fiedler, 1957); 2) като измерване на мотиви и потребности (Fiedler, 1964, 1967); 3) като измерване на мотивационна йерархия; 4) като измерване на социални нагласи (Fishbein et al., 1969); 5) като измерване на когнитивна сложност (Hill, 1969; Foa, Mitchell & Fiedler, 1971).

Без да се отхвърлят положителните моменти в посочените интерпретации, напоследък се очертават и някои нови възможности за обяснение на разглежданата взаимовръзка чрез въвеждането на когнитивни променливи. Данни в това отношение предоставят изследвания върху перцептивния стил „зависимост от полето“. Той описва степента на влияние на сложно организирано перцептивно поле върху извличането на включен в него стимул, като равнището на постижение при задачи, изискващи откриване на замаскирана в сложен контекст проста фигура се разглежда като функция от доминирането на аналитичен (независимост от полето) или на глобален (зависимост от полето) стил на когнитивно функциониране.

Установено е, че степента на зависимост от перцептивното поле, оценена чрез тестове като „Скрити фигури“, „Фигури на Gottschaldt“ тест „пръчка и рамка“, служи като добра основа за откриване на индивидуални различия спрямо някои характеристики на личността и социалното поведение. Witkin и Goodenough, 1977) стигат до извода, че са налице надеждни данни за съществени различия между зависими и независими от полето лица при търсенето и използването на социална информация в аз-концепцията, при поведението в групи, в междуличностното поведение и в редица други аспекти на взаимодействието личност—среда. В условия на съвместна дейност независимите от полето се ориентират преимуществено към изпълнение на задачата, а зависимите от полето — към взаимодействие с другите участници.

Върху основата на подобни данни близко е предположението, че корелиращото с насоченост към задачата ниско оценяване на най-малко предпочитания сътрудник е характерно за независими от полето лица, а при зависимите следва да се наблюдава високо оценяване, свързано с насоченост към взаимодействие. Тази хипотеза обаче не намира потвърждение, тъй като се основава главно на съвпадението в предсказаните типове социална насоченост и не отчита в достатъчна степен сложността на връзката между стилови характеристики и междуличностно оценяване. Ето защо Erez (1980) обръща внимание върху алтернативната хипотеза и намира емпирични

основания да се приеме, че насочеността към задачи се наблюдава при ниско оценяване на най-малко предпочитания сътрудник и при зависимост от полето, а насоченост към взаимодействие — при високо оценяване и независимост от полето. Това предположение се подкрепя и от наши резултати (Кискинов и Игнатов, 1982).

Характерно за проучването на взаимовръзките в триъгълника от посочените променливи е преди всичко тясното обвързване със спецификата на стиловете на ръководство, предполагаща ситуации от типа „ръководител—подчинен“. Същевременно противоречивостта в част от получените досега резултати недвусмислено насочва към наличието на неконтролирани модераторни ефекти на други променливи. Остава неизяснено и значението на перцептивния стил „зависимост от полето“ за по-задълбочено изучаване процесите на междуличностното възприемане и оценяване.

Цел на настоящото изследване е да провери възможността за предсказване на социалната насоченост чрез величината на междуличностните оценки по Fiedler и степента на зависимост от перцептивното поле в случаите, изключващи влиянието на ситуации на ръководство. При такава постановка е налице възможност за разширяване конструктната валидност на включените променливи извън вече известното относно стиловете на ръководство, което би позволило прилагането на съответните методи за по-широк кръг от психодиагностични цели.

Критерийните променливи (типове социална насоченост) са взети съгласно метода на Bass (1962), намиращ широка употреба в СССР, другите социалистически страни, а напоследък и у нас чрез адаптираната форма „Насочваща система“ (Смекал и Кучера, Психодиагностика, Братислава). При предикторните променливи (междуличностни оценки и степен на зависимост от полето) са въведени полярни оценъчни профили (най-предпочитан и най-малко предпочитан сътрудник) и определяне размера на тяхното сходство с цел да се прецизират връзките с особеностите на перцептивния стил.

В изследването се проверяват следните хипотези: (а) степента на зависимост от перцептивното поле е свързана положително с насоченост към себе си и насоченост към задачата и отрицателно с насоченост към взаимодействие; (б) междуличностните оценки по двата профила са положително свързани с насоченост към взаимодействие и отрицателно с насоченост към себе си и към задачата; (в) степента на зависимост от перцептивното поле е положително свързана с оценката на най-малко предпочитания сътрудник и отрицателно с оценката на най-предпочитания сътрудник и с коефициента на сходство между оценъчните профили.

Необходимо е да се отбележи, че в случая се прилага частично валидираща процедура, тъй като не се включват данни от реалното поведение и поради това валидността на предикторните променливи може да се оценява изключително на основата на получените между тестови корелации.

МЕТОДИ И ПРОЦЕДУРА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За измерване на критерийните променливи е използван адаптиран вариант на метода на Bass, като надеждността на оценките е проверена чрез

ретест с период от 3 месеца. Получени са следните корелационни коефициенти: насоченост към себе си — .60; насоченост към взаимодействие — .72; насоченост към задачи — .78.

Степента на зависимост от перцептивното поле е измерена чрез адаптиран вариант на фигураните на Gottschaldt, като тестовата оценка съответства на броя разпознати фигури. Високата тестова оценка (максимум 30) означава независимост от полето.¹

За измерване величината на междуличностните оценки на изследвани лица се дава инструкция да изберат сред своите познати онези от тях, които (1) биха предпочели и (2) не биха предпочели като потенциални сътрудници, ако трябва да извършат съвместно някаква работа. Изключва се избор на членове от семейството с цел да се намали влиянието на специфични взаимоотношения и афективни нагласи.

Оценката на избраните лица се извършва чрез набор от 26 биполярни седемстепенни скали с формат на семантичния диференциал, като стойност 1 се приписва на отрицателния полюс. Включените в стимулния лист скали са експертно извлечени от 97 двойки полярни прилагателни, описващи личността и междуличностното поведение. Оценката на всеки от двата профила се получава чрез сумиране на посочените върху всяка скала стойности. Като мярка за сходство между двата профила се използва предложението от Cronbach & Gleser (1953) коефициент D^2 (високата стойност на коефициента означава ниско сходство между профилите).

Първоначалната извадка включва 188 момчета и момичета, ученици от Техникума по автоматика в София, със средна възраст 16;6 г. Тъй като за целите на изследването е необходимо надеждно измерване на социалната насоченост, извършена е пресявка на извадката и са взети данни само за лицата, показали незначително отклонение между оценките при първото и второто тестиране.

Интеркорелационните матрици на оценките по включените променливи са получени чрез рангов коефициент на корелация отделно за 63 момчета и 75 момичета.

ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Получените корелационни коефициенти са посочени в табл. 1 и 2.²

Посочените резултати налагат хипотеза: а) да се отхвърли като изцяло непотвърдена: в изследваните извадки не съществува връзка между степента на зависимост от перцептивното поле и социалната насоченост. Налице е само частично потвърждение на хипотеза; б) в групата на момичетата, където е установена слаба отрицателна зависимост между оценката на най-предпочитания сътрудник и насочеността към себе си.

Отсъствието на значими корелации между предикторните и критерийните променливи и в двете извадки е до известна степен неочекван резултат. Едно от неговите възможни обяснения е свързано със спецификата на тестовите задачи.

¹ Оценката на степента на зависимост от полето е извършена от к.п.н. М. Игнатов от Централната лаборатория по психология при БАН.

² Корелациите между трите типа насоченост са следствие от конструкцията на теста и не могат да се интерпретират съдържателно. В случая те са посочени за евентуално сравнение с резултати от психометрично проучване на метода.

Таблица 1

Интеркорелации между променливите (момчета)

Променливи	1	2	3	4	5	6	7
1. Зависимост от полето							
2. Насоченост към себе си	.05						
3. Насоченост към взаимодействие	—.17	—.51***					
4. Насоченост към задачи	.11	—.52***	—.47***				
5. Оценка на най-предпочитания сътрудник	—.46***	—.19	.21	—.01			
6. Оценка на най-малко предпочитания сътрудник	.24*	.10	—.21	.06	—.22		
7. Кофициент на сходство между профилите	—.45***	.02	.16	—.16	.30**	—.50***	

* — $p < .05$; ** — $p < .01$; *** — $p < .001$

Таблица 2

Интеркорелации между променливите (момичета)

Променливи	1	2	3	4	5	6	7
1. Зависимост от полето							
2. Насоченост към себе си	—.03						
3. Насоченост към взаимодействие	—.03	—.45***					
4. Насоченост към задачи	.05	—.56***	—.40***				
5. Оценка на най-предпочитания сътрудник	.05	—.29**	.18	.08			
6. Оценка на най-малко предпочитания сътрудник	—.10	.40	.09	—.13	—.20		
7. Кофициент на сходство между профилите	.10	—.19	.05	.06	.55***	—.82	

* — $P < .05$; ** — $P < .01$; *** — $P < .001$.

Witkin & Goodenough (1977) посочват, че различията в социалната насоченост между зависими и независими от полето индивиди се наблюдават по-изразено при повишена неопределеност на социалната ситуация. Характерно за независимите от полето е да намаляват неопределеността чрез когнитивно структуриране на ситуацията и насочване към поставената задача. Различието в поведението на зависими от полето лица се състои главно в насочването към другите участници като потенциални източници на необходимата информация. От тази гледна точка, тестовата задача в метода на Bass е от друг характер — от изследваното лице се изисква просто да съпостави собствените си предпочтения с вариантите за решение на моделираните във въпросника ситуации. Отсъствието на неопределеност, предполагаща поведенческа алтернатива, както и избраният проективен модел на теста вероятно не позволяват да възникне регулативен ефект на перцептивния стил. Поради това корелацията между оценките по двата метода следва да бъде ниска или незначима.

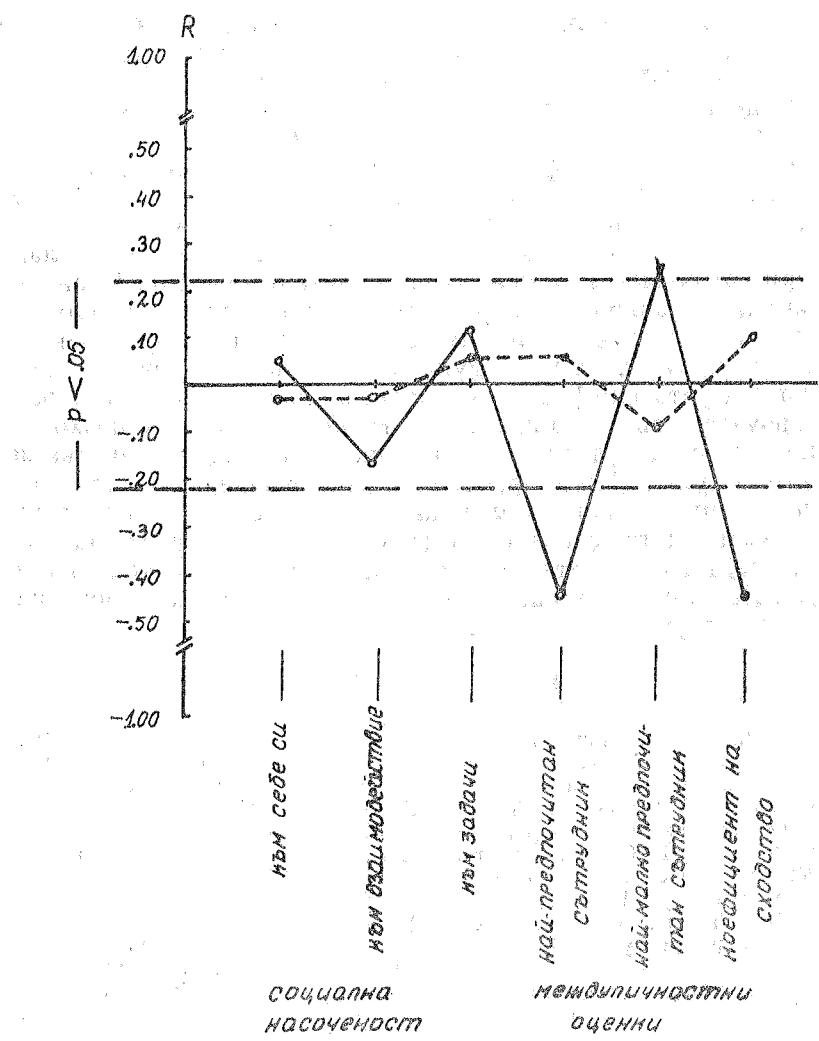
От друга страна, приетата в случая върху основата на литературни данни валидност на метода за оценка на социалната насоченост може да има в действителност ниска стойност спрямо изследваната възрастова група. Очевидно, необходимо е специално психометрично проучване на този метод с оглед на неговото прилагане у нас.

Влияние на спецификата на тестовата задача може да се очаква и при метода за измерване на междуличностните оценки. Макар че неговата конструкция съответствува на оригиналния модел, поставената пред изследваното лице задача въвежда принципно нова ситуация, в която се изисква оценка на равностойни като потенциални сътрудници лица в една хипотетична ситуация. Получените резултати насочват към извода за вероятна опосредствующа роля на отношението „ръководител—подчинен“ върху връзката между оценката на сътрудници и типовете социална насоченост. В случаите, когато това отношение отсъствува, установените от Fiedler зависимости не се наблюдават.

Интерес предизвикват резултатите от проверката на хипотеза (в). На фиг. 1 са сравнени корелациите на степента на зависимост от полето с другите променливи в двете извадки.

Налице са преди всичко съществени между половите различия по отношение на корелациите между когнитивната променлива и междуличностните оценки. Така хипотеза (в) се потвърждава само при момчетата. Това по-силно е изразено спрямо оценката на най-предпочитания сътрудник, където резултатът се съгласува с установената от Distefano (1969), Marcus (1970), Fineman (1972), Klaau (1973) и Flesher et al. (1974) тенденция зависимите от полето лица да бъдат по-благосклонни в оценката на своите предпочитани партньори. Потвърдена е и очакваната връзка между степента на зависимост от полето и оценката на най-малко предпочитания сътрудник. Получената стойност, макар и ниска, дава статистически значима подкрепа на откритата от Mitchell (1970), Foa et al. (1971), Chemers & Rice (1974) тенденция независимите от полето лица да оценяват по-високо, в сравнение със зависимите от полето, своите най-малко предпочитани сътрудници.

Обяснението на тези резултати е пряко свързано и с интерпретацията на получената по-висока корелация на когнитивната променлива с размера на сходството между двета профила. Въпреки че този коефициент е производна величина, измерената чрез него дистанция между профилите по-диференцирано отразява ефектите на различията в перцептивния стил. Изглежда, че в концептуално отношение понятието „сходство“ добре се съгласува с разбирането на променливата „зависимост от полето“ като измерване на възможността за психологично диференциране, за разлика от оценката на най-малко предпочитания сътрудник. Вероятно различията в междуличностното оценяване между зависими и независими от полето лица се дължат на особености в психологичното диференциране между когнитивните и афективните характеристики на понятието „сътрудник“, от една страна, и между субективните нагласи към оценяваното лице и неговите обективни качества, от друга. Докато подходит на независимите от полето индивиди към оценката на други хора се характеризира преди всичко с аналитичност и обективност (оттук произтича и регистрираното повишено сходство между полярните оценки), то при зависимите от полето е налице главно влиянието на афективни нагласи. Именно на тази основа зависимостта от полето води до по-висока степен на поляризация между двета оценъчни профила, наподобяваща психологичния



Фиг. 1. Сравнение на корелациите на зависимостта от перцептивното поле
 — момчета, - - - момичета

закон за контраста и асимилацията. Така афективното влияние се изразява в степента на негативизъм при оценката на непредпочитани за сътрудници лица, определяща и вариацията в сходството между оценъчните профили.

В тази насока на анализ (Gronbach, 1958) следва да се отчита и обстоятелството, че във всички случаи междуличностните оценки отразяват известна социално желани характеристики като критерии за оценяване. Различия между зависими и независими от полето лица съществуват и в това от-

ношението. Поради високата степен на автономия, влиянието на социалната желаност в оценката на други хора е значително понижено при независими от полето индивиди. Обратно, доминирането на социално желани характеристики като оценъчни критерии при зависимите от полето лица стои в основата на силните контрасти, които те показват в междуличностните оценки. С този аспект вероятно са свързани и определени различия в субективното интерпретиране на понятието „сътрудник“. Докато в оценката на едно лице като сътрудник водещо значение има неговият принос в изпълнението на задачата според независимите от полето, то при зависимите на преден план излизат критерии от областта на междуличностните отношения. Нови изследвания в тази насока навярно биха обогатили анализа на тези взаимовръзки.

Констатираните различия между момичета и момчета в корелациите между когнитивната променлива и междуличностните оценки дава указание за наличието на модераторен ефект на половата принадлежност, което изисква специално проучване съгласно изискванията на модераторния подход.

Общо преценени, получените в изследването корелации за връзка между предикторните и критерийните променливи не позволяват степента на зависимост от перцептивното поле и величината на междуличностните оценки по Fiedler да се вземат като основа за предсказване на социалната насоченост. Но без съмнение, тази констатация е валидна само в границите на изследваните изводки. Необходими са и нови проучвания за критична оценка на използваните конструкти.

ЛИТЕРАТУРА

- Божович, Л. И., Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
Киссинов, Ч., М. Т. Игнатов. Влияние на зависимостта от перцептивното поле и основната социална насоченост върху величината и сходството на междуличностни оценки. Психология, № 5, 1982, с. 287—296. Ковалев, С. В., Р. Л. Кричевски и др. Факторы дифференциации лидерства. В-к МГУ, Психология, № 2, 1978, с. 26—36.
Кричевский, Р. Л. Современные тенденции исследования лидерства в американской социальной психологии. Вопр. психологии, № 6, 1977, с. 119—129. Bass, B. M., The Orientation Inventory: Manual (research edition), Palo Alto, Consulting Psychological Press, Inc., 1962. Chermers, M. & Rice, R. A., A theoretical and empirical examination of Fiedlers' contingency model of leadership effectiveness. In J. C. Hunt & L. L. Larson (Eds.) Contingency approach to leadership. Carbondale, Ill.; Southern Illinois University Press, 1974, pp. 92, 123. Cronbach, L. J. & Gleser, G. C. Assessing similarity between profiles. Psychol. Bull., 1953, 50, 456—473. Cronbach, L. J., Proposals leading to analytic treatment of social perception scores. In: I. R. Tagiuri & L. Petrollo (Eds.) Perception and Interpersonal Behavior, 1958, pp. 353—379. Di Stefano, J. J., In Interpersonal perception of field independent and field dependent teachers and students. Dissertation Abstracts International, 1970, 31. Erez, M., Correlates of leadership style: field dependence and social intelligence versus social orientation, Perceptual and motor skills, 1980, Vol. 50, 231—238. Fiedler, F. E., A note on leadership theory: The effect of social barriers between leaders and followers. Sociometry, 1957, 20, 87—93. Fiedler, F. E., A contingency model of leadership effectiveness. In: L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, N. Y., Academic Press, 1964. Fiedler, F. E., A Theory of Leadership Effectiveness, N. Y., McGraw-Hill, 1967. Fineeman, K. R., The influence of field-dependence/independence on mothers' ability to implement behavior therapy with problem children, Dissertation Abstracts International, 1973, 33. Fishbein, M., Landy F. & Hatch G. Some determinants of an individual's esteem for his least preferred coworkers. Hum. Relat., 1969, 22, 173—186. Fleischner, H., Ilardo, J. & Demoretsky, J., The influence of field dependence, speaker credibility set, and message documentation on evaluations of speaker and message credibility. Southern Speech Communication Journal, 1974, 39, 389—402. Foia, V. G., Mitchell, T. R. & Fiedler, F. R. Differentiation Matching,

Behav. Sciences 1971, 16, 130—142. Hill, W. A., The LPC leader: A cognitive twist. 29 th Annual Meeting Academy of Management Proceedings, August, 1969, pp. 125—130
Klau, L. G., The formation of first impression in field dependent and field independent persons. Dissertation Abstracts International, 1973, 33. Marcus, E. S., The relationship of psychological differentiation to the congruence of temporal patterns of speech. Dissertation Abstracts International, 1970, 31. Mitchell, T. R., Leader complexity leadership style. J. of Pers. and Soc. Psych., 1970, 16, 166—174. Rice, R. W., Construct validity of the Least preferred coworker score, Psych. Bulett., 1978, Vol. 85, № 6, 1199—1237.
Watkin, H. A. & Goodenough, D. R., Field dependence and interpersonal behavior, Psych. Bulett., 1977, Vol. 84, № 4, 661—689.

POSSIBILITIES FOR PREDICTION OF SOCIAL ORIENTATION THROUGH THE DEGREE OF FIELD DEPENDENCE AND THE MAGNITUDE OF INTERPERSONAL EVALUATIONS

Chavdar N. Kiskinov

The study examines the possibilities of using the perceptual style field dependence/independence and coworker evaluations as predictors of social orientation. Participants were 63 male and 75 female adolescence (mean age 16;6). For the assessment of criterion variables) self-, interaction-, and task-orientation) the Bass' Orientation Inventory was used. The degree of field dependence was measured by an adapted version of Gottschaldt figures. An adjective check list, consisting of 26 seven-point bipolar scales was used for the measurement of the most and least preferred coworker evaluations. The results show no significant correlation between predictor and criterion variables, so that the field dependence and interpersonal evaluations scores cannot be used in order to predict the types of social orientation. The data support the validity of the least preferred coworker score interpretation as a function of perceptual and cognitive factors only in male subjects. There is an evidence that the situation specificity and sex differences may function as moderator variables.

МОТИВАЦИЯ И РЕЧЕВА АКТИВНОСТ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО РОДЕН ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

ФИДАНКА ДАСКАЛОВА

Проблемът за мотивацията през последните години придобива особено голямо значение във връзка с поставената в редица правителствени документи задача за повишаване равнището на учебно-възпитателната работа във всички звена на образователната система, тъй като актуалната и значима мотивация е едно от главните вътрешни условия за решаването на тази задача.

Мотивационният компонент на дейността на детето от предучилищна възраст и още повече на неговата речева дейност досега почти не е изучаван експериментално. Преди всичко, не е известно какъв смисъл, какво значение вижда детето от предучилищна възраст в речевата дейност, която то изпълнява в процеса на обучението по роден език в детската градина и от какво се определя смисълът на неговите речеви действия. От друга страна, нашите системни наблюдения, а и някои специални проучвания в това отношение (В. Гербова, 1981) разкриват, че в практиката на обучението по роден език в детската градина въпросът за мотивирането на речевата дейност на децата системно се пренебрегва и подценява, поради което много често занятията по роден език се превръщат в място, където от децата се иска да говорят заради самото говорене, заради изпълнението на учебната задача и волята на учителя, т. е. речевата дейност на децата се превръща в самоцелна, а мотивите за нея са учебни и чисто речеви. В резултат на това от детето не се осъзнава смисълът и значението на дейността, речевата активност на децата е незначителна, занятията са скучни, безинтересни и слабо ефективни.

Всичко това определя актуалността и значимостта на поставената в редица наши изследвания задача да се изучи експериментално проблемът за мотивацията при обучението по роден език в детската градина. В по-ранни наши изследвания (Ф. Даскалова, 1983) бе изучавана ролята на външната утилитарна и вътрешната интелектуална мотивация за формиране на творчеството в речевата дейност на децата. Специално бе изучавана и ролята на игровата мотивация при обучението по роден език, доколкото играта е основна дейност на детето в предучилищна възраст, поради което и мотивите за речевата дейност следва да бъдат свързани с тази основна дейност.

Цел на настоящото изследване е да се установи ролята на учебната и социалната мотивация за повишаване и подобряване на речевата активност на 6-годишните деца при обучението по роден език в детската градина.

За целта се поставиха следните конкретни задачи:

1. Да се анализират преразказите на децата, направени в ситуация с учебен мотив.
2. Да се анализират преразказите на децата, направени в ситуация със социален мотив.

3. Да се съпоставят и сравнят характеристиките на преразказите на децата, направени в ситуация с учебен и ситуация със социален мотив.

При организиране на изследването и определяне на неговата конкретна цел се ръководехме от следните известни теоретични положения относно мотивацията и речевата дейност;

1. Всяка дейност, включително и речевата дейност, има определена структура, в която с особено голямо значение се отделя мотивационно-потребностният компонент (Л. С. Выготский, 1982, А. Н. Леонтьев, 1975 и др.). Мотивът е първият изходен момент в дейността, който е тясно свързан с „определящето“ на потребността, с осъзнаването на личностния смисъл и значението на дейността, с пораждането на положителни емоции и интерес. Поради това той подбужда дейността, благоприятствува нейното успешно изпълнение, служи като вътрешен стимулатор за повишаване активността на индивида.

2. Активността на човека в дейността се подбужда от разнообразни видове мотиви, които се намират в определена взаимовръзка помежду си и съставят определена йерархическа структура. Според класификацията на П. Я. Гальперин (1962) мотивацията може да бъде вътрешна (познавателна), характеризираща устойчивия интерес към усвоявания предмет, и външна (утилитарна), при която активността на субекта се разглежда като условие за определената дейност, в която е заключен подбуждащият мотив. На етапа на най-високо равнище на формиране на личността водещо значение придобиват вътрешните морални мотиви, които подчиняват на себе си всички други.

3. С развитието на личността на детето настъпват съществени промени и в неговата мотивационно-потребностна сфера. В горна предучилищна възраст се установява кръстосване на линиите на външната и вътрешната мотивация (А. А. Люблинская, 1972), децата започват да отделят целта на действието (З. М. Истомина, 1948, З. В. Мануйленко, 1948) и преминават от импулсивно към личностно поведение (П. Николов, 1980). Доколкото обаче в предучилищна възраст водеща дейност е играта, на мотивационния етап целта на извършваните действия следва да се обяснява на децата на езика на играта (Н. В. Елфимова, 1982).

4. В речевата дейност, като своеобразен вид човешка дейност, която не е самостоятелна, а се включва и обслужва по-общата комуникативна дейност, специфични речеви мотиви няма. Мотивите за речевата дейност следва да се търсят именно в тази по-обща и социална по своята същност дейност — общуването. Затова задача на учителя при обучението по роден език е да формира обществено значими социални мотиви, които трябва да станат личностно значими за децата.

5. В социологизацията на поведението на детето в предучилищна възраст, както и в развитието на речта му особено голямо значение придобива общуването не само с възрастните, но и с връстниците (М. И. Лисина, 1975, Л. Й. Божович, 1972; А. Э. Райнстейн, 1983 и др.). В горна предучилищна възраст, наред с развитието на нравствено-прагматическото поведение, се поставя началото и на развитото личностно поведение. Особено характерни са първите форми на безкористното алtruистично личностно поведение (Е. В. Субстский, 1983).

6. Мотивът е винаги тясно свързан с предмета на дейността. В някои случаи той може да се сведе дори само до различната вербална формулировка на задачата на обучението. Например една и съща задача — съставяне опи-

сателен разказ по играчка — може да се формулира по следните два начина, които променят коренно и характера на мотива: „Днес, деца, ще се научим да съставяме разказче с тези играчки“ и „Днес, деца, ще играем на играта „В магазина за играчки“. За да разбере продавачът каква играчка искате да си купите, трябва много добре да я опишете.“

Основавайки се на тези теоретични положения, може да се предположи, че социалните мотиви с алtruистична насоченост на съдържанието са актуални и значими за 6-годишните деца и допринасят за повишаване и подобряване на речевата им активност по време на обучението по роден език.

МЕТОДИКА

В изследването са включени 70 деца на 6-годишна възраст от две четвърти групи в ЦДГ в гр. Ямбол.¹ Изследването се извърши на два етапа. На I етап се проведе кръстосан психолого-педагогически експеримент в два варианта и в две ситуации, така че всяко дете да участвува в двете ситуации и в двата варианта. При първия вариант задачата е преразказ на разказа „Непослушното яребиче“ от П. Бобев, а при втория вариант — на разказа „Самолетът с червените кръстове“ от Т. Касабова. При ситуацията с учебен мотив (S_1) задачата се формулира по следния начин: „Деца, внимавайте добре, защото трябва да се научите да преразказвате разказчето“, а при ситуацията със социален мотив (S_2) — по следния начин: „Деца, внимавайте добре, защото след това ще преразкажете разказчето на по-малките деца от III група, за да им помогнете и те да го научат и да ги зарадват.“

За оценка на получените детски преразкази в двете ситуации и в двата варианта се използват следните показатели:

1. Обем на преразказите, измерван чрез броя на всички употребени в преразказа думи.
2. Информативност, измервана чрез броя на изреченията в преразказа и съотношението на простите и сложните, на сложните съчинени и сложните съставни изречения.
3. Кофициент на художествено творчество (КоХТ), измерван чрез съотношението на броя на употребените в преразказа прилагателни имена и наречия към броя на всички употребени думи, умножено по 100.

На II етап се извърши масова проверка на експеримента в други две четвърти групи, с които се провеждаше едно и също занятие по двата начина — с учебен и със социален мотив, чрез различно формулиране на вербалната задача (да разказват на отсъствувало болно другарче, на по-малки деца, на родители и т. н.). За оценка на ефективността на занятията се използва показвателят средна речева активност на групата, изразена чрез съотношението на броя на направените преразкази към броя на всички деца в групата.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ

За определяне силата на въздействие на мотива върху речевата активност на децата се анализираха основните показатели, относящи се както до обема, така и до качеството на изказването. Изказванията на децата се приемат за тази външна проява, по която може да се съди за активността на психическите процеси, лежащи в основата на тяхното поражддане, а целта на въздействието

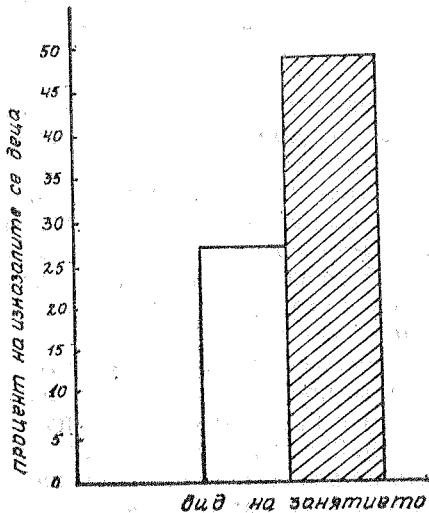
¹ Изказвам благодарност на детската учителка Р. Куманова за участие в провеждането на експеримента.

ствието на мотива при обучението по роден език се заключава главно в привеждане състоянието на обучаваните деца в определена степен на активност. Зависимостите, получени в експеримента по основните показатели, се определят на основата на получените данни.

Получените резултати за обема на преразказите показват значително предимство на ситуацията със социален мотив (средно от 197 думи), независимо че преразказите на децата и при ситуация с учебен мотив също имат голям обем (средно от 128 думи). Този показател най-ярко характеризира ролята на социалния мотив за количественото повишаване на речевата активност на децата. Социалният мотив отговаря най-пълно на потребността на детето от общуване с другите деца и затова придобива за него личностен смисъл и значение, действува върху емоционално-волевата му сфера, способствува за формиране на засилен интерес към преразказването.

Преразказите в ситуацията със социален мотив се отличават и с по-голямата информативност. Преди всичко, значително по-голям е броят на изреченията (следователно и на изказаните мисли) в преразказите на децата в S_2 в сравнение с преразказите в S_1 (25 срещу 20). Стремежът на децата да разкажат по-пълно и по-подробно съдържанието на разказа, да съобщят повече информация се определя от факта, че техните слушатели (в случая по-малките деца) не познават това съдържание и следователно разказващите трябва да ги запознаят подробно с него, ако искат да бъдат разбрани и общуването им да бъде пълноценно. Стремежът на децата да общуват по-пълно с другите деца, да им обяснят събитията, за които разказват, откъм място, време, начин, причина, довежда и до значително увеличаване на броя на употребените сложни съставни изречения. Това опровергава широко разпространеното твърдение, че децата в предучилищна възраст още не владеят добре структурата на сложните съставни изречения. Оказва се, че ако се създадат подходящи вътрешни (психологически) условия, ако се мотивира подходящо речевата дейност на децата, те показват значително добро владеене и на сложните граматически структури.

Резултатите по показателя КоХТ сочат, че социалният мотив значимо повлиява не само върху количеството на речевата активност, но и върху нейната качествена страна. У децата се наблюдава стремеж не само повече да говорят и по-подробно да описват и обясняват, но и по-красиво да разказват, като подбират подходящи думи и изрази, за да предадат своите мисли по-образно и художествено. Ето, например, само началото от преразказа на едно и също дете (Д. Ат.) при S_1 и при S_2 : При S_1 — „Имаше един път едно яребиче. На него не му харесваше под капината“. и при S_2 — „Имаше едно яребиче, което се наричаше Пин. То не харасваше старата капина, под която се криеше цялото му семейство.“ Така в създадената при използване на социалния мотив речева ситуация у децата се появява стремеж, от една страна, да проявят доброжелателно отношение към другите деца, като им доставят радост и удоволствие със своите художествени разкази, а от друга страна — да удовлетворят и една друга своя потребност, като получат заслужено признание и уважение от околните като по-големи, по-знаещи и по-можещи от събеседниците си в общуването. Известно е (Т. Н. Счастная, 1979 и др.), че стремежът към признание и уважение от страна на другите е един от основните двигатели за психичното развитие на детето в предучилищна възраст. Може би именно това определя в голяма степен значението на широко използванието в практиката на детските градини мотиви със съревнователен характер, които са свързани с достижането от субекта на по-голям успех в сравнение с другите или със самия себе си.



Фиг. 1. Средна речева активност на групата при занятие с различна мотивация
бялата колонка — занятие с учебен мотив,
заштрихованата — със социален мотив

Получените резултати от изследването на I етап, които убедително показват предимството на социалните мотиви пред учебните, се потвърждава и от резултатите, получени на II етап от изследването — масовата проверка на експеримента. Средната речева активност на групата при занятие със социална мотивация се оказва почти два пъти по-голяма от тази при занятие с учебна мотивация (фиг 1).

Анализът на резултатите разкрива, че при 6-годишните деца, независимо от предимството на социалните мотиви, учебните мотиви също имат определено стимулиращо значение при обучението по роден език. Децата осъзнават поставената учебна цел и предметът на обучението за тях се превръща в мотив, подбуждащ към речева активност. Това показва, че у 6-годишните деца е налице вече мотивационна готовност за училищно обучение.

тъй като именно способността за осъзнаване на предмета на обучението заема най-важно място в готовността за училищно обучение (Л. С. Выготский, 1982). Въпреки че речевата дейност не е самостоятелна дейност, че усвояването на речта не е самоцелно натрупване на речника и различните речеви конструкции, в изследването се установява, че при 6-годишните деца в някои случаи мотив за речевата им дейност при обучението по роден език може да бъде и самата реч. Това е възможно, защото в процеса на 4-годишното им целенасочено обучение по роден език децата постоянно са били поощрявани за самия процес на говорене, за правилното произнасяне на думите, за удачното построяване на изреченията. Системната работа над всички елементи на речта, постоянното внимание на учителката към речевите успехи и към езиковите грешки на децата, оценките и обясненията, които тя е давала, постепенно довеждат до там, че децата започват да се интересуват не само от това, по повод на което говорят, но и от това, как говорят. При тези условия мотивът за речевата дейност на 6-годишните деца може да бъде в някои случаи на обучението по роден език и чисто речев, т. е. не само по повод на другата дейност, в която се включва речта им (комуникативна, игрова, изобразителна, трудова и т. н.), но и по повод на тяхната собствена речева дейност. Както показват резултатите от изследването обаче, интересът на децата към обучението значително се засилва, ако мотивите са свързани не само с речевата дейност, но и с друга дейност и най-вече с общуването като дейност, органически свързана с развитието на речта. Известно е, че за развитието на речта в предучилищна възраст има значение общуването не само с възрастните, но и с връстниците (А. Э. Рейнстайн, 1983). Под влияние и инициатива на възрастния става преходът на детето от една към друга форма на общуване и усвояването на основните речеви еталони. Общуването с

връстниците обаче създа най-благоприятни условия за апробиране на усвоените речеви еталони, за развитие на регулиращата функция на речта, за обогатяване на лексиката и усъвършенстване на граматическите структури.

При това положение естествено може и да се възрази: какво значение има тогава какви са вътрешните подбуди, мотивите за изпълнение на поставената при обучението задача, ако речевото упражнение може да бъде изпълнено и речевият навик може да бъде формиран и без специално формулиране на социално значими мотиви? Разбира се, учебната речева задача може да бъде постигната и без специално външно формулиране на значими за личността на детето мотиви, т. е. и без външен израз на вътрешната връзка между потребността и предмета на обучението. Опитът, както и резултатите от изследване обаче показват, че има голямо значение не само това, дали се изпълнява задачата, но и това, защо се изпълнява. С издигането на социално значими мотиви при обучението по роден език в детската градина се решават не само речевите задачи, но и много важните задачи, свързани с формирането на многостренно развита и нравствено издигната личност. Това дава възможност за решаване на изключително важната и актуална днес задача за повишаване равницето на учебно-възпитателната работа, за разгръщане на развиващия и възпитаващия характер на обучението.

Получените резултати и направеният анализ дават основание да се направят някои изводи относно ролята и значението на учебната и социалната мотивация за речевата активност на 6-годишните деца при обучението по роден език в детската градина.

ИЗВОДИ:

1. Учебните мотиви, свързани с осъзнаването на потребността от усвояване на речта и нейните различни елементи при условията на провеждано системно, продължително и целенасочено обучение придобиват определено значение като вътрешни стимулатори за речевата активност на децата. Те създават благоприятни условия главно за решаване на специфичните за 6-годишните деца задачи по осъзнаване и анализиране на собствената речева дейност и създаване на мотивационна готовност за ограмотяването и обучението по роден език в училище.

2. Социалните мотиви, свързани с осъзнаването на потребността от общуване с връстниците и проява на безкористно алtruистично личностно поведение към по-малките деца, при условията на колективистичното обществено възпитание на децата в детската градина имат важно значение като вътрешни стимулатори за речевата дейност на децата. Те създават най-благоприятни условия за доближаване на изкуствената учебна речева ситуация до естествената комуникативна речева ситуация и по този начин допринасят за рязко повишаване и подобряване на речевата активност на децата, активна употреба на вече усвоените речеви еталони, обогатяване на лексиката и усъвършенстване на граматическите структури. Преразказите на децата, направени в ситуация със социален мотив, се отличават с по-голям обем, по-голяма информативност и с по-голямо художествено-речево творчество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И., Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В сб.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. „Педагогика“, М., 1972, 22—29. 2. Выготский, Л. С.,

Мышление и речь. — Собр. соч., „Педагогика“, М., 1982, 3. Гальперин, П. Я., Типы ориентировки и активность учения. — Радянская школа, 1962, № 3, 23—28. 4. Гербова, В., Методика обучения детей. . — „Дошк. восп.“, 1981, № 9. 5. Даскалова, Ф., Ролята на актуалната мотивация за формиране на творчество в речевата дейност на 5—6-годишните деца. В сб.: Материалы от II научно-теоретич. конференция на Филиала на СУ „Кл. Охридски“, Благоевград, 1983. 6. Елфимова, Н. В., К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников. „Вопр. псих.“, 1982, № 2, 60—66. 7. Истомина, З. М., Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте — Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 14, 54—88. 8. Леонтьев, А. Н., Деятельность. Сознание. Личность. — Политиздат, М., 1975; 9. Лисина, М. И., Общение ребенка с взрослыми как деятельность. В сб. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. „Педагогика“, М., 1975. 10. Люблианская, А. А., Детская психология. М., 1972. 11. Мануйленко, З. В., Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 14, 91—123. 12. Николов, П., Проблеми на нравствената мотивация. — Нар. просвета, С., 1980. 13. Частная, Т. Н., Потребността от признание като фактор за развитие соц. активност на личността. „Предуч. възп.“, 1979, № 5. 14. Рейстейн, А. Э., Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников. Кандид. дисс., М., 1983. 15. Суботский, Е. В., Психологические основы нравств. развития личности дошкольника. Докторска дисс., М. 1983.

MOTIVATION AND SPEECH ACTIVITY AT TRAINING MOTHER TONGUE IN KINDERGARTEN

F. Daskalova

Experimental data are used in a study of the role of educational and social motivation for improvement of speech activity in six-year old children in the process of training them in mother tongue in kindergarten. It is established that in conditions of continuing systematic and purposeful speech training, the educational and specifically lingual motives may be used as inner stimulators for speech activity in children. The social motives, connected with realizing the need for association between children of the same age and the manifestations of unselfish altruistic personality behaviour toward younger children in conditions of collectivistic social education in kindergarten, are of fundamental significance as inner stimulators for speech activity in children.

ДЕТСКАТА РЕАКЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ОЦЕНКА И НЕЙНИТЕ ОСОБЕНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

M. Илиева

Способността на детето да управлява своята активност до голяма степен зависи не само от това какви изисквания и в каква форма те се предявяват към него, по какъв начин се организира дейността и общуването му, но и от това как самото дете вътрешно възприема тези въздействия. Неделим компонент на социално обусловената активност на личността е преживяването. В регулацията на дейността на човека преживяванията се включват „под формата на отношение на личността, в която се отразява връзката

на установката, ориентацията, потребностите и мотивите на поведение с детерминиращото влияние на предметите и явленията на външния свят“ (8).

В предучилищна възраст детето възприема голяма по обем и разнообразна информация. Тази информация съдържа както необходимите му знания, така и оценъчното отношение на възрастния към заобикалящия го свят и самото него. Според теорията на Л. С. Виготски главно условие за психическото развитие на детето е неговото общуване с възрастните.

Изследванията на редица автори (3, 4, 5, 6) показват, че децата очакват и преживяват по определен начин педагогическата оценка, че тя несъмнено дава своето отражение върху формирането на детската самооценка, на детското „аз“.

Педагогическата оценка е една от формите за емоционално въздействие върху децата. Очакваните похвали, награди, укори или безразличие от страна на учителката в детската градина имат ярко изразен емоционален характер и отразяват как децата реагират на различните видове възможно оценъчно въздействие. Преживяванията, проявяващи се под формата на очаквания, изпълняват ориентираща функция, която влияе върху подготовката на емоционалната сфера на детето за реакция на една или друга оценка от страна на учителката. Това очакване може да се разглежда като форма за проявление на детското самосъзнание, доколкото в него се съдържа не само това, как според детето се отнасят другите към него, но и промяната в това предположение под влияние на самооценката и равнището на претенции към положителата оценка на учителката.

Това навежда на мисълта, че цялостното очакване на детето за оценката на учителката е резултат от емоционалния му опит при общуването с нея. В хода на общуването се реализират оценъчните отношения, благодарение на които детето разбира смисъла и значението както на предметите от заобикалящата го действителност, така и човешките постъпки; научава се да сътнася оценките на учителката със собственото си поведение. Общуването, удовлетворявайки стремежа към оценката на другия човек, към изясняване оценката на този човек за неговите действия и възможности като личност, както и стремежът към самооценка, става средство за оценъчните отношения и формирането на социалните очаквания.

Цел на настоящото изследване е да се проследят особеностите на детските реакции при различен тип оценъчно въздействие.

Върху основата на изложените теоретични схващания предположихме, че реакциите на детето са резултат на емоционалния му опит от общуването с учителката и са свързани с доверието в нейните оценки и желанието да заслужи похвала; системната, пълна, точна, емоционална, мотивирана педагогическа оценка формира у него адекватни емоционални очаквания: оценката на учителката влияе върху общото емоционално състояние на детето, на неговото самочувствие и психическо здраве.

С оглед проверката на хипотезите си поставихме следните задачи:

1. Да изследваме особеностите на детските реакции при вариране на педагогическата оценка.

2. Да потърсим зависимостта между детската самооценка и отношението на детето към учителката по следните параметри: доверие, подражателност и реакция на педагогическата оценка.

Обект на изследването са 120 деца от 5 до 7 години от ЦДГ „Здравец“ в гр. Русе.

Констатира се равнището на самооценката и на доминиращата форма на общуване между учителката и детето. Преминава се към формиращ експеримент, при който се варира с педагогическата оценка и се регистрират реакциите на децата: лицеизраз, словесна реакция, промяна в самооценката, желание за работа, желание за общуване с учителката и децата, размяна на оценъчни съждения. Провежда се серия от занятия по рисуване, при които се използва различна по вид педагогическа оценка: непълна, насочена към резултата, пълна, насочена към начина на работа и резултата, цялостна, мотивирана, емоционално обагрена оценка.

За установяване на реакциите на децата в равнището на техните самооценки се ползва модифициран вариант на създадената от Е. В. Субботский (7) методика. Деца сравняват три различни по качество на изпълнение рисунки, показани от учителката и изказват прогноза за собственото си постижение в предстоящото занятие. Регистрира се характерът на детската прогноза; категорично утвърдителна, категорично отрицателна или неуверена, хипотетична, както и емоционалната реакция на детето: с усмивка, сериозно или неуверено, с притеснение. Сравнява се реалният резултат с прогнозата на детето и се установява равнището на самооценка. Системно се регистрира реакцията на детето на различните педагогически оценки и какво отражение дават те върху поведението и дейността на детето при следващите занятия. Получиха се следните резултати (в %) — табл. 1.

Таблица 1

Вид на педагогическата оценка	Възраст	Реакция на педагогическата оценка			Самооценка		
		Липса	неадекватна	адекватна	Понижена	повдигната	адекватна
Непълна, насочена към резултата	5—6 г.	10	60	40	30	40	30
	6—7 г.	5	50	50	35	35	40
Пълна, насочена към начина и резултата	5—6 г.	—	55	45	30	20	50
	6—7 г.	—	30	70	15	25	60
Цялостна, мотивирана, емоционална	5—6 г.	—	35	65	5	25	70
	6—7 г.	—	20	80	15	10	75

Емоционалната реакция на детето възниква в резултат на съответствие или несъответствие на очакваната от детето педагогическа оценка. Тя оказва изключително влияние и върху формирането на детската самооценка. Това се обяснява с обстоятелството, че самооценката, както и възможността за обективна оценка на другарчетата са много несъвършени, неустойчиви, малко или съвсем неаргументирани, в тях има много емоционални моменти. Развитието у детето на съзнателно отношение към околната среда (особено към социалното обкръжение) го заставя да обръща внимание на оценките на учителката, да се съобразява с нейното авторитетно мнение, да ѝ подражава. Деца реагират особено остро при несправедлива оценка от нейна страна. Необективната оценка или липсата на педагогическа оценка слага траен

отпечатък върху отношението на детето към себе си. Еднакво вредни са както ценените похвали, така и постоянните порицания. И двете форми на оценъчно въздействие пречат на адекватното осъзнаване на собствената личност.

Обикновено децата с по-адекватна самооценка по-правилно реагират на педагогическата оценка. Най-общо можем да разделим децата на три групи според характера на реакциите им на оценката на учителката.

В първата група се включват тези деца, които реагират слабо или въобще не реагират на педагогическата оценка. Тази група е сравнително най-малобройна, като преобладават децата на 5—6-годишна възраст. В хода на експеримента, в резултат на премахването на шаблонните оценки, насочването на вниманието на учителката към всички деца и използването на емоционално мотивирани оценки, такива реакции престанаха да се наблюдават.

За втората група деца е характерна реакция, свързана с желанието на децата винаги да получават похвалы. Това са обикновено деца, които работят сравнително добре и са свикнали да получават одобрението на учителката. При изказване на известно неодобрение те се обиждат, много често отказват да работят, настояват, че резултатите им са добри. При правилен подход, включващ дозирани похвали, аргументирано неодобрение и оценка на другарчетата тази реакция на недоволство се преодолява.

Третата група деца са тези, за които е характерно адекватно отношение към поощренията и порицанията. Поощренията им придават увереност, за което говори фактът, че голям процент от децата с понижена самооценка в началото на експеримента показаха адекватна самооценка покъсно, в резултат на емоционалната личностно насочена педагогическа оценка. Тази група деца реагират правилно и при изказване неодобрение от учителката в хода на работата или при преценката на резултатите. Те се вслушват внимателно в забележките на учителката, в нейните допълнителни указания и влагат усилия, за да получат по-добър резултат и да заслужат положителна оценка.

Адекватността на реакцията е важна както за промяната в дейността, така и за по-вярното и точно осъзнаване на собствените възможности, т. е. за формирането на адекватна детска самооценка. От една страна, доверието на детето към учителката му позволява лесно да приеме и усвои необходимите знания и умения, а от друга го насочва към правилна реакция на педагогическата оценка. По време на формиращия експеримент значително нарасна доверието на детето към учителката, което се дължи на опита от личните контакти с положителна емоционална окраска. Подражателността е тясно свързана с доверието на детето в учителката, в авторитетността на нейното мнение и оценки. Изследването показва, че тази особеност е по-ярко изразена при 5—6-годишните деца, но това не изключва влиянието ѝ и при 6—7-годишните. Подражанието играе положителна роля при изграждането на детската самооценка, която се отличава все още с неточност, неустойчивост и недостатъчна аргументираност. Стремейки се да подражава на обективната, точна и аргументирана педагогическа оценка, детето се приучава да се вглежда по-задълбочено и подробно в своята работа и да използва същите показатели при оценката и самооценката, каквито използва учителката. Така, подражавайки на оценките на учителката, децата усвояват основните критерии за оценка при различните дейности.

Повишената чувствителност на децата към поощренията и порицанията на учителката също дава отражение при формирането на самооценката, тъй като е свързана с емоционалния ѝ компонент. По-тесните контакти, които се създават между учителката и децата при изследването, довеждат до това, че оценките на учителката стават значими за всички деца и безразличното отношение изчезва. Освен това намаляват чувствително и неадекватните реакции на децата при неодобрение от страна на възрастните. Отношението към поощренията и порицанията става много по-адекватно. Това е резултат от стремежа на учителката към по-голяма емоционалност на оценката както при неуспехи на децата, така и при успехи, особено ако те са плод на усилие от тяхна страна. Освен това оценките, използвани по време на опита, включват не само конкретния резултат, но и мнението на учителката за общите възможности на детето като личност. Личностните контакти между учителката и децата допринасят за формирането на по-адекватни самооценки у децата. От своя страна равнището на самооценката дава отражение върху емоционалното състояние на децата, влияе върху тяхното самочувствие. Устойчивата повишена самооценка корелира с добро настроение, увереност, желание да се похвали пред другите, очакване на положителна оценка от учителката. Устойчивата понижена самооценка е свързана с повишена тревожност, стеснителност, плахо поведение и нерешителност, детето обикновено не очаква похвала от учителката. Устойчивата адекватна самооценка корелира с бодро настроение, увереност и в същото време прояви на скромност при сравнение с другарчетата.

Очакванията на децата са резултат от натрупания емоционален опит при общуването с учителката, което включва в себе си педагогическата оценка. Целесъобразно е тя да се използува като средство за формиране на адекватни емоционални очаквания и реакции у децата от предучилищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Десев, Л. Н., Психологически проблеми на възпитанието, Народна просвета" 6, 1977 г.
2. Елконин, Д. Б., Развитие личности ребенка-дошкольника. В кн. "Психология личности и деятельности дошкольника", М., 1963 г.
3. Запорожец, А. В., Неверович Я. З., О генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка. Вопр. психологии № 6, 1974, с. 70.
4. Лисина, М., Дмитров, И. в., Общуване и самопознание, Наука и изкуство, 1982 г.
5. Петрова, Е., Оценката и самооценката на децата от предучилищна възраст, „Психология“ 1978, кн. 4.
6. Смирнова, Е. О., Влияние формы общения с взрослыми на эффективность обучения дошкольников, Вопр. психологии №5/1980 г.
7. Субботский, Е. В., „О пристрастности детского...“, „Вопр. психологии“ 1978 г. кн. 2.
8. Шорохова, Е. В., Социальная детерминация поведения — В кн. „Психологические проблемы регуляции поведения, М., 1976, с. 22.

CHILDREN'S REACTION TO PEDAGOGICAL ESTIMATION AND ITS PECULIARITIES IN PRE-SCHOOL AGE

M. Ilieva

In pre-school age the child percepts a significant volume of information, which contains both the knowledge necessary for that age and the valuation attitude of adults toward the surrounding world and the child itself. Children are expecting the pedagogical estimation and they experience it in a definite way. It is a form of emotional influence upon them.

The present investigation is an attempt to study children's reactions to different types of estimation influence, as well as the dependence between pedagogical estimation and children's selfrating. The connection is traced out of children's verbal and emotional reactions with the character of the pedagogical estimation, with the confidence of the child in the teacher, with its striving to imitate her. The significance of the personality form of adult-child association is accentuated with a view to development of adequate emotional expectations, right self-rating, self-confidence and good humour in children.

ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА АНОМАЛНИТЕ И НОРМАЛНИТЕ УЧЕНИЦИ ЧРЕЗ ИЗСЛЕДВАНЕ НА СЕНЗОМОТОРНИТЕ ИМ РЕАКЦИИ

ИВАН КАРАГЬОЗОВ

В диференциалната диагностика най-често се използват методи и методики, насочени към определяне и сравнение интелектуалното равнище на изследваните, особеностите на мисленето, паметта, вниманието и др. Особено значение в тази насока има обективното проучване на някои психофизиологични предпоставки на дейността, например времето на сензомоторните реакции. Поради това ние използувахме методиката за измерване на простата и сложната сензомоторна реакция като способ за получаване на обективни диференциални данни за дейността на аномални и нормални ученици. Тази методика е приемлива и много удобна от гледна точка на определяне отклоненията от нормата при децата с умствена недостатъчност. Чрез нея се изучава една от онези сфери на висшата нервна дейност, която е най-често значително нарушена у тези деца. Става дума за процеса на формиране на условните връзки по предварителна речева инструкция (положителни и задръжки), особеностите на вътрешното задържане, сложните диференциировки, подвижността и динамиката на нервните процеси или по-точно на някои техни качества, като скорост, инертност, ирадиация и др. Смятаме, че чрез открояването на тези фактори при сравнителното изследване на различни нозологични групи учащи се могат да бъдат получени надеждни диференциални данни.

Предмет на изследване са сензомоторните реакции — проста и сложна — на три групи учащи се. Особено внимание е обърнато на времето на реакциите, на количеството грешки и пропуски на релевантни стимули в зависимост от сложността на пробата, наличието на персеверации или интерференция на опита, активната саморегулация на изследваните и качеството на техния словесен отчет за извършената дейност.

Тестирали са ученици от I, II и III клас на масовото училище — по 10 души от клас (I група) и аналогичен брой ученици от помощните училища с диагноза „лека степен на умствена недостатъчност“ — II група. Изследвани са също така и нормални първокласници на шестгодишна възраст (0 група).

М Е Т О Д И К А

Простите и сложните реакции на учениците от групите са изследвани с двуканален електронен реакционер „ЕПИ-61-А“, разполагащ с 4 програми

за съчетание на стимулите и времето на експозиция, съответно и за времето между стимулите. Простата реакция се измерва чрез стандартна програма, съдържаща 30 светлинни стимула, на всеки от които учениците реагират с натискане на бутона. Инструкцията е елементарна и изиска да се реагира колкото може по-бързо след появяване на жълта светлина. На всеки изследван се демонстрира начинът на действие.

Сложната реакция се измерва чрез програма, съдържаща 25 звукови, светлинни или смесени сигнали, от които са релевантни 8 (звук и жълта светлина едновременно). Както и в първия случай, подаването на инструкцията е съпроводено с демонстрация. В предварителното изследване бяха апробирани няколко варианта на стимулите — със светлинно-светлинни стимули, с отпускане или натискане на бутона и с различен темп на подаване на стимулите. Поради затрудненията, които изпитваха умствено изостаналите деца, избрахме време на експозиция 100 м/сек. и варианта с натискане на бутона при смесен звуково-светлинен релевантен сигнал.

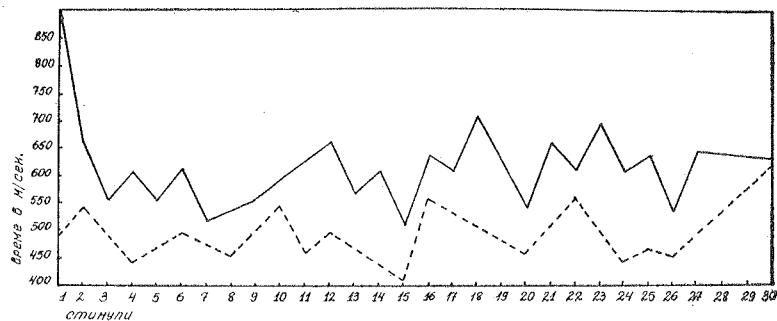
След няколко предварителни преби избрахме следния план на изследването: в началото на учебния час всеки от учениците влиза в изолирано помещение, получава инструкцията и преминава програмата на простата реакция. След словесния отчет за извършеното от него се реализира изследването на сложната реакция. Към края на същия урок учениците се тестират отново. Общийят брой на пробите е по 15 за двета вида реакции, с което се цели да се разкрие ролята на упражненията за формирането на условните връзки. Освен това се повишава надеждността на изследването.

Основната цел на настоящото изследване е да се апробира и разработи оптимален вариант на методиката за измерване на сензомоторните реакции, който да е практически приложим при диагностиката на отклоненията в психическото развитие на учениците от началната степен. За постигане на тази цел е необходимо да бъдат решени няколко основни задачи. Една от тях е свързана с открояването на най-благоприятната възрастова граница, в която тази методика показва значими диференциращи резултати. Необходимо е също така установяването на оптималното количество преби, достатъчно за получаването на тези данни. Преди всичко обаче важна задача на изследването е уточняването на количествените и качествените критерии за оценка на учениците и разкриването на отношенията между тези критерии. Втората и третата основна задача се решават чрез големия брой преби, извършени в хода на експеримента.

ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. Проста сензомоторна реакция

В тази част на изследването пред нас стоеше задачата да откроим онези количествени показатели, които способствуват диференциацията на тестираните ученици. На фиг. 1 са отразени тези показатели за учащите се от I и II група (I клас) в първата преба. Още тук се разкриват много съществени различия между изследваните от двете групи както по отношение на латентното време, така и за броя на грешките и пропуските на стимули ($P=0,01$). Както се вижда, в динамиката на латентното време при простата реакция има някои особености, характерни за всяка група. Например, докато у нормалните деца вработването в задачата е факт още след 2—3-я стимул само върху основата на инструкцията и елементарната демонстрация, т. е. у тях вече



Фиг. 1. Динамика на латентното време (проста реакция); — — първа група, — втора група

е сформирана представа за дейността, у аномалните ученици този процес продължава до 10—11-я стимул и се отличава с по-висока вариативност на латентното време и намаляване на грешките и пропуските към края на пробата. Отразеното на графиката латентно време на учениците от I група варира по-слабо и бележи известно увеличение едва след 25-я стимул. За разлика от резултатите на аномалните деца, в този случай не се наблюдава увеличаване на грешките и пропуските на стимули.

Както вече отбелязахме, още в първата проба на простата реакция получихме много съществени различия във латентното време на изследвани първокласници от двете групи. Непрекъснато и в малък интервал постъпващи сигнали объркват аномалните ученици и това създава условия за по-вече пропуски на стимули и общо забавяне на реакциите. Както личи от табл. 1, \bar{x} за грешките и пропуските у умствено изостаналите ученици преви-

Таблица 1
Показатели за простата сензомоторна реакция в 1 проба (в сек.)

Клас	Група	\bar{x} общо време (сек.)	\bar{x} пропуски	\bar{x} грешки	σ време	σ грешки
I	0	14,92	0,91	1,5	2,49	1,5
	I	13,47	0,55	1,2	1,2	0,68
	II	17,26	2,57	3,57	2,96	2,1
II	I	12,56	0,2	0,5	2,2	0,79
	II	13,65	0,8	1,7	3,7	2,2
III	I	11,7	0,2	0,6	2	0,23
	II	12,03	1	1,7	2,98	1,7

шава съответните показатели на нормалните деца съответно 3 и 4,7 пъти. Въпреки тези значителни различия ние не смятаме, че изследването на простата сензомоторна реакция може да даде резултати, чрез които да се диференцират двете групи достатъчно надеждно. Едно вглеждане в разсейването на резултатите ще ни убеди, че средните квадратични отклонения за латентното време и броя на грешките са по-високи у децата от II и 0 група. Поради това

результатите на малка част от аномалните ученици съвпадат с тези на първо-класниците от I група, а даденото съответствие затруднява диференциацията им. Същото важи и за изследваните от двете групи ученици във II и III клас. Макар че различията между дисперсията на нормалните и аномалните деца намаляват, все пак на някои от тях резултатите са много близки. Тук не открихме съществени различия във възможностите на учениците от двете групи и това е свидетелство както за тяхното нарастване у аномалните деца, така и за невъзможността методиката да бъде използвана сама за себе си, в съответствие с нашите цели, при учениците от тази възраст. Между резултатите на двете групи второкласници се очертава съществени различия ($P = 0,05$) в количеството неадекватни реакции, което показва, че у голяма част от децата с умствена недостатъчност на тази възраст (8—9 години) все още силно се проявява патологичната ирадиация на възбудждането и е ярко изразена инертността на нервните процеси. За изследваните третокласници от двете групи съществени различия в резултатите не бяха получени, но тенденцията за висок брой неадекватни реакции се съхранява.

Резултатите от следващите преби показват, че у учениците от двете групи стереотипът на адекватната сензомоторна реакция се формира след различен брой опити (проби). Например при първокласниците от I група съществени различия се получиха за броя на грешките още към четвъртия опит, а за латентното време — след 13 преби ($T^4 = 0,05$ по критерия на Уилкоксон). Съответните различия у аномалните ученици от I клас бяха значими само за броя на неадекватните реакции, и то едва между резултатите от първа и седма преба, т. е. различията проличават след повече упражнения ($T^4 = 0,05$), а за латентното време такива липсват до края на експеримента. Това е свидетелство за по-бавното съкрашаване на латентното време в сравнение с броя на грешките и за забавено темпо при формирането на адекватна и скоростна реакция у аномалните деца. У изследваните от останалите класове (II група) съществени различия между данните от различните преби има също само за количеството на грешките — във II клас към преба 7-ма, а в III клас към преба 4-та. От цялостния анализ на получените дотук резултати следва, че най-високо диференциращ потенциал съдържат данните от първите две преби, и то само за учениците от първите класове (I и II група). Това означава, че дадената методика може да се използува за диференциацията на основната маса аномалии изследвани от нормалните във възрастта от 7 до 8 години само върху основата на неадекватните реакции в първите две преби. Извън системата на редица диагностични методики обаче това изследване не може да има такова значение и този извод се открои в процеса на експеримента. Една, макар и малка част от нормалните ученици работят бавно и в началото на изследването допускат доста грешки. Освен това ни е трудно да сравним получените от нас данни с тези от други изследвания, главно поради различия в обекта на проучване. При възрастните, например при спортисти, се обръща внимание на скоростта на реакцията, която е от 140 до 230 м/сек. (3), но не се отчитат грешките.

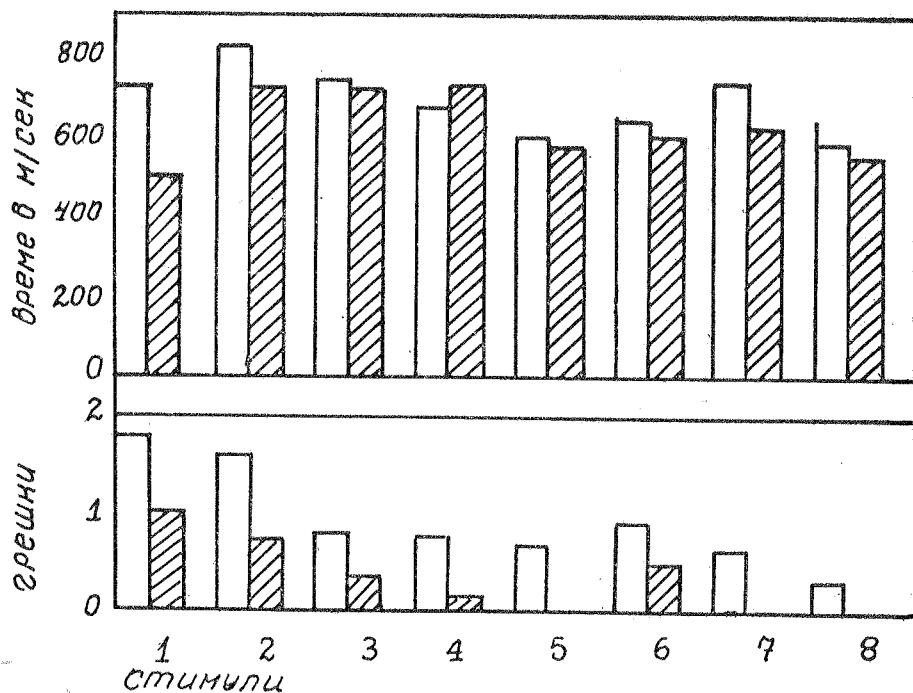
2. Сложна сензомоторна реакция.

* Изследването на сложната сензомоторна реакция на учениците от двете групи показва, че най-съществени различия между техните резултати се получават в първите 1—3 преби. Това отново важи преди всичко за учениците от I клас. И тук, колкото и неочеквано за нас, тези различия се разкри-

ват само в количеството неадекватни реакции ($P=0,01$). Оказва се, че учениците от I група възприемат показателя за точност като основен и най-важен. Едва след графичното изразяване на получените резултати и анализа на поведението на нормалните ученици стават ясни причините за това явление. Учениците от I група много активно реагират на допущаните от тях грешки и след всяка такава се наблюдава увеличаване на латентното време с 25—67%, като по-голямо забавяне на реакцията се среща в първите 4—5 преби. Това явление не се наблюдава у учениците от II група. Фиг. 2 показва, че учениците от масовото училище регулират своята дейност така, че латентното време се увеличава съзнателно за сметка на точността. В определени моменти, например при появлата на четвъртия стимул от първата проба, времето на реакцията у децата от I група превишава това на аномалните ученици, но едновременно с това грешките им са 6 пъти по-малко от тези на последните. Същата тенденция е валидна за цялото експериментално изследване с тази методика, поради което ние приемаме активната саморегулация на нормалните ученици като един от диференциалните критерии. Корелационният анализ на отношението между времето на реакциите след допуснати грешки и това при отсъствие на грешки сочи права значителна зависимост до петата проба ($r=0,542$).

Първокласниците от II група, за разлика от нормалните ученици на същата възраст, грешат най-често при появлата на самостоятелен светлинен стимул (жълта светлина), който бе релевантен при изследването на простата реакция. Това свидетелствува за наличието на персеверации като следствие на интерфериращото влияние на опита от предходната методика. У нормалните деца грешките са свързани най-често с подаването на звуковия стимул и имат характер на непроизволна реакция. Подобно явление се наблюдава дори у учениците от 7—8-ми клас, но то се преодолява сравнително бързо, след 2—3 преби, от нормалните изследвани. В същото време интерфериращото влияние на опита се проявява в ярко изразена форма не само у всички тестиирани от II група, но е характерно за учениците с умствена недостатъчност от 5—6-ти клас. Освен грешките, голям е броят на пропусканите релевантни стимули у същите. Посточените неадекватни реакции свидетелствуват за трудности във формирането на диференцировъчни оценки, което се обяснява с инертността на нервните процеси и с ирадиацията на възбудждането при аномалните деца (2). Това явление е толкова характерно за тях, че поради своята биологическа обусловеност не може да бъде преодоляно в резултат от много упражнения. Дори след 8—10 сеанса грешките от този вид често се срещат у умствено изостаналите. При учениците от I група след третата проба грешките са много редки и имат случаен характер.

В хода на изследването бяха получени резултати, които до голяма степен съвпадат с тези на В. И. Лубовски (1). Авторът е сформирал диференцировъчни умения с подобна методика едва след 12 опита с умствено изостанали ученици. Той смята, че основната причина за големия брой между-сигнални реакции (грешки) и забавянето в стабилизацията на условната реакция е патологичната ирадиация на нервните процеси, а това е не само характерен момент във висшата нервна дейност на тези деца, но е и един от основните критерии при тяхната диференциация от нормата. В нашето изследване дори след 12 преби част от учениците от II група допускат груби грешки, което е свидетелство за големите трудности във формирането на условните връзки, особено във възрастта 7—8 години. Например, докато



Фиг. 2. Латентно време и грешки на учениците от първа и втора група (1-ва проба) при сложна реакция
заштрихованите колони — първа група, белите колони — втора група

при нормалните първокласници под влиянието на упражненията грешките бързо намаляват (съществени различия след 3—4 преби, $P=0,05$), то у аномалните ученици от I клас съответни различия се получават след 11—14 преби. В останалите възрастови групи значителни диференциални качества на резултатите от този вид не са получени.

Особено впечатление правят словесните отчети на изследваните за извършената от тях работа. Докато дори първокласниците от 0 група точно описват алгоритъма на действие, аномалните ученици до 8—9-годишна възраст трудно обясняват диференциалното значение и състава на релевантните сигнали или формулират неадекватно начина на действие при сложната сензомоторна реакция. В отделни случаи, даже след 15 преби, тези ученици не могат да опишат точно експерименталната ситуация. Поради това ние приемаме, че един от критериите за диференциацията на учениците от тестираните групи може да бъде степента на адекватност между извършваната дейност и словесният отчет за нея.

В табл. 2 са отразени средните величини от получените с тази методика резултати. Както се вижда, най-значителни са различията между тях при учениците от I клас. Тук разликата във времето на реакцията за I и II група е средно за всеки изследван 170 м/сек., а при грешките тази разлика е още

Таблица

Показатели за сложната сензомоторна реакция (I клас, 1 проба) — в м/сек.

Клас	Група	\bar{x} общо време	\bar{x} време за 1 реакция	\bar{x} пропуски	\bar{x} грешки	σ време	σ грешки
I	0	5500	670	0,55	2,57	800	2,4
	I	5000	600	0,44	2,10	600	1
	II	6200	780	2	5,90	1000	2,3
II	I	4800	600	0,5	1,70	730	1,3
	II	5600	700	1,5	4,40	770	3,8
III	I	4600	570	0	1,50	530	0,43
	II	4800	600	1,3	4,20	1150	5,19

по-изразена и е средно по 3,8 грешки на ученик. В следващите класове тези различия намаляват.

От табл. 2 се вижда, че сравнително най-слаби са дисперсиите на резултатите при учениците съответно от II и I клас, което е свидетелство за по-добрата им диференцираща роля именно в тази възраст. Поради това ние смятаме, че сложната сензомоторна реакция дава възможност за диференциация на изследваниите групи учащи се от I и II клас най-вече при първата проба, и то по отношение на грешките и пропуските. Разбира се, това мнение ще бъде подложено на допълнителна проверка в практическото прилагане на методиката.

Бяха изпробвани различни варианти за прилагане на двете методики. В един от тях изследването започваше със сложна сензомоторна реакция, но в този случай действията на аномалните ученици се съпровождаха от твърде голям брой грешки и пропуски. На няколко ученици се даваше само едната или другата методика, но това пък водеше до пропуски на някои диференциални критерии. След анализа и съпоставянето на резултатите от тези варианти стигнахме до извода, че е най-удачно методиката да се използва така: от начало инструкция и демонстрация на действията за простата сензомоторна реакция; след това двукратно изследване и регистрация на резултатите; словесен отчет за всяка проба. В същия порядък се подаваше и сложната сензомоторна реакция.

В този вариант най-значими диференциални критерии за възможности на нормалните и аномалните ученици са следните:

1. Латентното време и количеството неадекватни реакции за простата сензомоторна реакция. В случаите, когато средното общо време за целата проба при един изследван е над 15 сек., а средното време за една реакция е над 500 м/сек., може да се смята, че скоростта на реакцията надхвърля рамките на нормата и това е свидетелство за слабости в протичането на нервните процеси. Същото има отношение и към броя на неадекватните реакции. Когато съчетанието на този фактор с голямото латентно време е налице, то-ва е признак за неблагополучия в динамиката на нервните процеси и формирането на работна доминанта.

2. Явлението персеверация при прехода от простата към сложната сензомоторна реакция не се среща у нормалните ученици и е типично за аномалните като израз на инертността на нервните процеси.

3. Брой на грешките и пропуските при измерването на сложната сензомоторна реакция. Допущането на повече от 2—3 грешки на всеки релевантен стимул свидетелствува за големи затруднения във формирането на условната връзка, за слабост на диференцировките и вътрешното задържане. У нормалните ученици в началото на изследването също се срещат грешки, но след първите 1—2 стимула те рязко намаляват.

4. Показателите за грешките сочат една качествена особеност в действащата на аномалните деца. При тях формирането и закрепването на условните връзки изисква голям брой подкрепления, т. е. формирането на опита (нагучаването) се забавя значително, а тези връзки не стават достатъчно устойчиви и лесно се разграждат.

5. Отсъствието на активна саморегулация у аномалните деца в отношението скорост на реакцията—грешки. Докато във всички случаи у нормалните изследвани времето на реакцията след допусканата грешка се увеличава съзнателно (налице е значителна права зависимост между явленията), при аномалните ученици подобно отношение не се установява.

6. Трудности в словесния отчет за извършената от изследваните действащи, които са присъщи на учениците от помощното училище. Ясна логическа представа за действието и съотношението на сигналите, особено при сложната сензомоторна реакция, у повечето от тях не се създава или не се изразява словесно. Затрудненията във вработването са причинени от бавното формиране на представите само върху основата на словесното описание на предстоящата действащност. У нормалните ученици още след първата проба е налице адекватен речеви отчет за извършеното.

В диференциален смисъл биха могли да се използват и някои данни за динамиката на латентното време и неадекватните реакции под влиянието на упражненията (пробите). Изследването на тази динамика изисква доста време и не е възможно при еднократно тестиране на учениците. Когато е възможно обаче, проучването на всеки ученик с 8—10 преби ще повиши надеждността на диференциация потенциал при тази методика.

Не смятаме, че който и да е от приведените изводи може сам по себе си да бъде решаваш в диференциалната диагностика. Посочените особености могат да се положат в основата на такова разграничаване в своята съвкупност и в съчетание с резултатите от изследването с други диференциални методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Певзнер, М. С., В. И. Лубовский, Динамика развития детей-олигофренов. М., АПН РСФСР, 1963.
2. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Под ред. на А. Р. Лурия. т. I (1956) и т. II (1958)., М., АПН РСФСР.
3. Ръководство за психологични изследвания. Под ред. на Б. Първанов. С., Медицина и физкултура, 1981.

МЕДИЦИНСКА И СПОРТНА ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕНОСТИ НА ОПЕРАТИВНОТО МИСЛЕНЕ У СПОРТИСТИ В СЪСТОЯНИЕ НА МОБИЛИЗАЦИОННА ГОТОВНОСТ

К.И.Н. ВЕНЦИСЛАВ ЯНЕВ

В Н. Пушкин (1965) разглежда оперативното мислене като „процес на решаване на практически задачи на основата за моделиране от човека на обекти от трудовата дейност, който довежда към формиране в дадена ситуация на модел за предполагаема съвкупност от действия (план на операцията) с реалните обекти и процеси“. Има и други определения, но ние изхождаме от това, тъй като то е най-подходящо и близко до специфичността на спортната дейност (2).

Оперативното мислене (ОПМ) в спорта е свързано с действието на спортата в двигателен смисъл, на основата на чувственото възприемане на дадена обстановка и адекватното ѝ и вярно решение (А. В. Родионов, 1973). Това означава, че когато спортистът се обучава или се състезава, ситуацията, които се създават, изискват мисловно решаване и съответно изпълнение, имащо оперативен, бърз и верен характер. На състезанията обаче наблюдаваме как технически добре подгответни спортсти, имащи и съответни тактически познания, не всяко взимат най-ефективните решения в ситуацията на съревнователната обстановка. За успешното участие в състезания интензивността и точността на оперативното мислене на спортиста, осъществявано в условията на краткосрочен дефицит от време, са от съществено значение.

Ние си поставихме за цел да установим какви промени настъпват в оперативното мислене на спортсти от различни видове спорт в състояние на мобилизационна готовност. С оглед на това трябваше да решим следните задачи:

1. Да се проследи равнището на оперативно мислене на спортсти при успешна (победи) или неуспешна (загуби) спортна дейност.
2. Да се установи равнището на оперативното мислене в състезание с различни по сила противници, предизвикващи различно психическо напрежение у състезателите.
3. Да се проучи изменението в равнището на оперативното мислене при спокойна и състезателна обстановка и да се съпостави с постигнатите спортни резултати.

За контролиране състоянието на оперативно мислене и промените в равнището му използувахме описание от нас (В. Янев, 1982) модифициран вариант на методиката „Тройка“ за изследване на оперативното мислене. Показателите на оперативно мислене установяваме непосредствено преди състезанието (за всички спортсти) и веднага след завършването им (за някои състезатели и отбори). Полученият и интерпретиран общ показател на оперативно мислене — коефициентът на ОПМ (Копи) е представен в балове. Неговото по-малко числово значение означава по-добри показатели на оперативно мислене.

1. СЪСТОЯНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ НА ОПЕРАТИВНОТО МИСЛЕНЕ (ОПМ) ПРИ СКИОРИ И ЕФЕКТИВНОСТ НА СПОРТНАТА ИМ ДЕЙНОСТ

На табл. 1 са показани резултатите от теста за оперативно мислене, получени при състезатели по ски — дълго бягане, със спортна квалификация I разред, кандидат- и майстори на спорта, общо 7 человека. Изследванията се правеха преди тренировките и състезанията в течение на един съревнователен цикъл. Показателите за равнището на оперативното мислене са взети за 3, 2, 1-ия ден преди състезанията и през самите състезания в два последователни дни.

Таблица 1

Равнище на оперативно мислене при състезатели по ски — дълго бягане,
купа „Витоша“ — 1981 г.

Състезатели	Копм				
	Дни преди състезанията			Състезания	
	3	2	1	I	II
В. Д.	3,32	3,60	3,28	2,08	1,84
Т. С.	4,60	4,08	3,04	2,16	1,96
М. Н.	4,09	3,80	4,04	3,00	1,92
Р. М.	4,72	4,68	3,40	3,24	2,36
Б. С.	4,80	4,48	2,24	2,48	2,46
А. Ч.	4,00	4,68	3,16	2,88	2,68
Г. Д.	3,76	3,52	2,96	2,12	1,97
Общи показатели	\bar{x}	4,18	4,12	3,16	2,56
	P_t	—	недостоверно	0,99	0,97
					0,95

З а б е л е ж к а: Показателят за ОПМ е по-добър при намаляване на числовото значение на коефициента. Копм под 2,00 бала е оптимален.

Независимо от различните индивидуални равнища в коефициента на оперативно мислене при скиорите, от анализа на данните се вижда, че с приближаване дена на състезанието показателите на ОПМ се подобряват при всеки състезател, т. е. с приближаване на състезанието всички състезатели от отбора се мобилизират и концентрират. В дена на състезанието всички състезатели са били в мобилизационна готовност, видно от показателите за равнището на ОПМ, които достоверно ($P_t=0,97$) са по-добри от обичайните показатели на скиорите по време на тренировки. Това пролича конкретно при класирането, където скиорите-бегачи заеха най-високите места, отговарящи на класата и подготовката им в този етап.

2. СЪСТОЯНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ НА ОПЕРАТИВНОТО МИСЛЕНЕ И ЕФЕКТИВНОСТА НА СПОРТНАТА ДЕЙНОСТ ПРИ БАСКЕТБОЛЕН ОТБОР

На табл. 2 показваме резултатите в изменениета на ОПМ при 12 състезатели от баскетболен отбор (изследвания на Вл. Цветков), получени на 24 състезания от републиканското първенство през 1982 г. Показателите за равнището на ОПМ са вземани непосредствено преди започване на срещата и веднага след завършване на състезанията. Получените данни са диферен-

цирани в зависимост от резултата на спортната дейност — победа или загуба в състезанията.

Както се вижда, при състезания, завършили с победа (15 мача), баскетболистите са имали високо (добро) равнище на ОПМ ($K_{опм}=2,01$), което са запазили до края на състезанието ($K_{опм}=1,97$), т. е. състезателите са били в оптимално за тях равнище на ОПМ през цялото време на състезанието, което от своя страна е ефективизирало игровата им дейност.

Таблица 2
Равнище на ОПМ при баскетболисти при победа и загуба на мача

Показатели на $K_{опм}$	Победа	Загуба	P_t
Преди състезания	2,01	2,43	0,99
След състезания	1,97	2,34	0,97
P_t	недостоверно	недостоверно	

При завършилите със загуба срещи (9 мача) баскетболистите са започвали състезанието с влошено в сравнение с обичайните им равнища на ОПМ ($P_t=0,99$), което и до края на състезанието не са успели да преодолеят ($K_{опм} = 2,43—2,34$). Посредственото равнище на ОПМ в периода на протичане на тези срещи не е дало възможност на състезателите пълноценно и ефективно да изявят действителните си игрови възможности.

Таблица 3
Равнище на ОПМ при баскетболисти в състезания с по-силен и равностоен или по-слаб противник

Показатели на $K_{опм}$	По-силен противник	Равностоен или по-слаб противник	P_t
Преди състезания	2,42	1,97	0,97
След състезания	2,27	1,98	0,95
P_t	недостоверно	недостоверно	

От табл. 3 се вижда, че посредствено равнище на ОПМ е установено на срещи с по-силен противников отбор (8 мача), който с по-добрите си действия и противодействия не е дал възможност на състезателите да оптимизират игровата си дейност до самия край на състезанието ($K_{опм}=2,42$ на 2,27). И обратно — при срещи с по-слаб или равностоен противник (16 мача) липсва излишно нервно напрежение у състезателите, а налице е мобилизация и желание за игра, което се отразява благоприятно върху равнището на ОПМ, което е оптимално до края на успешните (победни) състезания ($K_{опм}=1,97—1,98$).

Интерес представлява изменението на ОПМ под влияние на успешната или неуспешната дейност. На табл. 4 са представени данните на майстор на спорта по баскетбол, проследявщи измененията на показателите на ОПМ

в преминаващия през много неочекваности и изненади ход на състезанията в шампионата на страната (изследвания на Л. Касабова). Показателите за равнището на ОПМ на състезателя са вземани преди да започне спортната си дейност (състезание) и веднага след завършването ѝ. Ефективността от изпълнението ѝ същевременно се оценява чрез експертна оценка (от треньора, изследователя и обобщен коефициент за игровата ефективност, взет от техническия протокол за всяко състезание) и самооценка (от състезателя). Оценките са с най-висок бал 5. Тези показатели са получени на 42 състезания в републиканското първенство за 1981—1982 година.

Таблица 4

Равнище на ОПМ, експертна оценка и самооценка при различна ефективност на спортна дейност

ОПМ — по-добро в началото на дейността (състезанието)

преди	Копм състезанието	след състезанието Копм	експертна оценка	самооценка
	1,80	2,08	3,57	3,71

ОПМ — по-добро в края на дейността (състезанието)

2,25	1,65	4,36	4,47
------	------	------	------

Да разгледаме отначало данните в горната част на таблицата. Състезателят е започнал спортната си дейност с по-добро първоначално равнище на ОПМ ($K_{опм} = 1,80$) и завършва с $K_{опм} = 2,08$. Тези стойности са получени от 14 състезания (10 загуби и 4 победи). От данните на експертната оценка за успешността на спортната дейност и на самооценката на състезателя съдим за ефективността ѝ (3,57 и 3,71 бала), т. е. ниски оценки, означаващи, че състезателят е играл слабо и спортно-игровата му ефективност е била ниска.

Като разглеждаме долната част от табл. 4, се вижда, че състезателят е започвал при сравнително посредствено равнище на ОПМ ($K_{опм} = 2,25$), но успешно изпълнената от него спортна дейност е подобрявала непрекъснато ОПМ и той завършва състезанието с $K_{опм} = 1,65$. Тези данни са получени от 28 състезания (25 победи и 3 загуби). Успешността в дейността се вижда от по-високите експертни оценки и самооценки (4,36, 4,47), т. е. спортно-игровата ефективност на състезателя е висока и той е играл добре, давайки своя принос за успеха на отбора. Трябва да се има предвид, че посоченият състезател е един от главните реализатори и ефективността на игровата му дейност е от голямо значение за победата на отбора.

3. РАВНИЩЕ НА ОПЕРАТИВНО МИСЛЕНЕ ПРИ СЪСТЕЗАТЕЛКИ ПО ПЛУВАНЕ ПРИ ПОСТИГАНЕ НА РАЗЛИЧНИ СПОРТНИ РЕЗУЛТАТИ

В плувния спорт може достатъчно точно да се сравни какво е било равнището на ОПМ при постигане на даден спортен резултат. Показателите на ОПМ на 5 плувкини (к. м. с. и м. с.) се показват диференцирано — при висок и нисък спортен резултат (табл. 5).

Те са получени на 18 контролно-тренировъчни занятия, на всяко от което са измервани постиженията на състезателките в основния им състезателен стил

Таблица 5

Равнище на оперативното мислене

Състезателки	Висок спортен резултат	Нисък спортен резултат	P_t
С. Ф.	1,95	2,81	0,99
Б. К.	1,73	2,39	0,99
С. Д.	2,18	2,49	0,99
Б. Д.	2,15	2,64	0,99
Т. Т.	1,88	2,66	0,99

(изследване на Н. Неделчева). Състезателките-плувкини при оптимално равнище на ОПМ (преди старта) са постигнали висок спортен резултат в контролните измерения, а при посредствено равнище са показвали слаби спортни постижения. Тези резултати сочат, че в плувния спорт оптималното равнище на ОПМ преди състезание може да служи като показател за готовността на състезателя за високи спортни постижения.

Таблица 6

Показатели на ОПМ при студенти от ВИФ на ски-курс

Групи	$K_{опм}$ показатели	В начало на курса	В края на курса	P_t
		спокойно състояние	преди изпит	
I група II человека		2,36	2,41	недостоверно
II група 12 человека		2,47	2,98	0,99
P_t		недостоверно	0,99	

На табл. 6 са показани данните за измененията на ОПМ по време на курс за обучение по ски на студенти от ВИФ „Г. Димитров“ (Изследване на А. Маринов). Участниците в I група са студенти, които знаят предварително да карат добре ски, а участниците от II група са студенти, които започват да се учат да карат ски на самия курс. Между показателите в ОПМ на студентите от I и II група в началото на курса няма достоверна разлика. В края на курса показателите за ОПМ от I група, получени в началото на курса и преди полагане на изпит по ски-техника, не показват разлика ($K_{опм}=2,36$ на 2,41). Обаче при студентите от II група показателите за ОПМ под влияние на напрежението преди изпита са понижени достоверно в сравнение с данните в началото на курса.

Получените от изследването данни показват, че студентите, които са сигурни в стабилността на своите умения — двигателни навици (I група), запазват обичайното си равнище на ОПМ и при изменения на условията (изпит). Студентите в стадий на укрепване, затвърдяване и усъвършенству-

ване на двигателните навици за ски-спорта (II група) при смяна на условията (изпит) чувствуват несигурност в своите умения, което се отразява неблагоприятно върху състоянието на техното оперативно мислене.

И З В О Д И:

1. Данните от изследванията за изменение на оперативното мислене на спортстите в състояние на мобилизационна готовност съвпадат с получените резултати от Ф. Генов (1) при изследване на вниманието, бързината на реакциите, продуктивността на умствената дейност и др.

2. Високото равнище на оперативно мислене е един от съществените фактори за спортен успех и постижение.

3. Спортната дейност е най-ефикасна, когато оперативното мислене е на високо равнище още преди започването ѝ и запазва това равнище до края.

4. Неуспешната спортна дейност влошава равнището на оперативното мислене.

5. Равнището на оперативното мислене може да служи като показател за оценка на степента на мобилизационната готовност на спортиста.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Генов, Ф., Мобилизационна готовност на спортиста. С., М.Ф., 1972.
2. Пирров, Г., Психологические проблемы на мисленето, С., НИ, 1979.
3. Пушкин В. Н., Оперативно мышление в больших системах, М., „Энергия“, 1965.
4. Родионов, А. В., Психодиагностика спортивных способностей, М., ФИС, 1973.
5. Янев, В., Изследование на оперативното мислене на спортстите, сп. „Психология“, № 1, 1982.

PECULIARITIES OF OPERATIVE THINKING OF SPORTSMEN IN STATE OF MOBILIZATION READINESS

V. Yanев

The characteristics of operative thinking is studied at state of mobilization readiness of sportsmen before and immediately after competitions of different level and of different psychic tension. The changes in operative thinking at quiet (training) and mobilized (competitions) state are also traced out on the background of the sport results and success-failure experience. Sportsmen of different qualification — from first class up to masters of sport, were investigated (7 skiers, 12 basketballers, 5 swimmers women and two student ski-course groups). A modification of the methods „Troyka“ for investigation of operative thinking was used, as well as the methods of expert estimation and self-rating. A positive relationship was established between the high level of operative thinking and sport success. The results obtained are interpreted as supporting the opinion that the level of operative re-thinking may be used as an index for assessment of mobilization readiness in sportsmen.

ПСИХОЛОГИЯ НА ТВОРЧЕСТВОТО

СМISЛОVI КОМПОНЕНТИ НА ХУДОЖЕСТВЕНАТА ДЕЙНОСТ

СВЕЖИН ПЕЦОВ, ЕЛИДА ВИТАНОВА, ВИОЛЕТА ДОБИЧИНА

Художествената дейност представлява сложна интегрална цялост, която включва всички психически процеси, реализиращи изкуството като факт за индивида и общество. Тази специфична система обхваща широк сектор от знания, умения, навици, способности и т. н. Някои от тях осигуряват техническата страна на този вид дейност (конкретни умения за изобразяване, музициране и пр.), други функционират като интелектуален регулатор на художествената дейност (умения за естетически анализ, за оценяване на художествени творби, естетически идеал и др.).

Съветският психолог А. Н. Леонтиев вижда спецификата на художествената дейност в нейната сътнесеност към т. н. „личностен смисъл“, който авторът смята за градивен елемент на съзнанието на индивида (2). Според него човек действува художествено, когато решава „смислов“ задача, когато неговото личностно отношение („смисъл“) към даден обект или явление получава действителен живот, актуализира се и се определя (3).

Като се основаваме на тази постановка, ние разглеждаме смисловите компоненти на художествената дейност като нейно същностно звено, като нейно ядро. Наред с това тези компоненти са основа, върху която се осъществява връзката на изкуството с общото развитие на личността. Не можем да говорим за художествена дейност, ако не се регистрират изменения преди всичко в структурата и елементите на вътрешния „свят“, на интимно отношение към фактите от действителността, или с други думи, ако не се изменя „личностният смисъл“.

Ще дадем работно определение на два от основните смислови механизми на художествената дейност, които според нас са двигатели както на функционирането, така и на развитието ѝ. Първият от тях — установъчен механизъм, се изразява в изменение на вътрешната структура на определен личностен смисъл. Резултативно се проявява главно в изменение на субективните координати на дадена категория, художествен образ и пр. при въздействие върху него. Вторият механизъм — системообразуващият, се проявява по същия начин, само че не в резултат на директно въздействие върху даден художествен образ, а върху други такива, които в структурата на произведението на изкуството се намират в тесни системни връзки с него. Следователно той характеризира динамиката на онази вътрешна структура от личностно-смисловия образувания на субекта, която се актуализира в резултат на художественото действуване и е изоморфна на структурата на самото произведение, което се възприема, твори и пр. Според нас този механизъм е по-висш, тъй като предполага наличие на по-висока организация на вътрешния „смислов“ свят на индивида.

Въвеждането и разглеждането на моделните и онтологическите представи за смисловите механизми на художествената дейност не са самоцелни. Техният психологически смисъл се определя от ролята им в реалната диалектика на този вид дейност. Именно в единството и противоречието между действието на различните механизми от подобен род, а така също и във взаимодействието им с формите на обществена художествена дейност (изкуството) трябва да се търси не само енергетическият източник на функционирането, развитието и саморазвитието на художествените установки, възприемане, творчество и комуникация, но и собствената логика на тези процеси.

Необходимо е накратко да изясним и нашето схващане относно същността на художествената установка (нагласа), тъй като спецификата на действието на първия механизъм се изследва в контекста на този психически процес. Този тип установка неоправдано се пренебрегва в изследователската практика. Това е неправомерно, тъй като художествената нагласа е важен елемент на художествената дейност, притежаващ собствена специфика и относителна самостоятелност на проявление.

Липсата на внимание към нейното целенасочено изграждане води до големи практически трудности в управлението на процесите на естетическото възпитание. Хронологически действието на художествената установка се отнася към времето между момента на узнаване от субекта, че предстои контакт с произведение на изкуството и срещата с него. Според нас тя е вид „смислова установка“ (1) и спецификата ѝ се състои в това, че определена художествена категория, която попада в нейния „обхват“, изменя своето състояние на застиналост, на пасивност и преминава в ново, динамично състояние, „подготвя се“ за вътрешноструктурните изменения, които настъпват в процеса на конкретния контакт с изкуството.

В контекста на изложените виждания формулираме следната работна хипотеза: определените по-горе два механизма на функциониране и развитие на художествената дейност съществуват и използваната от нас модификация на метода на семантичния диференциал е адекватна за тяхното изследване, както и за измерване степента на развитието им.¹

Целта на изследването е да се установят наличието и действието на двата хипотетично обосновани от нас основни смислови механизми на художествената дейност и установка у учениците от една възрастова група (десети клас).

Произтичащите оттук задачи са:

а) проверка на хипотезата за наличието на двата основни смислови механизма на художествената дейност у учениците и начините на тяхното проявление в дейността;

б) апробиране на модификацията на метода на семантичния диференциал като средство за такъв тип изследване.

Основният момент, на който се основава методиката, е възможността да се приема степента на изменение на значението на даден художествен образ в различните създавани от нас експериментални условия като критерий за изменението на личностния смисъл, а оттам и на художествената дейност като цяло.

¹ Методът на семантичния диференциал е разработен от Ч. Озгуд като средство за измерване конотативните и денотативните значения. Понастоящем широко се използва при изследването на смисловите компоненти на художественото възприемане. Възможността за експериментално изучаване на тези компоненти посредством измерването на конотативните значения на дадена художествена категория, художествен образ и пр. е теоретически и експериментално обоснована.

Тъй като настоящата методика е адаптирана, то ние се въздържаме от провеждането на класическия вариант на построяване на семантичното пространство чрез провеждане на факторизация. Методиката измерва чисто количествените отношения между значенията, както и чисто количествените показатели на техните инфраструктурни изменения.

Експерименталният материал се състои от: експериментални карти, съдържащи тридесет двойки антоними прилагателни, като между всяка двойка се намира непрекъсната права линия — скала за нанасяне на оценката; два варианта на разказа „Лудата“ от Елин Пелин (в първия вариант на разказа отсъствуват пасажите, разясняващи трагичната съдба на дъщерята, а вторият представлява целия разказ (без промени).

На всеки етап от експеримента изследваните лица (ученици от десети „А“ и десети „Б“ клас на XXX ЕСПУ в столицата) получиха съответна инструкция в печатан вид, където точно се показва начинът за оценяване).

Ход на експеримента:

I етап. На учениците се предложи да оценят думата „вода“. Оценката се регистрира чрез поставяне на вертикална чертичка на всяка от тридесетте скали, в съответствие със степента на субективна близост на зададената дума към единия от двата полюса.

II етап (след десет дни). На учениците се предложи да оценят отново думата „вода“, но като се прави уговорката, че това е заглавие на разказ. (Именно по този начин се постигаше актуализиране на художествена нагласа спрямо оценяваната категория, или, казано с други думи, тази категория попада в „обхвата“ на този тип установка).

III етап (десет дни след II етап) — учениците получиха задача да оценят по същия начин образа на свещеника от разказа („Лудата“), но след прочитане на първия му вариант.

IV етап (десет дни след III етап) — учениците отново оценяваха същия образ, но след прочитане на пълния вариант на разказа.

С цел да се установи приложимостта на използваната от нас модификация на метода на семантичния диференциал, успоредно с нея бяха проведени и други изследвания, насочени към установяване степента на художественото развитие на учениците.

— вербална идейно-естетическа оценка на образа на свещеника от същия разказ. Съчиненията бяха оценявани от експертна група по стобална система;

— педагогически характеристики на изследваните ученици, направени от експертна група по критериите: естетически потребности и интереси, динамика на естетическото отношение, емоционалност. Върху основата на характеристиките всяко изследвано лице (ИЛ) получи оценка по стобална система, като се вземаше средната аритметична на оценките на всеки отделен експерт.

Резултатите от изследването са представени в табл. 1. Изчислени са разликите от оценяването в милиметри за всеки ученик поотделно за всички тридесет скали, както следва: веднъж между първия и втория етап от експеримента и втори път между третия и четвъртия етап. Изчисленията са направени по формулата:

$$D_{AB} = \sqrt{\sum d_{AB}^2},$$

където:

D_{AB} = разстоянието между значенията на понятията А и В
 d_{AB} = алгебричната разлика между координатите на значенията на А и В за едно и също изследвано лице.

Таблица 1

Пореден номер на ИЛ	D_{AB} (I—II етап)	D_{AB} (III—IV етап)	Оценка на образа на свещеника	Педагогическа характеристика
1.	212,75	271,91	60	90,3
2.	257,38	89,5	72	46,8
3.	146,63	152,97	33	61,9
4.	215,78	164,91	64	69,8
5.	171,94	141,47	38	59,2
6.	205,93	187,42	52	76,4
7.	175,25	138,21	40	62,7
8.	181,59	98,21	47	51,3
9.	141,04	155,58	31	62,6
10.	271,39	145,47	87	60,2
11.	225,35	243,96	63	91,1
12.	255,87	253,76	74	93,7
13.	144,52	124,03	31	51,1
14.	272,28	145,48	88	60,2
15.	329,87	156,42	100	62,8
16.	205,44	276,38	53	93,7
17.	145,34	193,24	32	71,5
18.	179,50	52,47	45	38,9
19.	182,35	176,52	47	67,3
20.	245,00	205,11	72	74,7
21.	236,95	163,54	68	65,2
22.	272,58	140,67	82	50,9
23.	176,97	273,33	41	92,3
24.	273,33	271,84	83	91,3

Забележка. Критерият D_{AB} в първата колона описва първия механизъм и неговото действие, а във втората колона — втория механизъм.

Със знака „А“ в първия случай (результатите от първата колонка в таблицата) се обозначава оценката на думата „вода“, а във втория (втората колонка) — оценката на образа на свещеника. Съответно със знака „В“ в първия случай се обозначава оценката на думата „вода“ като название на разказ, а във втория — образът на свещеника след прочитането на пълния вариант на разказа. Изчислени са и интересуващи ни корелации между редовете от резултатите в таблицата, като се получиха следните стойности: I с II колонка $r = 0,18$, за I с III $r = 0,99$, за II с III $r = 0,11$ и за II с IV $r = 0,98$. Формулата, по която се правят изчисленията, се използва по (6) и е следната:

$$r = \sqrt{\frac{a \sum y + b \sum xy - n \bar{y}^2}{\sum y^2 - n \bar{y}^2}}$$

От резултатите се вижда ясно, че те поддържат хипотезата за наличие на двата смислови механизма в художествената дейност. Това се доказва от високите стойности на D_{AB} , а така също и от факта, че като цяло корелацията между първия и втория ред от данни в таблицата е статистически незначима. Личи, че значенията на критерия D_{AB} при изчисление на раз-

ликите между първите два етапа на оценяване надхвърлят значенията му при изчисляване на разликите в оценяването между третия и четвъртия етап. Това говори в подкрепа на допускането, че вторият от двата механизма е генетически и функционално по-висш.

Високото съответствие между резултатите от изчисляването на данните от III-IV етап с резултатите от останалите използвани прийоми, представени в четвърта колонка на таблицата, подкрепя хипотезата за приложимостта на използваната методика. Корелацията между степента на проявление на установъчния механизъм у всеки ученик и данните от третата колонка в таблицата показва високата зависимост между равнището на развитие на този механизъм и способностите на ученика за художествен анализ и синтез, за идейно-естетическо оценяване. Ниската корелация между системообразуващия механизъм и данните от третата колонка може да се тълкува като невъзможност на ученика да включи този механизъм в структурата на конкретната си литературна дейност.

ИЗВОДИ:

1. Смисловите механизми и компоненти на художествената дейност са изключително важни за изясняване на нейната същност.

2. Различните смислови механизми на художествената дейност се осъществяват и проявяват в контекста на различните психически процеси и дейности (напр. на установката, възприемането, анализа, творчество и т. н.).

3. Степента на изменение значението на даден художествен образ в различните експериментални ситуации (по типа на тези в експеримента) може да се приема като критерий за равнището на развитие на смисловите механизми на художествената дейност, а оттам и на този тип дейност като цяло.

ЛИТЕРАТУРА

1. А смолов, А. Г., Деятельность и установка, М., 1979, с. 62—3. 2. Леонтьев, А. Н., Дейност, съзнание, личност, София, 1978. 3. Леонтьев, А. Н., По въпроса за психологията на изкуството (лични архиви), публ. в сп.: „Литературная учеба“, 1981, № 2. 4. Петренко, В. Ф., Психологическое исследование значений на словесном и образном уровне. Автореф. канд. дис., М., 1978. 5. Петренко, В. Ф., Алиева, Л. А., Шеин, С. А., Психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведений, в сп.: В-к на МДУ сер. 14, „Психология“, 1982, № 2. 6. Пирьов, Г., „Експериментална психология“, София, Наука и изкуство, 1968, стр. 115. 7. Osgood, C. E., Suci G. Y., Tannenbaum P. H., The Measurement of Meaning, Urbana, 1957.

SENSE COMPONENTS OF ART ACTIVITY

St. Petzov, E. Vilarova V. Dobichina

The structure of personality-and-sense formations of the subject is considered as basis of art activity. The working hypothesis of the present study presumes two main and closely interacting sense mechanisms of that kind of activity—„attitudinal“ and „systemformatting“. They really actualize the process of functioning and development of such activity. An experiment with 10th grade pupils aimed at identifying the reality in which the above mechanisms are displayed. An attempt is made to determine the qualitative characteristics of each of them. The methods of semantic differential of Ch. Osgood was used. The results obtained supported the initial hypothesis. A high consistency was found between the level of development of sense mechanisms and the quality of the different art activities of the pupils.

ШЕСТАТА КОНФЕРЕНЦИЯ НА ПСИХОЛОЗИТЕ ОТ ДУНАВСКИТЕ СТРАНИ

От 1967 г. насам по инициатива на психолозите от Словакия се свикват периодично конференции на психолозите от региона на р. Дунав. След предпоследната конференция, която се състоя в Ростов Велики (СССР), поредната шеста конференция се провежда в Грац, Австрия, от 19 до 24 септември, 1983 г. На тази среща бяха представени следните Дунавски страни: Австрия, България, Чехословакия, Унгария, Федерална република Германия, Румъния, а също така и Германската демократична република, Западен Берлин и Швеция. Докладчиците от СССР, които бяха включени в програмата, не присъствуваха на конференцията.

Работата на конференцията беше организирана в три форми на работни групи: три симпозиума, пет тематични заседания, две заседания с разнообразна тематика („Варна“) и една вечерна лекция. Това разнообразие се е наложило поради твърде различните теми, предложени от участниците през периода на подготовката на срещата. Но може да се каже, че чрез твърде разнообразните доклади и научни съобщения бяха обхванати съществените области на психологията. Характерно беше това, че в конференцията между 60-те участници преобладаваха млади психолози наред с вече утвърдените учени, които бяха вземали участие и в предишните срещи.

За обхвата на разглежданите проблеми може да се съди както по названията на симпозиумите и тематичните заседания, така и от конкретните теми, които бяха включени в тях.

В първия симпозиум през първата половина на първия ден след пленарното заседание за откриване на конференцията бяха поставени на разглеждане редица проблеми от психологията на спорта. Значително място заеха проблемите, които се отнасят до подбора на най-добрите спортсти в няколко области, в доклади от П. Рокусфалви (Унгария), М. Кодим (ЧССР), Х. Назе (ФРГ), Е. Корнексл (Австрия). По-основни проблеми в рамките на ергономичните аспекти на спорта бяха разгледани от Г. Гутман и П. Вайнгартен, и двамата от Виенския университет. Тук беше включен и докладът на Св. Димитрова върху специфичния характер на мотивацията у извънени младежи-спортсти.

Вторият симпозиум под председателството на Г. Гутман (Виена) под общото заглавие „ЕЕГ“ включващо няколко доклада върху мозъчната дейност като основа на психиката при различни състояния, между които върху „Активирането и самоконтролът с оглед на съотношението между кортикалния потенциал и способностите“ (Гутман и Бауер), „Мозъчните потенциали, свързани с нееднаквите възможности при решаване на проблемите чрез налучкане“ (Мартон, Будапеща); „Акустично предизвикани реакции при ниска и висока загриженост, при защитни задръжки“ (Р. Рот, Грац) и други.

Третият симпозиум беше посветен на когнитивните функции на личността под председателството на Дамян Ковач, инициатор на дунавските конференции, главно с доклади

на сътрудниците от Института по психология в Братислава. Може да се отбележат следните теми: „Ролята на представите при тренировката на операторите“ (М. Стриженец, Братислава), „Извършване на задачи за краткотрайна памет през различни смени на 24-часовия цикъл (Даниел и Поташова); „Влиянието на когнитивните стратегии върху когнитивните продукти“ (Мюлнер и Пуфлерова) и др.

Проблемите на психологията на личността бяха по-специално поставени в първото тематично заседание, председателствано от А. Косаковски (ГДР), който изнесе доклад върху „Анализът на системите от дейности през различни периоди в развитието на личността“; психолози от Загреб (В. Вишек и Д. Айдулович) представиха два доклада: „Някои измерения на личността и професионалният стрес у работници“ и „Качества на личността, самооценката и отношението към жените“ (сравнително културно изследване). Ян Стрелау (Варшава) разгледа Павловската типология на темпераментите с оглед на значението ѝ за определяне на екстраверктните и интраверктните личности. Като използва своя „Инвентар“ за темпераментите и теста на Айзенк, Стрелау намира, че има положителна и статистически значителна корелация между силата на възбудата и на подвижността на нервната система и екстравертността.

На другите тематични заседания бяха поставени за обсъждане по-специални проблеми на психологията. Например в едно от тях се разглеждаха проблемите на психодиагностиката и интелигентността под председателството на пишещия тази информация с доклада му върху теоретичните приложения на психодиагностиката на интелигентността. На това заседание докладваха и двама психолози от Загреб — Г. Гугомер и

П. Заревски върху „Ителектуалните функции на ученици и ученички от основното училище“. Предвидените участници от Братислава — В. Черни и Ж. Хроми от предприятието по психодиагностика, не присъствуваха.

Към въпросите на познавателната дейност бяха насочени докладите в третото тематично заседание на общата тема „Възприятие и формиране на впечатления“. Предвиденият по програмата председател и докладчик К. В. Бардин (Москва) не присъства на конференцията, но в заседанията на тази секция участвуваха с доклади психолози от няколко страни. Някои от тях са: „Възприемане на подвижни предмети“ (Е. Джафаров, Прага), „Контекстният ефект при формиране на впечатлението“ (Е. Петцолд, Йена); два доклада бяха посветени на въпросите за възприемане на време (от Х. Цаан, Берлин и В. Заноски) и др.

Проблеми на два от основните клонове на психологията — социалната и клиническата — бяха поставени в другите две тематични заседания. В заседанието върху социално-психологическите проблеми беше включен на първо място докладът на Ф. Генов върху „Предметът и методите на политическата психология“, върху който се развиха оживени разисквания. Тук се изнесоха и материали от представители на други социалистически страни, например на К. Яро (Будапеща) върху „Ролите на учениците при възпроизвеждане на социалните взаимоотношения“ и от М. Жужил (Загреб) върху „Ефектът от идентификацията с „героите“ от филмите за оценките на термина агресия“. Върху проблема за агресията докладва Д. Магнусон (Стокхолм) във връзка с въздействието на хормоналната дейност, а върху някои нови аспекти в развитието на социалната психология изнесе доклад Г.

Микула (Грац), като се спря на различните концепции за справедливостта във всекидневния обществен живот.

Проблемите в тематичното заседание на клиничната психология се отнасяха отчасти и до социалната психология и до психологията на личността. Характерен в това отношение беше докладът на Е. Перлвиц (Зап. Берлин) върху формиране на устойчивост при борбата срещу злоупотребата с алкохол и тютюн, в който се споделиха резултати от емпирични изследвания в тази посока на основата на ръководен процес на учене и формиране на желано поведение у ученици от средните училища. В тази посока е и докладът на П. Росман (Грац) върху изследвания на различни аспекти на психологическа зависимост, при който са използвани въпросници за проверка на потребността от емоционална опора на друг човек, нуждата от одобрение и от помощ във всекидневния живот. Същата линия се следва и от друг психолог от Института за педагогика в Грац — Л. Бльошл, който споделя резултатите си от проучвания върху различни психосоциални стресори, които водят към депресия при липсата на положителни социални контакти. В някои доклади на същата секция се представят резултати от изследвания върху деца с мозъчни увреждания. Например В. Павловкин и Й. Глос (Братислава) чрез изследвания с теста на Уексълър на деца с такива увреждания намират, че има сравнително ниска зависимост между повредите в двете хемисфери и резултатите от субтестовете.

Интересни доклади се представиха и в заседанията с разнообразна тематика („Вария“). В едно от тях под председателството на Г. Линерт (ФРГ) се застъпиха някои методологически проблеми, като например

върху: „Психологическите методи, необходимостта от интеграция“ (от Д. Ковач), „Анализ на криви на отговорите чрез непараметрични методи“ (Линерт). Тук бяха включени и няколко съобщения за опити в областа на зоопсихологията, като напр.: „Онтогенезисна ориентировъчната активност у пълхове (С. Франкова, Прага) и др. Второто подобно заседание имаше също комплексна тематика, но ориентирана главно към проблеми на мисленето и речта. Поставени бяха такива проблеми: „Разбиране на изречения в естествен и изкуствен ред“ (Г. Опачич и сътр., Любляна), „Ролята на реда на думите в изречения у деца от предучилищна възраст при двуезично и едноезично обучение“ (А. Балаян, Москва).

Повишен интерес предизвика вечерната лекция на Вид Печиак от Люблянския университет, в която той изложи сумарно резултатите от извършената от него анкета на 186 видни психологи от много страни (включ. и от България) със следните поставени въпроси: 1) Какво мислите за съвременната психология; 2) Каква трябва да бъде социалната роля на психологията; 3) Какъв е Вашият принос и приносът на вашите сътрудници за съвременната психология; 4) Какво мислите за бъдещото развитие на психологията; 5) Какво е мнението Ви за приложната психология. Върху основата на сравнителния контент-анализ на получените отговори авторът намира следното:

а) Европейските психологи по-често от американските посочват, че психологическата практика зависи от теорията, което е свързано с предимно теоретическите традиции на европейската психология.

б) В съгласие с тази констатация се намира и другата — европейските психологи по-често от американските изтъкват, че няма реални граници между теоретичната и приложната психология.

в) Психолозите от Източна Европа виждат психологията като една по-интегрирана наука, отколкото тези от Западна Европа. Първите са по-оптимисти относно бъдещото развитие на психологията, отколкото вторите.

г) Най-значителен брой от психолозите определят перспективи за развитието на физиологическата, неврологическата, генетическата психология, следвани от тези, които дават предимство на интеграционните тенденции в психологията, след това — когнитивната психология, математическото моделиране в психологията, междукултурната психология, социална психология.¹

Тъй като конференцията се провеждаше в един институт в предградията на Грац, където участниците живееха и заседаваха, получи се възможност за повече контакти между тях, за размяна на опит и мнения и извън заседанията. За това допринесоха устроените екскурзии и други срещи през време на конференцията.

Понеже съм имал възможност да участвам в други три предишни конференции на психолозите от Дунавския регион, намирам, че на-

стоящата не отстъпваща на предишните срещи както по отношение на участвуващите лица, така и по равнището на изнесените материали. Повечето от тях се основаваха на собствените изследвания на авторите. Предварително издадените резюмета на английски език (той доминираше и в заседанията) даде възможност за запознаване с цялостната работа, която не можеше да се обхване поради това, че обикновено имаше по 2—3 заседания едновременно.

Сравнително по-слабо беше изразена сега тенденцията, очертана особено на конференцията в СССР, да участвуват психолози и от страни, които не се включват в района на Дунав. В същност с участието на психолози от повече европейски страни тази инициатива придобива по-голямо значение за развитието на науката, а също и за взаимното опознаване и сътрудничество на научните работници и преподавателите в областта на психологията, което има не само научно, но и по-широко обществено-политическо значение в настоящото време на международно напрежение.

Г. ПИРЬОВ

¹ Резултати от това проучване са вече публикувани в: Vid Pečjak — Veliki psycholozi o psichologiji, Nolik, Beograd, Trerazije 27.

ПСИХОЛОГИЯ НА МИРА И ВЪЗПИТАНИЕ ЗА МИР

Особено актуалното в наше време движение за мир има както свои социални, политически, икономически проблеми, така и идеологически, психологически и педагогически аспекти. Известно е, че и мирният, и войнолюбивият начин на живот предполагат съответна психическа подготовка на хората по пътя на про-

пагандата и възпитанието в училище, в семейството и посредством дейността на организации и средства за масова информация.

С оглед да се координират усилията на педагоги и просветни работници, обществени дейци и университетски преподаватели (включително и по психология) в борбата за

световен мир, през 1966 г. във Варшава е създадена Международна асоциация на педагозите за световен мир (МАПСМ) с консултативен статус в Икономическия и социалния съвет на ООН и в ЮНЕСКО и с представител във Виенския център на ООН. Асоциацията включва представители на над 55 страни от всички континенти, има свой печатен орган — издава списанието „Прогрес на мира“ (на английски език), в което се публикуват материали, посветени на социално-психологическите и педагогическите проблеми на мира. През 1974 г. в Букурещ се провежда I конгрес на МАПСМ, през 1978 г. в Делхи — II конгрес, а през 1982 във Вашингтон — III. Периодично се провеждат и регионални конференции на МАПСМ по континенти. В края на август т.г. в Хесбейрг (Дания) се проведе III европейска конференция на педагозите за световен мир, отлично организирана от Хесбейргския колеж за изследване проблемите на мира и специално от директора му Йорген Лаурсен Виг. В конференцията взеха участие психолози, педагози и други специалисти от Дания, България, Полша, Холандия, Белгия, Западен Берлин, Италия, Норвегия, ФРГ, Швеция, Индия, Тайланд и САЩ. Задочно (само с доклади) участвуваха още представители на Ирландия, Испания, Чехословакия. От наша страна в работата на конференцията взе участие тричленна делегация: член-кор. на БАН Генчо Д. Пирьов — отговорник за българската секция на МАПСМ, проф. д-р Елка Петрова и доц. д-р Л. Десев. От общо 23 доклада, представени на конференцията, 3 бяха изнесени от български участници. В докладите се осветляваха такива съществени въпроси като методологични и дидактични аспекти на възпитанието за мир, роля на учебните планове, учебните програ-

ми, учебниците и извънкласната дейност на учащите се за възпитанието им в дух на миролюбие, международно сътрудничество и разбирателство между народите и др. Същевременно се поставиха редица въпроси от психологията на мира като клон на науката за разработване проблемите на мирния начин на живот. В това отношение заслужава да се отбележат на първо място докладите на датския психолог и преподавател Сърген Келдорф от Института за социални отношения към Университетския център в Олборг на тема „Психология на мира и възпитание за мир — противоречия и възможности“ и на проф. Г. Д. Пирьов „Психологически основи на възпитанието за мир“.

Важността на психолого-педагогическите аспекти, разработени в доклада на Г. Пирьов, се обуславя от факта, че въпросите на войната и мира, съответно на войнолюбивия или миролюбивия начин на живот, са свързани с хората и човешките отношения, които са обект на изследване именно в психологията и педагогиката. Така наречената „студена война“ е в същност психологическа война. Авторът направи критичен анализ на схващанията на някои психолози за агресивността като инстинктивна проява на человека, с която се оправдава войната. Той посочи и друга „психологическа бариера“ при възпитанието за мир, а именно концепцията на някои учени за превъзходството на едни нации и раси над други, която макар и явно ненаучна, все още се проявява в една или друга форма.

С. Келдорф, Й. Йенсен и Б. Якобсен дават работно определение на „психологията на мира“. Под „психология на мира“ те разбират психологическо знание и разбиране, интуиция („инсайт“), предназначени за мира и работата за мир, т. е. психологическо знание и разбиране, струк-

турирано и организирано от гледище на политиката на мир и антиимилитаризъм. При това в психологията на мира се разграничават четири проблемни области: теоретически въпроси на науката и тяхното практическо приложение; психологическо познание за целите и средствата на разрушаването, съответно унищожаването; психологическо знание за условията на работата за мир; съдържание и методи на педагогическата работа за мир. В педагогиката на работата за мир се разграничават ясно две основни стратегии — неинституционална, която засяга всекидневния живот на хората и институционална, свързана с насочеността и съдържанието на учебните планове, програми, учебници и др.

Възпитанието за мир е най-тясно, органично взаимосвързано с нравственото усъвършенствуване и само-

усъвършенствуванена човешката личност. Неговото ядро са идеите на хуманизма, на хуманистичния начин на живот, които са съществено основание за психическата и педагогическата подготовка на подрастващите и възрастните за мир. Заедно с това възпитанието в дух на миролюбие пък е един от основните компоненти на понятието „хуманизъм“ и по-специално „хуманистичен живот“.

Психологията и педагогиката на мира правят сега едва първите си стъпки. В тях са поставени редица проблеми, много от които чакат тепърва да бъдат решени. При това има и безспорни, и не малко дискусионни въпроси. Но главното е да продължава работата за делото на мира, за поддържане и укрепване на световния мир.

Л. ДЕСЕВ

* * *

ЗА ПРЕДСТОЯЩИЯ ГОЛЯМ МЕЖДУНАРОДЕН КОНГРЕС ПО ПСИХОЛОГИЯ

Двадесет и третият международен конгрес на психологическите науки ще се състои в Акапуло, Мексико, от 2 до 7 септември 1984 г. Това е поредният конгрес на най-значителната международна организация по психология, чийто предишен конгрес беше в Лайпциг (ГДР) през 1980 г. Макар че на конгресите на този съюз на психологическите дружества (в него членува и Българското дружество на психолозите) има проблематика предимно из областта на теоретичните дисциплини, все пак и тук не липсват някои научно-приложни проблеми, тъй като връзката между теоретичните и приложните проучвания е неразделна.

Върху основата на предварителни консултации с 44 национални дружества, Организационният комитет е подготвил вече главните направления, които ще бъдат застъпени в симпозиумите, тематичните заседания и работни групи на конгреса. Тези направления са сумирани в няколко точки:

- Фундаменталната психологическа наука, включваща всички методологически проблеми и психическите процеси.
- Приложнопсихологически теми във всички сфери на дейността.
- Интердисциплинарни подходи към психологическите проблеми.
- Съвременни изисквания към психологията.
- Класическа психология, включително и психофизика.
- Психологически проблеми, поставени от националното и международното развитие.

Предоставя се възможност да се детайлират тези области, както и да се предложат други за разглеждане от програмната комисия. Желаещите да участват с доклади и съобщения трябва да представят резюме от 300—400 думи в три екземпляра до края на 1983 г., а ще получат съобщение дали се включват в програмата до 29 февруари 1984 г. Одобрените резюмета ще бъдат отпечатани в материалите на конгреса. Официалните езици на този конгрес са: английски, френски и испански. Резюметата трябва да съдържат следните данни: 1) към кое направление се отнася темата на доклада, 2) пълно заглавие, 3) име на автора, научна степен и институт, с който е свързан, 4) пълен адрес. Трябва да се определи какви нагледни средства ще са необходими.

Таксата за участие в конгреса е 95 долара, ако се изпрати до края на текущата година, след това до 1 май става 130 долара, а след това — 160. За резервация на хотел се иска депозит от 25 долара.

По време на конгреса ще се уредят изложби на книги и апаратура, ще се организират екскурзии до забележителности на Мексико.

Мястото на конгреса — Акапуло — е един от големите курортни морски центрове с възможности за международни конгреси.

Желаещите да получат по-подробна информация за конгреса могат да се обърнат за това на следния адрес:

XIII Congreso International de Psicología Comité Organizador
Apartado Postal 22—560
Tlalpan
14000, Mexico, D. F.

Предвижда се да се направят специални сесии за млади психолози (до 35 години), както и да се дадат някои облекчения относно таксите и стойността на хотелите. Засега обаче тези условия не са уточнени. Това вероятно ще стане с втория циркуляр, който се очаква и който може да се получи от посочения адрес.

Желателно е тази категория психолози, които имат възможност да участват в този конгрес, да съобщят за това на ръководството на Дружеството на психолозите в НРБ. Дружеството обаче няма възможности за финансова или валутна подкрепа за участниците в конгреса. Тя следва да се осигури от институтите, в които те са ангажирани.

ЗАЩИТЕНИ ДИСЕРТАЦИИ (1982 г.)

ЙОРДАНОВ, д. — „ТЕОРИЯТА ЗА ДЕЙНОСТТА И ПСИХОЛОГИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО“. С., 1982 (ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЯ).

От позициите на теорията за дейността авторът определя специфичната на обучението, разглеждайки го като целенасочена организирана и управлявана дейност за разпределение и присвояване на човешкия опит от продуктите на труда с оглед психичното развитие на подраства-

щите поколения. След обстоен критичен анализ на механистическите биологизаторски концепции за обучението и психичното развитие на учащите се в дисертацията се разлеждат проблемите за същността, произхода и условията на формиране на висшите психически функции у человека за трите основни равнища на ученето — сензорно, перцептивно и обобщено, за мотивационната основа на учебната дейност, за формиращото

значение на учебната дейност по отношение личността на учащия се. Основните положения на теорията за дейността, които имат пряка връзка с оптималното управление на процеса на обучение, се верифицират и експериментално.

КАМЕНОВА, М. — „ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА 5—6-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНАТА ДЕЙНОСТ“. С., 1982.

Авторът доказва по емпиричен път хипотезата, че под влияние на продуктивната по своя характер конструктивна дейност децата овладяват едновременно средства за познание и обобщени начини за използванието им в практическата си дейност, което от своя страна поддържа динамичността и повишава интензивността на интелектуалното развитие. В работата се анализират психолого-педагогическите условия, които активизират интелектуалната дейност и обуславят изменението на съдържанието и структурата ѝ, изяснява се ролята на различните конструктивни задачи за развитието на интелекта в предучилищна възраст и се определя характерът на интелектуалното формиране в конструктивната дейност.

8. МАРЕВА, СТ. — „ПРОФЕСИОНАЛИЗИРАНЕ НА ЛИЧНОСТТА (ПРОФЕСИЯ И ЛИЧНОСТ НА УЧИТЕЛЯ“. С., 1982 (ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЯ)

Дисертацията третира проблема за преобразуваща роля на учителската професия по отношение личността на учителя. След задълбочен теоретичен анализ на разглеждания проблем авторът се насочва към експериментално изследване на три основни професионално-значими качества на учителя: 1) педагогическата общи-

телност, характеризираща се със задължителен елемент на емпатия; 2) творческото педагогическо мислене; 3) педагогическата наблюдателност, включваща като основни компоненти педагогическата избирателност, впечатлителност и проницателност.

При експерименталната работа се използват разнообразни методи, сред които централно място заемат разработените и апробирани от автора ситуативни педагогически тестове. В резултат на проведеното изследване се правят изводи за настъпващите изменения в личностните качества на учителя, извеждат се някои интегрални характеристики на учителския труд и се очертават основните насоки за по-нататъшни изследвания на личността и професионалния труд на учителя.

ПАСПАЛАНОВ, ИВ. — „ВЛИЯНИЕ НА НЯКОИ СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ФАКТОРИ ВЪРХУ ТРУДОВАТА АКТИВНОСТ НА ЛИЧНОСТТА“. С., 1982

В дисертационния труд се разкриват насоките и механизмите на влияние на някои социално-психологически фактори върху трудовата активност на личността. При разработването на проблема авторът обособява изучаваните фактори на две равнища: 1) на равнището на личността — отношение към труда, степен на адаптация към условията на труда и взаимоотношенията в колектива, някои индивидуално-психологически характеристики; 2) на равнището на трудовия колектив — социално-психичния климат в колектива. Особено внимание се обръща на взаимовръзката между трудовата активност и реализацията на личността в труда.

СЪДЪРЖАНИЕ

1. * * * — Апел към световната научна общественост	VII-326
2. БУШЕВА, Ж. — Социално-психологически проблеми на новия икономически подход, свързани с процеса на планиране	V-262
3. ГАНОВСКИ, С. — Карл Маркс и нашата съвременност	III-134
4. ГЕНОВ, Ф. — Развитие на социално-психологическата теория за трудовия колектив	II- 66
5. ГЕНОВ, Ф. — Социално-психологически предпоставки на борбата за високо качество	IV-198
6. ПИРЬОВ, Г. — Психическо развитие и дейност.	I- 2

Обща и социална психология

1. КИСКИНОВ, Ч. — Възможности за предсказване на социалната насоченост чрез степента на зависимост от перцептивното поле и величината на междуличностни оценки.	VII-339
2. КЛИКС, Ф. — Изследване на надареността — нов път в диагностиката на интелектуалността	IV-206
3. КРЪСТЕВ, Л. — Монотония и психическо пресищане.	V-268
4. МАДОЛЕВ, В. — Съотношение между потребностите общуване и взаиморазбиране в светлината на емпатията.	IV-214
5. МИЛЕВ, В. — Съвестта — най-висше качество на личността. .	I- 10
6. ПЕТКОВ, А. — Психичната структура на личността и адаптационният процес	II- 74
7. ПЕТКОВ, А. — Някои аспекти на психичната адаптация на личността към социалната среда	VI-328
8. ПЕШЕВА, К. — Социално-психологически особености на общуването в процеса на индивидуалната работа.	IV-220
9. СТОЙКОВА, Ж. — Изследване на взаимовръзката между някои основни параметри на емоционалността	V-274
10. ХРИСТОВА, С. — Съдържателна характеристика на мотивите за самовъзпитание	VI-334
11. ХРИСТОЗОВ, ХР., Р. КОСТОВА, СВ. СТАМБОЛОВА, АТ. ШИШКОВ — Резултати от проучване на фрустрацията при глухи и тежкочувачи с теста на Розенцвайг.	V-281
12. ШИШКОВ, АТ. — Тестово психологично изследване при непълнолетни правонарушители	I- 14

Педагогическа и възрастова психология

1. ГОЛОГАНОВ, Ж. — Музикалността като комплексна способност	II- 78
2. ДАСКАЛОВА, Ф. — Практическо осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5—6 години.	I- 22
3. ДАСКАЛОВА, Ф. — Мотивация и речева активност при обучението по роден език в детската градина	VI-348
4. ДИМИТРОВА, О. — Изследване върху комбинативността като елементи на педагогическото творчество	III-153
5. ДОБРЕВ, Т. — Тревожността у студентите при изпитни ситуации	IV-229

6. ЖЕЛЯЗКОВ, К. — Някои психологически аспекти на успеваеността във вечерното училище	III-149
7. ИГНАТОВ, М. — Някои въпроси на методиката на преподаването по психология в ЕСПУ	V-291
8. ИЛИЕВА, М. — Детската реакция на педагогическата оценка и нейните особености в предучилищна възраст.	VI1354
9. КАРАГЬОЗОВ, ИВ. — Диференциация на аномалните и нормалните ученици чрез изследване на сензомоторните им реакции.	VI-359
10. МАНОЛОВА, В., В. БОЯНОВА — Психомоторно и музикално развитие у деца на 7—8-годишна възраст.	II- 91
11. МАТЕЕВА, СВ. — Формиране на групово мнение при дискусии	I- 30
12. МИНКОВА, СТ. — Антиципация в учебния процес.	V-285
13. ОГНЕНСКА, Н. — Музикално-двигателните импровизации при учениците от I клас на ЕСПУ.	II- 85
14. ПРЪВЧЕВ, В., Т. ТАТЬОЗОВ — Влияние на шума върху устойчивостта и обема на вниманието при деца от ранна възраст	III-146
15. РАДКОВА, Р. — Динамика на вниманието на деца на 6—7-годишна възраст по време на учебни занимания	V-294
16. ЦОКОВ, ПЛ., ОГ. КОЙЧЕВ — Училищната психология-проблеми на професията	IV-225

Психология на труда

1. ГЕНОВ, Ф. — Морален кодекс на психолога в НР Унгария.	IV-234
2. КУСЕВ, ИВ. — Ролята на нормативно-ценностното регулиране при формиране на социално-психический климат в трудовия колектив	I- 43

Психологът в предприятието

1. БЛИЗНАШКИ, ЕВГ. — Национална среща на психологите в промишлените предприятия	III-163
2. ГЕНОВ, Ф. — Същност и особености на дейността на психолога в предприятието	I- 36
3. ГЕНОВ, Ф. — Професионалният морален кодекс на промишления психолог в НР Унгария.	V-302
4. * * * — Указания за осъществяване на дейността по прилагане на социологическите и психологическите знания в сферата на материалното производство	11-100
5. * * * — Примерни функции и задачи на специалистите, отделите, звената, службите и направленията по социология и психология на труда	11-103
6. РУСИНОВА, В. — Относно новите документи за психологи в предприятиятията	11- 96

Медицинска и спортна психология

1. АРНАУДОВА, Р. — Особености на обобщението при деца с вроден хипотиреоидизъм	III-167
2. ГАВРИЙСКИ, В. — Бързина на двигателната реакция при автомобилисти	III-171
3. МУТАФОВА, Ю., СТ. ИВАНОВ — Оценка на личността на треньора и развитие на взаимоотношенията по вертикалата в спортния колектив	III-174

4. ЯНЕВ, В. — Особености на оперативното мислене у спортисти в състояние на мобилизационна готовност	VII-36
Психология на творчеството	
1. ПЕЦОВ, СВ., ЕЛ. ВИТАНОВА, В. ДОБИЧИНА — Смислови компоненти на художествената дейност.	VII-37
История на психологията	
1. ДИМИТРОВА, Н. — Психологическите възгледи на Сп. Каанджиев	IV-23
2. ЛАЗАРОВ, СТ. — Пеньо Русев и психологията на художественото творчество	11-11
Методи	
1. БИЖКОВ, Г. — Приложението на теорията на информацията в социометричните изследвания	I-4
2. КОСТОВ, К. — Базисни модели на въображението.	II-10
Студентско творчество	
1. ЗИНОВИЕВА, И. — Върху някои проблеми на интуицията в марксистката психология	III-18
2. ПАНЧЕВ, Р., ХР. МОНОВ — Влияние на факторите тревожност на личността и емоционално въздействие на думите върху процеса на заучаване	V-31
Рецензии	
1. НЕТОВ, ИВ. — Върху някои недостатъци в новия учебник по психология	IV-23
2. ПИРЬОВ, Г. — Едно значително признание на българската психология	II-12
3. ТАТЬЗОВ, Т. — Общуване и познание.	III-19
4. ТОПАЛОВА, В. — Експериментална психология и емоции.	IV-21
5. ТРИФОНОВ, ТР. — Социалистическото съревновование през погледа на трудовия психолог	II-12
Дискусии	
1. БЕРОВ, Т. — Рецензия или . . под лупата на недоверието.	V-3
2. ГЕНОВ, Ф. — За законите на психиката.	V-3
Из чуждия печат	
1. КРУМОВ, КР. — Психологичната служба в училище	III-1
1. РУСИНОВА, ЗЛ. Защитени дисертации	IV-2
Научен живот	
1. ВАСИЛЕВ, П. — Социално-психологически проблеми на IV конгрес на българските социолози	IV-2
2. ГЕНОВ, Ф. — Международни заседания с председателите на дружествата по психология и на главните редактори на списанията по психология от социалистическите страни.	IV-2
3. ДЕСЕВ, Л. — Психология на мира и възпитание за мир.	V-3
4. ЙОРДАНОВ, Д. — Международна научно-теоретична конференция по актуалните проблеми на съвременната психология	I-
5. ПИРЬОВ, Г. — Из международния живот на психологията.	V-3
6. ПИРЬОВ, Г. — VI конференция на психолозите от Дунавските страни	VII-3

СОДЕРЖАНИЕ

- *** — Призыв к мировой научной общественности 326

Общая и социальная психология

- ПЕТКОВ — Некоторые аспекты психической адаптации личности к социальной среде 328
ХРИСТОВА — Содержательная характеристика мотивов самовоспитания . 334
КИСКИНОВ — Возможности предсказания социальной направленности тем определения степени зависимости от перцептивного поля и величины личностных оценок 339

дидагогическая психология и психология возрастов

- ДАСКАЛОВА — Мотивация и первая активность при обучении родного языку в детском саду 348
ИЛИЕВА — Детская реакция педагогической оценки и её особенности в школьном возрасте 354
КАРАГЬЁЗОВ — Дифференциация мальчика и нормальных учеников по исследованию их сенсомоторныхций 359

ицинская и спортивная психология

- ИНЕВ — Особенности оперативного ления у спортсменов в состоянии мализационной готовности 367

Психология творчества

- ПЕЦОВ, Е. ВИТАНОВА, В. ДОБИЧНА — Смысловые компоненты художественной деятельности 373

Научная жизнь

- ИРЕВ — VI конференция психологии Дунайских стран 378
ЕСЕВ — Психология мира и воспоминания мира 381

CONTENTS

- *** — Appeal to the world science community 326

General and social psychology

- A. PETKOV — Some aspects of psychic adaptation of personality to social environment 328
S. CHRISTOVA — Contents characteristics of the motives for self-education. 334
CH. KISKINOV — Possibilities for prediction of social orientation through the degree of field dependence and the magnitude of interpersonal evaluations 339

Education and age psychology

- F. DASKALOVA — Motivation and speech activity at training mother tongue in kindergarten 348
M. ILIEVA — Children's reaction to pedagogical estimation and its peculiarities in pre-school age 354
I. KARAGHYOZOV — Differentiation of abnormal and normal pupils by study of their sensory-motor reactions. . 359

Medical and sport psychology

- V. YANEV — Peculiarities of operative thinking of sportsmen in state of mobilization readiness 367

Psychology of creativity

- S. PETZOV, E. VITANOVA, C. DOBICHINA — Sense components of art activity 373

Science life

- G. PIRYOV — VI Conference of the psychologists of Danube countries 378
L. DESSEV — Psychology of peace and peace education 380