

МР  
3

# ПСИХОЛОГИЯ

5'85

## РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

Акад. 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

## РЕДАКЦИОНА КолЕГИЯ

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

Членове: ст. н. с. А. Петков, проф. Т. Трифонов, Л. Мавлов, Кр. Крумов, Хр. Костадинов

Редакция: София, стадион „В. Левски“, тел. 86-51 в. 477. Дадена за пабор на 3. IX. 1985 г., подписана за печат на 16. X. 1985 г.

Печатница „Георги Димитров“ — София, пор. 1495

# ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 0204—644X

ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО НА  
ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ  
КОЛЕКТИВЕН ЧЛЕН НА СНР

5—1985

ГОДИНА XIII

## СЪДЪРЖАНИЕ

* * * — Психологията и идеино-полити- ческата просвета . . . . .	2
Ф. ГЕНОВ — Особености на потребности- те от идеино-политически знания на науч- но-техническата интелигенция . . . . .	3
Обща и социална психология	
E. ПАСПАЛАНОВА, Д. ЩЕТИНСКИ— Стандартизация на тест за интелигентност С. F.2A в български условия . . . . .	12
В. МАРКОВА — Взаимовръзки между съдържанието на афективните негативни нагласи и социално-ситуативната тре- вожност . . . . .	22
Психология на личността	
В. ШАБРУКОВ — Същностният когнити- вен дисонанс: личностна криза на разви- тието . . . . .	29
Педагогическа и възрастова психология	
ЗЛ. РУСИНОВА — Психосемантичен анализ на художественото възприятие на живопис . . . . .	41
Медицинска психология	
Р. АРНАУДОВА, Л. ПЕНЕВА — Ниво на претенции и постижения при деца и юноши с хипофизарен нацизъм . . . . .	50
Научен живот	
Г. П. — Симпозиум в памет на Х. Ебинг- хауз . . . . .	54
Ф. ГЕНОВ — Осми международен колок- виум по училищна психология . . . . .	56
Л. ДЕСЕВ — Дейност и функции на учи- лищния психолог . . . . .	57
В. РУСИНОВА — Международна кон- ференция „Познавателни процеси и лич- ност . . . . .	63

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

## ПСИХОЛОГИЯТА И ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКАТА ПРОСВЕТА

Със започване на учебната година в училищата всяка година започва и една друга учебна година. Това е тази в звената за идейно-политическа просвета. В нея ежегодно участва около  $\frac{1}{3}$  от населението на страната. Така например в учебните звена към партийните организации през учебната 1984/85 година участваха над 3 miliona — от тях 1071 641 в звената за марксистко-ленинско образование, 1090 000 в системата за политическо образование и 1196 647 в звената за икономическо образование. В звената за идейно-политическо и икономическо образование към партийните организации участват не само партийни членове, но и безпартийни. Немалка част от населението се обучава в звената за политическа просвета на Профсъюзите (за 1985/86 година са включени 1636 221 участници), на Комсомола, на БСФС и т. н. За повишаване на идеологическото, политическото и икономическото образование на населението, извън системата на училищното образование, работят на обществени начала над 100 хиляди пропагандисти. Повишаването на ефективността на учебния процес в звената за идейно-политическа просвета е в тясна зависимост и от успешното използване от пропагандистите на знания от психологическите науки. Особено необходими са знанията от политическата, педагогическата, социалната, трудовата, възрастовата и другите клонове на психологията.

С цел да подпомага организаторите, пропагандистите и участниците в звената за политическа просвета със специални психологически знания, списание „Психология“ ще публикува периодично материали. Очакваме предложениета, въпросите, изискванията и споделянето на опит, резултатите от наблюдения и изследвания за използване на психологическите знания за повишаване ефективността на учебния процес в звената за идейно-политическа просвета. По такъв начин списанието ще дава своя принос за разработване, пропагандране и внедряване на актуални психологически проблеми на идейно-политическото образование в звената за просвета на партийните, профсъюзните и комсомолските организации.

# ОСОБЕНОСТИ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКИ ЗНАНИЯ НА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЯ

ФИЛИП ГЕНОВ

Подготовката и извършването на научно-техническата революция изискват да се повишава ролята на научно-техническата интелигенция. Увеличава се нейният количествен състав. В отделните предприятия се увеличава относителният дял на научните работници, на проектантите, конструкторите, инженерите и другите технически специалисти. Нараства отговорността на научно-техническата интелигенция пред всички останали трудещи се, пред цялата страна, за направа на научни, проектантски и конструкторски разработки на световно и над световно равнище. Тя е призвана да учи, да увлича с примера си и да подпомага останалите трудещи се при внедряване върховите постижения на научно-техническия прогрес. Във всенародния фронт на трудещите се за осъществяване на научно-техническата политика на партията на научно-техническата интелигенция е отделено място в членните редици. Това обуславя и качествата, които трябва да притежават представителите на научно-техническата интелигенция. На Февруарския пленум на ЦК на БКП (1985 г.) др. Т. Живков заяви, че са ни необходими специалисти от нов тип, «... изграждането на личност със солидни знания и съвременна професионална подготовка, с широк идеино-политически кръгозор и способност за творчество е жива, насъщна потребност на научно-техническата революция при социализма».<sup>1</sup>

От сътрудниците в научноизследователските институти се изискват не само качества за научни работници или за специалисти. От тях се изиска да притежават висока политическа, идеологическа, управленическа и външноикономическа култура. В контакти с колегите си от чуждестранните институти те трябва да се проявяват като добри търговци, добри политически и идеологически дейци. В контакти си със специалистите от другите страни те действуват не само от името на своя институт или предприятие, но и от името на цялата страна. Те действуват като външнополитически представители на нашия народ и на неговата държава. Всичко това повишава изискванията към идеино-политическата подготовка на научно-техническата интелигенция.

## ЦЕЛ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Установяването на потребностите от необходимите идеино-политически знания за научно-техническата интелигенция като цяло и за различните ѝ отряди е важно условие за повишаване ефективността на системата за политическа просвета. Това означава да се установи относителният дял на различните учебни дисциплини и тяхното място в задоволяване потребностите от актуални идеино-политически знания на различните отряди от научно-техническата интелигенция. За тази цел през 1984 г. се провеждаха изследвания сред научни институти в район «Хр. Ботев» с 608 участници и в район «Искърски», София, с 288 участници, в комбината за полупроводници, гр. Ботевград, с 93 участници. Тъй като общите из-

<sup>1</sup> Живков Т., „За някои нови виждания и подходи в разработването и провеждането на научно-техническата политика на Народна република България“, Партиздат, 1985.

води за потребностите от идейно-политически знания са еднакви, се интерпретират данните само за изследваните лица от район «Хр. Ботев».

Изследването се проведе с две анкетни карти. С една се изследваха 187 лица из средите на идеологическия актив. Те бяха изследвани в качеството си на експерти. Идеологическият актив свободно отговаряше на въпроса: «Какви марксистко-ленински знания са необходими на научно-техническата интелигенция от Вашия институт за изпълнение на специфичната ѝ дейност?» В зависимост от броя на посочените идеологически дисциплини се определяше и относителната стойност на всяка от тях.

С другата анкетна карта се изследваха 981 представители на научно-техническата интелигенция. Всяко изследвано лице трябваше да отговори на въпроса: «От какви знания имате потребност за повишаване на идейно-политическата Ви подготовка?» Всяко изследвано лице може да посочи до 5 отговора. Честотата на посочената идеологическа дисциплина определя нейната стойност за задоволяване на актуалните идейно-политически потребности на научно-техническата интелигенция.

### ЙЕРАРХИЯ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ЗНАНИЯ ПО ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКИТЕ ДИСЦИПЛИНИ

Според данните от изследването на научно-техническата интелигенция най-голям е дялт на посочилите потребността от знания по: „научно-техническата революция, научно-техническия прогрес, научно-техническата вътрешна и международна политика“ — 47,4% (табл. 1). Според нас това е напълно естествено. Февруарският пленум на ЦК на БКП (1985 г.) определи научно-техническата революция като главно средство за изграждане на развитото социалистическо общество. Както вече посочихме, научно-техническата интелигенция е призвана да върви в членните редици. Това налага тя да разшири своите знания по съвременната научно-техническа революция, по нейните закономерности и тенденции. Тя трябва да познава движещите сили на нейното осъществяване както в страните на реалния социализъм, така и в напредналите капиталистически страни. Не по-малко важни са социалните последствия от осъществяването на съвременната научно-техническа революция както за страните на реалния социализъм, така и за напредналите капиталистически страни, а също и за слабо развитите. Създателното и творческо участие на научно-техническата интелигенция в осъществяването на вътрешната и международната научно-техническа политика на НР България изисква тя да я познава. Нещо повече, научно-техническата интелигенция следва да участва активно в нейното формиране и творчески в нейното провеждане. Докладът на др. Т. Живков пред Февруарския пленум е не само един политически, но и идеологически документ. Това е марксизъм-ленинизъм, творчески развит и приложен в условията на нашата страна при извършване на научно-техническата революция. В този аспект съвсем естествено е научно-техническата интелигенция, която осъзнава своята социална роля при извършване на научно-техническата революция, да иска да се повишат нейните знания по нея.

Следваща по значимост е потребността от знания по: „външната политика и международните отношения“ — 44,7%. Ние живеем в сложна международна обстановка. Класовата борба в международен мащаб се води предимно между страните на капитализма и социализма. Нашата страна си е извоювала небивал до сега международен авторитет. Това дразни милитаристическия монополизъм на САЩ. Той организира различни акции срещу нашата страна. Полага усилия да

Таблица 1

Потребности от идейно-политически знания на научно-техническата интелигенция (в %)

Вид идейно-политически знания	Относителен дял
— по марксистко-ленинска философия	7,6
— по политическа икономия	16,3
— по философско-социологически проблеми на изграждането на развитото социалистическо общество	14,6
— по идеологическата борба на съвременния етап	30,4
— по социално-икономическата политика на БКП	34,2
— по теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив	38,2
— научно-техническа революция, научно-технически прогрес, научно-техническа вътрешна и международна политика	47,4
— психология и педагогически проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с хората	29,4
— външна политика и международни отношения	44,7
— организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност	37,2
— организация на труда и начини на работа на ръководителите	24,3
— организация и интензификация на научно-техническата дейност	15,9
— история и актуални проблеми на международното комунистическо и работническо движение	8,7
— друго	0,2
— нямам необходимост от повишаване на идейно-политическата си подготовка	3,8
— непоказали	0,8

ограничи научния и научно-техническия обмен. В тази обстановка научните дейци, проектантите и конструкторите, познавайки интересите на другите страни, традициите в отношенията, които съществуват между нашите страни, както и противоречията между различни страни и фирми, трябва да намират най-правилните пътища за осъществяване на контакти, за научен, професионален и търговски обмен. Тези данни още един път показват високото политическо чувство за отговорност, което има нашата научно-техническа интелигенция.

Друга важна потребност от идейно-политически знания са потребностите от знания по: „теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив“ — 38,2 %. Научно-техническите, проектантските и конструкторските разработки са предназначени за внедряване в предприятието. Предприятието и неговият трудов колектив са полето на действие на научните и научно-техническите разработки. Познаването на тяхната структура, система на управление и функции на трудовия колектив е важно условие за повишаване ефективността на творческата работа на проектанти и конструктори. Затова съвсем естествено е за част от научно-техническата интелигенция да е значима потребността от знания по проблемите на теорията, организацията и управлението на предприятието и ръководството на трудовия колектив.

Непосредствено след тази потребност от знания се нарежда потребността от знания по „организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност“ — 37,2 %. Това са знания, които се отнасят до конкретната професионална дейност на научно-техническата интелигенция. Създаването на програмни колективи, организацията на труда в комплексните научни колективи,

както и организацията на труда на всеки отделен сътрудник изискват да се повишава специфичната управлена и организаторска култура както на ръководителите, така и на изпълнителите. Изискванията към ръководната и управлена дейност в научните институти се различават съществено от тези в предприятията. Това се отнася не само до специфичната организация на научноизследователския, проектантския, конструкторския, но и на внедрителския труд. Това се отнася до специфичните изисквания към организацията, взаимоотношенията и ръководството на трудовите колективи на научно-техническата интелигенция. Това се отнася до специфичните качества, които трябва да притежават както ръководните, така и изпълнителските кадри.

Управлена и организационната култура на научно-техническата интелигенция е важно условие за повишаване ефективността на нейния професионален труд. Ето защо съвсем естествено е голяма част от изследваните лица да посочват, че са им необходими знания по организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност.

Потребността от знания по: „социално-икономическата политика на БКП“ е друга важна потребност на научно-техническата интелигенция — 34,2 %. Социално-икономическата политика на партията е насочена не само към перспективните, но и към сегашните потребности на человека. Знанията по нея дават възможност да се ориентират сътрудниците в институтите за обществената оценка на техния труд, за материалните и моралните стимули, за новите социални придобивки и начините на тяхното разпределение. Социално-икономическата политика на партията обрязува онази социална микро- и макросреда, която непосредствено и постоянно въздействува върху всички граждани на страната. Особено чувствително е въздействието на тази социална среда върху научно-техническата интелигенция. Нейните потребности по вид, обем и качество на вещите и явленията, чрез които те се задоволяват, изпреварват потребностите на обикновените специалисти и работници в предприятията. Съвсем естествено е, когато от научно-техническата интелигенция се изиска да върви в челото на всенародния фронт за технически прогрес, тя да притежава не само по-висока степен на развитие на своите професионални, идеологически, политически, управленически и организаторски качества, но и да има повече по вид и, претенции да се задоволяват на по-високо качествено равнище потребностите ѝ.

Сред първите шест учебни дисциплини, от чийто знания има потребност научно-техническата интелигенция, са знанията по: „идеологическата борба на съвременния етап“ — 30,4 %. Беше посочено, че сътрудниците на научните институти са и идеологически дейци. Те са активни участници в борбата на международния идеологически фронт. За тази цел на тях са необходими знания за компетентно и активно участие в този фронт. Това налага да се осигури необходимата система от знания, което ще въоръжи сътрудниците от институтите не само със знания да разбират тактиката на буржоазните дейци, но и със знания, които ще им позволяват успешно да им въздействуват или противодействуват.

Непосредствено след знанията по идеологическата борба на съвременния етап се намира групата на изследваните, която има потребност от знания по: „психологически и педагогически проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с хората“ — 29,4 %. С повишаване ролята на трудовия колектив се усложняват и вътрешноколективните отношения. Това обуславя и нарастващата роля на психологическите и педагогическите знания. Утвърждаването на социалистическия принцип на оценка и разпределение на материалните и духовните ценности, преодоляването на различни по вид психически бариери, успеш-

ното решаване на конфликтите, привеждането на психическия климат в съответствие със задачите, които решават трудовите колективи, използването на психическите механизми за въздействие и т. н. са все необходими знания не само за ръководителите, но и за ръководените.

Някои от изследваните имат потребност и от знания по: *организация на труда и начина на работата на ръководителите* — 24,3%; *политическа икономия* — 16,3%; *организация и интензификация на научно-техническата дейност* — 15,9%; *философско-социологически проблеми на изграждането на развитото социалистическо общество* — 14,6%; *история и актуални проблеми на международното комунистическо и работническо движение* — 8,7%; *марксистко-ленинска философия* — 7,5% и накрая една група от 3,8% посочва, че няма необходимост от повишаване на идейно-политическата си подготовка, а 0,2% — други и 0,8% — непосочили.

В анкетната карта на първите три места са записани марксистко-ленинската философия, политическата икономия и философско-социологическите проблеми на изграждането на развито социалистическо общество. По данните на изследването те почти заемат последните места. Как да се обясни това положение? Може ли да се приеме, че научно-техническата интелигенция дава предпочтение на другите науки, а не на класическите — философията, политикономията и научния социализъм, които се разглеждат като трите съставки на марксизма? Отговор на този въпрос се налага да се даде, още повече че в другото изследване идеологическият актив посочва тях на първите места (табл. 2).

Таблица 2

Мисие на идеологически актив за потребностите от идейно-политически знания на научно-техническата интелигенция (район „Хр. Ботев“ София — 1984 г.) в %

Вид идейно-политически знания	Относителен дял
— социално-икономическата политика на БКП	29,3
— марксистко-ленинска философия	13,6
— политическа икономия	13,6
— нямат необходимост от повишаване на идейно-политическата си подготовка	9,1
— научно-техническата революция, научно-технически прогрес, научно-техническата вътрешна и международна политика	8,5
— философско-социологически проблеми на изграждането на развитото социалистическо общество	6,5
— психологически и педагогически проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с хората	4,4
— организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност	4,2
— идеологическата борба на съвременния етап	3,0
— външна излитика и международни отношения	3,0
— теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив	2,4
— история и актуални проблеми на международното комунистическо и работническо движение	2,4

Според идеологически актив на научно-техническата интелигенция най-необходими са знанията по социално-икономическата политика на БКП — 29,3%. Този потребителски подход към потребностите от идейно-политически знания

на научно-техническата интелигенция не съответствува на нейните реални потребности. Тя на първо място е поставила онези знания, които са непосредствено свързани с нейните потребности — успешно да изпълни своите професионални функции. Обстоятелството, че идеологическият актив оценява много по-високо потребността от знания по марксистко-ленинска философия и политикономия, отколкото самата научно-техническа интелигенция, е резултат на формиралата се у актива психическа нагласа. Той не може да си представи идейно-политическата подготовка без марксистко-ленинската философия и политикономията. Знанията по тези две науки са действително жизнено необходими за формиране на марксистко-ленинския мироглед на личността. Но фундаменталните знания по тези науки научно-техническата интелигенция и особено тези, които са завършили висше образование, са ги вече получили. За тях са необходими нови знания в областта на марксистко-ленинската теория. На Февруарския пленум на ЦК на БКП (1985 г.) др. Т. Живков обърна внимание, че «Икономическата наука на социализма трябва да се изведе от сегашното ѝ състояние на просто повтаряне на постановките на Маркс и Енгелс. От нея се изисква марксистко-ленинска смелост и прозорливост, задълбочено разкриване и осветляване на икономическите закономерности и на икономическите процеси, които се разгръщат в етапа на изграждането на развития социализъм. От нея ние основателно очакваме да стане икономическа наука на реалния социализъм.»<sup>2</sup>

Научно-техническата интелигенция има потребност от такива знания по марксистко-ленинската философия и политикономия, които осветяват социалните процеси и техните закономерности, особено в условията на извършване на научно-техническата революция. Това налага преустройство както на тематиката, така и на съдържанието в нея на звената по философия и политикономия.

Обстоятелството, че научно-техническата интелигенция поставя почти на края своите потребности от знания по философия и политикономия, не бива да се разглежда като негативно отношение към тях. То е само доказателство, че тематиката и съдържанието на занятията в системата за политическа просвета трябва да се приземят в условията на извършващата се в света и у нас научно-техническа революция и нейното обвързване с изграждане на развитото социалистическо общество.

Политиката на БКП, решенията на партийните форуми, речите и докладите на Т. Живков са развитие и творческа конкретизация на марксизма-ленинизма в нашите условия. Обвързването на занятията по политикономия и философия със задачите, които решават партията и народът в етапа на изграждане на развитото социалистическо общество, е предпоставка за повишаване на потребителната стойност на знанията, които те дават на научно-техническата интелигенция.

Потребностите от идейно-политически знания не са еднакви за всички групи сред научно-техническата интелигенция. Така например в зависимост от заеманата длъжност — ръководител, научен сътрудник, инженер, лаборант — се наблюдават различия в йерархията на техните потребности от знания (табл. 3).

Сред ръководителите най-голяма е потребността от знания по: «теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив» — 63,6%, след това са знанията по «организация на труда и начините на работа на ръководителите» — 51,5%. След тях са знанията по «психологическите и педагогическите проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с

<sup>2</sup> Живков Т., За някои нови виждания и подходи в разработването и провеждането на научно-техническата политика на Народна република България, Партиздат, 1985 г., с. 33.

хората» — 45,4%. После се посочват знанията по «организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност» — 40,9% и знания по «научно-техническата революция; научно-технически прогрес; научно-техническа вътрешна и международна политика» — 31,8% и т. н.

Данните показват, че ръководителите се насочват към онези знания, които са свързани с подобряване на тяхната подготовка да ръководят предприятия и трудовите колективи в тях. Това е естествено. Тези потребности са жизнено важни и за успешното изпълнение на професионалните им служебни задължения.

За научните сътрудници йерархичната стълбица на потребностите от идеологически знания започва със знанията по «организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност» — 52,1%. След това са знанията по «научно-техническата революция, научно-техническия прогрес, научно-техническата вътрешна и международна политика» — 46,7%; „външна политика и международни отношения“ — 40,8%; „теория, организация и управление на предприятието и ръководство на трудовия колектив“ — 39,0%; «социално-икономическата политика на БКП» — 31,4% и т. н.

И при научните сътрудници се наблюдава специфична йерархична структура на тяхната потребност от идеологически знания. Най-голяма е потребителската стойност на тези знания, които са непосредствено свързани с научно-преподавателската им дейност.

Спецификата на инженерския труд се отразява върху спецификата на потребностите от идейно-политически знания. Тези потребности например са най-значими за знания по «научно-техническата революция, научно-техническия прогрес, научно-техническата вътрешна и международна политика» — 59,4%, след това са знанията по «социално-икономическата политика» — 43,6%; „теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив“ — 41,6%; „външна политика и международни отношения“ — 40,6%; «организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност» — 36,6% и т. н. (табл. 3).

Данните за потребностите на лаборантите от идейно-политически знания също показват, че и при тях има специфична йерархична структура. Най-голям е делът на желещите да получат знания по «външна политика и международни отношения» — 57,1%. После по «социално-икономическата политика» — 42,9% и «научно-техническата революция, научно-техническия прогрес, научно-техническата вътрешна и международна политика» — 42,9%; „организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност“ — 35,7%; по «марксистко-ленинска философия» — 35,7%; по «психологическите и педагогическите проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с хората» — 35,7% и т. н.

Данните в табл. 3 дават възможност да се установят и някои други особености на потребностите от различни видове знания — идейно-политически за отделните групи научно-техническа интелигенция в зависимост от естеството на извършваната работа. Например проблемите по «теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив» интересуват най-много ръководителите — 63,6%, след това инженерите — 41,6%, научните сътрудници — 39,0% и накрая 7,1% — лаборантите.

Тази особеност още по-добре е изразена в потребността от знания по «организация на труда и начина на работа на ръководителите». От тях тя е посочена от 51,5% и съвсем малко от научните сътрудници — 25,4%, инженерите — 17,8% и лаборантите — 21,4%. По проблемите на външната политика най-много потреб-

Таблица 3

Потребности от идейно-политически знания на научно-техническата интелигенция в зависимост от длъжността (район „Хр. Ботев“ София — 1984 г.) в %

Вид знания	Длъжност			
	ръководител	научен сътрудник	инженер	лаборант
— марксистко-ленинска философия	6,1	7,7	6,9	35,7
— политическа икономия	18,2	13,6	25,7	14,3
— по философско-социологически проблеми на изграждането на развито социалистическо общество	12,1	13,6	17,8	28,6
— идеологическата борба на съвременния етап	24,2	23,7	35,6	28,6
— социално-икономическата политика на БКП	27,3	31,4	43,6	42,9
— теория, организация и управление на предприятието и ръководството на трудовия колектив	63,6	39,0	41,6	7,1
— научно-техническа революция, научно-технически прогрес, научно-техническа вътрешна и международна политика	31,8	46,7	59,4	42,9
— психологически и педагогически проблеми на ръководството на трудовия колектив и работата с хората	45,4	24,3	26,7	35,7
— външна политика и международни отношения	28,8	40,8	40,6	57,1
— организация и интензификация на научноизследователската и внедрителската дейност	40,9	52,1	36,6	35,7
— организация на труда и начина на работа на ръководителите	51,5	15,4	17,8	21,4
— организация и интензификация на научно-техническата дейност	18,2	25,4	12,9	7,1
— история и актуални проблеми на международното комунистическо и работническо движение	6,1	7,1	5,9	28,6
— друго	0	0	0	0
— нямат необходимост от повишаване на идейно-политическата си подготовка	3,0	1,9	3,0	0
— непоказали	0	0,6	0	0

Най-често потребността от знания е за изучаване на социално-икономическата политика на партията и по философско-социологическите проблеми на изграждането на развито социалистическо общество.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведените изследвания върху потребностите на научно-техническата интелигенция от идейно-политически знания показват, че тя разбира своята социална роля в осъществяване на научно-техническата революция. Тя има потребност от такива идейно-политически знания, които ще ѝ дадат възможност да действува компетентно, с чувство на отговорност като граждани на социалистическа България. Това налага да се извършат необходимите промени в тематиката, по която се формират учебните звена, а така също и по съдържанието на отделните теми.

В рамките на институтите също следва да се подхodi диференцирано. Изследването разкри различия в йерархията на структурата на потребностите от идейно-политически знания в зависимост от образованietо, възрастта, пола, партийната принадлежност и други. В статията се използват само данните за тази зависимост от заеманите длъжности. Различните длъжности изискват от тези, които ги заемат, и различна йерархична структура на техните потребности от идейно-политически знания.

Опознаването на потребностите от идейно-политически знания на отделните групи на научно-техническата интелигенция е необходимо условие за привеждане идеологическата подготовка на равнището на задачите, които постави пред нас Февруарският пленум на ЦК на БКП.

## ON THE NEEDS OF IDEOLOGICAL POLITICAL KNOWLEDGE IN SCIENTIFIC TECHNOLOGICAL INTELLECTUALS

Philip Genov

An important requirement of the organization and efficient activity of the circles for ideological political education is the identification of the real needs in respective kind of knowledge to be given to the participants, as well as their hierarchy. An empiric study is performed which showed that now most important for scientific and technological intellectuals is to receive knowledge and current information in the field of the scientific technological revolution, international relations, organization and management of enterprises and working collective labour activity, organization of research work and putting into practice of its results, socialist economic policy, psychological and pedagogical problems in collectives and working with people, ideological struggle and its current development, etc. It was found also, that within the frame of scientific technological intelligentsia the above hierarchy is different depending on the post held by one or another intellectual, on his education, etc., The results obtained in the study open the possibility for improvement of the way of formation and contents of the studies in the circles for ideological political education among intellectuals

# Обща и социална психология

## СТАНДАРТИЗАЦИЯ НА ТЕСТ ЗА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ С.Ф.2А В БЪЛГАРСКИ УСЛОВИЯ

ЕЛЕНА ПАСПАЛАНОВА, ДИМИТЪР ЩЕТИНСКИ

Уводни бележки. Една оригинална, иерархична по своя строеж факторна теория за структурата на човешката интелигентност (И) и способности е представена от американския психолог Р. Б. Кятъл (Cattell, 1971). Изходен момент в тази теория е схващането за И (в духа на Спирмановата традиция) като установяване на отношение (връзка, зависимост) между обектите и явленията (relation eduction). Радикално новото тук се състои в това, че се разграничават два еднакви по важност, но различни по функции и източници на детерминиране и развитие фактори за общи способности:

- обща флуидна И,  $g_f$ .
- обща кристализирана И,  $g_c$ .

Под кристализирана И,  $g_c$  Кятъл най-общо разбира онези способности, които са резултат от натрупвания се в онтогенетичното развитие на индивида опит. Те се проявяват в такива сфери, в които начинът на мислене е бил системно упражняван по-рано. Според Кятъл именно тези способности се регистрират от «традиционните» тестове за И — тестовете за речников запас, опериране с числа, разбиране, механични умения, правене на оценки и съждения в социалната или някаква друга област. Кятъл и неговите сътрудници не са разработвали тестове за измерване на  $g_c$ .

Под флуидна И,  $g_f$  Кятъл разбира предимно биологично детерминираните способности на човека, един вроден умствен потенциал, обуславящ успеха при дейности, които изискват откриване и манипулиране със сложни взаимовръзки между обектите и явленията. Това е фактор, който обуславя решаването на даден проблем, когато складиранные в паметта схеми за неговото решаване не са достатъчни. За оценка на флуидната И Кятъл и съавтори са разработили серия от невербални тестове, обозначавани като «Свободни от културни влияния тестове» (Culture Fair Intelligence Tests). Такъв е и тестът С. Ф. 2А.

В тази статия се представят психометрични оценки и норми за С. Ф. 2А, изведенни при неговата стандартизация в български условия. Концепцията за И на Р. Б. Кятъл, описание на С. Ф. 2А и всички изисквания за корекната работа с теста са подробно представени в предишни публикации (Паспаланова, 1981; Паспаланова, Щетински, 1985).

Предварителен анализ. Обем на изследваните извадки. Математически модел за обработка на резултатите. Преди да пристъпим към стандартизация на С. Ф. 2А в български условия, анализирахме резултатите от две стандартизации на теста — оригиналната на Кятъл и стандартизацията в ЧССР, направена от д-р Хенцл и Яноушкова.

Кятъл изгражда нормите за теста на основата на резултатите от изследване на 5214 лица — неселекционирана извадка от ученици и студенти в САЩ и Англия на възраст 10–25 години. В ЧССР стандартизацията обхваща 1633 мъже — воиници. От тях 97 лица са с висше образование, 144 — със средно, а останалите не са

завършили гимназиалния курс на обучение. Характерното за тези стандартизации е, че изследванията са проведени в сравнително тесен възрастов диапазон (училищна и университетска възраст) и нормите са диференцирани по полов признак априори, а не в резултат на статистически анализ. Не се отчита влиянието на фактора «възраст», макар повечето изследвания върху възрастовата динамика в И да установяват значителни различия в постиженията по различните тестове за И в зависимост именно от този фактор — закономерността се проявява особено силно в периода 10÷25 години.

Като отчетохме ограниченията на тези две стандартизации, решихме извеждането на норми за теста С.F.2A за български условия да бъде съобразено с резултатите от анализа на три основни фактора, които биха могли да повлият постиженията по теста: пол, възраст и образователно равнище.

Таблица 1  
Разпределение на изследваните лица по пол и възраст

Възраст	Пол		
	мъже	женки	общо
11÷17	486	584	1070
18÷60	582	413	995
Общо	1068	997	2065

Изследването обхваща 2065 лица на възраст 11÷60 години.<sup>1</sup> Табл. 1, 2, 5 представят разпределението на изследваните лица (ИЛ) по факторите пол, възраст и

Таблица 2  
Разпределение на изследваните лица по образователен ценз

Образование	Възраст — 18÷60 г.			
	основно	средно	висше	студенти
Общо — мъже и жени	161	375	217	242

образователен ценз. Извадката в диапазона 11—17 години е неселекционирана и обхваща учениците от 4 училища — две в София и две в Пловдив. Извадката в диапазона 18—60 г. е също неселекционирана и се формира от лицата, кандидатстващи за участие в шофьорски курсове към Софийската транспортна лаборатория и студенти от софийските ВУЗ. Равномерното разпределение на ИЛ по отделните равнища на изследваните фактори позволи резултатите да се обработят чрез серия от еднофакторни и двуфакторни дисперсионни анализи (ДА). Като най-адекватен на данните бе избран моделът на ДА с постоянен ефекти при небаланси-

<sup>1</sup> Този възрастов диапазон беше избран в съответствие с твърдението на Кятъл, че С.F.2A е подходящ за измерване на И при неселекционирани извадки на възраст от 9 до 60 години.

ран план (Монтгомери, 1980). При установяване на статистически достоверно влияние на даден фактор при еднофакторните ДА последователно се изследваха разликите в средните стойности на бала по теста (по метода на Шефе) между съседните равнища на фактора. При липса на значими различия отделните равнища на фактора се окрупняваха до постигане на разлика. При двуфакторните ДА отделните равнища на факторите бяха именно тези новосформирани равнища, получени при еднофакторните ДА.

### РЕЗУЛТАТИ

На дежността на теста е проверена в девет групи, обхващащи лица на възраст 11–35 г.<sup>2</sup> Кофициентите на вътрешната консистентност (изчислени по Кудер-Ричардсън) варират от .63 до .82 и са представени в табл. 3.

Таблица 3

Кофициенти на вътрешна консистентност и стандартни грешки

Възрастови диапазони, пол и образователно равнище	Брой ИЛ	$r_{tt}$	$S_m$
Момчета — 11 г.	80	.71	3,32
Момичета — 11 г.	64	.71	3,21
Момчета — 12–14 г.	274	.69	3,08
Момичета — 12–14 г.	293	.68	3,29
Момчета — 15–17 г.	136	.68	3,28
Момичета — 15–17 г.	227	.71	3,19
Възрастни — 18–35 г. (основно образование)	101	.82	3,19
Възрастни — 18–35 г. (средно образование)	365	.78	3,23
Възрастни — 18–35 г. (висше образование)	169	.68	3,04

$r_{tt}$  — кофициент на надеждността на теста;  $S_m$  — стандартна грешка

Както е известно, тази формула определя долната граница на надеждността на теста и следователно може да се приеме, че тестът С.Ф. 2А дава надеждна оценка на измервания психологически конструкт при български условия за изследваните групи лица.

Правят впечатление по-високите кофициенти на надеждност в групите от 18 до 35 г., и то при лица с по-нисък образователен цензор — основно и средно образование. Би могло да се предположи, че С.Ф. 2А по-точно диагностицира равнището на И на онези лица, при които може да се очаква по-ниско равнище на «кристиализиралите» способности (ако използваме терминологията на Кяты). Следователно тестът може да бъде по-настоятелно препоръчен за работа в звената по професионален подбор и ориентиране към дейности със специфичен характер, изискващи знания и способности, които не са обект на формиране в средните и висшите учебни заведения. Пример за такава дейност е тази на водачите на моторни-превозни средства.

Валидност. Тъй като тестовете за И се използват най-често при изследвания на ученици, проверихме практическата валидност на теста спрямо училищния успех при учениците от V до XI клас. Критерий за училищния успех беше средният

<sup>2</sup> Основанията за формиране на отделните групи са изложени по-нататък в статията.

успех от всички учебни предмети (без физическо възпитание) за срока, през който бе проведено тестирането. По този начин се постигна максимална близост във времето между изследването с С.Ф. 2А и оценката за училищна успеваемост, от една страна, а от друга — бе използван общоприетият критерий за училищна успеваемост в нашата педагогическа практика. На табл. 4 са представени получените коефициенти на валидност (корелация по Браве—Пирсън).

Таблица 4

Коефициенти на корелация между постиженията по С.Ф.2А и средния училищен успех

Пол	Училищен клас						
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Момчета	45 <sup>3</sup>	36 <sup>3</sup>	44 <sup>3</sup>	27 <sup>1</sup>	31 <sup>1</sup>	17	01
Брой	67	93	83	69	43	48	33
Момичета	49 <sup>3</sup>	52 <sup>3</sup>	41 <sup>3</sup>	53 <sup>3</sup>	36 <sup>2</sup>	43 <sup>3</sup>	34 <sup>3</sup>
Брой	61	78	94	50	75	70	96
Общо	46 <sup>3</sup>	41 <sup>3</sup>	41 <sup>3</sup>	36 <sup>3</sup>	30	34 <sup>3</sup>	20 <sup>1</sup>
Брой	123	171	177	119	123	118	129

1 — значимост на равнище  $\alpha=0,05$ ; 2 — значимост на равнище  $\alpha=0,01$ ; 3 — значимост на равнище  $\alpha=0,001$

Както общо за момчетата и за момичетата, така и само за групата на момичетата съществува значима връзка между постиженията по теста и училищния успех. Прави впечатление тенденцията към отслабване на тази връзка при преминаване към по-горен клас. При момчетата в X и XI клас въобще не може да се говори за наличието на подобна връзка. В групата на момичетата тенденцията към отслабване на изследваната взаимовръзка е по-слабо изразена и може да се приеме, че връзката между И и училищния успех се запазва при тях за целия курс на обучение. Следователно С.Ф. 2А може да се използва като надежден предиктор на средния училищен успех и при двата пола в прогимназиалните класове и при момичетата в гимназиалните класове.

Резултати от изследване на факторите възраст, пол и образователно равнище върху постиженията по С.Ф. 2А. На табл. 5 са представени средните стойности от общия бал по теста за различните възрастови групи, а на фиг. 1 — кривата на развитие на И. Получената крива на развитие има два ясно изразени клона. Левият клон показва монотонно нарастване на постиженията по теста от 11 до 17 г., с максимум при 17-годишните. След това се наблюдава известно спадане на бала в периода 18–20 г., задържане на почти постоянно равнище в периода 20–30 г. и монотонно намаляване на постиженията с увеличаване на възрастта. Подобни криви на развитие представя и Кътъл — при тях обаче не се наблюдава полученото в нашето изследване седло<sup>1</sup> за

<sup>1</sup> Седлото в полученната от нас крива е артефакт на недостатъчно добра рандомизация при формиране на отделните групи — повечето ИЛ на възраст 18–20 г. са с основно образование, поради което средният бал по теста за тези групи рязко спада.

Таблица 5

Средни стойности по С. F.2A за различни възрастови групи в диапазона 11—60 г.

Средна възраст	11 г.	12 г.	13 г.	14 г.	15 г.	16 г.	17 г.	18,5 г.	20,5 г.
Брой $\bar{x}$	145 24,2	171 26,4	161 26,6	101 27,9	128 29,6	177 29,9	187 30,3	93 29,2	102 26,0
Средна възраст	22,5 г.	24,5 г.	26,5 г.	28,5 г.	30,5 г.	32,5 г.	34,5 г.	38 г.	
Брой $\bar{x}$	109 26,1	81 26,3	115 27,1	82 25,8	87 25,0	75 25,4	55 23,7	85 22,7	
Средна възраст				43 г.	52,5 г.	общо			
Брой $\bar{x}$				52 20,7	59 17,1	2065			

възрастта  $18 \div 20$  г. и максималните постижения по теста са отчетени за възраст  $14 \div 15$  г.

Съществена особеност на получената в нашето изследване крива на развитие е, че максималните постижения по теста се регистрират за възраст 17 г., а не при  $14 \div 15$  г. както в повечето изследвания върху флуидната И, т. е. в изследвания с невербални, свободни от културни влияния тестове. В литературата се представят подобни на полученната от нас (в нейния ляв склон) криви на развитие при изследвания с тестове за кристализирали способности — обикновено максималните средни стойности се отчитат във възрастовия период  $17 \div 20$  г. След това се наблюдава задържане на почти постоянно равнище (отразено в платото на кривата на развитие) с незначителни отклонения по посока на повишаване или намаляване на постиженията в зависимост от характера на отделните тестове (речников запас, аритметични умения, пространствена ориентация, матрици и т. н.) и след  $55 \div 60$  г. рязко спадане на резултатите (срави. Tayler, 1956).

Получените дотук резултати определиха по-нататъшния анализ на влиянието на пола, възрастта и образователното равнище върху И — анализ на възрастовия

диапазон  $11 \div 17$  г. (ученици) и анализ във възрастовия диапазон  $18 \div 60$  г. (възрастни).

Чрез еднофакторен ДА бе изследвано влиянието на фактора «възраст» общо за момчетата и момичетата от 2-те групи в диапазона  $11 \div 17$  г. Според F-критерия на Фишер се установи много силно влияние на възрастта върху постиженията по теста ( $F=24,56$  при  $F_{0,01}=3,04$ ). Сравнението на средните стойности между отделните възрастови групи по метода на Шефе показва, че в този период се обособяват три възрастови подгрупи: I —  $11$  г., II —  $12 \div 14$  г., III —  $15 \div 17$  г. Разликите между средните стойности в тези групи са значими при грешка  $1\%$ .

Чрез двуфакторен ДА ( $2 \times 3$  — две равнища на фактора пол и три на фактора възраст) бе изследвано съвместното влияние на пола и възрастта в периода  $11 \div 17$  г. Установи се влияние на двета фактора поотделно без тяхното съвместно действие. Влиянието на фактора «пол» е гранично (ниво на грешка  $5\%$ ) и се дължи на по-слабото нарастване на постиженията по теста в групата на момичетата в сравнение с това на момчетата във възрастовата подгрупа  $15 \div 17$  г. (фиг. 2).

Тези резултати налагат нормите за възрастта  $11 \div 17$  г. да се диференцират по пол и да се изведат отделно за групите на  $11$ ,  $12 \div 14$  и  $15 \div 17$ -годишните.

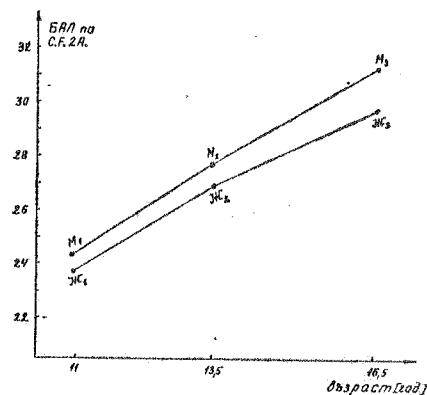
Сравнението между средните стойности (с t-критерий), получени в групите на мъжете и на жените във възрастовия диапазон  $18 \div 60$  г., не установи статистическо значимо влияние на фактора «пол».

Чрез еднофакторен ДА изследвахме влиянието на възрастта в 15 подгрупи. Първите 11 обхващат периода  $18 \div 39$  г. и са през 2 години, а останалите 4 — периода  $40 \div 60$  г. през 5 години (табл. 5). Това групиране осигури достатъчно и съпоставими по брой групи от ИЛ и получаването на надеждни средни стойности във всяка група.

ДА показва ясно изразено влияние на фактора «възраст» ( $F=10,49$  при  $F_{0,01}=4,99$ ). Сравняването на средните балове в групите по метода на Шефе показва, че в този възрастов диапазон се обособяват три подгрупи: I —  $18 \div 35$  г., II —  $36 \div 45$  г., III —  $46 \div 60$  г.

Влиянието на образователното равнище върху И изследвахме с еднофакторен ДА при три равнища на фактора — основно, средно и висше образование. Установи се много силно влияние на този фактор върху постиженията по теста ( $F=192,2$  при  $F_{0,01}=3,05$ ). Анализът на груповите средни стойности показва значимост на разликите при ниво на грешка  $1\%$ . Следователно равнищата на този фактор не могат да се обединят.

Съвместното влияние на пола и възрастта, от една страна, и на образователното равнище, от друга, бяха изследвани с двуфакторен ДА ( $2 \times 3$ ). Установи се, че полът не влияе като отделен фактор, нито пък взаимодействува с възрастта и



Фиг. 2. Влияние на фактора „пол“ върху постиженията на С.Ф. 2А за възрастовия диапазон  $11 \div 17$  г. (ученици)

образователното равнище. Следователно не е необходимо нормите за С.Ф. 2А да се диференцират по полов признак във възрастовия диапазон 18–60 г.

Чрез двуфакторен ДА ( $3 \times 3$ ) изследвахме съвместното влияние на възрастта и образователното равнище за мъжете и жените (фиг. 3). Установи се силно влияние на двета фактора, без взаимодействие между тях, като по-силно е влиянието на образоването ( $F_{образ} = 93,9$ ,  $F_{възраст} = 36,0$  при  $F_{0,01} = 4,62$ ). Този резултат се

дължи главно на разкото спадане на средния бал по теста при лицата с висше образование в периода 45–60 г. Предположихме, че половите различия биха могли да са причина за такъв резултат. Проверката на тази хипотеза чрез два аналогични ДА, но отделно за групите на мъжете и на жените, потвърди вече получените резултати. В този възрастов диапазон факторът «пол» не влияе върху постиженията по теста — установената тенденция е налице и при мъжете, и при жените.

**Дискусия.** Данните относно влиянието на фактора «пол» върху постиженията по С.Ф. 2А в диапазона 18–60 г. са още едно потвърждение на

Фиг. 3. Влияние на факторите „възраст“ и „образователно равнище“ върху постиженията по С.Ф. 2А за възрастовия диапазон 18–16 г. (мъже и жени): А — висше, СР — средно, О — основно образование

често срещащия се в литературата извод, че при неселекционирани извадки не се установяват полови различия в И (независимо от различията при дефинирането и операционализирането на този психологически конструкт). Следователно априорното разделяне на нормите за мъжете и за жените на възраст над 18 г. не е научно обосновано.

За възрастта 11–17 г. се установи гранично влияние на фактора «пол», което се дължи на значимо по-високите постижения на момчетата от тези на момичетата за групата 15–17 г. (съответните средни стойности са 31,2 и 29,5, фиг. 2). Тези различия най-често се обясняват с: 1) някои различия в механизмите на съзряването при момчетата и момичетата; 2) със специфични културни характеристики на средата, в това число с педагогическите практики в семейството и в училището, които подготвят момчетата и момичетата за изпълнението на различни социални роли и формират у тях различни идеали за Аз-а; 3) с различия в личностната и темпераментовата сфера, които влияят върху развитието и изявата на способностите (Reuchlin, 1969).

Табл. 4 показва, че полът се отразява и върху прогностичната валидност на постиженията по теста по отношение на училишния успех — при момчетата на възраст 15–17 г. (т. е. X и XI клас) не се установяват значими корелации между тези две характеристики, докато за момичетата те остават значими за целия период от V до XI клас. Този резултат потвърждава многократно регистрираната тенденция за по-силна връзка между резултатите от тестове за способности и училищна успеваемост при момичетата в сравнение с момчетата (Seashore, 1962). При това се наблюдава и допълнително модериращо влияние на възрастта върху тази пръзка — с увеличаване на възрастта връзката тестови резултати — училищен успех отслабва. Обяснението на тази тенденция би могло да се потърси в личностната сфера, и то в рамките на дименсийните «личностна автономия» и «кон-

формизъм». Експерименталните данни свидетелствуват, че момичетата в юношеската възраст са по-конформни в сравнение с момчетата (Oleron, 1977). Те са по-склонни да приемат дейностите и нормите на училищния живот и би могло да се очаква, че техният успех ще е по-непосредствено обусловен от равнището на способностите им. Усилията на момчетата в по-голяма степен са насочени към задоволяване на интересите им. Тези различия внасят допълнителна дисперсия в техния успех по изучаваните предмети, което, от една страна, намира израз в по-нисък среден успех, а от друга — затруднява прогнозирането на тяхната успеваемост по резултати от тестове за обща И. Тези съображения ни карат да допуснем, че отслабването на връзката среден училищен успех — постижения по С. F. 2A при момчетата на  $15 \div 17$  г. не се дължи на по-слабата диагностична способност на теста, а по-скоро на по-ниската валидност на средния училищен успех.

Резултатите от изследване влиянието на възрастта върху постиженията по С. F. 2A ясно отразяват силното и нееднозначно влияние на този фактор — от 11 до 17 г. постиженията интензивно нарастват, а от 18 до 60 г. постепенно намаляват. Получената в нашето изследване възрастова крива на И (фиг. 1) е много близка до други криви, получени също по метода на срезовите наблюдения, но с други тестове за И. Правят впечатление две особености. Първо, максимални постижения отчетохме при 17-годишните, а не за възрастта  $14 \div 15$  г. (Cattell, 1971). Възможно е този резултат да е артефакт на недостатъчната репрезентативност на нашата извадка — бяха изследвани ученици само от София и Пловдив. Струва ни се, че този резултат не би могъл да получи достоверна интерпретация без провеждането на допълнителни изследвания във възрастовата група  $13 \div 17$  г.

Второ, нашето изследване установи сравнително по-рязко спадане на постиженията по теста в периода  $18 \div 60$  г. С такава форма обикновено са кривите на И, получени при изследване с невербални тестове, при които освен това се ограничава и времето за решаване на задачите (Reuchlin, 1969; Lorge, 1936). С. F. 2A е именно такъв тест.

Тези резултати относно влиянието на фактора «възраст» използвахме при диференциране на нормите за С. F. 2A при български условия във възрастов план.

Резултатите относно влиянието на третия фактор — образователно равнище — като че ли противоречат на идеята за изследване на И със СКВ тестове. Установихме, че образователният ценз оказва силно влияние върху постиженията по С. F. 2A (табл. 5, 6, фиг. 2). Лицата с по-високо образование постигат значително по-високи резултати по теста от тези с по-ниско образование. Тези резултати съответствуват на изводите от редица емпирични изследвания, търсещи отговор на въпроса влияе ли образоването върху И. Психологията дава единозначен положителен отговор на този въпрос — взаимовръзката между развитието на вродените умствени способности и влиянието на социалната среда (в това число и образователните) е доказана неведнъж и не подлежи на съмнение. Установено е, че регистрираното за дадена възраст умствено развитие непосредствено зависи от преминатата образователна степен. Постиженията по различни тестове за И нарастват с възрастта, ако лицата последователно преминават към по-висши степени на образование и се запазват постоянни или леко намаляват при групи, които прекъсват обучението си след 14 г. Постиженията от тестовете за И зависят също и от типа упражнявани професии, понижаването на резултатите от тестовете настъпва чувствително по-рано и по-бързо при лица с т. нар. неинтелектуални професии (Tayler, 1965; Nunnally, 1970; Акимова, 1977).

От друга страна, интелектуалният потенциал е ако не основната, то една от предпоставките за получаване на по-висок образователен ценз. Известно е,

Таблица 6

## Стандартни норми за С.Ф. 2А

Сурови результати	11—17 г.						18—35 г.		
	11 г.		12—14 г.		15—17 г.		образование		
	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	основно	средно	висше
	мъже и жени								
5	19	18	12	12	3	9	33	21	1
6	20	19	13	14	4	10	34	22	2
7	22	21	15	15	6	12	35	24	3
8	24	23	17	17	8	14	36	25	5
9	25	25	18	19	10	15	38	27	7
10	27	26	20	21	12	17	39	28	9
11	28	28	22	22	14	19	40	30	11
12	30	30	24	24	15	20	42	31	13
13	32	31	25	26	16	22	43	33	15
14	33	33	27	28	19	24	44	34	16
15	35	35	29	29	21	26	46	35	18
16	37	37	30	31	23	27	47	37	20
17	38	38	32	33	24	29	48	38	22
18	40	40	34	34	26	31	50	40	24
19	41	42	35	36	28	32	51	41	26
20	43	44	37	38	30	34	52	43	28
21	45	45	39	40	32	36	54	44	29
22	46	47	40	41	33	37	55	46	31
23	48	49	42	43	35	39	56	47	33
24	50	50	44	45	37	41	58	48	35
25	51	52	45	47	39	42	59	50	37
26	53	54	47	48	41	44	60	51	39
27	54	56	49	50	42	46	62	53	41
28	56	57	50	52	44	47	63	54	42
29	58	59	52	53	46	49	64	56	44
30	59	61	54	55	48	51	66	57	46
31	61	62	55	58	50	53	67	59	48
32	63	64	57	59	51	54	68	60	50
33	64	66	59	60	53	56	70	62	52
34	66	68	60	62	55	58	71	63	54
35	67	69	62	64	57	59	72	64	56
36	69	71	64	65	59	61	74	66	57
37	71	73	66	67	61	63	75	67	59
38	72	74	67	69	62	64	76	69	61
39	74	76	69	71	64	66	78	70	63
40	76	78	71	72	66	68	79	72	65
41	77	80	72	74	68	69	80	73	67
42	79	81	74	76	70	71	82	75	69
43	80	83	76	78	71	73	83	76	70
44	82	85	77	79	73	74	84	78	72
45	84	86	79	81	75	76	86	79	74
46	85	88	81	83	77	78	87	80	76
Mx	24,26	23,81	27,79	27,06	31,21	29,52	18,18	25,08	32,06
Sx	6,16	5,82	5,96	5,80	5,53	5,93	7,51	6,89	5,37
N	80	64	276	293	136	227	101	365	169

Забележка: Mx — средна стойност; Sx — стандартно отклонение;

N — брой изследвани лица

тичично потвърждение на това твърдение представлява регистрирането в нашето изследване намаляване на вариабилността в постиженията по теста с преминаване от основно към висше образование (табл. 6; разликата между дисперсията на двете групи е статистически значима при  $\alpha = 1\%$ ). Сред лицата с основно образование се наблюдават както ниски, така и високи резултати по теста, докато в групата с висше образование се наблюдават предимно високи резултати, т. е. тя е по-еднородна от гледна точка на постиженията по С.Ф.2А. Следователно може да се приеме, че И е съществена предпоставка за преминаване през по-висша образователна степен.

При извеждането на норми за теста при български условия тези резултати също бяха взети предвид.

Получените резултати могат да предизвикат недоумение само ако не се разбира същността на СКВ тестове. Те не претендират за елиминиране влиянието на социално-културните фактори върху проявленията на измерванията от тях психологически конструкт. Социално-културните различия между хората (в това число и образователните) са реалност и тя намира израз в различните постижения по отделните тестове. Проблемът, който СКВ тестове се опитват да решат, е да се премахне влиянието на социално-културните фактори върху измерването на И и да се създадат еднакви условия на изследване за всички лица. Кътъл отбелязва, че този проблем може да се реши по два начина: чрез представяне на задачи, които са еднакво непознати за всички ИЛ или чрез представяне на такъв стимулен материал, който е еднакво познат за всички ИЛ, но изисква труден избор. При измерване на И опитите са насочени към търсене на достатъчен набор от стимулен материал, който да бъде равнозначно приложим за лица с различен социално-икономически и културен статус, както и в различни култури. Такъв материал могат да са задачите за запаметяване на непознати символи, откриване на отношения между фигури, класифициране на перцептивен материал. С.Ф.2А е един от резултатите именно на тези опити.

#### НОРМИ ЗА С.Ф.2А В БЪЛГАРСКИ УСЛОВИЯ

Нормите са изведени като Т-оценки (Гласс, Стэнли, 1976, с. 85) и са представени на табл. 6. Малкият брой ИЛ в групите  $36 \div 45$  и  $46 \div 60$  г. не позволи да се изведат норми и за тях. Нормите за 11 г. ( момчета и момичета) трябва да се приемат за ориентировъчни поради относително малкия брой ИЛ. На табл. 6 са оформени три зони (на основата на средния бал, получен в дадената група  $\pm$  едно стандартно отклонение), т. е. ниска, средна и висока И, които позволяват да се прави груба оценка на индивидуалните резултати от теста.

#### ПРЕПОРЪКИ ЗА РАБОТА СЪС С.Ф.2А И ИЗВЕДЕНИТЕ НОРМИ

С.Ф.2А е невербален тест, удобен за работа в широк възрастов диапазон ( $11 \div 60$  г.). Изследванията с него могат да се провеждат групово. Особено подходящ е за училищните консултации и в системата за професионално ориентиране и подбор. При тестиране на лица в извънучилищна възраст тестът има най-дообри психометрични параметри за групи с основно и средно образование.

#### ЛИТЕРАТУРА

А ком о в а, М. К., Изучение индивидуальных различий по интеллекту, „Вопр. психологи“, кн. 2, 1978, с. 175—185. Г л а с с, Дж., С т э н л и Дж., „Статистические методы в педагогике и психологи“, Москва, 1976. М он т г о м е р и, Д. К., „Планирование эксперимента и анализ данных“, Судостроение, Ленинград, 1980. П а с п а л а н о в а, Е., Изследование на интелигентността с теста на Р. Б. Кътъл, „Психология“, кн. 3, с. 164—172. П а с п а л а н о в а Е., Щ е т и н-

с к и, Д., „Методическо ръководство за работа със свободния от културни влияния тест за интелигентност С. F. 2A“, БАН — ЦЛП, София, 1985. L o r g e, I., The influence of the test upon the nature of mental decline as a function of age, „J. educ. psych.“, 1936, v. 27, 100—110. N u n n a l l y, J. C., „Introduction to the psychological measurement“, 1970. N. Y. O le r o n P., „L'intelligence“, 1977, P. V. F., Paris. R e u c h l i n, M., „La psychologie differentielle“, P. U. F., 1969, Paris. S e a s h o r e, H. G., Women are more predictable than men, „J. couns. psych“, 1962, v. 9. T a y l e r, L. E., „The psychology of human differences“, 1965, N. Y.

## STANDARDIZATION OF THE CF 2A INTELLIGENCE TEST OF CATTEL FOR BULGARIAN POPULATION

E. Paspalanova, D. Shtetinski

The results of an investigation upon the CF 2A Intelligence Test of Cattel are presented. The purpose of the study was to work out norms of this test for the Bulgarian population.

2065 subjects at the age of 11 to 60 were studied. The effect of three basic factors of the achievements in this test were traced out, namely: sex, age and educational level. The norms of CF 2A for Bulgarian conditions were worked out as a result of the analysis of the influence of these 3 factors on test achievements. Reliability and valdity of CF 2A (according to the external criterion of the average school marks) are presented.

## ВЗАИМОВРЪЗКИ МЕЖДУ СЪДЪРЖАНИЕТО НА АФЕКТИВНИТЕ НЕГАТИВНИ НАГЛАСИ И СОЦИАЛНО-СИТУАТИВНАТА ТРЕВОЖНОСТ

ВЕСЕЛА МАРКОВА

Емоционално-афективната сфера на личността може да бъде изследвана в два основни плана: съдържателен и формално-динамичен.

Обикновено реализирането на единия план на изследване е свързано с инизиране на другия и обратно. Макар и относително обособени, тези две сфери на емоциите не би трябвало изкуствено да се разграничават.

Целта на нашето изследване е да потърсим взаимовръзки между някои съдържателни и формално-динамични характеристики на емоционално-афективната сфера. По-конкретно тези взаимовръзки се търсят в областта на негативните емоции, свързани с изживяване на боязнь, несигурност, напрежение, страх, тревога, агресивност.

Тези емоции вземат участие не само в организацията на отделните актове на поведението. Според Я. Рейковски (1979) те участват във формирането на по-вече или по-малко устойчиви отношения към действителността. Вътрешното отношение се изразява в готовност към определено поведение. Тази готовност може да приеме формата на *настроение*, на *временна установка*. Тя може да приеме формата и на *стабилна установка* и в резултат да се превърне в устойчива емоционална връзка или отношение.

Върху основата на това схващане на Я. Рейковски, както и с оглед на основната цел на нашето изследване, ние формулирахме следното операционално определяне на афективната нагласа:

Под «афективна нагласа» разбираме определено *отношение* към различни обекти от действителността със силно изразен емоционален компонент, сформирано в резултат на миналия емоционален опит на личността при взаимодействие то ѝ с обекта, предпоставящо *устойчива тенденция към определена форма на реагиране спрямо този обект или кръг от сходни обекти*.

Афективната нагласа не винаги се демонстрира в реакциите на личността. Често тя съществува в латентна форма и се проявява само при въздействието на специфична стимулация. Роля на такава специфична стимулация може да играе стимулният материал на проективните методики (Соколова, 1980).

С понятието социално-ситуативна тревожност се означава един от аспектите на тревожността, разбирана като личностна характеристика (Н. Д. Левитов, 1969; Д. Щетински и И. Паспаланов, 1980).

При създадената от О. Кондаш скъла за социално-ситуативна тревожност (CCT) се касае за страх и опасение, при които обектите и ситуацията, дадени в отделните раздели, са причина или «ключ», предизвикващ страхът. В този смисъл се използва алтернативно понятието страх или тревожност като събирателно за понятията страх, фобия, опасение или беспокойство.

#### 1. ПОСТАНОВКА НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Основната цел на направеното изследване е да се установи дали съществуват взаимовръзки между негативните афективни нагласи, регистрирани с помощта на проективна методика, и равнището на социално-ситуативната тревожност, регистрирано чрез психологичен въпросник (скълата за CCT) и да се изясни характерът на тези взаимовръзки.

Изследването има и една по-частна цел: чрез двете методики да се оценят надеждността и валидността на получената информация.

Основна хипотеза. Допуска се, че съществува взаимовръзка между съдържанието на афективните негативни нагласи, регистрирани с помощта на проективната методика, и равнището на социално-ситуативна тревожност, регистрирано чрез психологичен въпросник.

Работни хипотези: 1) допуска се, че съществува полово разлика в равнището на CCT, намиращо израз в по-високото PT на момичетата в сравнение с момчетата; 2) дадена негативна афективна нагласа се генерализира към кръг от сходни обекти, което оказва влияние върху взаимовръзките ѝ с PT; 3) по-надежден източник на информация при изследване на емоционално-афективната сфера на личността е проективната методика CATO; 4) най-надеждна от психологичния въпросник за CCT е скълата «фобии».

Обект на изследването са деца на възраст между 7 и 12 години от 118 ЕСПУ «Людмил Стоянов» в София и Пионерския дворец.

С въпросника за CCT са изследвани 175 деца, 90 момичета и 85 момчета, а единовременно с въпросника и с проективната методика — 162 от тях.

##### 1.1. Методика и процедура на изследването.

###### 1.1.1. Проективната методика за деца CATO\*

Тя е вариант на методиките от типа TAT. Нейни автори са P. Bös, M. Strandova от Института по психоdiagностични и дидактични методи в Братислава. Тази методика се състои от 1 уводна и 14 тематични картини с размери 13 × 18 см. Те са подредени така, че по-скоро да стимулират поотделно, отколкото да бъдат възприемани като част от сериала.

\* Методиката CATO ни беше предоставена от Д. Щетински от Централната лаборатория по психология към БАН, който ни оказа методична помощ.

Децата са изследвани по всички картини, но при анализа са използвани само 5 от тях, посочени от авторите като стимулен материал за обособяване на нагласи от типа тревожност, страх и агресия.

Уводната картина представлява празен детски силует без обозначение на пола и без определен пълнеж на схемата. Картината се предлага на детето със стандартен словесен съпровод винаги в началото след предварително създаден добър контакт с детето. Тази картина улеснява основната идентификация с детските силути, които се намират на следващите тематични картини. В това се състои едно от преимуществата на варианта «САТО», при който проблемът за конкретността и яснотата на идентификацията в значителна степен е решен с помощта на тази картина.

#### 1.1.2. Психологичен въпросник за ССТ.

Другата използвана методика е скалата на класическата социално-ситуативна тревожност (О. Кондаш, Институт по психоdiagностични и дидактични методи, Братислава). Тази скала определя наличието и степента на субективното неприятно усещане на предметен и ситуативен страх, предизвикан от обекти на класическите фобии, социално-междудличностни ситуации и ситуативно смущение и вълнение. Това е тип на самооценяваща скала, която трябва да регистрира областта и степента на негативното чувствено реагиране от избрани типични обекти и ситуации, които могат да предизвикват страх, тревожност. Оценката на страх от самия субект се извършва с помощта на 5-степенна скала, отразяваща степента на неприятно преживяване на страх, беспокойство.

#### 1.1.3. Процедура на изследването

На изследването дете първо се предлага да състави разкази по картините на проективната методика. Използва се еднаква инструкция за всички деца, която има за цел правилно да ги ориентира за предстоящата задача. Картините се предлагат на детето последователно, а разказите му се записват. След приключване работата със САТО на детето се предлага да попълни въпросника за ССТ. Чрез съответен ключ се получават балове за общата сума и за трите скали: Ф — обекти на класическите фобии, М — социални ситуации, С — ситуации на стеснителност и вълнение.

### 2. ПЛАНИРАНЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

С оглед целта на настоящото изследване и характера на първичната информация за основен статистически метод на нейната обработка бе избран трифакторен дисперсионен анализ.

При първия, направен от нас дисперсионен анализ, независими променливи са попът, видът на негативната афективна нагласа и степента на изразеност на афективната нагласа. Зависима променлива е балът по скала Ф (фобии) от въпросника за ССТ (тъй като тя показва най-високи коефициенти на корелация с останалите скали и за разлика от М и С има значима полова разлика в РТ).

Чрез дисперсионния анализ изследвахме влиянието на независимите променливи върху зависимата променлива.

В дадения случай (табл. 1) факторът пол (означен с буква А) беше установен на две равници (има две градации): момчета и момичета. Факторът вид на афективната нагласа (означен с буква В) беше установен също на две равници — «страх, тревога» и «гняв, враждебност». Факторът степен на изразеност на афективната нагласа беше установен на четири равници (фактор С): 1 — «липса на демонстрирана негативна нагласа»; 2 — «слаб страх (гняв)»; 3 — «умерен страх (гняв)»; 4 — «силен страх (гняв)».

Таблица 1

Трифакторен дисперсионен анализ за проверка на хипотезите относно влиянието на факторите пол, вид на афективната нагласа и степен на изразеност на афективната негативна нагласа върху равнището на тревожност по скала фобии

Източник на разсеяване	Степен на свобода	Сума от квадратите SS	Среден квадрат $\sigma^2$	F наблюдавано	$F_{0.05}$	F критерий $F_{0.01}$
Фактор А (пол)	1	1145,7	1145,7	17,8***	3,84	6,63
Фактор В (вид на афективната нагласа)	1	0,22	0,22	0,003	3,84	6,63
Фактор С (степен на афективната нагласа)	3	44,93	14,98	0,23	2,60	3,78
A × B	1	21,58	21,58	0,34	3,84	6,63
A × C	3	63,47	21,16	0,33	2,60	3,78
B × C	3	799,4	266,47	4,14***	2,60	3,78
A × B × C	3	776,3	258,3	4,02***	2,60	3,78
Грешка	308	19818,2	64,34			

\* $\alpha=0,05$ ; \*\* $\alpha=0,01$ ; \*\*\* $\alpha<0,01$ ;

При комбиниране на равнищата на фактор А с равнищата на фактор В и фактор С се получават 16 експериментални условия.

Задачата на нашето експериментално изследване е да се проверят нулемите хипотези:

1.  $H_0(A)$ :  $A_i = 0$  за всяко  $i$  ( $i$  е равно на двете равнища на този фактор) — факторът пол не влияе върху РТ по скала  $\Phi$ .
2.  $H_0(B)$ :  $B_j = 0$  за всяко  $j$  ( $j$  е равно на двете равнища на този фактор) — видът на афективната негативна нагласа не влияе върху РТ по скала  $\Phi$ .
3.  $H_0(C)$ :  $C_k = 0$  за всяко  $k$  ( $k$  е равно на четирите равнища на този фактор) — степента на изразеност на афективната нагласа не влияе върху РТ по скала  $\Phi$ .
4.  $H_0(AB)$ :  $A_i B_j = 0$  за всяко  $i$  и  $j$  (няма влияние на  $A \times B$  — няма влияние на фактора А взаимодейства с В върху скала  $\Phi$ ).
5.  $H_0(AC)$ :  $A_i C_k = 0$  за всяко  $i$  и  $k$  (няма влияние на  $A \times C$ ).
6.  $H_0(BC)$ :  $B_j C_k = 0$  за всяко  $j$  и  $k$  (няма влияние на  $B \times C$ ).
7.  $H_0(ABC)$ :  $A_i B_j C_k = 0$  за всяко  $i$  и  $j$  и  $k$  (няма влияние на  $A \times B \times C$ ).

Тези хипотези се проверяват чрез F-критерия на Фишер-Сnedекор — табл. 1.

По аналогичен начин се проведе и вторият дисперсионен анализ, като при него единствено факторът вид на афективната нагласа беше подменен с фактора вид на предметната отнесеност на афективната нагласа, установен на три равнища — родители, възрастни и безпредметни нагласи (фобийни изживявания).

### 3. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Върху основата на качествения анализ на разказите на изследваните деца по пет от картинките на проективната методика направихме категоризация на негативните афективни нагласи и съответна съдържателна характеристика на отделните категории (фиг. 1).

От гледна точка на доминиращата емоция в разказа на изследваното дете се обособиха две категории: «страх, тревога» и «гняв, враждебност». Всяка от тези две категории има три подкатегории. Те отразяват различната интензивност на

субективното преживяване на страх, тревога («боязън, уплаха»), «безпокойство, тревога», «силен страх, ужас») и респективно — на гняв, враждебност («възмущение, раздразнение», «негодуване с агресивни нотки», «гняв с изразени агресивни намерения»).



Фиг. 1

Категорията «страх, тревога» и нейните подкатегории включват негативни афективни нагласи, имащи дефанзивен характер (К. Изард, 1980, Ribot, 1917).

Категорията «гняв, враждебност» и нейните подкатегории включват негативни афективни нагласи, насочени към обекта и имащи офанзивен характер (К. Изард, 1980; Ribot, 1917).

От гледна точка на предметната отнесеност на афективната нагласа се обособиха четири категории: 1) родители; 2) други възрастни; 3) върстници; 4) безпредметни негативни нагласи и фобийни изживявания.

От провеждането на първия трифакторен дисперсионен анализ за проверка на хипотезите относно влиянието на факторите пол, вид на афективната нагласа и степен на изразеност на афективната нагласа върху равнището на тревожност по скала фобии се получиха следните резултати — табл. 1.

От нея се вижда, че факторът пол влияе на РТ по скала фобии при  $\alpha < 0,01$ . Взаимодействието на вида на негативната афективна нагласа и степента на нейната изразеност влияе върху РТ по скала фобии при  $\alpha < 0,01$ . Взаимодействието на пола, вида на негативната афективна нагласа и степента на нейната изразеност влияе също върху РТ по скала  $\Phi$  при  $\alpha < 0,01$ .

Влиянието на тези фактори при различните експериментални условия на дисперсионния анализ става по-ясно при графичното им представяне (фиг. 2).

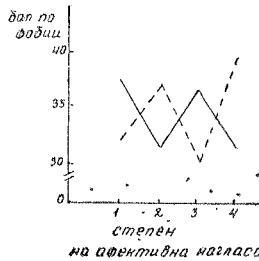
Вторият дисперсионен трифакторен анализ е представен само графично (фиг. 3), тъй като значимо е само влиянието на фактора пол, но при взаимодействието на другите фактори се наблюдават някои интересни тенденции.

Както се вижда от графиките (фиг. 2), тази на момчетата е разположена по-ниско от тази на момичетата, което говори за по-високото РТ на момичетата в

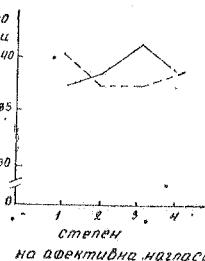
сравнение с момчетата по скала  $\Phi$  и илюстрира влиянието на фактора А (пол). Това се наблюдава и при фиг. 3.

При разглеждането на кривите, изобразяващи вида на негативните афективни нагласи се вижда, че съществуват големи различия в РТ между различните сте-

Момчета



Момичета

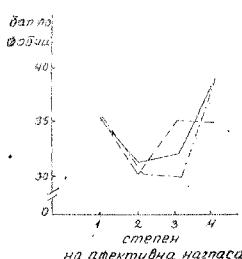


Фиг. 2

страх, — — гняв

Момчета

Момичета



Фиг. 3

— фобийни, — възрастни, — родители

пени на изразеност на негативната нагласа (1—лицата, недемонстрирали афективна нагласа по проективната методика; 2 — лицата, проявили слаба афективна нагласа; 3 — лицата, проявили умерена афективна нагласа; 4 — лицата, проявили силна афективна нагласа). Това се обяснява с влиянието върху РТ на взаимодействието на двата фактора: вид на афективната нагласа и степен на изразеност.

От фиг. 3 се вижда, че кривите на проявилите «страх, тревога» момчета при предметна отнесеност «родители» и «фобийни изживявания» са съвсем сходни. Това показва, че негативната афективна нагласа «страх, тревога» се генерализира към кръг от сходни обекти. В случая сходни са «родители» и «фобийни изживявания», което намира израз в сходството на взаимовръзките на тези две предметни отнесености с РТ.

Също от фиг. 3 се вижда, че при момичетата кривите на проявилите страх, тревога от възрастни и от родители са почти еднакви. Явно, че тук афективната нагласа «страх, тревога» също се генерализира към кръг от сходни обекти, като в

случая сходни са «родители» и «възрастни». Може да се допусне, че сходството в случая се дължи на това, че често страхът от родители и страхът от възрастни (най-вече учители) има общи причини — неуспех в училище, стресиране от учебната ситуация.

#### И З В О Д И:

1. Резултатите от изследването показват предимството на проективната методика за проучване емоционалната сфера на личността. Това се дължи най-вече на спонтанната и конкретната идентификация на децата с геройте на картичките.

2. Във въпросника за CCT водеща е скалата «фобии», която е и най-надеждна.

3. По-достоверен източник на информация за явленията и компонентите на емоционално-афективната сфера е проективната методика САТО. Чрез нея може да се валидизира въпросникът за CCT.

4. Между РТ на момчета и момичета по скала Ф има значима разлика, изразяваша се в по-високото РТ на момичетата.

5. Основната хипотеза на изследването трябва да се преформулира, т. е. взаимовръзки между съдържанието на афективните негативни нагласи, регистрирани с помощта на проективната методика и равнището на социално-ситуативна тревожност, регистрирано чрез психологичния въпросник, съществуват, но само при условие, че задължително се отчита влиянието на фактора пол.

6. Влиянието на взаимодействието между вида на негативната афективна нагласа и степента на нейната изразеност върху РТ по скала Ф е различно изразено при момчетата в сравнение с момичетата.

7. Афективната негативна нагласа «страх, тревога» се генерализира към кръг от сходни обекти.

8. Еднозначни връзки между съдържанието на негативните афективни нагласи и РТ липсват както при момчета, така и при момичета.

9. Най-силно е влиянието на фактора пол върху РТ, което въздействува върху влиянието на всички останали фактори.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Изард, К. Е., Эмоции человека, Москва, 1980.
2. Левитов, Н. Д., Психическое состояние беспокойство, тревоги, ВП, кн. 1, 1969.
3. Рейковски, Я., Экспериментальная психология эмоций, М., 1979.
4. Соколова, Е. Т., Проективные методы исследования личности, МГУ, 1980.
5. Щетински, Д. и И. Паспаланов, Динамика в симптомокомплекса на тревожность како личностна характеристика, в сб. „Психична регулация на дейността“, София, 1980.
6. Boš P., M. Strandova, CATO — test mesilidskych vstah u rodině a v sříšim socialním prostředí dítěte, Psychodiagnosticke a didakticke testy, n. p. Bratislava, 1975.
7. Kondaš, O. Skala klasickéj socialnosituacnej anxiety a tremy (KSAT), Psychodiagnosticke a didakticke testy, Bratislava, 1973.
8. Ribot, T. h., La psychology des sentiments, Paris, 1917.

RELATIONSHIP BETWEEN THE CONTENT OF THE AFFECTIVE NEGATIVE ATTITUDES AND SOCIAL SITUATIONAL ANXIETY

V. Markova

The character and the strength of the interrelations between content and formal dynamics of emotionality are studied. 90 girls and 85 boys at the age of 7 to 12 years were investigated by means of the projective method CATO of P. Bos, M. Strandova, and the scale for social situational anxiety of O. Kondaš.

The results obtained showed that: 1. Between the content of the affective negative attitudes, registered with the help of the projective method, and the level of social situational anxiety, measured by the psychological questionnaire, definite relationships are established, but only under the necessary condition of taking into consideration the effect of factor sex. 2. The affective attitude «fear, anxiety» is generalized in a circle of negative objects. 3. Simple relation between the content of negative affective attitudes and the level of anxiety are not established neither in boys, nor in girls. 4. The greatest is the influence of factor sex upon the level of anxiety, which in its turn is influencing all other factors.

Психология на личността

**СЪЩНОСТНИЯТ КОГНИТИВЕН ДИСОНАНС:  
ЛИЧНОСТНА КРИЗА НА РАЗВИТИЕТО**

ВИКТОР ШАБРУКОВ — СССР

В изследването на М. Г. Ярошевски (26), посветено на живота и творчеството на И. М. Сеченов, има един съществен, но неразкрит момент. Неговата същност се състои в следното. М. Г. Ярошевски пише: «След училището Сеченов служи около две години в сапьорния батальон, след което подава оставка и постъпва в Медицинския факултет на Московския университет... Решението да напусне инженерската служба и да стане лекар не е било просто смяна на професията. *Зад него се е криел дълбок духовен прелом*» (26, с. 48—49).

Природата на тази личностна криза, в която според нас в синтезиран вид се съдържа цялата по-нататъшна «кинетика» (отрасъл на динамиката, разглеждащ силите) на живота и творчеството на И. М. Сеченов, се нуждае от по- внимателно изучаване. Личностната криза на развитието, към която се отнася и «духовният прелом» на И. М. Сеченов, ние определяме като *същностен когнитивен дисонанс (СКД)*. По-долу ще се опитаме да дадем теорията на такава криза.

Понятието когнитивен дисонанс е въведено в социално-психологическата литература от Л. Фестингер (Festinger L.) (27). Според Р. Уикланд и Дж. У. Брем (Wicklund R., Brehm J. W.) (20), които са автори на обзор на трудове, в които се използва теорията на когнитивния дисонанс, когнитивният дисонанс е психическо състояние, предизвикано от противоречието между отделните когнитивни елементи и подтикващо индивида да предприеме стъпки за отстраняването му.

Човешката личност може да се определи като съвкупност от когнитивни елементи, ако когнитивните елементи не се откъсват от дейността, която ги поражда, и след Л. С. Виготски «... се постави знак за равенство между личността на детето (следователно и на възрастния — В. Ш.) и неговото културно развитие» (3, с. 315). При такова разбиране развитието на личността е развитие на система от когнитивни елементи, при което създаването на новите и преустройството на старите елементи зависят от сегашното равнище на развитие на цялата система. Наличното равнище на развитие на личността, чието специфично качество се проявява в начина на свързване на когнитивните елементи при запазване тенденцията на развитие, се явява като същност по отношение на продуктите на по-нататъшното ѝ развитие — новите когнитивни елементи — на резултата от взаимодействието между личността и социалното обкръжение. В смисъла на това разсъждение може да се говори за структура на системата от когнитивни елементи — за структура на личността.

Същностният КД вече не може да се определи като особено психично състояние. Това е по-скоро криза в развитието на личността, когато разсъгласувани се оказват всички или повечето когнитивни елементи, образуващи нейната структура; разсъгласувана се оказва самата същност на личността — начинът на обединяване на отделните когнитивни елементи. СКД може да се разбира като съвкупност от когнитивни дисонанси между отделните когнитивни елементи, количеството на които преминава в ново качество — криза на личността.

Именно така се е развивала кризата у Лев Толстой: «... преди пет години с мен започна да се случва нещо странно: започнаха да ме спохождат минути отначало на недоумение, на спиране на живота, сякаш не знаех как да живея, какво да правя и аз се губех и изпадах в униние. Но това минаваше и аз продължавах да живея по старому. След това тези минути на недоумение започнаха да се повтарят все по-често и по-често и все в една и съща форма. Тези спирания на живота се изразяваха в единакви въпроси: За какво? Е, а след това?... Но все по-често и по-често започнаха да се повтарят въпросите, все по-настойчиво и по-настойчиво се изискваха отговори и като точки, падащи все на едно и също място, тези въпроси без отговор се сплотиха в едно черно петно.

И аз се опитах да отговоря... Въпросите изглеждаха толкова глупави, прости, детски въпроси. Но шом само ги докоснах и се опитах да ги решам, веднага се убедих, първо, в това, че те не са детски и глупави, а са най-важните и дълбоки въпроси на живота, и, второ, че аз не мога и не мога, колкото и да мисля, да ги решам.

Преди да се заема със самарското имение, с възпитанието на сина, с писането на книгата, трябва да знам защо ще правя това. Докато аз не знам защо, аз не мога нищо да правя... Моят живот спря. Аз можех да дишам, да ям, да пия, да спя и не можех да не дишам, да не ям, да не пия, да не спя» (19, с. 104—106).

От този откъс уж е ясен механизъмът на развитие на същностния КД: Толстой се е опитвал «да заобиколи» необходимостта от решаване на локалните когнитивни дисонанси, те са «се натрупали» и са довели до криза. Но защо тези въпроси, отговорите на които уж са ни ясни (защо да възпитавам сина?, защо да пиша книга? и т. н.), предизвикват у Толстой когнитивен дисонанс?

#### МЯСТО НА СЪЩНОСТНИЯ КОГНИТИВЕН ДИСОНАНС ВЪВ ФИЛОГЕНЕЗИСА НА ИЗГРАЖДАНЕТО НА РАВНИЩАТА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА НА ЖИВАТА МАТЕРИЯ

Очевидно при такова разглеждане на личността като съвкупност от когнитивни елементи основният смислов товар пада върху понятието «когнитивен еле-

мент». За определянето му е необходимо да напомним механизма на взаимодействие и развитие на Я. А. Пономарев (13), (14). Признавайки универсалния характер на категорията взаимодействие като характеристика на материалния свят, Я. А. Пономарев дава на негова основа общата представа за механизма на развитието. Развитието се разбира като преминаване на системата от взаимодействуващи компоненти към качествено нов начин на свързване (взаимодействие), условията за преминаване към който се създават в процеса на взаимодействие в недрата на самата система. Този нов начин на свързване се формира като страничен продукт на взаимодействието между компонентите на системата, който по-нататък се утвърждава като водещ, опосредствуван от преустройството на подсистемите начин на взаимодействие. При запазването на общата тенденция на развитие на системата предишният начин на взаимодействие (етап на развитие) се проявява като структурно равнище на организацията на системата, на базата на което се формират нови степени на развиващите се взаимодействия (принцип ЕУС — етапи, уровни, степени).

От позициите на така разбирания механизъм на взаимодействие и развитие социалното — това е психичното, организирано по законите на социалното; психичното — това е органичното, организирано по законите на психичното; органичното — това е . . . и т. н. На всяко структурно равнище на организацията на индивидуалността съответстват свои качествено единородни единици или образувания, съвкупността от които определя качествено различен от другите начин на свързване, качествено своеобразно равнище на организация. Именно тези качествено единородни единици на равнищата на организацията на индивида са, в широкия смисъл на думата, когнитивни елементи. Когнитивният елемент — това е сложно по своята структура образование, в което в «снет» вид се проявяват особеностите на начина на организация на когнитивните елементи на по-долу лежащите равнища. В тесния смисъл на думата когнитивните елементи — това са качествено единородни единици, образуващи качествено своеобразни начини на свързване в рамките на социалното равнище на организацията на индивида.

Ако аналогично на понятието «поток на съзнанието» (У. Джемс) се въведе понятието «поток на личността», т. е. се опитаме да представим личността като процес, то когнитивните елементи — това са такива пространствено-времеви гешалти, принадлежащи както на субекта на дейността, така и на обективната действителност («няма субект без обект» и т. н.), чийто «поток» е именно реалният процес на съществуване на личността. Като частен случай пространствено-времевият гешалт може да се определи като момент в живота на личността (образът на обективната действителност + реакцията (рефлексът) на субекта спрямо този образ), «дърпащ» след себе си следващия момент и развиващ се в структурата на развитието на някоя цел, диалог и др. — гешалти от по-високо равнище. Очевидно пространствено-времевите гешалти имат сложна структура и определена йерархична субординация.<sup>1</sup>

В процеса на развитието на индивида в личност когнитивните елементи на развиващата се структура, а също начините на техните връзки търсят качествени изменения. Основното различие на социалното равнище на организацията на ин-

<sup>1</sup> Според Х. Е. Хенстенберг /Henstenberg H. E./ (23) всички жизнени проявления на човека /на всяко живо същество/ са гешалтиране в пространството и във времето. Пространството и времето тук трябва да се разбират не само във физически смисъл, но и като жизнено пространство и време.

„ . . . различните, качествено определени степени на развитие на материята трябва да притежават различни пространствено-времеви структури и различни специфични свойства. Свойствата на тези структури не остават постоянни, те се изменят в зависимост от измененията на качествените състояния на движещите се материли . . .“ /С. Л. Рубинштейн/ (17, с. 301).

дивида от, да кажем, психичното се състои в това, че системообразуващ фактор на системата от когнитивни елементи на това равнище става знакът (словото, жестът и т. н.), система от знаци, социални по своята природа<sup>2</sup>. Развитието на социалното равнище на организацията на индивида е въсъщност развитие на системата от знаци, на начините на тяхното свързване. Отражение на връзките между отделните когнитивни елементи на личността стават вътрешните значения на знаците (Л. С. Виготски), които имат системен характер и се разкриват един чрез друг. В структурата на личността знаковите системи са своеобразен връх на айсберга, девет десети от обема на който се намират под водата. При такова разбиране за личността мисленето, разглеждано в широкия смисъл на думата като «активна познавателна дейност, а също като вътрешен процес на планиране и регулиране на външната дейност» (5, с. 5), е иманентна характеристика на когнитивните елементи и на начина на обединяването им. Според нашето разбиране развитието за личността е развитие на нейното мислене и обратно — развитието на мисленето е предпоставка за развитието на личността. С това се обясняват трайно установените от психологията емпирични факти: че «надареността обикновено се проявява в разностранните способности и граничи с таланта. . . Тези свойства на личността, които определят таланта, са едновременно и черти на характера, тъй като талантът сближава способностите с харектера» (12, с. 93) и т. н.

Във философската традиция отдавна съществува различаване на начините на индивидуалното познание (мисленето), определяни като всекидневно съзнание (мнение), разсъдък, разум (4), (22, с. 310) и др., на които съответствуват качествено различни начини за свързване на когнитивните елементи в рамките на социалното равнище на организацията на индивида. Докато, да кажем, развитието на мисленето от всекидневно съзнание към разсъдък е изследвано от различни гледни точки от много психологи (Л. С. Виготски, Ж. Пиаже, Я. А. Пономарев и др.), то преминаването от разсъдък към разум още не е изследвано достатъчно, въпреки че има богата литература във философията.

Преминаването към качествено различен от разсъдъка начин на мислене — разума се извършва чрез личностна криза — същностен КД. В новата философия еквивалент на тази криза е етапът на «ненашастното съзнание», във «Феноменологията на духа» на Г. Хегел в най-новата се докосва до проблемите на екзистенциалната философия и «дълбинната» (хуманистичната) психология. Този преход е толкова фундаментален, че за него «се намира» място във филогенезиса на създаването на равнищата на организацията на живата материя. По-долу се привежда схема на филогенезиса на създаването на равнищата на организацията на живата материя. В схемата са обединени стадиите на развитие на психиката на А. Н. Леонтьев (9), механизъмът на взаимодействие и развитие на Я. А. Пономарев (13), (14) и идеята за усложняващите се форми на естествения подбор на Я. Я. Рогински (16).

Съгласно теорията на Я. Я. Рогински на началните стадии на антропогенеза и съществуването на примитивни човешки общества като единица за естествения подбор е бил не индивидуумът сам по себе си, а стадото като цяло. Побеждавала е в борбата с враговете, благоденствуvalа, оставяла е потомство не съвкупността от индивидуално силни индивидууми, а стадото, живеещо по законите на стадото, по законите на първобитния колектив. Пред всеки примитивен първобитен колектив, в това число и пред човешкия, са стояли три основни задачи: първо, борба с вън-

<sup>2</sup> Взаимодействието на диадата личност—социално обкръжение се взема абстрактно, от гледна точка на развитието на личността.

шния свят, с враговете; второ — постигане на свят, от който израства производството на всякакъв род материални блага; и, трето, задачата за солидаризиране, съединяване на съставящите колектива сили. На жизнеспособния колектив са му били нужни дейци, грубо казано, три типа — съответствуващи на трите стоящи пред него задачи. Изпълнението на еднакво важните, еднакво отговорни задачи е изисквало съответните изпълнители: хора на действието, волята — лидери и вождове; хора, притежаващи способност към рефлексия — интелектуален тип; и хора, притежаващи особена дарба — непосредственост, съчувствие, разбиране на другия — комуникативен тип.

Като наследство от нашите първобитни праадеди всеки човек се ражда с генетични заложби, близки до един или друг тип развитие на личността. Може да се каже, че всеки човек се ражда с три основни «вектора» (архетипове) на развитието, единият от които по правило е доминиращ; обаче не може да се говори за фаталност на тази детерминация (16). В настоящия труд ние нямаме възможност да приведем всички доказателства в полза на истинността на тази теория (8), (21), (24), (29). Ще се задоволим само с «най-силното».

В древноиндийската философия йога съществуват три основни пътища за постигане идеала за свободата (индивидуална, «духовна» свобода в съответствие с религиозните представи — В. Ш.). Това са карма-йога (йога на действието), бхакти-йога (йога на любовта) и джаяна (раджа)-йога (йога на знанието). «Ако ведентата, от негова гледна точка (на С. Вивекананда — индийски мислител, хуманист — В. Ш.) обосновава идеала за свободата, то пътищата към него — това са посочените четири йоги. Ако се вземе под внимание това, правилно отбелязано още от Ромен Ролан, обстоятелство, че раджа-йога и джаяна-йога у Вивекананда са непосредствено свързани и образуват своега рода единен комплекс, то главните „пътища“ всъщност се оказват три: пътищата на действието, знанието, любовта». (8, с. 119). Духовната свобода се постига чрез преориентиране на личността, същността на което, от гледна точка на Вивекананда, се състои в постигнатото на «духовно равновесие» (самата) и «непричастност към страстите» (вайрагия). Всяка от йогите постига тази преориентация по своему ту подтиквайки волята към отказване от egoистичните и egoцентричните стремежи (карма-йога), ту насочвайки емоциите към един висш обект (бхакти-йога), ту показвайки незначителността на преходното в сравнение с вечното (джаяна-йога). «Вивекананда постоянно подчертава, че основните „йогийски пътища“ съответствуват на особеностите на психологическите типове хора, характеризиращи се с преобладаване на познанието, емоциите или волевите импулси в общата динамика на техния психически живот» (8, с. 120). В същото време се подчертава единството, взаимното допълване на тези типове йоги: «Но единството на основните йоги се състои, според Вивекананда, не само в общността на крайната им цел и еднаквостта на извършваната от тях духовна преориентация. Те се преплитат една с друга, подпомагат една друга; съвместното действие на трите основни йоги се сравнява от Вивекананда с координацията на движението на двете крила и опашката при полета на птица.» (8, с. 120).

Следователно самата практика (йогийската) е показала, че съществуват три основни психологически типа хора, чиито основни характеристики съвпадат с характеристиките, определени от Я. Я. Рогински. Необходимо е да се добави, че теорията на Я. Я. Рогински позволява да се проведе единна линия в общия процес на еволюцията на живите организми (филогенезиса) — позволява да се свърже в единно цяло биологическата еволюция и историческия процес на формиране на човешката личност.

Ние ще се ограничим с трите основни равнища (стадии, форми) на развитие на живата материя — органичното, психическото и социалното (съзнание), обособявайки на степента на развитие на съзнанието равнището на самосъзнанието в самостоятелна форма на организация на социалния индивид — равнище на личността (схема 1).

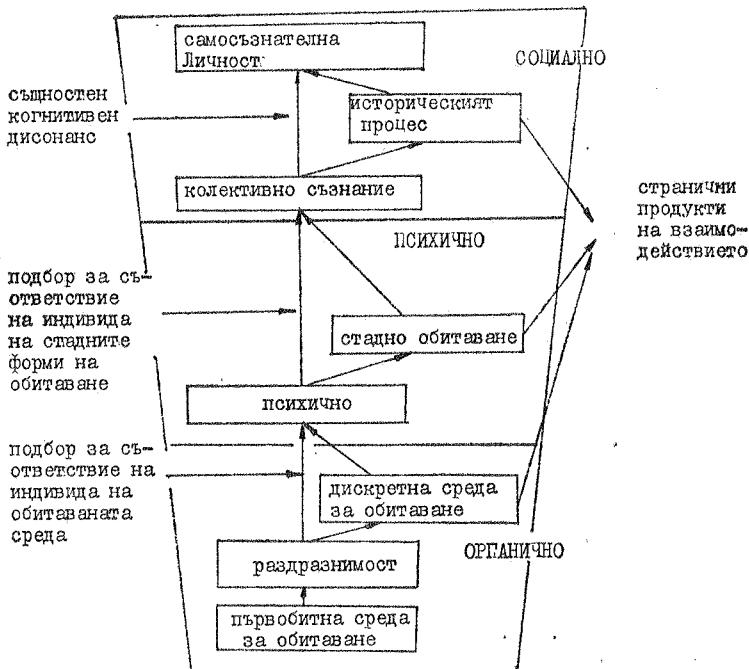


Схема 1. Филогенезис на създаването на равнища на организацията на живата материя

За удобство при изложението схемата на създаването на равнищата на организацията на живата материя в процеса на взаимодействието на диадата организъм-среда се взема откъм развитието на организма.

Съгласно съвременните научни представи /А. И. Опарин (11)/ животът се е зародил във водна среда. Първите жизнеспособни организми са били отделилите се от тази среда най-прости протоплазматични тела. Хранителни вещества тези организми са получавали чрез пряка адсорбция от околната среда. Форма на взаимодействие с външната среда е била простата раздразнимост към тези биологически важни, поддържащи живота вещества.

Като страничен продукт от появата на най-простите протоплазматични тела закономерно се е явило превръщането на повече или по-малко единородната дотогава среда на обитаване в дискретна среда, тъй като тези вещества, които са били средства за поддържане на жизнената дейност на организмите, са влезли като компоненти в по-сложната структура на тези едноклетъчни.

Живите организми, които са се оказали неприспособени към съществуване в дискретната среда на обитаване, са загивали. В резултат на естествения подбор за съответствие на дискретната среда на обитаване от множеството различни форми на организация на едноклетъчните са се отделили живи организми, притежаващи

чувствителност към индиферентни за организма свойства на средата за обитаване, но които са сигнализирали за наличието или отсъствието на биологически важни източници за съществуване. На основата на тази първична чувствителност в процеса на еволюцията и естествения подбор са се отделили живи организми, чийто водещ начин на взаимодействие с външната среда се е окказал по-съответствуващ на дискретната среда за обитаване и поддържане на жизнената дейност — психически (сигнален) начин на взаимодействие. Механизмът на прямата адсорбция, осигуряващ раздразнливост на едноклетъчните, се превърнал в структурно равнище на организацията на организми с водещ психически начин на взаимодействие.

Страницен продукт от появата на организми, притежаващи способност за сигнално взаимодействие със средата, била възможността за стадни форми на обитаване, която за определени видове животни се превърнала в основен начин на съществуване (насекоми, риби, птици и др.). Извън стадото такъв вид индивид неминуемо загива.

В резултат на усложняването на условията на обитаване, на еволюцията на живите организми и естествения подбор (единица за подбора е било стадото) от тези видове животни, чийто основен начин на съществуване е бил стадният, се е отделило направлението на млекопитаещите (висши маймуни, антропоиди), чийто основен начин на взаимодействие със средата съществувала съществувала е бил колективният начин за преодоляване на трудностите в жизнената дейност. Основата на този начин била съвместната стадна жизнена дейност на групата индивиди и нейният дериват — първобитните форми на разсъдъчното съзнание — индивидуалната форма (способност) на колективно взаимодействие и разбиране на света. Механизмът на стадното взаимодействие (емоционално взаиморазбиране, емпатия, «заразяване») се превърнала в структурно равнище на организацията на първобитното съзнание на човека.<sup>3</sup>

Страницен продукт на появата на първобитни човешки общества на индивидите, притежаващи зачатъчни форми на съзнателна дейност, била възможността за историческо развитие на човека, която се реализирала чрез развитие на съвместни форми на трудова дейност и по-нататък чрез смяна на обществено-историческите формации.

В процеса на историческото развитие все повече се усложняват формите на човешкото съзнание (мисленето) — продукт на социалното взаимодействие, теоретически еквивалент на които е традиционното отделяне на стъпалата на познанието във философията — всекидневно съзнание, разсъдък, разум (22, с. 310) (4) и др.

Своеобразна бариера по пътя на изграждането на самосъзнателната личност е същностният КД — преминаването от разсъдъчна личност и начин на мислене към разумна. «На мене ми се струва — пише М. Горки през 1926 г. в писмо до С. Т. Григориев, — че даже и не след сто години, а много по-скоро животът ще бъде несравнимо по-трагичен от този, който сега терзае нас. Той ще бъде по-трагичен, защото — както винаги се случва след социални катастрофи — хората, уморени от осърбителни удари отвън, ще бъдат длъжни и принудени да погледнат в своя вътрешен свят, да се замислят — още веднъж — за целта и смисъла на битието. . . Струва ми се, че и сега вече у хората възниква, заражда се нов инстинкт — «инстинкът на познанието» (6, с. 135). Без да споделяме пессимизма на М. Горки, свързващ с познанието в живота на човека само трагичното, трябва да се отбележи

<sup>3</sup> Тоест се съгласува с „информационната теория за емоциите“ на П. В. Симонов (18)

реалността на тази «познавателна бариера», в процеса на преодоляването на която социалността на индивида като такава, използвайки терминологията на Г. Хегел, преминава от «битие за другия» в «битие в себе си». Така индивидът *наистина* /в хегеловския смисъл/ става представител на вида *«homo sapiens»* /човек разумен, а не разсъдъчен/, става самосъзнателна личност<sup>4</sup>.

Онтогенезът на личността започва като развитие на генетичните заложби на детето в процеса на социалното взаимодействие, които ние разбираме като форма на представяне на филогенетичните равнища на организацията (степените на развитие) на живите организми в индивида (схема 2).

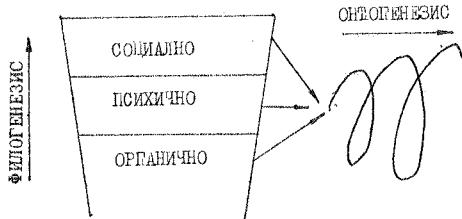


Схема 2. Място на същностния когнитивен дисонанс в онтогенеза на развитието на личността

Различията в «интензивността» на представеността на всяко от тези равнища в реален процес на взаимодействие на индивида с външния свят определят индивидуалните различия на индивидите, широко вариращи в рамките на антропологичната норма.

Както беше показано по-горе, всяко дете се ражда с три основни «вектора» на развитие на личността — волев, интелектуален и комуникативен. При особен вариант на онтогенетичното развитие, а именно водещ интелектуален «вектор» на развитието<sup>5</sup> плюс креативно, творческо възпитание на детето, се формират основите на интелектуално-креативната личност, основната характеристика на развитието на която е *цялостният характер на изграждането*, който, както ще бъде показано по-нататък, довежда до същностния КД.

Генетично, отначало линиите на развитието на мисленето и речта на детето «се движат» паралелно и едва на определен етап от тяхното развитие се пресичат (2). Функция на доинтелектуалния стадий на развитие на речта е комуникативната функция — изразяването с глас на различни потребности, на нуждата от нещо, на емоционалните преживявания, които са адресирани до възрастния. Доречевото

<sup>4</sup> Известни са думите на А. Н. Леонтиев за изграждането на личността: „Личността действително се ражда два пъти: първият път — когато у детето се проявяват в явни форми полимотивираността и съподчинеността на неговите действия... , вторият път — когато възниква неговата съзнателна личност...“ (10, с. 218). Според нас същностният КД — това е пределната форма на тази втора криза, за която говори А. Н. Леонтиев. Това, както ще бъде показано по-нататък, е криза на развитието на цялостната личност.

<sup>5</sup> Представителство на социалното равнище в реалния процес на взаимодействието е интелектуалният „вектор“ на развитието на личността, който се осигурява от развитието на определена подсистема в биологическата структура на индивида, отговаряща за речевата активност. Чрез тази подсистема /речевите знаци/ се кодират фрагментите на перцептивната ситуация, а също така индивидът овладява собственото поведение — формира се структурата на личността на индивида. Очевидно активността на тази подсистема у различните индивиди може да бъде различна, което естествено оказва съществено влияние върху процеса на индивидуалното развитие на личността.

мислене на детето се формира като виждане за отношенията между вещите на околнния свят в перцептивното поле във връзка с някаква потребност. Чрез разбирането на отношенията между вещите детето придобива възможност самостоятелно да удовлетворява някои свои потребности. Разбирането се постига като догадка, която се преживява емоционално и представлява тласък за действие. Този доречев стадий на развитие на мисленето на детето се оказва формиран към края на първата година от живота.

Сега, при формираното доречево мислене, се появяват ситуации, когато детето има възможност да удовлетвори някоя своя потребност (да допуснем, че му се иска ябълка, която е на масата) по два различни начина:

1) с глас — като извика възрастния и някак му обясни своята потребност;

2) действуващи самостоятелно — чрез отчитане на отношенията между обкръжаващите го предмети /маса, стол, ябълка/.

Възможността за удовлетворяване от детето на неговите потребности по два различни начина довежда до това, че подсистемите, с помощта на които става възможно тяхното удовлетворяване /мислене и реч/, «се пресичат»: мисленето става речево, а речта — осмислена.

Обаче в ситуацията от първия тип, когато потребността се удовлетворява от детето с помощта на възрастния или по негово указание, мисленето на детето, а следователно и личността се развиват минимално: детето запомня, че в такава ситуация на отношенията между вещите трябва да се постъпва само по определен начин, както е показал възрастният. Подсказанието на детето начин на действие се усвоява от него откъснато от неговия минал опит, като нещо абстрактно, защото в дадения случай подсказанието начин на действие не е нещо иманентно, «израстващо» от опита на детето, а е привнесен отвън; той «слабо» се обобщава.

Друг е случаят в ситуацията от втория тип, когато детето се опитва самостоятелно да удовлетвори някоя своя потребност.

Доколкото актуалната ситуация се преживява емоционално, то всички действия на детето се извършват под собствения му гласов, словесен акомпанимент. Чрез тъкъв акомпанимент се актуализира миналият опит на детето, който като че ли се «преглежда» с оглед възможността за решаване на тази проблемна ситуация (целта е известна, а средствата за постигането ѝ — не). В резултат на самостоятелните опити е възможна такава актуализация на опита на детето, която, «прониквайки» в перцептивната ситуация, мигновено подсказва начина за решаването ѝ. Очевидно е, че този намерен начин едновременно е обобщение на целия предшествуващ опит на детето по отношение на дадената ситуация.

В акта на намирането на начина за решаване на проблемната ситуация, в акта на «догадката», на интуицията цялата личност участвува напълно, с целия си опит и способности. «Според мисълта на Бруно, Спиноза, Фихте интуицията представлява от себе си, по своята вътрешна същност, необходимия пробив към чистотния /което е тъждествено на творческия/ човек.» (1, с. 187). Може да се каже, че удовлетворявайки своите потребности по първия начин, с помощта на възрастния, детето се развива екстензивно, «на ширина», а по втория начин, самостоятелно — интензивно, «в дълбочина», по посока на цялостната структура на личността.

Не потискането, а поощряването на самостоятелното удовлетворяване на собствените потребности от страна на възрастните формира креативен, инициативен стил на жизнената дейност на детето, който се превръща в личностно качество.

Условия, способствуващи за формирането на креативност в детската възраст,

на основата на обзор на трудовете по креативност, се считат «. . . предоставянето на относителна самостоятелност, свобода, изразеното уважение към детето, отсъствието на излишна взискателност. . . » (7, с. 172), които създават своеобразно *автономно развитие на детето*.

В глава «Експериментално изследване на развитието на понятията» (2) Л. С. Виготски пише: «Първото стъпало в образуването на понятието. . . е образуването на неоформено и неподредено множество, отделянето на купчина някакви предмети. . . — . . . тенденцията на детето да замества недостига на обективни връзки с излишък от субективни връзки и да приема връзката между впечатленията и мислите за връзка между вещите. Това свръхпроизвъдство на субективни връзки има, разбира се, огромно значение като фактор за по-нататъшно развитие на детското мислене, тъй като то се явява основа за по-нататъшния процес на подбор на съответствуващи на действителността и проверявани от практиката връзки» (2, с. 165, 166).

Именно «автономността» на възпитанието формира у детето необходимостта да се ориентира в своите постъпки към своите собствени, субективни чувства и впечатления; формира активно, инициативно поведение, което е предпоставка за формирането на творческа личност.

Както отбелязва М. Г. Ашманис, цялостността на личността е тясно свързана с нейния мироглед. Цялостният мироглед на индивида се изразява в последователното конкретизиране на мирогледните убеждения до единичен акт на поведение, представлявайки условие за единството на неговото поведение и съществуване като цялостна личност (15).

Положението, изказано от М. Г. Ашманис, потвърждава достатъчно «твърдата» зависимост на всеки следващ акт на поведение на цялостната личност от предшествуващото ѝ развитие. Постъпките /по-широко, аспектите на «Аз»/ на цялостната личност, които «не се вписват» в рамките на нейните мирогледни убеждения, предизвикват у нея много силен когнитивен дисонанс, който «превръща» за трайност цялостността на личността; представлява причина за преразглеждането на мирогледните убеждения.

Формираният в детската възраст инициативен стил на поведение обязателно въвежда в отношенията между детето и възрастните допълнително, в сравнение с некреативното дете, междинно звено — субективна трактовка на изискванията на социалното обкръжение на своя вътрешен, субективен език. Защото именно на базата на възможността за такова «превеждане» се формира инициативното поведение като определена реалност. Такава субективна трактовка в мисленето на «куратива» е характерна за целия околн свят. Формираното личностно качество — креативност, изисква от детето обоснованост на всичките му действия спрямо нещо. Тези «нещо» стават изисквания на социалното обкръжение. Детето разбира, че зад тези изисквания се крие определен смисъл, че така трябва, така е устроен светът, но необходимостта да действува инициативно (зад инициативността, доколкото тя е личностно качество, стои необходимостта от психологически комфорт, добро самочувствие) изисква зад всичките тези разсъдъчни императиви да се търси личностното, свой личностен смисъл. В резултат на такова личностно тълкуване на всичко същностно, на целия околн свят, което се създава в периода на детството, у «куратива» се формира определена субективна концепция за света, за целите на съществуването. Той приема целите на социалното развитие, но ги разбира по своему, *редуцира ги до средства за удовлетворяване на основни потребности* — потребности от потребление и развлечение, от игра. Да станеш възрастен, от гледна точка на «куратива» има смисъл затова, защото

освен изпълнението на определени социални задължения възрастните получават неограничена свобода при удовлетворяване на своите интереси и желания; имат възможност да потребяват това, косто на дадения етап на детето не е разрешено; а това е най-главното от гледна точка на «кreatива»<sup>6</sup>. На тези *субективно приети цели* той подчинява всички свои действия и постъпки; спрямо тях той «подрежда» всички когнитивни елементи в мисленето и по този начин личността придобива определена цялостност.

Възможността за удовлетворяване на субективно приетите цели в периода на социалната зрелост довежда до това, че системообразуващата в мисленето и поведението на личността функция на тези цели постепенно се губи — средствата за постигане на целите и самите цели в структурата на личността *стигат до диалектическо противоречие*. Защо да се стремиш към нещо, което и така е достъпно?

«Моят живот спря. Аз можех да дишам, да ям, да пия, да спя и не можех да не дишам, да не ям, да не пия, да не спя; но живот нямаше, защото нямаше такива желания, удовлетворяването на които аз бих считал за разумно. Ако желаех нещо, аз предварително знаех, че и да удовлетворя или да не удовлетворя моето желание, от това нищо няма да излезе. . . Аз като че ли живях — живях, вървях — вървях и стигнах до пропаст и ясно видях, че напред няма нищо освен гибел» (19, с. 106).

За този период е закономерна появата у личността на такива аспекти на «Аз», които «не се вписват» в нейното минало значение за самата нея. Това са «спиранията на живота» — у Толстой; «разпокъсаното самосъзнание» — характеристика на Г. Хегел; открива се, «оголва се» екзистенцията — гледната точка на екзистенциалистите. Ние освен това можем да кажем, че всички тези психически състояния попадат под понятието когнитивен дисонанс. Обаче се оказва, че локалните когнитивните дисонанси в периода на криза на субективно приетите цели довеждат, с оглед цялостната структура на интелектуално-кreatивната личност, до същностен КД — личностна криза на развитието; криза на начина на връзка между когнитивните елементи в структурата на личността, а следователно и на начина на мислене.

Интересно е да се отбележи, че терминът «дисонанс» по отношение на описаната по-горе личностна криза — същностният КД вече е използван от най-видния теоретик на Йенската философско-естетическа «романтична школа» Ф. Шлегел. «Почти три години аз всеки ден мисля за самоубийство»; «всичко е неудовлетворително, пусто и отвратително за мене»: „*аз чувствувам в себе си постоянноен дисонанс* . . . липсва ми удовлетвореност от себе си и от другите хора”; «в дълбочината на душата си се чувствувам самотен»; «ако бих могъл да се моля, бих молил Господ не за ум, а за любов» (25, с. 9). Характерно е вътрешното отъждествяване на Шлегел с образа на Хамлет, чиято драма се тълкува като безгранично несъответствие между мислещата и деятелната сила /целите и средствата за постигането им/.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Б и бл е р, В. С., Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.
2. В ы г от с к и й, Л. С., Мышление и речь. М., 1956.
3. В ы г от с к и й, Л. С., Проблемы развития психики. — Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
4. Г е г е л ъ, Г. В. Ф., Сочт. 4. М.,

<sup>6</sup> Това са тези индивиди, у които, по думите на А. Маслоу, удовлетворяването на основните потребности съвпада с „екзистенциална невроза“, с безсмисленост на съществуването и т. н. (28, с. 300).

М., 1959 /„Феноменология духа“/. 5. Гиппенрейтер, Ю. Б., Пегухов В. В., Предисловие. — В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. 6. Горький, М., С. Т. Григорьев, В кн.: Литературное наследство, т. 70, М., 1963, с. 134—135. 7. Ермолова-Томина Л. Б., Проблема развития творческих способностей детей. „Вопросы психологии“, 1975, № 5, с. 166—175. 8. Костюченко, В. С., Воспитанница. М.: Мысл., 1977. 9. Леонтьев, А. Н., Проблемы развития психики. 4-е изд., М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. 10. Леонтьев, А. Н., Деятельность. Сознание. Личность. — В кн.: Избр. психолог. произв. В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 11. Опарин, А. И., Возникновение жизни на Земле. М.-Л., 1941. 12. Платонов, К. К., Голубев Г. Г., Психология. М.: Профтехиздат, 1973. 13. Пономарев, А. Я., Психология творчества. М.: Наука, 1976. 14. Пономарев, Я. А., Методологическое введение в психиатрию. М.: Наука, 1983. 15. Проблемы формирования целостной личности. В сб.: Общественные науки в СССР. РЖ „Философские науки“, 1977, Серия 3, № 4, 77.04.013, с. 53—57. 16. Рогинский, Я. Я., Не только развертывание, но и преодоление... „Наука и жизнь“, 1978, № 6, с. 93—95. 17. Рубинштейн, С. Л., Человек и мир. В кн.: Проблемы общей психологии 2-е изд. М.: Педагогика, 1976, с. 253—381. 18. Симонов, П. В., Эмоциональный мозг. М., 1981. 19. Толстой, Л. Н., Исповедь. Собр. соч. в 20-ти томах, т. 16, М.: Худ. литература, 1964. 20. Уикланд, Р., Брем Дж. У., Перспективы изучения когнитивного диссонанса. В сб.: Общественные науки за рубежом. РЖ „Философия и социология“, 1978, Серия 3, № 4, 78.04.066, с. 184—188. 21. Уолберг, Г., Ратерс, Пакерсон Дж., Детство и выдающиеся свершения. В сб.: Общественные науки за рубежом. РЖ „Науковедение“, 1981, Серия 8, № 4, 81.04.034, с. 113—117. 22. Философский словарь, М., Политиздат, 1980. 23. Хенстенберг, Х. Е., Опыт построения теории творчества. В сб.: Общественные науки за рубежом. РЖ „Науковедение“, 1982, Серия 8, № 2, 82.02.033, с. 106—107. 24. Шелдон, У., Анализ конституциональных различий по биографическим данным. В кн. Психология индивидуальных различий. Тексты. М., Изд-во Моск. ун-та, 1982, с. 248—261. 25. Шлегель, Ф., Эстетика. Философия. Критика. В 2-х томах т. I. М., Искусство, 1983. 26. Ярошевский, М. Г., Сеченов и мировая психологическая мысль. М.: Наука, 1981. 27. Festinger, L., A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford University Press, 1957. 28. Maslow, A. H. The father reaches of human nature. N. Y., 1971. 29. Rosenberg, M. Occupation and values. N. Y., 1957.

## THE ESSENTIAL COGNITIVE DISSONANCE: A PERSONALITY CRISIS OF THE DEVELOPMENT

V. V. Shabrukov

The essential cognitive dissonance as a personality crisis of the development is a transition from a cognizing personality to a reasoning one. It is a *sui generis* materialistic equivalent of the stage of «unhappy consciousness» into «Phenomenology of Mind» according to Hegel. It could be understood as a «massive» cognitive dissonance, when discordance concerns the very essence of personality — the way of connecting (integrating) the single cognitive elements into an integrated structure.

The concept cognitive element is introduced by the author in the sense of qualitatively homogenous units of the structural levels of organization of the individual. The totality of the cognitive elements at the social level of organization of the individual defines a qualitatively specific way of integration, which is considered in the context of the present work as the essence of personality.

# Педагогическа и възрастова психология

## ПСИХОСЕМАНТИЧЕН АНАЛИЗ НА ХУДОЖЕСТВЕНОТО ВЪЗПРИЯТИЕ НА ЖИВОПИС

ЗЛАТКА РУСИНОВА

Художественото възприятие е сложен процес на взаимодействие между репципиент и художествено произведение, при който вложеното от твореца съдържание се отразява в индивидуалното съзнание и поражда определено емоционално-оценъчно отношение. Възприемането на изкуството се осъществява през призмата на индивидуалната система от значения, благодарение на което възникналите психични образи придобиват ново смислово измерение за възприемащия субект.

Проблемът за механизмите на функциониране на субективните системи от значения е предмет на изследване на една нова област на психологическата наука — експерименталната психосемантика /Петренко, 1982; Шмелев, 1982/. В експерименталната психосемантика се постулира наличието на категориална структура на индивидуалното съзнание, която се интерпретира като йерархичен набор от най-глобалните категории, определящи строежа и съдържанието на значенията. За операционален аналог и модел на категориалната структура на индивидуалното съзнание се приемат субективните семантични пространства, които се разглеждат като пространства от организирани по определен начин признания, описващи и диференциращи обектите на дадена съдържателна област /Петренко, 1982/.

На базата на основните теоретични положения в експерименталната психосемантика може да се формулира хипотезата, че на равнището на индивидуалното съзнание съществува единно семантично пространство със сложен вътрешен строеж. То е изградено от взаимосвързани и пресичащи се подпространства, които се обособяват в зависимост от категориите обекти и явления, които отразява субектът. Считаме, че макар и взаимосвързани, отделните подпространства притежават относителна самостоятелност и специфични особености.

Като едно от относително самостоятелните и характеризиращи се със своя специфика подпространства на единното семантично пространство може да се разглежда това, което е свързано с възприемането на произведенията на изкуството. В литературата се отбелязва, че главният момент при художественото възприемане не се състои в това да се извлече информация за изобразеното, да се установи неговото обективно значение, а в умението на репципиента да улови, разбере и почувствува отношението на твореца към отразените обекти и явления и същевременно последните да придобият и за него самия определен личностен смисъл, който се обективира в емоционално-оценъчното му отношение към възприеманото художествено произведение (Зинченко, 1978). С други думи, при постигането на значението, вложено в произведенията на изкуството, първостепенна роля придобива постигането на неговата смислова окраска, на смисловия му компонент. Ето защо според нас би следвало да се говори не за семантично, а за смислово подпространство на художественото възприятие. С оглед неговото детайлно изучаване условно го обособяваме от единното семантично пространство и го означаваме с термина «художествено смислово пространство».

Художественото смислово пространство разглеждаме като операционален аналог и модел на категориалната структура на индивидуалното съзнание, опре-

деляща възприемането на изкуството. За негов основен измерител приемаме емоционално-оценъчното отношение на реципиента към възприеманите творби, тъй като в случая основният измерител на симболовата сфера на личността — афективното отношение /Мазур, 1983/ — се модифицира съобразно двете главни характеристики на естетическото съзнание — емоционалност и оценъчност.

Психосемантичният подход към възприемането на изкуството дава възможност художественото възприятие да се разглежда като процес на пречупване на произведенията на изкуството през художественото симболово пространство на индивида, при който се поражда психичен образ със свое субективно съдържание, предизвикващо определено емоционално-оценъчно отношение у реципиента към творбата.

За експерименталната реконструкция на художественото симболово пространство могат да се използват различни методи: асоциативен експеримент, субективно скалиране по сходство, метод на класификацията, семантичен диференциал, невербален семантичен диференциал и др. (Петренко, 1982; Петренко, Шмелев, Ницратов, 1978; Петренко, Ницратов, Хайруллаева, 1980). Експерименталното изучаване на художественото симболово пространство по същество започва след създаването на метода на семантичния диференциал (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957), който позволява количествено да се определя индивидуалното, субективно отношение на личността към различни аспекти на околната действителност или на собствения ѝ вътрешен свят. Понастоящем този метод не е изгубил своето значение за психологията на изкуството и наред с многомерното скалиране по сходство е основен метод за изследване на художественото симболово пространство (Петренко, Алиева, Шейн; 1982; Симмат, 1972; Berlyne, 1973; Наге, 1981; Biaggio, Supplee, 1983).

В съответствие с изложените теоретични постановки проведохме експериментално изследване за изучаване на възрастовото изменение на художественото възприятие на живопис в периода 4—10 клас. В настоящата работа излагаме само резултатите, получени чрез метода на семантичния диференциал, който позволява да се изучи когнитивната организация на художественото симболово пространство за живопис в посочения възрастов интервал.

В проведеното изследване за определяне спецификата на художественото симболово пространство използваме параметрите, изведени в експерименталната психосемантика: 1) когнитивна сложност на пространството, която се определя от броя на независимите фактори, изграждащи неговата структура; 2) съдържание на обособените фактори; 3) различителна сила на отделните психологически континууми, по които варира определен признак, т. е. значимостта, относителния дял на даден континуум сред цялата съвкупност от континууми, които изграждат дадено семантично пространство (аналитически различителната сила предства-влява сума от квадратите на оценките за изследваните обекти, получени по съответния континуум) (Петренко, 1982; Шмелев, 1979).

## МЕТОДИКА

При разработването на инструментариума на метода на семантичния диференциал изхождахме от спецификата на използваните обекти за оценяване — произведения на изобразителното изкуство. Насочихме се към експериментално моделиране на някои от по-важните психологически континууми, изграждащи художественото симболово пространство, които предоставят възможност за по-богат съдържателен анализ на емоционално-оценъчното отношение на изследваните

лица към живописта. След подробен анализ се спряхме на следните дванадесет скàли: 1) лошо-добро; 2) слабо-силно; 3) повърхностно-дълбоко; 4) банално-оригинално; 5) грозно-красиво; 6) грубо-нежно; 7) студено-топло; 8) бледо-ярко; 9) безинтересно-вълнуващо; 10) пессимистично-оптимистично; 11) спокойно-напрегнато; 12) легко-тежко. Всяка скàла беше разделена на седем равни интервала, които последователно бяха номериирани с цифрите от 1 до 7 и бяха означени съдържателно.

В съответствие с плана на експерименталното изследване подбрахме пет групи изследвани лица (ИЛ): първа група обхваща 50 ученици от 4 клас; втора група — 50 ученици от 6 клас; трета група — 50 ученици от 8 клас; четвърта група — 50 ученици от 10 клас; пета група — 15 художници (12 мъже и 3 жени). При подбора на първите четири групи се стремяхме да неутрализираме влиянието на фактор пол, като изследвахме еднакъв брой момчета и момичета. Петата група ИЛ позволява да се проследи влиянието на специалното художествено образование върху художественото възприятие. Същевременно, тъй като считаме, че у тези ИЛ е формиран висок естетически вкус, приемаме техните оценки за еталон, с който ще сравняваме резултатите на учениците.

Като обекти за оценяване на ИЛ бяха предложени цветни репродукции на осем творби на световноизвестни художници: Г. Курбе — «Морето»; Е. Мунк — «Танцът на живота»; П. Сезан — «Автопортрет»; О. Домие — «Дон Кихот»; Е. Греко — «Толедски пейзаж»; Ж. Брак — «Птица и гнездо»; Й. Бош — «Носене на кръста»; П. Сезан — «Натюрморт със синя ваза». При подбора на картичките изхождахме от следните съображения: 1) да се обхванат всички жанрове на живописта — пейзаж, натюрморт, портрет, фигурацна композиция; 2) картичките да принадлежат към различни стилове и епохи; 3)картичките да се различават по идейно съдържание и колорит.

Върху основата на получените експериментални данни бяха изчислени коефициентите на корелация между дванадесетте скàли, съставящи континуумите на експериментално моделираното художествено смислово пространство при всяка от петте групи ИЛ. Корелационните матрици с размери  $12 \times 12$  бяха подложени на факторен анализ чрез метод на главните компоненти. Получените факторни частици допълнително бяха обработени и чрез метод «Варимакс ротация». След прилагането на факторния анализ дванадесетте скàли се обединяват по различен начин и в различен брой фактори за отделните групи ИЛ. Всеки фактор може да се разглежда като смислов инвариант на съдържанието на скàлите, които обхваща. Съдържателната интерпретация на факторите се определя от скàлите, имащи значимо факторно тегло. Сред скàлите, изграждащи даден фактор, би могла да се определи и онази, която дава интегрален израз на неговото съдържание. За по-голяма прецизност на съдържателния анализ на резултатите факторите, обособявани чрез факторния анализ, означаваме като компоненти на художественото смислово пространство.

#### АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Първоначално разглеждаме данните от факторния анализ за групата на художниците, тъй като техните резултати за структурата на художественото смислово пространство приемаме за еталон, чрез който могат да се определят степента на развитие и тенденциите в изменението на художественото възприятие на живопис у учениците.

Факторната матрица на художниците свидетелствува за трикомпонентна

организация на художественото съмислово пространство на живопис (табл. 1). Първият компонент, обхващащ скàлите слабо-силно, безинтересно-вълнуващо, лошо-добро, повърхностно-дълбоко, бана̀нно-оригинално, грозно-красиво и пессимистично-оптимистично, изразява цялостната оценка за възприеманата картина. Според нас той има сложен вътрешен строеж, тъй като обхваща едновременно скàли, характеризиращи както идеиното съдържание на творбите (повърхностно-дълбоко, бана̀нно-оригинално), така и тяхното цялостно емоционално въздействие върху личността (безинтересно-вълнуващо, пессимистично-оптимистично). Може да се приеме, че комплексното съдържание на този компонент намира обобщен израз по континуумите слабо-силно и лошо-добро. Очевидно, разглежданият компонент има синтетичен рационално-емоционален характер и би могъл да се означи като «интегрална оценка» на творбите.

Вторият компонент на художественото съмислово пространство при художниците включва скàлите грубо-нежно, грозно-красиво и студено-топло. Той е свързан с оценката на устойчивите параметри на художественото изображение (цвят, рисунък, обемност, композиционно построение). Ето защо този компонент може да се означи като «художествена оценка». Скàлата, даваща интегрален израз на неговото съдържание, според нас е грозно-красиво, тъй като тя отразява основния признак, характеризиращ непосредственото художествено изображение. Третият компонент, обхващащ скàлите спокойно-напрегнато, леко-тежко, пессимистично-оптимистично, бледо-ярко, изразява непосредственото емоционално въздействие на творбата върху рецепента и би могъл да се означи като «непосредствена емоционална оценка». За основна скàла, изразяваща неговото съдържание, приемаме континуума спокойно-напрегнато. Подобна интерпретация на последните два компонента на художественото съмислово пространство позволява те да се разглеждат като тясно свързани помежду си и да се отнесат към първоначалния контакт на възприемашция с творбата, когато последната все още не е осмислена задълбочено и не е получила цялостна оценка.

Резултатите за когнитивната организация на художественото съмислово пространство на художниците позволяват да се анализира и вътрешната структура на емоционално-оценъчното отношение към произведенията на живописта, тъй като последното е основен измерител на художественото съмислово пространство и съответно се определя от неговото съдържание и когнитивна сложност. Според нас емоционално-оценъчното отношение на художниците обхваща разгледаните три вида оценки — интегрална емоционално-рационална, художествена и непосредствена емоционална оценка. Считаме, че в зависимост от възрастта и от художествената подготовка на възприемашците, тези оценки имат различен относителен дял в цялостното емоционално-оценъчно отношение към живописта.

Степента на развитие на художественото възприятие у учениците анализираме с оглед структурата на художественото съмислово пространство при художниците. Получените резултати (табл. 1) показват, че с възрастта нараства когнитивната сложност на художественото съмислово пространство. При ИЛ от IV и VI клас неговата структура е изградена от два компонента, а при ИЛ от VIII и X клас — от три компонента. Спецификата на процеса на усъвършенстване на структурата на художественото съмислово пространство се разкрива при съдържателния анализ на изграждащите го компоненти у ИЛ от различните възрастови групи.

При ИЛ от IV клас първият компонент обхваща скàлите грозно-красиво, лошо-добро, грубо-нежно, студено-топло, пессимистично-оптимистично, безинтересно-вълнуващо, леко-тежко, слабо-силно, повърхностно-дълбоко. Въщност в този компонент са представени девет от експериментално зададените

Таблица 1

Ротирани факторни матрици за художници и ученици (IV, VI, VIII и X клас)

Скали	Фактори			Художници			IV клас			VI клас			VIII клас			X клас		
	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_3$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_3$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_3$	$\Phi_1$	$\Phi_2$	$\Phi_3$
Лопо-добро	0,83	-0,21	0,19	0,94	0,25	0,73	0,46	0,79	-0,05	-0,05	0,87	0,63	0,21					
Слабо-силно	0,95	0,17	0,20	0,66	0,65	0,95	-0,13	0,92	-0,08	0,36	0,96	0,11	0,16					
Повърхностно-дълбоко	0,79	0,09	0,49	0,55	0,63	0,94	-0,30	0,89	0,39	0,18	0,97	0,10	-0,06					
Банатно-оригинално	0,75	0,26	0,47	0,49	0,59	0,65	0,48	0,39	-0,15	0,85	0,90	0,31	-0,07					
Грозно-красиво	0,58	0,87	0,05	0,95	0,32	0,49	0,85	0,86	0,42	-0,04	0,41	0,97	0,12					
Грубо-нежно	-0,09	0,95	-0,21	0,86	-0,47	0,04	0,97	0,46	0,75	-0,11	-0,15	0,95	0,04					
Студено-топло	-0,12	0,84	-0,03	0,81	-0,43	0,15	0,92	-0,09	0,81	0,61	0,42	0,52	0,73					
Бледо-ярко	0,26	-0,10	0,52	0,35	0,58	0,69	-0,12	0,56	0,11	0,46	0,74	-0,18	0,22					
Безинтересно-вълнуващо	0,94	-0,12	0,06	0,76	0,62	0,96	-0,17	0,91	0,21	0,35	0,91	0,24	-0,03					
Песимистично-оптимистично	0,51	0,32	-0,65	0,78	-0,46	0,27	-0,90	-0,13	0,34	0,78	-0,12	-0,01	0,93					
Спокойно-напрегнато	-0,29	0,01	0,93	-0,25	0,95	0,81	0,59	0,22	-0,89	0,24	0,52	0,61	-0,54					
Леко-тежко	0,48	0,31	0,74	-0,67	0,74	-0,55	0,79	0,08	-0,94	0,22	0,53	0,54	-0,58					

скали, които при художниците се отнасят към три компонента. Това означава, че при четвъртокласниците отделните видове оценки, съдържащи се в емоционално-оценъчното отношение на специалистите, все още не са напълно диференциирани една от друга и съществуват до голяма степен в слят вид, поради което творбите получават сходни стойности по различните скали. Доминираща роля сред континуумите на разглеждания компонент играят скалите, регистриращи оценката на непосредственото художествено изображение. Същевременно те се намират в много висока корелационна зависимост със скалата лошо-добро, отразяваща цялостното приемане или неприемане на творбите. Тези резултати свидетелствуват, че у ИЛ от IV клас много силно се проявява усетът към красивото и че именно този определя цялостното възприятие на картините. Вторият компонент на художественото смислово пространство при ИЛ от IV клас, обхващащ скалите спокойно-напрегнато; леко-тежко; слабо-силно; повърхностно-дълбоко, безинтересно-вълнуващо, банално-оригинално, бледо-ярко, говори за известно обосновяване на непосредствената емоционална оценка от интегралната оценка за произведенията. Разпределението на скалата в двата компонента показва, че у четвъртокласниците започва да се проявява тенденция към свързване на цялостното емоционално въздействие и на обобщената преценка за картините с тяхното идейно съдържание.

Задълбочаване на посочената тенденция констатираме у ИЛ от VI клас. При тях първият компонент на художественото смислово пространство обхваща скалите безинтересно-вълнуващо, слабо-силно, повърхностно-дълбоко, спокойно-напрегнато, лошо-добро, бледо-ярко, банално-оригинално, леко-тежко, а вторият компонент — грубо-нежно, студено-топло, пессимистично-оптимистично, грозно-красиво, леко-тежко, спокойно-напрегнато. Тези резултати сочат, че в сравнение с ИЛ от IV клас структурата на художественото смислово пространство у шестокласниците по своето съдържание започва да се доближава до тази на художниците. И в двата случая първият компонент е твърде сходен — изразява цялостната оценка за творбата, която се гради на преценката за общото емоционално въздействие на произведението и за вложеното в него съдържание. При ИЛ от VI клас обаче вторият и третият компонент на смисловото пространство, наблюдавано у художниците, са обединени и отразяват в единство оценката на основните параметри на художественото изображение и неговото непосредствено емоционално въздействие върху учениците. Очевидно вътрешната структура на емоционално-оценъчното отношение на ИЛ от VI клас също не е напълно диференцирана.

При ИЛ от VIII клас вече се обосновяват три компонента в структурата на художественото смислово пространство на живопис. Континуумите на първия компонент — слабо-силно, безинтересно-вълнуващо, повърхностно-дълбоко, грозно-красиво, лошо-добро, бледо-ярко — отразяват интегралната оценка за творбите, основаваща се на тяхното съдържателно осмисляне и цялостно емоционално въздействие върху ИЛ. Вторият компонент е изграден от скалите леко-тежко, спокойно-напрегнато, студено-топло, грубо-нежно и изразява в единство, както и при ИЛ от VI клас, оценката на емоционално-сетивната информация, вложена в творбите. Доминираща роля обаче играят скалите, регистриращи непосредственото емоционално преживяване на картините. Третият компонент, обхващащ твърде разнородните скали банално-оригинално, пессимистично-оптимистично и студено-топло, е доказателство за извършващия се процес на усложняване на когнитивната организация на художественото смислово пространство, но в съдържателен план трудно може да бъде интерпретиран еднозначно.

Най-голямо сходство по отношение структурата на художественото смислово пространство се наблюдава между ИЛ от X клас и художниците. Съдържащиято на континуумите, изграждащи първия компонент — повърхностно-дълбоко, слабо-силно, безинтересно-вълнуващо, банално-оригинално, лошо-добро, бледо-ярко, легко-тежко, спокойно-напрегнато, свидетелствува, че цялостното отношение на десетокласниците към творбите се определя от оценката на тяхното идейно богатство и от емоционалното въздействие, което те оказват върху възприемащите. Вторият компонент на художественото смислово пространство у десетокласниците, обхващащ скайлите грозно-красиво, грубо-нежно, лошо-добро, спокойно-напрегнато, легко-тежко, студено-топло, изразява оценката на по-важните характеристики на художествената форма на възприеманите произведения. Тази оценка обаче все още не е напълно прецизирана и не е самостоятелно обособена — свързана е с емоционалното преживяване на сективно възприеманото художествено изображение и с общата преценка за творбите. Съдържанието на третия компонент при учениците от X клас (песимистично-оптимистично, студено-топло, легко-тежко, спокойно-напрегнато, отразяващ непосредственото емоционално въздействие на картините върху ИЛ, също свидетелствува, че започналият процес на обособяване на художествената оценка от емоционалната все още не е завършен. Изложените резултати позволяват да се допусне, че и вътрешната структура на емоционално-оценъчното отношение на ИЛ от X клас към произведенията на живописта не е окончателно диференцирана, макар че изграждащите я три вида оценки вече са се разграничили един от друг.

Показател за когнитивната организация на художественото смислово пространство за живопис при отделните групи ИЛ е и различителната сила на изграждащите го континууми (табл. 2). При художниците най-голяма различителна сила имат континуумите, които отразяват интегралната оценка за възприеманите творби — лошо-добро, слабо-силно, повърхностно-дълбоко, банално-оригинално, безинтересно-вълнуващо. Сред тях междуенно положение (с рангов номер 4) заема скайлата спокойно-напрегнато, която регистрира непосредственото емоционално преживяване на картините от ИЛ. Най-слаба различителна сила имат скайлите грубо-нежно и студено-топло, които характеризират сективно възприеманото художествено изображение. Очевидно при художниците разграничаването на отделните произведения е свързано преди всичко с цялостната им рационално-емоционална преценка. Съществено влияние оказва и тяхното първично емоционално въздействие върху ИЛ.

Резултатите на останалите четири групи ИЛ са твърде сходни. С най-голяма различителна сила е скайлата спокойно-напрегнато. Високи са стойностите и на скайлата легко-тежко, която също така регистрира непосредственото емоционално въздействие на художественото изображение върху ИЛ (изключение правят само резултатите на шестокласниците, при които тази скайла има рангов номер 11). Много голяма различителна сила притежава и скайлата лошо-добро. Наред с нея високи рангови номера има и преобладаващата част от скайлите, които регистрират цялостната преценка за творбите — повърхностно-дълбоко, банално-оригинално, безинтересно-вълнуващо. При учениците, за разлика от художниците, скайлата слабо-силно има много ниска различителна сила. Ниски са и стойностите на континуумите, които характеризират основните параметри на художествената форма на произведенията. Изложените резултати свидетелствуват, че възприемането на живопис при учениците и от четирите възрастови групи се основава преди всичко на емоционалното въздействие на творбите. Съществена роля играе и цялостната съдържателна оценка на картините, но тя до голяма степен се обуславя от емоционалните преживявания на ИЛ.

Таблица 2

Различителна сила на експериментално зададените скали при отделните групи ИЛ

Групи ИЛ Скали	Художници		IV клас		VI клас		VIII клас		X клас	
	$\Sigma x_i^2$	Рангов номер								
Лошо-добро	808	1	1168	2	1067	2	1278	3	1049	2
Слабо-силно	588	2	799	12	783	12	1107	8	870	10
Повърхностно-дълбоко	529	3	1066	4	926	4	1071	9	989	6
Спокойно-напрегнато	524	4	1362	1	1169	1	1374	1	1251	1
Банално-оригинално	520	5	1048	5	956	3	1257	4	1018	3
Безинтересно-вълнуващо	463	6	936	9	844	7	1119	6	1000	5
Грозно-красиво	421	7	1040	6	825	9	1065	11	983	7
Песимистично-оптимистично	396	8	990	8	821	10	1114	7	792	11
Бледо-ярко	384	9	887	11	826	8	1012	12	782	12
Леко-тежко	350	10	1096	3	819	11	1366	2	1012	4
Грубо-нежно	327	11	1022	7	865	6	1069	10	973	8
Студено-топло	162	12	908	10	898	5	1151	5	942	9

## ИЗВОДИ:

1. Оптималният модел на художественото смислов пространство за живопис, изведен на основата на резултатите от групата на художниците, включва в структурата си три компонента: интегрална оценка, художествена оценка и непосредствена емоционална оценка. Континуумите, изграждащи първия компонент, регистрират цялостната емоционално-рационална преценка за творбите. Другите два компонента отразяват първоначалния контакт на възприемачия с художественото произведение: континуумите на втория компонент регистрират оценката на основните параметри на художественото изображение, а на третия компонент — непосредственото емоционално преживяване на сетивната информация в картината.

2. С възрастта се усъвършенства когнитивната организация на художественото смислов пространство за живопис. Нараства когнитивната сложност на неговата структура — от двукомпонентна при учениците от IV и VI клас тя се променя в трикомпонентна при учениците от VIII и X клас. В съдържателен план се изменя съставът на компонентите, като все повече се доближава до структурата на художественото смислов пространство, установено при художниците. От интегралната оценка на творбите първоначално се обособява тяхната емоционална оценка (в IV клас), а от последната се диференцира художествената оценка (в X клас). В изследвания възрастов период обаче не е завършен напълно процесът на изграждане на художественото смислов пространство за живопис.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко, В. П. Проблеми на визуалната култура в светлината на съвременните изследвания на зрителното възприятие и на визуалното мислене. — В сб.: Проблеми на обучението по изобразително изкуство, част IV, С., 1978, с. 11; 2. Мазур, Е. С., Проблема смысловой регу-

ляции в свете идей Л. С. Выготского, „Вестник Моск. ун-та“, серия Психология, 1983, № 1, с. 33; 3. Петренко, В. Ф., Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания, „Вопр. психологии“, 1982, № 5, с. 23—30; 4. Петренко, В. Ф., Шмелев, А. Г. Нистратов, А. А., Метод классификации как экспериментальный подход к семантике изобразительного знака. „Вестник Моск. ун-та“, серия Психология, 1978, № 4; 5. Петренко, В. Ф., Нистратов, А. А., Хайруллаева, Л. М., Исследование семантической структуры об, разной репрезентации методом невербального семантического дифференциала, „Вестник Моск. ун-та“, серия Психология, 1980, № 2; 6. Петренко, В. Ф., Алиева, Л. А., Шейн, С. А., Психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведения, „Вестник Моск. ун-та“, серия Психология, 1982, № 2; 7. Симмат, У., Семантический дифференциал как инструмент искусствоведческого анализа. — В кн.: Семиотика и искусствометрия, М., 1972; 8. Шмелев, А. Г., Подвижность координат субъективного семантического пространства как проявление категориальной установки, „Вестник Моск. ун-та“, серия Психология, 1979, № 3, с. 26; 9. Шмелев, А. Г., Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объективная и субъективная парадигмы анализа данных, „Вопр. психологии“, 1982, № 5; 10. Beyne, D. E., Interrelations of verbal and nonverbal measures used in experimental aesthetics. „Scand. J. Psychol.“, 1973, 14; 11. Hale, F. G., Recent Developments in Aesthetics. — In: Advances in Intrinsic Motivation and Aesthetics. Ed. by H. I. Day, N. Y., 1981, p. 489—492; 12. Biaggio, M. K., Supplee, K. A., Dimensions of Aesthetic Perception. „J. of Psychol.“, 1983, 114, p. 29—35; 13. Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H., The measurement of meaning. Urbana, 1957.

## PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF ARTISTIC PERCEPTION OF PAINTING

Zlatka Rusinova

The existence of an artistic semantic space is postulated from the point of view of experimental semantic positions. The artistic perception is regarded as a process of refraction of art product through the artistic semantic space of the individual. In this process a psychic image with its subjective contents is generated, provoking a specific attitude of emotional appreciation of the product by the recipient. Age peculiarities of the cognitive organization of the artistic semantic space for painting was studied in pupils from 4th to 10th grade. The results obtained are compared with the data for the cognitive organization of the artistic semantic space in painters.

### Съобщение

Подписката за набиране на абонати за сп. „Психология“ за 1986 година е открита.

Абонаменти се приемат във всички пощенски станции в страната.

Годишен абонамент — 3,60 лв., полугодишен — 1,80.

# Медицинска психология

## НИВО НА ПРЕТЕНЦИИ И ПОСТИЖЕНИЯ ПРИ ДЕЦА И ЮНОШИ С ХИПОФИЗАРЕН НАНИЗЪМ

R. АРНАУДОВА, Л. ПЕНЕВА

Самоутвърждаването е критична точка в развитието на зрялата личност. Физическото и сексуалното развитие през пубертетната възраст има голямо значение за осигуряване на добро самочувствие, приемане в социалната среда на връстниците и положителната обратна връзка от страна на околните за поддържане на психичното равновесие. При изоставане в растежа и в сексуалното узряване у деца с хипофизарен нанизъм (ХН) има значителни нарушения в изграждането на самоуважение, сигурност в собствените възможности, възприемане на собствената личност. Такива деца трудно се приспособяват към изискванията на училището и средата (Galatzer и сътр., 1978).

Изпълняваната от личността дейност е съобразена с нейните способности и е насочена към постигане на определени цели. В този процес централно място заема т. нар. ниво на претенции, което отразява равнището на трудност на задачите, които личността си поставя съобразно своите възможности. Индивидуалните особености при определяне нивото на претенции са основа на личностната характеристика. Нивото на претенции е свързано със самооценката на личността (Божинова Р., 1980). В наши предишни изследвания установихме, че децата с хипофизарен нанизъм имат интелектуално развитие в границите на нормата (Арнаудова и сътр., 1980).

Поставихме си задача да изследваме нивото на претенции и постижения при деца и юноши с хипофизарен нанизъм.

### МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

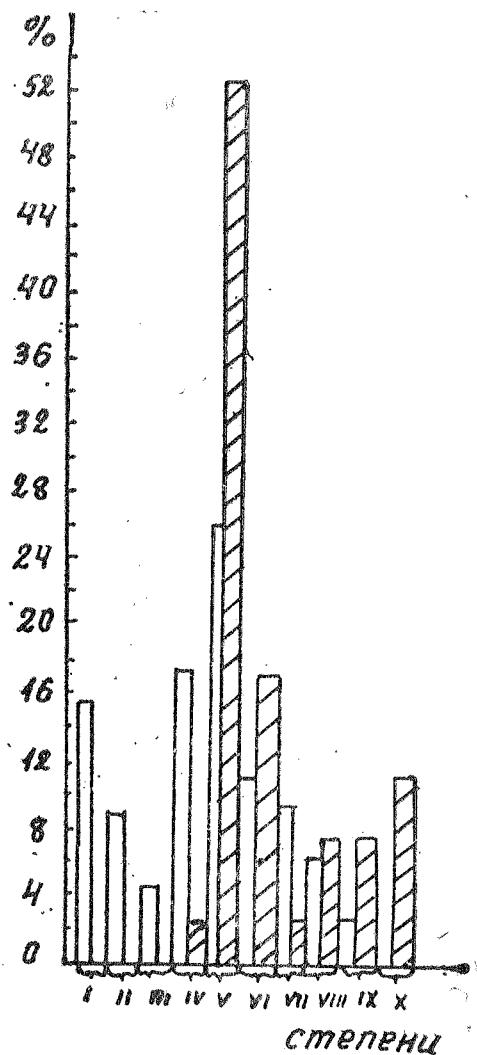
Наблюдението включва 46 деца и юноши с ХН и 40 контролни здрави на възраст от 10 до 20 години. При всички болни се провеждаше психолого-педагогическа рехабилитация, а 25 от тях се лекуваха с човешки растежен хормон. Изследването се проведе по метода на F. Horpe, като се използва наборът на S. C. Koos за степенувани по трудност умствени задачи.

Прави се преценка на отношението на изследвания към задачата, както и на ориентировката и съобразителността му. Пациентът трябва да избере и да реши последователно от 10 предложени б задачи с различна трудност. Всеки избор се последва от конкретен резултат, който е условие за нов избор. За нивото на претенции се съди по трудността на избраната задача, а преминаването от избор и решаване на една задача към избор на друга задача отразява динамиката в нивото на претенции. Вземат се предвид и неуспешните решения. Най-лесна е задача № 1 и решаването ѝ дава 1 точка, а най-трудна — задача № 10 с 10 точки.

### РЕЗУЛТАТИ

От изследваните 46 деца с хипофизарен нанизъм при 33 (71,73%) първоначалният избор на задачата е в първите пет по-леки степени (фиг. 1). За разлика от тях, 97,5% от здравите избират в началото по-трудните задачи от №№ 5 до 10.

В процеса на решаване на задачите децата с хипофизарен нанизъм се колебаят в избора си и 38 от тях (82,6 %) при неуспех преминават към по-ниска степен. Седем деца постепенно увеличават нивото на претенции и само едно дете желае да



Фиг. 1

Начално ниво на претенции  
Белите колони — експериментална, заштрихованите — контролна

реши задача № 9. В контролната група 22 деца (55 %) избират в началото средна по трудност задача и преминават постепенно към по-високо ниво, а 8 от тях избират още от началото най-високото ниво — задача № 10 (табл. 1).

Постиженията при решаване на задачите от болните деца са добри, като неуспехи има при желание да се реши по-трудна задача. Общо децата с хипофи-

Таблица 1

## Динамика на нивото на претенциите

Претенции	Експеримен- тала група	Контролна група
Първоначално определяне на високо ниво	1	8
Постепенно преминаване към високо ниво	7	22
Колебащо се преминаване от високо към по-ниско ниво	38	10
<b>Всичко</b>	<b>46</b>	<b>40</b>

зарен нанизъм работят с по-леки задачи, за разлика от контролните. Здравите решават успешно всички избрани задачи, като има само 4 неуспеха за задача № 10 (табл. 2).

Таблица 2

## Постижения при решаване на задачите

Задача Група	Брой деца									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I група — експериментална										
работили	30	32	32	35	39	34	35	23	16	8
решили	30	32	32	33	39	32	33	21	15	8
неуспели	—	1	—	2	—	2	2	2	1	—
II група — контролна										
работили	0	0	1	2	39	40	40	39	39	40
решили	0	0	1	2	39	40	40	39	39	36
неуспели	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4

## ОБСЪЖДАНЕ

Получените резултати показват несигурност на децата с хипофизарен нанизъм в собствените им възможности въпреки нормалното им интелектуално развитие. Задоволяването им с избор на по-леки задачи за решаване, както и последователното преминаване към по-нискостепенните по трудност задачи и с това понижаване нивото на претенции вероятно се дължи на изграден комплекс за малоценност, желание да се избегне рисъкът и страхът, че няма да се справят с по-сложните задачи.

При голямо изоставане в ръста, както е при случаите с хипофизарния нанизъм, ниският ръст е водещият фактор, определящ социалното приспособяване, а забавеният пубертет задълбочава наблюдаваните отклонения. Пациентите са потиснати, учат се лошо поради нарушеното внимание и лошата концентрация въпреки нормалното си интелектуално ниво (Pollit и сътр., 1964; Steinhause и сътр.).

1976). Понякога се наблюдава особена защитна реакция със склонност към преувеличение. За болните по-важно от постиженията в училище е това да бъдат приети в средата на връстниците си, за което те са готови на компромиси и примитивни постъпки (Brust и сътр., 1976). Нашите наблюдения показват, че пациентите с хипофизарен нанизъм са с намалена активност, избягват организирани прояви, отнасят се отрицателно към важни въпроси, не се самоуважават. Подобни са наблюденията и на Kusalic и сътр. (1975). Болните изостават в психичното и емоционалното си узряване в резултат на това, че към тях се отнасят не съответно на тяхната възраст, а като към по-малки деца, съответно на техния ръст и развитие. Ограничаването на познавателните им способности се дължи на емоционална лабилност и несигурност, както съобщават Moneу и сътр., 1966 и Frasier, 1980 г. Вторичният хипотиреоидизъм при тези деца не влияе върху интелектуалното им ниво (Bucher и сътр., 1980).

Лечението с човешки растежен хормон, заедно с психологическа рехабилитация при участието на родители, учители и психологи, увеличават възможностите за добра социална адаптация и подобряват самочувствието и вярата на болните в собствените им сили и способности (Moneу, 1969). При 14 от наблюдаваните от нас деца, лекувани с човешки растежен хормон с добър резултат, които имаха спонтанен или предизвикан пубертет, нивото на претенции е високо, с избиране на задачи (№ 8, 9 и 10). Подобни резултати има и при 3 деца с краноифарингеом (тумор на хипофизата), при които изоставането в ръста е по-малко изразено. Подобни добри резултати и по-високо ниво на претенции установихме и при 7 болни, които са с професия, работят и са с добра социална адаптация.

През време на лечението на децата с хипофизарен нанизъм се наблюдават прояви на приспособяване към израстващото на височина и появата на сексуално-развитие, които налагат продължителна психологическа рехабилитация, обучение в различни дейности, социална и физическа активност, внушаване на самоуважение, професионално ориентиране и насочване към подходящи за заболяването професии. Често това е трудно да се осъществи само от лекаря. Необходимо е тясно сътрудничество между ендокринолози и психологи при лечението на децата и юношите с хипофизарен нанизъм.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ариайдова, Р., Л. Пенева, Педиатрия 1980, 19, 4, 367.
2. Божинова, Р., Влияние на мотивацията върху нивото на претенции. Дисертация, 1980.
3. Bucher H., R. Illig, Helv. Paed. Acta 1980, 35, 5, 489.
4. Brust, J. S. et al., Am. J. Psych. 1976, 133, 160.
5. Frasier, D., Pediatric endocrinology, New York et al., 1980, 56.
6. Galatzer, A. et al., Psychological and rehabilitation aspects of short stature and delayed puberty. In: Auxology: Human growth in health and disorders, London et al. 1978, 303.
7. Kusalic, M. et al., Can. Psychiatr. Assoc. J. 1975, 20, 325.
8. Moneу, J., E. Pollitt, J. Pediatr. 1966, 68, 381.
9. Moneу, J., Counseling: Syndromes of statural hypoplasia and hyperplasia precocity and delay. In: Endocrine and genetic diseases of childhood and adolescence, Philadelphia 1969.
10. Pollitt, E., J. Moneу, J. Pediatr. 1964, 64, 415.
11. Steinhausen, H. Ch., N. Stahnske, Arch. Dis. Child. 1976, 51, 778.

ASPIRATION LEVEL AND ACHIEVEMENTS IN CHILDREN  
AND ADOLESCENTS WITH PITUITARY NANISM

R. Arnaoudova, L. Peneva

An observation on 46 children and adolescents with pituitary nanism and 40 healthy controls at the age of 10—20 years is carried out. All patients passed a psychological educational rehabilitation, 25 of them being treated with human hormone of growth. The investigation was performed after the method of F. Hoppe, the Inventory of mental tasks with graded difficulty of S. C. Koss being used. The level of aspiration and achievements were established in the Ss. The results obtained showed uncertainty of the children patients in their own possibilities in spite of their normal intellectual development.

Научен живот

СИМПОЗИУМ В ПАМЕТ НА ХЕРМАН ЕБИНГХАУЗ

По случай 175-та годишнина на Хумболдовия университет в Берлин (ГДР) и 100-годишнината от публикуването на първите експериментални изследвания на паметта в труда на Х. Ебингхауз „Паметта: Принос към експерименталната психология“ в Берлин се състоя международен симпозиум от 1 до 6 юли тази година (1985). За участие с доклади и научни съобщения бяха привлечени с персонални покани изтъкнати психолози от много страни: СССР, САЩ, ФРГ, Канада, Швейцария, Франция, Чехословакия, Полша, Швеция и др., включително и от България.

Богатата програма, в която бяха включени около 100 доклада и научни съобщения, беше организирана в едно пленарно заседание за откриване на симпозиума и 17 тематични заседания. Наистина около половината от докладите бяха посветени на проблемите на паметта както с оглед на приносите на Ебингхауз в тази насока, така и въз основа на съвременни изследвания. Но в редица заседания се обсъждаха и други проблеми, главно из областта на когнитивната психология, между които най-значително място заемат

въпросите на ученето, мисленето, възприятието, вниманието, речта и др.

Представа за тематиката на заседанията може да се получи отчасти от наименованията на тематичните заседания. Първото от тях е посветено на историческите аспекти на делото на Ебингхауз и приносите му за тогавашната и сегашната психология. Роден на 24 януари 1850 г. в Бремен, той работи в университетите на Берлин, Бреслау, Хале и др. и оставя името си главно с изследванията върху паметта, като създава методиката за проучване чрез безсмислени срички, като формулира закона за забравянето, онагледен с известната негова крива на това явление. Но същевременно се отличава с многострани интереси и прави изследвания върху редица други проблеми, като: контрастите на светлина (1887), Вебер-Фехнеровия закон (1889), после-образите и бинокуларното виждане (1890), възприятието на цветовете (1892—93). През 1892 г. основава в Берлин „Общество за научна психология“. Докато е в Бреслау, той работи и в областта на проблемите на тестовете за интелигентност, на психофизиката, оптическите илюзии и др.

Тук публикува своята „Основи на психологията“ (1897), а по-късно и „Очерк на психологията“ (1908). Умира на 6 февруари 1908 г.

За неговото влияние върху развитието на психологията в други страни, особено в Америка, се изнасят няколко съобщения.

Първото тематично заседание след вече отбеляното на историческа тематика има темата: „Модалност и моди на декодиране в човешката памет“ с участието между другите и на Б. Ф. Ломов на тема за антиципацията и паметта, а върху подобна тема и от двама швейцарски психологи. Второто заседание, ставащо едновременно с първото, е върху „Ревизия на класическите парадигми: методологически подход към изследване на паметта“ с участници от шест различни страни.

През същия ден след обяд също има две паралелни тематични заседания: „Психофизиологични показатели на натрупването и използването на информация“ и „Когнитивно развитие“. Въпреки че и в тях доминиращ проблем е паметта, разглеждат се и други въпроси, като тези за мисленето, ученето, когнитивното развитие през юношеството и др.

На 3 юли (сряда) програмата включва също по две заседания сутрин и след обяд на следните теми: „Натрупване на информация и познавателни представи“, „Психология на паметта и диагностика“ (с доклад от Г. Пирьов върху мястото на паметта при психо-диагностиката на интелигентността), „Когнитивни способности и познавателни представления“ (с доклад от Ф. Кликс върху процесите на узнаване) и „Мотивация и памет“ с участието на А. Бодальов и Й. Линхард.

Следващият ден също в две предобедни и две следобедни секции са поставени темите: „Познавателни представи и разбиране на текстове“, „Памет и контрол на дейността“, „Био-

логически основи на натрупването и използването на информации“ и „Теоретически анализ на математически модели“.

През последния ден при същото натоварване с предобедни и следобедни заседания се обхващат следните теми: „Познавателни представления и езиково развитие“, „Когнитивни структури и развитие“, „Психофизиология на познанието“ (с участието на представители на Централната лаборатория за изучаване на мозъка при БАН с два колективни доклада от А. Ангелов, В. Силямова, Т. Владова, Р. Кирчева, В. Чакъров) и последното заседание е върху психологията на решаване на проблеми.

В сборника от резюметата на симпозиума са включени и други теми, които не бяха обявени в програмата, от около 140 души. Наистина не всички фактически участват в него (такъв беше случаят и с пишещия тази информация), обаче несъмнено това беше една от най-значителните срещи на психологите от много страни през настоящата година. Характерно е това, че бяха поканени както млади, така и вече изтъкнати психологи, между които бяха и В. Холцман, президент на Международния съюз по психология и К. Павлик, генерален секретар на този Съюз.

Както се вижда от посочените по-горе теми, макар че този симпозиум имаше специално предназначение и въпреки че доминиращите теми са из областта на психологията на паметта, в дневния ред бяха включени и материали из други актуални области на психологията. Водещият психолог на ГДР — Фридхарт Кликс, организатор на срещата, е успял да използва и личния си авторитет, и авторитета си като досегашен президент на Международния психологически съюз, за да формира един много представителен научен форум.

Г. П.

## ОСМИ МЕЖДУНАРОДЕН КОЛОКВИУМ ПО УЧИЛИЩНА ПСИХОЛОГИЯ

От 3 до 8-ми август в гр. Соутхамптон — Англия, се проведе VIII международен колоквиум, организиран от Световната асоциация по училищна психология. В него взеха участие над 200 научни работници и психологи в училищата от 18 страни. Най-многобройна беше групата на психологите от САЩ. Наред с членовете на асоциацията, в колоквиума взеха участие и няколко специално поканени докладчици. С доклада на известния английски учен Х. Айзенк — на 5. VIII на предобедното заседание, на тема: „Личност и възпитание“ — започна работната програма на колоквиума. Той разгледа личностните особености на екстраверtnите и интраверtnите. Приведе някои данни от свои и чужди изследвания по неговата методика за противоположните промени у тези два типа личности при различни ситуации.

В първия ден, след обед, в 14 часа, следобедното заседание започна с моя доклад, като специално поканен докладчик, на тема: „Психологическа структура на личността на младежта“. В противоположност на биологичния подход на Айзенк, при разкриване същността на личността разглежд марксисткия подход. В доклада се уточнява нашето разбиране за психологическата структура на личността. Тя се разгледа с такива подструктури, като: интелект, потребности, интереси, ценостни критерии, мотиви, активност, функции, качества, чувства, биологическа подструктура и ефективност. На основата на експериментални данни се разкрива механизъмът как биологичното под влияние на социалната среда се превръща в личностно.

Интерес предизвиква докладът на Стюарт Харт от САЩ. В неговия институт са разработили основни правила за правата на детето. По тези въпроси говориха Детлев Берг — от ГФР, Жан Клод—Дюлерман от

Франция; Кодзуки Накагава — Япония; Uriel Last от Израел разгледа въпроса за детските тайни и тяхното отражение на емоционалното им развитие.

При разискванията разказах за детската „Асамблея на мира“, която периодически се провежда в нашата страна, а така също и за заседаващия по време на асамблеята Парламент на децата. Беше проявен интерес както към асамблеята, така и към приетия от парламента манифест. Положително отношение се изрази и към лансираната идея пред Международната асоциация по училищна психология да проведе някои научни мероприятия по време на асамблеята. В програмата на колоквиума имаше и други интересни доклади. „Първоначално вмешателство в отношенията, които се създават между дома, училището и общността“ от Елизабет Ани Коди от САЩ; „Интервю с родителите от училищните психологически служби“ от Фаит Валдрон Турнер — САЩ; „Как да се подобри вербалното общуване между учителя и децата в детската градина“ от Марсия Крафт Хеик от САЩ; „Индивид, семейство и интернационална хармония“ от Л. Лъвеничайн — Англия; „Изследване върху детските чувства за себе си, за семействата им, за училището и за родителите“ от Хасен Шаси — Иран; „Развитие на емоционалните способности при децата в училищна възраст“ от С. Марк Пейсер — Канада; „Системата за психологическа тренировка в училищата във ФРГ“ от Детлеф Берг Байберг — ФРГ.

Особен интерес предизвика симпозиумът по проблемите за решаване на конфликтите. В САЩ има специален център по тези въпроси. По тях докладва Паул Вандхартиг от Питсбург, САЩ. В дискусията взех участие, като посочих причините за кон-

фликтите в училишните колективи в НРБ. Подчертах, че те са главно от субективно естество. У нас няма конфликти на класова, национална, политическа или идеологическа основа. Върху ролята на психолога в обществото говори А. А. Юсиони от Ирак и други.

Колоквиумът минаваше под девиза: „Индивидуална, семейна и международна хармония“, затова с интерес се очакваше заседанието, в което се разглеждаше този проблем. Авторите насочиха своите усилия към онези фактори, които са причина за конфликти в семейството, училището и между държавите в света. Английският психолог Л. Лъвенщайн, който е и генерален секретар на Асоциацията, изложи своето гледище за хармонията между държавите. Наред с някои утопични схващания като премахване на границите между държавите и преодоляването на политическото разделение на света, установяване международно управление на света и др., той препоръча да се преподават уроци по „предотвратяването на конфликти“ в училищата и да се работи за установяване на международно доверие. Обстоятел-

ството, че и психологите в училищата търсят начини за разглеждане проблемите на мира, следва да се оцени положително. Предстои на специално организирания симпозиум във Варна по време на VIII среща на психологите от Дунавските страни да се разгледат актуалните психологически проблеми на борбата за мир.

Работата на колоквиума се извършваше в залите на Университета. Имаше добри условия за установяване на контакти. Проявяващ се интерес към това, което се извършва в социалистическите страни. Налице е желание за общуване с техните училищни психологи.

Следващият IX колоквиум ще се състои в Дания. Предвидени са и бъдещите страни, които изявяват желание да са домакини. Това са — за 1987 г. ФРГ или Португалия. Участието на наши психологи от научните звена и от практиката в проявите на международната асоциация по училищна психология е не само полезно, но и необходимо.

Ф. ГЕНОВ

## ДЕЙНОСТ И ФУНКЦИИ НА УЧИЛИЩНИЯ ПСИХОЛОГ

През учебната 1983—84 година за пръв път в историята на българското образование започва експеримент с 10 психологи в училище, като шестима училишни психологи са назначени в столични средни училища, трима — в пловдивски, един — в елинпелинското ЕСПУ (тези в пловдивските училища започват работа малко по-рано). Сега, когато своеобразният двугодишен експеримент е към края си, идва време за отчитане резултатите от опита. За тази цел специалността „Психология“ към Философския факултет на СУ „Кл. Охридски“ организира на 14 май т. г. кръгла маса на тема: „Психологът в училище“. Присъствуваха много пси-

хологи и просветни дейци, преподаватели от специалността „Психология“ в СУ и научни работници от Централната лаборатория по психология при БАН, гости (доп. Павел Александров от отдел „Кадрова политика“ на ЦК на БКП, ст. н. с., к.п.н. Димитър Милев — секретар на учрежденския комитет на БКП при МНП и др.) и студенти.

След откриването на кръглата маса от член-кор. на БАН проф. Генчо Пирьов встъпителен доклад прочете проф. д-р Димо Йорданов, който разграничи четири направления в дейността на училищния психолог: психопрофилактично, психодиагностично, психокорек-

ционно и консултативно. Той подчертава необходимостта от единство в дейността на психологи и педагоги, учители и родители при решаване задачите на обучението и комунистическо то възпитание.

Интересни съобщения направиха съмите училищни психологи. Въпреки многостранната си ангажираност в училище с изпълнение на най-разнообразни психолого-педагогически задачи, всеки от тях разказа как е работил за решаване на определен важен и актуален проблем. Ася Чавдарова от 7 ЕСПУ „Г. Димитров“ в столицата се спря на въпроса: „Изолираните ученици“. Проучвайки с анкетно-социометрична методика редица първични колективи (един VI, четири VIII и два X класа), тя установява, че от 8% до 30% ученици са „изолирани“ в паралелката. Последните са нито „желани“, нито „отхвърлени“ при избори по социометрични критерии (не получават нито едно „за“, нито едно „против“). А се оказва, че непредпочетените, с ниско самочувствие юноши лесно се включват в групи с асоциални форми на поведение.

Юлия Попова от 96 столично ЕСПУ „Л. И. Брежнев“ осветли въпроса за психологическото наблюдение на учениците и докладва резултати от самооценката на шестокласници по качества, свързани с общуването, учебната дейност, моралните ценности, психодиагностичните свойства и с цялостната личност. Тя разкри йерархията на качествата (самоувереност, самостоятелност и др.), които учениците високо ценят у себе си, и връзката им с качествата, очаквани и високо ценени у тях от околните. В това отношение се открива сериозно разминаване между самооценки на учениците и оценката им от родителите (последните високо ценят амбициозността, стремежа към успех и др. п., на които учениците не обръщат такова внимание, но затова пък поставят на едно от първите места че-

стността, дружбата и приятелството в общуването). Накрая в съобщението се поставя въпросът за необходимостта от методическо осигуряване на психологите и повишаване психологическата култура и подготовка на родители и учители.

Темата на съобщението на Любa Лазарова (училищен психолог в ОТЕ „Вилхелм Пик“) бе: „Възможности на социометричните методи за интензификация на учебния процес“. С помощта на социометрията са изследвани изставащи по успех курсове (два I курса в техникума) и ученици в УПК с оглед установяване степента на формираност и сплотеност на новообразуваните събрани колективи (три XI класа), съставени от възпитаници на различни столични ЕСПУ. В резултат на проучването се потвърждава установеното в съветската и българската педагогическа психология положение, че класният ръководител не може да проникне в системата на взаимоотношенията на учениците в колектива без използването на подобни методики.

Виржиния Вълова — училищен психолог в ЕСПУ „Д. Благоев“ в Елин Пелин — посвети своето съобщение на психологическата консултация на ученици и родители. При това консултивната дейност на училищния психолог обхваща: първо, консултации с ученици, нуждаещи се от формиране нова стратегия на поведение; второ, консултация на ученици с умствена недостатъчност, диференцирана от забавен темп на психическа дейност; трето, консултация на ученици с проблеми в общуването; четвърто, консултация на ученици, извършили опит за самоубийство (5 суицидни опита за две години) и пето, консултации с родители. На основата на задълбочено анализиране на конкретни случаи В. Вълова откри първостепенните консултативни функции на училищния психолог, призвана помага за преодоляване кризисните периоди у някои юноши, при които

се налага уточняване на „АЗ“-образа им, за да могат да видят личността си пред погледа на другите.

Н. с. в НИИОО „Акад. Т. Самодумов“ при МНП Неделчо Стойчев, работил една година като училищен психолог в 138 ЕСПУ в София, направи характеристика на учениците с отклонения в поведението и методите за изследване ученици с проблеми в интелектуалното развитие. Той се спря на училищното приложение на тестовете за интелигентност на Бине-Терман (българска адаптация на Г. Д. Пиръов) и прогресивните матрици на Рейвън, методиката на Пиерон-Розер, теста на Гийсен, социометричните методи, теста на Векслер и др. Накрая отбелаязя, че резултатите от използваните методи се обсъждат с ученици, учители, родители, комсомолско ръководство и се търсят пътища за преодоляване нежелателни поведенчески прояви.

Последна от столичните училищни психологи направи съобщение Ирина Зиновиева от 8 ЕСПУ. Тя разгледа въпроса за взаимодействието на психолога с учителите за целите на психологическата консултация. „Докато с помощта на психолога или без нея учителят може по някакъв начин да изпълнява своите задължения, то без добросъвестното отношение на учителите психологът не може да се справи с всичките си апженменти“, заключава младата психологка.

Огнян Койчев, единствен представител на психологите от Пловдив, гдето са назначени трима психологи в училище и двама в ОС за народна просвета, разказа за психологическата бариера от страна на учителите, срещаща от училищните психологи, и преодоляването ѝ чрез пропаганда на знания по възрастова и педагогическа психология. Той обстойно изясни функциите на психолога в училище, като изтъкна, че диагностичната и прогностичната дейност е системообразуващ признак в дейността на училищния psi-

холог, в чиято компетенция е изучаването индивидуалните и специални способности на учениците, техните мотиви. На второ място постави корекционно-формиращата дейност като система от целенасочени въздействия, участие в планиране съдържанието и методите на индивидуална работа с учениците, вкл. корекция на слаб училищен успех и отстраняване недостатъци в поведението им; на трето — консултативната дейност с учители и ученици при решаване техни проблеми, вкл. професионални консултации във връзка с избор на учебно заведение за продължаване образоването; на четвърто — психоигиенната и превантивната дейност, свързана и с диагностициране готовността на 6-годишните деца за обучение в училище, и на последно, пето място — изследователската и нормативно-стандартизираща дейност. 95% ученици от завършващите пловдивски училища, в които работят училищни психологи, постъпват в учебно заведение съгласно първото си желание, докато аналогичният относителен дял на завършващите училища, в които няма училищни психологи, е 74%. Важна функция изпълняват психологите и за повишаване интереса на учителите към психолого-педагогическа теория и литература, за разширяване кръга на интересите им. Показателна в това отношение е и следната съпоставка: ако в периода 1979—82 г. единствената специализирана библиотека за учители в Пловдив се посещава и ползва от 5 души (и то кандидати за клас квалификация) от общо 193 учители, през следващия период 1982—84 г., когато в училище вече работят и училищни психологи, боят на учителите, ползвавши педагогическата библиотека, се увеличава на 47 (от същите 193), като всички са на възраст от 35 години, т. е. относително млади учители.

Дискусия се откри с изказването на доц. Павел Александров за научното

обслужване на образоването с оглед неговото решително преустройство и ролята на психологията и педагогиката в това отношение. Той обосновава необходимостта от психология в училище, изказа свои съображения относно организацията на работата на училищните психологи и критикува положението за откриване на талантите. Според него постановката следвало да бъде такава: „Не откриване, а създаване на талантливи деца“.

Гост на кръглата маса бе и ст. н. с. от Института по обща и педагогическа психология към АПН в СССР Виталий Владимирович Рубцов, който подчертава потребността от психологическа служба в училище от страна на самия учебен процес и изтъква, че възникващата „практическа психология“ и по-точно „практическа училищна психология“ има своя цел, задачи, мотиви и средства. Мотивите ѝ са свързани, отбелязва той, с проблемите на умственото и практическото развитие на детето и подготовката му за живота в съвременното общество. Основната задача е изграждане „психологически портрет на учащите се“, който зависи от възрастта и „включеността на детето в учебния процес“. При това е необходимо да се имат предвид както възрастовите норми, така и конкретното функционално развитие на обучаващото се дете в училище. В. В. Рубцов припомни постановката на Л. С. Виготски, че съвместната дейност на детето с възрастния е източник на неговото развитие, като накрая се спря на психодиагностичното изследване като главна страна в дейността на училищния психолог, на стандартизираната форма на оценка на равницето на психическо развитие и на работата за усъвършенстване на възпитателния процес.

Научните сътрудници от Централната лаборатория по психология при БАН Росица Георгиева и Димитър Щетински споделиха свои мисли и съображения относно необходимостта от оси-

туряване за психологите на психодиагностични методики и от усвояване умения и практически навици за изследователска работа. Р. Георгиева разказа и за опита си като ръководител на кръжок по психологическа консултация и психологическа корекция със студентите от специалност „Психология“ в СУ „Кл. Охридски“ през третия семестър.

Макар че времето за дискусия на кръглата маса бе твърде ограничено, все пак един въпрос предизвика горещ спор — психологът в училище да бъде ли и преподавател по психология с ограничен брой часове. От изявилите мнението си по въпроса преобладаващото мнозинство му даде положителен отговор. Психологът е представител на науката психология в училище и би следвало да я преподава, като учебната му натовареност бъде в рамките на 240 часа годишно или 8 часа седмично, заяви в заключителното си слово проф. д-р Д. Йорданов. За точно такъв норматив, какъвто е и този на зам.-директора (8 часа седмично), се изказа и Ружа Mateева — председател на РНС за народна просвета в столичния район „В. Левски“. Ир. Зиновиева, която е едновременно и училищен психолог, и преподавател по психология с 15 часа седмична натовареност в 8 ЕСПУ в София, изтъкна положителното от своя опит: установяване по-добра връзка с учениците, които поставят своите проблеми — иначе връзката чрез учителите е „изкуствена“. Но същевременно смята, че не може да се даде категоричен отговор на въпроса, защото се губи връзката по отношение на колегите и се печели по линия на връзката с учениците (учителите започвали да се отнасят към преподавателя по психология като към свой обикновен колега, а не като към психолог в училище). Въз основа на приближително 5-годишния опит на пловдивските психологи, които са и с преподавателски норматив, О. Койчев изтъква,

че когато учителят преподава психология, него го приемат като „доверено лице“ и го идентифицират с предмета. Но е необходимо училищният психолог да преподава само психология и да разполага с кабинет, в който да приема ученици.

Противоположна позиция при закриване на кръглата маса отстояваше проф. д-р Георги Йолов, който решително се обяви против това училищните психологи да бъдат и преподаватели по психология. Преподаването според него е не психологическа и дори педагогическа, а методическа работа. Ако училищният психолог е добър, способен, той може да се утвърди в педагогическия колектив и без да е преподавател. Подобна позиция на „чист“ психолог не е лишена от основания.

Без да защищавам категоричното и крайно становище, че психологът в училище следва да бъде „неутрален“ към педагогическата дейност, все пак справедливо е да изтъкнем явни предимства в положението на училищния психолог, който не е преподавател: първо, той е с увеличени възможности за качествено изпълнение на функциите си спрямо по-голям брой учащи се и техните възпитатели; второ, налице е благоприятна за дейността на психолога служебна диференциация между него и учителите в училище (което изтъква в изказването си и Ир. Зиновиева); трето, допуска се, че училищният психолог в известна степен преодолява педагогическата дистанция между учители (преподаватели) и ученици и последните подхождат към него именно като към психолог, готов и способен да ги разбере и им помогне в решаването на актуални, вкл. лични проблеми. Но посочените функции училищният психолог би изпълнявал успешно само ако притежава богат педагогически опит, вкл. педагогически стаж (примерен минимум поне две-три години).

Същевременно могат да се посочат и

редица контрааргументи. Първият от тях е свързан с всепризнатата психо-диагностична функция на училищния психолог. Стара истина е, че най-добре се проучват учениците, като се обучават и възпитават, и най-добре се възпитават и обучават, като се проучват. В пълно съзвучие с тази истина са дейностният подход в психологията и изискането на Л. С. Виготски за „клинична диагностика“ на самия процес на развитие във и чрез дейността (сътв. обучение и възпитание). Такава диагностика дава възможност не само да се установяват обективни резултати и субективно протичащ процес на развитие, но и да се обясняват и предсказват „наблюдавани явления“. Неин краен етап са практически мерки, „практически мероприятия“ за възпитание и обучение с оглед по-добро развитие на учениците.<sup>1</sup> Втори аргумент е обстоятелството, че мнозина знаменити психологи (напр. световноизвестният съветски учен акад. Д. Н. Узнадзе, добилият широка популярност в наше време проф. Ш. А. Амонашвили и др.) непосредствено са се занимавали и с практическа педагогическа дейност, вкл. преподаване, обучение и възпитание в училище. На трето място опитът на някои от нашите училищни психологи в София и Пловдив също показва положителното влияние на преподаването върху дейността на училищния психолог. И накрая, включването на психологите в непосредствена преподавателска и възпитателна работа в училище е в духа на партийната постановка: „Образователното дело — дело всенародно“

Поставеният въпрос е дискусационен и на този етап е трудно да получи удовлетворителен отговор.

На кръглата маса „Психологът в училище“ бяха поставени и редица дру-

<sup>1</sup> Л. С. Выготский, Собрание сочинений, Том четвертый, Детская психология, М., Педагогика, 1984, с. 267—268.

ги въпроси, но някои от тях, въпреки големата им социална значимост, бяха само маркирани. Такъв е например въпросът за подготовката на училищните психолози. Беше изразено мнение, че сега психолозите не са достатъчно подготвени практически и методически за изпълнение на възложената им роля. Очевидно се налага по-сериозно и задълбочено профилиране по педагогическа психология в специалността „Психология“ в СУ „Кл. Охридски“, което да включва няколко специализирани и вътрешно диференциирани дисциплини по педагогическа и възрастова психология, вкл. спец-курсове и семинари по тези предмети и по социална психология; разработване и въвеждане в учебния план на специалността практикум по педагогическа психология, увеличаване относителния дял на часовете за практически занятия в сега действуващите учебни програми по възрастова и педагогическа психология; решително подобряване подготовката на студентите от специалността за педагогическа и изследователска дейност; системно организиране курсове за следдипломна квалификация на психолозите в училище и стимулиране работата за тяхното самообразование, самосъвършенстване и творчески растеж.

От направените на кръглата маса съобщения на училищните психолози стана ясно, че те неизбежно изпълняват в работата си като психолози в училище и педагогически функции — съв-

местна дейност с класни ръководители, разяснятелна работа и психолого-педагогическа просвета сред родители и т. н. Заслужават внимание за бъдещата дейност на училищните психолози и редица други предложения — да притежават известен минимум педагогически стаж, да се създаде към МНП координационен съвет за насочване и ръководене работата на психолозите в училище, да се обменя опит между тях във вид на семинари и други форми.

В заключение, на основата на целия представен и анализиран дотук материал, както и в резултат на обобщаване на главните моменти, изпъкнали по време на кръглата маса: „Психологът в училище“, могат да се направят следните основни

#### ИЗВОДИ:

1. Психологът в училище е безспорно необходим и с целостната си многострунна и разнообразна дейност той благоприятства за повишаване качеството и ефективността на възпитателно-образователния процес.

2. В дейността на училищния психолог са най-тясно свързани и често взаимопреплетени психологически и педагогически функции, които образуват здраво органично единство, насочено към изпълнение на единната задача — формиране личността на новия човек.

Л. ДЕСЕВ

## МЕЖДУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЯ „ПОЗНАВАТЕЛНИ ПРОЦЕСИ И ЛИЧНОСТ“ В ЧЕХОСЛОВАКИЯ

От 3 до 7 декември 1984 г. в Смоленице край Братислава в Чехословакия се състоя II международна конференция: „Познавателни процеси и личност“. Тя беше организирана от Института по експериментална психология към Словашката академия на науките (САН) и целеше отчитане на резултатите от съвместната работа с Института по психология към АН СССР, Института по психология при Унгарската академия на науките (УАН) и Централната лаборатория по психология при БАН, както и набелязване на актуални проблеми за научноизследователско сътрудничество между звената по психология към академиите на науките на социалистическите страни.

На конференцията присъствуваха представители от България, ГДР, Полша, СССР, Унгария и Чехословакия (поотделно от ЧАН и САН).

След официалното откриване на конференцията бяха изслушани информации за насоките на научните изследвания в академичните звена по психология на страните, чито представители присъствуваха. Изказаха се: Д. Ковач (САН), Ф. Патаки (УАН), В. Русинова (БАН), К. Обуховски (ПАН), А. Косаковски (АН ГДР), И. Хофман (АН ГДР) и М. Кодим (ЧАН).

Докладите и съобщенията на конференцията бяха разпределени в седем секции:

1. Семантична памет (тема на сътрудничество между САН и УАН). Интерес в тази секция предизвикаха докладите на: И. Шипаш и В. Росова (ЧССР) за фразеологичното значение и семантичната памет; Ч. Плуг (УНР), който анализираше индивидуалните различия при възпроизвеждане на разказ; О. Архова и Е. Шебова (ЧССР) относно особеностите на семантичната памет у билингвистите; И. Кол (ЧССР) по въпросите на интерпретацията като познавателен процес и др.

2. Във втората секция бяха групирани докладите и съобщенията, отнасящи се до анализиране особеностите на психическата дейност в зависимост от де-

нонощния биологичен цикъл при сменна работа. Това направление се разработваше в сътрудничество между Института по експериментална психология — САН и Централната лаборатория по психология — БАН. Интересни съобщения от словашка страна изнесоха И. Даниел, който представи психологически подходи при изследване на денонощните биологически ритми; Е. Фицкова, която проследи някои изменения в психофизиологическите показатели при сменна работа; И. Сарман и Л. Сковаюва представиха някои промени при възприятието за време в продължение на денонощния цикъл; Р. Фабри, И. Даниел и А. Поташова докладваха за особеностите при сензорна, сензомоторна и паметова дейност при сменна работа; Ш. Граца изясни някои разлики в адаптацията и активизацията при жените по време на денонощния цикъл. От българска страна В. Русинова представи общ доклад (съвместна работа с А. Попова и М. Радославова), който се отнасяше за изследвания на качеството на работата в няколко вида дейности при трисменен режим на работа. Анализирани бяха разликите в качеството на работата по време на трите смени в зависимост от индивидуалните особености, които определяха предпочитания за сутрешна или вечерна работа. Доказано беше, че оптималната фаза на работоспособност за двата типа хора не съвпада по време.

3. Третата секция обхващаща проблема за когнитивните функции и формирането на личността. В тази секция преобладаваше тематично разнообразие. Е. Шаламон (УНР) изясни зависимостта между типа личност и изменението в решението на мисловни задачи във връзка със стила на работа на учителя при дена от начална училищна възраст; М. Павловкин и М. Зелина (ПНР) анализираха отношението обучение-мотивация-творчество; М. Ковачикова (ЧССР) говори за значението на интелекта в генезиса на престъпността.

4. В четвъртата секция бяха включени доклади, отнасящи се до проблемите на общуването. В това направление рабо-

тя в сътрудничество САН и АН СССР. О. Халмиова и А. Поташова (ЧССР) анализираха регулацията на когнитивните резултати от общуването. Анализът беше изграден върху задълбочени експериментални изследвания. А. Н. Харитонов (СССР) характеризира някои страни на познавателните процеси в условията на общуване. Ф. Генов (НРБ) представи специфични психологически механизми на общуването при политическа агитация.

5. Работите по въпросите на когнитивните стилове бяха обединени в пета секция. По този проблем Институтът по експериментална психология при САН сътрудничи с Института по психология към УАН. Беше представено сравнително изследване между ЧССР и УНР, което обхваща въпроси за взаимовръзката между когнитивните стилове и обучението (Я. Кюрти, И. Миулнор, Г. Крикоркова), както и въпроси за влиянието на някои личностни характеристики върху резултатите и поведението на децата в училище (Ш. Пуффлерова). И. Сармани говори за осцилацията на перцептивните резултати и когнитивния стил.

6. Шестата група доклади се отнасяха до общотеоретични постановки, които имаха за цел да акцентират върху значими проблеми на отношението на познавателни процеси—личност в съвременната психология. К. Обуховски (ПНР) представи интегриращ модел на процесите на психична регулация. Ф. Патаки (УНР) анализира моделите на идентичността като когнитивни структури, принципите на субективността при изграждане системата на „Аз-а“, идентичността на персоналното и идеалното-Аз. А. Косаковски (ГДР) го-

вори за самоориентацията като основен компонент в дейността на личността. Интерес предизвика докладът на О. Микшик (ЧССР) за психичната саморегулация на личността в трудни ситуации, за когнитивната и емоционалната вариабилност в зависимост от ситуацията. М. Спrijенец (ЧССР) представи някои съвременни направления в психологията на мисленето, а А. Угерик (ЧССР) някои въпроси на отношението между познавателни и личностни променливи и регулационните процеси при психосоматични заболявания.

7. Последната група доклади се групират около проблема „Памет и личност“. Интерес предизвикаха съобщенията на И. Хоффман и Р. Клайн (ГДР) за човешката памет и управлението на познавателните процеси; на И. Руисел (ЧССР) за някои взаимоотношения между особеностите на паметта и характеристиките на личността; на З. Руиселова (ЧССР) за умственото изображение в интерфункционален контекст, за т. ю. „когнитивни карти“.

Бе проведена и дискусия по основния проблем на конференцията: „Личност и познавателни процеси“. Активно участие в дискусията взеха К. Обуховски (ПНР), Ф. Патаки (УНР), А. Косаковски (ГДР), А. Н. Харитонов (СССР), Ф. Генов (НРБ), И. Хоффман (ГДР). Беше изтъкната общата тенденция за взаимовлиянието между характеристиките на личността и особеностите на познавателните процеси.

Набелязаха се насоки на международното двустранно сътрудничество по въпроси, интересуващи присъстващите на конференцията страни.

В. РУСИНОВА

## СОДЕРЖАНИЕ

Психология и идеально-политическое просвещение . . . . .	2
Ф. ГЕНОВ — Особенности потребностей в идеально-политических знаниях научно-технической интелигенции . . . . .	3
<b>Общая и социальная психология</b>	
E. ПАСПАЛНОВА, Д. ЩЕТИНСКИ — Стандартизация теста интеллигентности СР 2А в болгарских условиях . . . . .	12
В. МАРКОВА — Взаимосвязи между содержанием аффективных искативных аттидов и социально-ситуативной тревожностью . . . . .	22
<b>Психология личности</b>	
В. ШАБРУКОВ — Сущностный когнитивный диссонанс: личностный кризис развития . . . . .	29
<b>Педагогическая психология и психология возрастов</b>	
ZL. РУСИНОВА — Психосемантический анализ художественного восприятия живописи . . . . .	41
<b>Медицинская психология</b>	
R. АРНАУДОВА, Л. ПЕНЕВА — Уровень претензий и достижения у детей и юношесей с гипофизарным нанизмом . . . . .	50
<b>Научная жизнь</b>	
G. ПИРЬЕВ — В память Германа Эббингхауса . . . . .	54
Ф. ГЕНОВ — Особенности потребностей в идеально-политических знаниях у представителей научно-технической интелигенции . . . . .	56
L. ДЕСЕВ — Деятельность и функция школьного психолога . . . . .	57
B. РУСИНОВА — Международная конференция „Познавательные процессы и личность“ в Чехословакии . . . . .	63

## CONTENTS

* * * — Psychology and political ideological knowledge . . . . .	2
Ph. GENOV — On the needs of ideological political knowledge in scientific technological intellectuals . . . . .	3
<b>General and social psychology</b>	
E. PASPALANOVA, D. SHTETINSKI — Standardization of the Intelligence test CP 2A in Bulgarian conditions . . . . .	12
V. MARKOVA — Relationships between the content of affective negative attitudes and social-situational anxiety . . . . .	22
<b>Psychology of personality</b>	
V. SHABRUKOV — Essential cognitive dissonance — a personality crisis of the development . . . . .	29
<b>Educational and age psychology</b>	
ZL. RUSINOVA — Psychosemantic analysis of the artistic perception in painting . . . . .	41
<b>Medical psychology</b>	
R. ARNAUDOVA, L. PENEVA — Aspiration level and achievements in children and adolescents with pituitary nanism . . . . .	50
<b>Science life</b>	
G. PIRYOV — In memory of Hermann Ebbinghaus . . . . .	54
Ph. GENOV — On the needs of ideological political knowledge in scientific technological intellectuals . . . . .	56
L. DESSEV — Activity and functions of school psychologist . . . . .	57
V. RUSINOVA — International conference «Cognitive processes and personality» in Czechoslovakia . . . . .	63