ПСИХОЛОГИЯ

6'85

Редакцията на списание „Психология“ честити Новата 1986 година на своите читатели и сътрудници и им пожелава здраве, творчески успехи и лично щастие

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. Пирьов, Б. Първанов

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

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

Редакция: София, стадион „В. Левски“, тел. 86-51 в. 477. Дадена за набор на 5. XI. 1985 г., подписана за печат на 5. XII. 1985 г.

Печатница „Георги Димитров“ — София, пор. 1495

ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 0204—644X

ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО НА ПСИХОЛОЗИТЕ В БЪЛГАРИЯ
КОЛЕКТИВЕН ЧЛЕН НА СНР

6 — 1985
ГОДИНА XIII

СЪДЪРЖАНИЕ

* * * — Най-голяма международна изява на българската психология — Седма среща на психолозите от Дунавските страни 2
Г. ПИРЬОВ — ЮНЕСКО и психологията 7

Обща и социална психология

М. ВЪЛОВА — Влияние на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините за успеха и неуспеха при актьори 11
Л. МИТЕВА, Е. СМИРНОВА — Ниво на общуване на детето с възрастния и с връстниците 16

Педагогическа и възрастова психология

СТ. МИНКОВА — Психологическа характеристика на езиковото творчество на първокласниците 22
ПЛ. КАЛЧЕВ — Някои параметри на развитието на вътрешните мотиви за учене в I клас 28
П. ПЕШЕВА — Зависимост между равнището на певческите изпълнителски способности и певческите импровизации у деца от 5 — 7-годишна възраст . . . 33
Ф. ФИЛЕВ, Б. ВЕЛИНОВА — Изследване свойствата на вниманието при деца от I—III кл. 39

Трудова психология

Ж. ЖЕЛЕВ — Относно структурата на качествата на инженеро-техническия ръководител на аероклуба 44

Медицинска психология

АТ. ШИШКОВ, С. ТОТЕВА, Ф. ЛАЗАРОВ, Р. БЕНАТОВ — Депресивитет и агресия при лица с хроничен алкохолизъм 50

Рецензии

Л. НИКОЛОВ — Психология и психодиагностика на интелигентността . . . 55
Д. КИРКОВ — Учителят и неговата професия 58

Научен живот

* * * — Международна премия на български психолози 60
В. РУСИНОВА — IV семинар на психолозите в промишлеността 61

PSYCHOLOGY

Oficial journal of the Bulgarian Psychological Society

Sofia, V. Levski Stadium

НАЙ-ГОЛЯМА МЕЖДУНАРОДНА ИЗЯВА НА БЪЛГАРСКАТА ПСИХОЛОГИЯ

СЕДМАТА СРЕЩА НА ПСИХОЛОЗИТЕ ОТ ДУНАВСКИТЕ СТРАНИ

От 23 до 29 септември 1985 година във филиала на АОНСУ при ЦК на БКП в град Варна се проведе Седмата среща на психолозите от Дунавските страни. Това беше по същество един малък конгрес на психолозите не само от Дунавските, но и от други европейски страни. Наред с психолозите от Дунавските страни — ФРГ, ГДР, Западен Берлин, Чехословакия, Унгария, Югославия, България и СССР — участвуваха и психолози от Швейцария, Швеция, Финландия, Полша, Гърция и Япония. Участниците от другите страни бяха над 90, а от българска страна повече от 110. В проведените 15 симпозиума и 6 работни заседания по основни направления на психологическата наука си дадоха среща не само някои от най-изтъкнатите психолози от Дунавските страни, но и отделни известни специалисти по определени проблеми от други страни. Срещата започна с общо пленарно заседание.

Тя беше открита от председателя на Организационната комисия и зам.-председател на Дружеството на българските психолози проф. д-р Филип Генов. Участниците бяха приветствувани от името на Президиума на БАН и на Организационния комитет по подготовка и провеждане на срещата от член.-кор. проф. Стефан Ангелов. В своето приветствие той разгледа някои актуални методологически проблеми пред психолозите. Член-кореспондентът от Чехословашката академия на науките — Дамян Ковач, който е инициатор за организирането на тези срещи, благодари на домакините за създадените добри условия за провеждането на Седмата среща на психолозите от Дунавските страни.

Особено значение в научното общуване имаха работните срещи, посветени на актуални проблеми за свързване психологическата наука с практиката. Обсъдени бяха и се обмени опит по такива проблеми като: работата на психолога в предприятието, в училището и в спорта. В хода на срещата, по инициатива на отделни участници. се организираха работни заседания по психологическите проблеми на личността. Срещата завърши със заключително заседание, на което председателят на Програмната комисия — член.-кор. проф. Г. Пирьов направи обобщаващ доклад за работата на отделните симпозиуми. От името на гостите хубави думи по адрес на организаторите каза проф. д-р Е. Шорохова от СССР. Проф. Г. Линерт от ФРГ също изказа своето удовлетворение от проведената среща и предложи следващата Осма среща да се състои в град Мюнхен, Западна Германия. Срещата беше закрита от нейния председател проф. д-р Филип Генов.

С какво тази среща се отличаваше от досегашните срещи?

1. Както по броя на чуждестранните участници, така и по този на страната-домакин тя беше най-многолюдната. Това намери израз и в провеждането на повече и по-разнообразни симпозиуми. Срещата се превърна в един малък европейски конгрес на психолози по основните клонове на психологическата наука.

2. Организационният комитет положи значителни усилия за актуализиране проблематиката на срещата. За първи път бяха проведени симпозиуми по психологическите проблеми на мира, психологическите проблеми на взаимодействието „човек-компютър", психологията на управлението, политическа психология и други. Това се извърши при активното ангажиране на Комисията по проблемите на мира в Световната организация по научна психология, начело с нейния председател проф. А. Косаковски. Съвместно с научния колектив по изследване психологическите проблеми на взаимодействието «човек-компютър» начело с научния ръководител акад. Фр. Кликс, а така също и съвместно с Директорския съвет на ФЕПСАК, при най-активното съдействие на Дружеството по психология у нас се организираха съответни симпозиуми. Изяснените основни направления за психологически изследвания в сферата на мира и предотвратяването на атомната война ще дадат отражение върху по-нататъшните изследвания в тази сфера не само на психолозите от Дунавските страни, но и на тези от много други страни. Всичко това издига още повече авторитета на Варненската среща.

3. В нея взеха участие не само едни от най-изтъкнатите психолози на Дунавските, но и на други страни. Сред тях се намираха и 10 членове на ръководствата или на техни комисии на международни психологически организации.

4. Масовото участие на психолози от нашата страна като докладчици, като председатели или съпредседатели на симпозиуми послужи като добра школа не само за международна научна изява, но и за международна организационна изява. Опитът показа, че ние разполагаме с висококвалифицирани научни работници, добри организатори и още повече добри ръководители на научни симпозиуми. Срещата даде възможност да се демонстрират научните постижения на българските психолози. Те бяха достойни партньори на своите колеги от другите страни.

5. Организационният комитет насочи своите усилия към създаване на условия за участие в срещата и на млади психолози както от нашата страна, така и от други страни, като направи редица облекчения. По такъв начин тя се превърна в школа и за най-младото попълнение на психолозите.

6. Срещата преминаваше в обстановка на взаимно уважение, на колегиалност и в същото време на голяма дискусионност. Поставяха се много въпроси, изразяваха се различни мнения. Това показа, че е създадена колегиална обстановка, взаимна търпимост и взаимно уважение на позициите на различните автори. Нещо повече, срещата се превърна в работеща и не само дирижирана, но и самоуправляваща се корпорация. По инициатива на отделни учени се организираха допълнителни срещи и работни групи по вълнуващи ги въпроси. Освен това в индивидуални и групови разговори се обменяха мисли по интересуващи ги научни проблеми.

В Организационния комитет продължават да пристигат писма, в които се изразява задоволството от организираната среща. Генералният секретар на Световната организация по научна психология проф. Павлик от ФРГ изпрати поздравление до участниците и изрази своето съжаление, че не може да присъствува. Това направи и генералният секретар на Международната организация по училищна психология проф. Лудвиг Левенщейн от Великобритания. Такива писма се получиха и от други ръководители на международни организации по отделни клонове на психологията. Срещата свърши. Но работата по нея продължава. Предстои да се намерят форми за популяризиране постиженията на психолозите, показани на Варненската среща.

Варненската среща на психолозите от Дунавските страни им даде нови импулси в бъдещите съвместни научни мероприятия. Най-характерното за нея е творческият психически климат, който се проявява с всяка измината среща на все по-високо равнище. Личните познанства, които се осъществиха, са онази живителна връзка, която ще продължава да превръща Варненската среща като продължаваща. Нещо повече, нашата страна стана инициатор с изработването на значка-емблема на психолозите от Дунавските страни. Тя придава още по-голяма организираност и целенасоченост на бъдещите срещи.

На страниците на списанието ще се отпечатат материали от работата на отделните симпозиуми и работни групи, което ще даде възможност на психолозите, които не са участвували, да се запознаят с разглежданата проблематика.

* * *

Представители на страни с различен обществен строй и на различни психологически направления показаха през дните на Срещата дух на международно сътрудничество при решаването на поставените за разглеждане проблеми. С това се утвърди една от изграждащите се особености на тази инициатива, която има не само научно, но и обществено значение.

Докато в предишните конференции доминираха психолозите от по-старото и средното поколение, сега значителният брой от участниците бяха от младото поколение (по-специално от България), което се представи достойно в програмата. Това внесе освежителна струя в работата на конференцията и показа, че делото на психологията се поема от надеждни ръце.

На Дунавската среща във Варна се отразиха богатството и разнообразието на проблемите на съвременната психология, което е характерно и за големите психологически международни конгреси, на които участвуват хиляди автори. В програмата се предвидиха 15 симпозиума, организирани с приблизително хомогенни материали. Тук може да се отбележат само основните теми на симпозиумите и някои от включените в тях доклади и научни съобщения.

Върху проблемите на общата и *експерименталната психология* бяха представени 11 материала, но поради отсъствието на някои от техните автори бяха включени 8 от тях, между които са тези върху различията между усещанията и възприятията, върху стила и самооценъчните детерминанти на дейността, самосъзнанието и антропологическия речник, за ролята на нагласите в поведението на човека и др.

Но освен отделния симпозиум върху някои методологически проблеми, в няколко други симпозиуми бяха застъпени други основни въпроси на психологията. На първо място трябва да се отбележи работата на симпозиума върху *психологията на личността,* в който се представиха 13 доклада главно на психолози от България и Полша. Тези доклади могат да се обединят около три главни проблема: а) модела на личността с оглед на нейното развитие; б) някои аспекти на устойчивостта на личността; в) влиянието на локализацията на контрола върху мотивацията. Втората важна област на общата психология се отнася до *когнитивната психология,* върху която също имаше отделен симпозиум. В осемте доклада в този симпозиум се застъпваха няколко проблема, като взаимоотношението между познание и дейност, влиянието на познанието върху самотността на личността,

семантичният контрол на вниманието, познавателният контрол на сензомоторната координация, когнитивната структура на решаването на проблеми, когнитивен подход при диагностиката на речта. Школата на словашките психолози беше представена с доклад върху: «Психологията на кръстопът» и с други доклади върху междуфункционалните връзки на паметта и личността, взаимоотношението между когнитивния стил и дейността на оператора.

Все в тази област е и проблематиката на симпозиума върху *творчеството,* в който се представиха главно материали из областта на психологията на културата, на словесното и музикалното творчество. В тясна връзка с тези проблеми бяха поставените в заседанието доклади върху *психолингвистиката*, в които се разгледаха проблемите на речта като диагностично средство, методологически проблеми на семантичния диференциал и за влиянието на афазията върху комуникативната дейност.

Към областта на методологическите въпроси на психологията може да се отнесе и симпозиумът върху *психодиагностиката.* Макар че някои проблеми на психодиагностиката се поставяха и в други симпозиуми, тук главното внимание беше насочено именно към някои конкретни методики, към ролята на мисленето при тях и автоматизацията на комплексната психодиагностика с помощта на компютъра.

Наред с тези методологически и общопсихологически проблеми, в програмата бяха включени и няколко симпозиума върху отделни клонове на психологията. Така из областта на *педагогическата психология* се разглеждаха такива проблеми като: формирането на учебната дейност на учениците, системата на дейностите и психическото развитие, формирането у учащите се на умения да решават социални конфликти, психодиагностиката на взаимоотношението между речта и музикалната интонация, съотношението между вербалните и невербалните компоненти на психическата ориентация.

В симпозиума върху *социалната психология* бяха поставени такива проблеми като: социално-психологически аспекти на организацията и планирането на дейността в трудовите колективи; формирането на личността на ученика в колектива в системата на възпитателните въздействия; влиянието на системата от ценности върху личността и групата; социално-психически изменения у хората от третата възраст; влиянието на атитюдите върху поведението в групата.

В тясна връзка с проблемите на социалната и педагогическата психология се намират и други симпозиуми. Един от тях е този върху *психологическите проблеми на мира*, в който се поставиха актуалните съвременни проблеми за проучване на психологическата нагласа на хората в борбата за световен мир, възпитателната работа в дух на мир, критика на някои реакционни схващания в тази насока, предметът и задачите на психологията на мира и други. Ценното беше, че в този симпозиум взеха участие психолози и от такива страни като Япония, Финландия, Гърция, СССР, ГДР и други, наред с участниците от България.

Все в сферата на социалнопсихологическата проблематика се намира и симпозиумът върху *политическата психология и психологията на управлението,* в който се изнесоха десет доклада върху такива въпроси като: психологически функции на политическата пропаганда, обществено мнение и политически виждания за властта, оценка и самооценка на качествата на политическите ръководители, стил на критика от страна на ръководителя, ролевият конфликт в управленческата дейност и други.

В симпозиума върху *психологията на спорта* бяха изнесени сравнително най-голям брой доклади, и то предимно от български автори и с участие на психо-

лози от Австрия, Швейцария, ФРГ, СССР. Това са доклади върху въпросите за мотивацията на младите спортисти, психодиагностиката на поведението на личността при натоварване, психическа саморегулация на моторната дейност при извънредно натоварване, възрастови особености на взаимоотношенията между треньора и спортния колектив и други.

И друг комплексен клон на психологическите науки — *медицинската и клиническата психология* — беше добре застъпен в програмата. И тук бяха включени някои методологически въпроси, например за метода на лонгисекционния структурен анализ в психофармакологията, както и доклади върху резултати от конкретни изследвания върху приятелските отношения, подкрепящи дейността през юношеската възраст, взаимоотношението между метаболичния контрол и физиологическите фактори у аномални деца през пубертета, изследване на междуличностните отношения в клиничната психология, психодиагностика на типовете личност и невротизма на медицинския персонал и други.

Във връзка с тази проблематика се намира и симпозиумът по *невропсихология и психофизиология,* в който се представиха няколко материала из тези области на науката като: поведението и автоматичната активност и реактивност, психофизиологически изследвания на регулацията на функциите при психосоматични заболявания, начало на генерализиращата функция у деца с церебрален паралич през ранното детство и други.

В областта на *възрастовата психология* също имаше симпозиум, в който се представиха няколко доклада предимно върху проблемите на детството, а отчасти и върху възрастта на стареенето. Между тях са: фидбяк на успеха и неуспеха в процеса на развитието; формиране на положителната Аз-концепция през детството; влияние на средата върху социализацията на подрастващите; способността за обобщение въз основа на съществени белези през ранното детство и други.

И на въпроси из областта на *трудовата психология* беше посветен един симпозиум, на който бяха представени четири доклада върху някои теоретически проблеми на този клон на науката — за приложението на принципа на дейността при изучаване на човека — субект на труда, а също и върху резултати от изследвания на психическото напрежение в системата „човек-машина", за поведението при рискова ситуация на транспортни работници.

По-специален интерес предизвика симпозиумът(работна група) върху взаимоотношението между *човека и компютъра* при усвояване на знания и измерване на умственото натоварване. Тук се разясниха задачите и същността на формираната при Международната асоциация по научна психология (на която е член и Дружеството на българските психолози) група под името «Macinder» за проучване на проблемите, като се изнесоха и няколко доклада на теми като: «Психологически аспекти на подготовката на използващите компютърните системи», «Психологически интерфейз на системата «човек-компютър», «Решаване на проблеми при обучение с помощта на компютър» и други. Характерно за всички тези симпозиуми е това, че в тях се представяха не толкова теоретични доклади, колкото резултати от експериментални изследвания върху поставените проблеми. Винаги ставаха оживени разисквания в дух на положителна критика и обмяна на становища, споделяне на информация и опит от страна на представителите от различните страни.

Предварително отпечатаните резюмета на 115 страници на двата приети за конференцията езици — английски и руски — даде възможност за сравнително по-

пълно ориентиране в работата на Седмата среща на психолозите от Дунавските страни.

При това освен споменатите симпозиуми бяха организирани и няколко допълнителни семинара (кръгли маси) през късните следобедни часове, които бяха посветени на актуални проблеми: психологът в училището, в предприятията, психологията и борбата за мир, психология на спорта, психология на личността. Състояха се и делови заседания на Комисията за мира, формирана на Международния психологически конгрес в Акапулко през миналата година, на Комисията за психодиагностика в социалистическите страни и други неформални срещи.

Седмата среща на психолозите от Дунавските страни даде възможност да се установяват добри контакти между всички участници, да се обменят мисли и през свободните часове, да се изграждат дори приятелски връзки между тях. И наистина, тази конференция допринесе за международното сътрудничество на базата на една от основните хуманитарни науки, което ще бъде нов принос на психолозите и в делото на мира.

ЮНЕСКО И ПСИХОЛОГИЯТА

Г. ПИРЬОВ

Учредената на шестнадесети ноември 1945 г. Организация на ООН за образование, наука и култура (ЮНЕСКО) има своята 23-та сесия на Генералната си конференция в София от 8 октомври до 9 ноември през настоящата 1985 година. В нея участвуват официални делегации от 152 страни—членки на тази организация, както и значителен брой представители на междуправителствени и неправителствени международни организации. Всекидневните заседания на пленума и на комисиите на организацията обсъждат проблемите на отчета на генералния директор Амаду М'Боу и проекта на програмите за дейността през 1986—1987 г., а също подготвят резолюциите на конференцията. Поставени са много и сложни проблеми, при решаването на които се срещат твърде разнообразни становища. Но въпреки това разнообразие и често противопоставяне на гледищата, преобладава общото становище за голямото значение на тази единствена по рода си международна организация и за необходимостта да се запази нейният универсален характер. Това се дължи на обстоятелството, че посредством разнообразните дейности на ЮНЕСКО се решават актуални проблеми на всички страни.

Тези дейности, подети от миналите години, се определят от 14-те големи програми, които се обсъждат на Генералната конференция. Само заглавията на тези програми, към всяка от които има по няколко поделения, показват обхвата на многостранната дейност на Организацията.

I. Основни световни проблеми и тяхното проучване с оглед на бъдещето
II. Образование за всички
III. Комуникацията в служба на всички
IV. Формулирането и приложението на образователните политики
V. Образование, формиране и общество
VI. Науките и тяхното значение за развитието
VII. Информационните системи и достъпът до знанието

VIII. Принципи, методи и стратегии за действие за развитието

IX. Наука, технология и общество

X. Човешката среда и земните и водните ресурси

XI. Културата на бъдещето

XII. Премахването на предразсъдъците, нетолерантността, расизма и апартейда

XIII. Мирът, международното разбирателство, човешките права и правата на народите

XIV. Положението на жените.

Към тези програми се прибавя и друга, специално насочена към младежта.

Както се вижда, отнася се до дейност както за изследване, така и за решаване на най-актуалните проблеми на съвременността. На първо място трябва да се поставят задачите относно запазването на световния мир и правата на човека и на народите, които бяха изтъкнати още в чл. 1 от учредителния устав на тази организация: «Да се поддържат мирът и сигурността чрез образованието, науката и културата, чрез сътрудничеството на народите, за да се осигури всеобщото зачитане на справедливостта, закона, правата на човека и основните свободи на всички без разлика на раса, пол, език или религия, които Хартата на ООН признава за всички народи.» И наистина, освен специалната голяма програма по този проблем, той се поставя и в няколко други програми, отнасящи се до образованието, науката и културата.

В тясна връзка с тази задача се обхващат и проблемите на борбата за премахването на всички предразсъдъци, по-специално тези, които се отнасят до дискриминациите на расите, народите и по отношение правата на жените, като се подчертава борбата срещу апартейда. А известно е, че въпреки някои постижения в тази насока, все още има страни, където тези проблеми не са решени.

Това особено важи за друга голяма задача, която се решава от ЮНЕСКО — борбата срещу неграмотността, която все още е много висока в редица страни, по-специално в наскоро освободилите се от колониалния режим. В изказванията на представителите на тези страни пред Генералната конференция многократно се изтъква голямата роля на тази организация за ограмотяването и развитието на учебното дело.

Това се дължи на обстоятелството, че проблемите на образованието изобщо заемат значително място в дейността на ЮНЕСКО. То личи от това, че три от отбелязаните по-горе програми са посветени пряко на тези проблеми, а и в другите също те заемат известно място. И наистина много от инициативите на тази организация се отнасят до демократизацията на образованието, до осигуряване на равни възможности на всички деца, за възрастните и за някои отделни слоеве от населението като бежанци, емигранти, отклоняващи се от нормата и др.

Във връзка с проблемите на образованието се намират и дейностите на ЮНЕСКО и нейните органи по задачите за информацията, разпространението на знанията, използването на средствата за масова комуникация, върху които също се работи твърде интензивно. Все в тази връзка са и дейностите в областта на културата, които се отнасят до проучване и запазване на културното наследство на всички народи, за съхранението на самобитността на техните култури, за връщането на културни ценности, които са били ограбвани при колониалното робство в страните, в които са била създадени, за достъпа на всички до културния живот, насърчаване на творческите изяви на хората и народите и пр.

И в третата област от дейността на ЮНЕСКО — науката — се извършва голяма и многостранна дейност и се предвиждат конкретни задачи. Те се отнасят

както до природните, математическите науки, така и за различните клонове на обществените, хуманитарните науки. Отнася се за проучване на глобалните проблеми на съвременния международен живот, за изследване природните и човешките ресурси, за подготовка на кадри както за преподавателска, така и за научноизследователска работа, за разпространението на научните знания и др. Важно място заемат проучванията върху проблемите на околната среда, населението, за използване на научните постижения за мирни цели.

По-специално трябва да се отбележи голямата програма за науките и тяхното значение за развитието, което се отнася до развитието на хората, институтите, за подготовката на кадрите, работещи за развитието, като се обръща по-специално внимание върху условията за развитието на младежите и жените в развиващите се страни.

Може да се каже, че в дейността на ЮНЕСКО се дава предимство на проблемите на тези страни, които имат най-голяма нужда от съдействие. Затова и при решаването на тези проблеми се привличат специалисти не само от състава на организацията или от институтите и организациите на напредналите страни, но и от страните на Третия свят.

За научната дейност на тази голяма международна организация на ООН имат принос и редица неправителствени национални и международни организации, които имат определен статут в нея. Като пример за това може да се посочи участието на Международния съюз за психологическите науки, в който членува и Дружеството на българските психолози. Това участие е в няколко посоки. Първата от тях е проучването върху ролята на психологията за развитието в Третия свят, което беше организирано с финансовата подкрепа (20 000 долара) от Отдела за проучвания върху развитието в Сектора на ЮНЕСКО за социални науки. Част от материалите на това проучване бяха публикувани в Международния журнал по психология на нашия Съюз.

Втори важен проект се отнася до проучванията върху взаимоотношението между човека и машината през ерата на компютъризацията, който се осъществява под ръководството на Ф. Кликс и резултатите от който бяха частично докладвани на Седмата конференция на психолозите от Дунавските страни тази година във Варна в симпозиума под общото заглавие «Макиндер».

И трета голяма инициатива на Съюза на психологическите науки все със съдействието на ЮНЕСКО и в подкрепа на неговите програми се отнася до създаването на мрежа от центрове за изследвания върху развитието на децата, което се организира от този съюз с участието на Международното общество за изучаване развитието на поведението. На 23-я международен конгрес в Акапулко беше формирана специална комисия за тези проучвания с участието и на български психолог.

На същия конгрес, както беше вече съобщено в сп. «Психология» (1984, № 6), бяха организирани симпозиуми и заседания върху друга съществена програма на ЮНЕСКО — борбата за мир. Формира се комисия и се подготви резолюция, приета от Асамблеята на Съюза — също с българско участие.

С казаното не се изчерпват възможностите на психолозите за съдействие на ЮНЕСКО при изпълнението на отбелязаните по-горе програми, тъй като почти всички те се отнасят до дейността на човека в образованието, науката, културата, комуникацията, в които области субективният фактор има решаваща роля. Може да се каже обаче, че тези възможности все още не са използвани напълно, особено в нашата страна.

Наистина в НР България вече са подети редица инициативи с активното

участие на ЮНЕСКО, като например учредяването на Централния институт за научно-техническа информация (ЦИНТИ); в рамките на програмата на ЮНЕСКО за опазване на околната среда са обявени за опазване 17 природни територии, между които е народният парк Пирин, Биосферният резерват «Сребърна» и др. В международните инициативи на Организацията са включени и такива като честването на 13 века България, 1100 години от смъртта на Методий, честването годишнини на Георги Димитров, Иван Вазов, Вл. Димитров-Майстора, Асен Златаров. В рамките на програмата за опазване на паметниците на културата са обявени и такива наши исторически светини като Рилският манастир, Мадарският конник, Казанлъшката гробница, Боянската църква и др. У нас се състоя Третата конференция на министрите на образованието от Европейския регион, Първият световен конгрес на асоциираните към ЮНЕСКО училища, световните конгреси по философия и социология, в които участвуваха и психолози и др. Нашата страна чрез своите редовни представители или чрез специалисти от различни клонове на науката взема участие в редица международни прояви на ЮНЕСКО, между които най-близки до нашата наука са тези върху ролята на средното образование за професионалното ориентиране на Съвещанието в Института по педагогика на тази организация в Хамбург, за програмираното обучение в гр. Варна, за проблемите на толерантността и взаимното разбирателство, също във Варна, за ролята на изкуствата за интелектуалното развитие на подрастващите — в София и др.

Но все пак ние имаме още възможности за научна и научно-популяризаторска дейност във връзка с работата по програмите на ЮНЕСКО както в национален, така и в международен мащаб. Характерно е например да се посочи ролята на психологията при решаване проблемите на мира, като се има предвид мотото на учредителния документ на тази организация: «Войните се раждат в умовете на хората, затова именно умовете на хората трябва да се подготвят за защитата на мира.» Без да се забравя за сложната обусловеност на войните от социално-икономическите условия, несъмнено е, че и психолозите могат да допринесат за преодоляване на студената война, която е по същество психологическа война, както и за делото на мира и разоръжаването.

Тази уникална международна организация, която се отличава със своята универсалност, осъществявана чрез участието на почти всички страни на Земята и чрез обхвата на всички основни проблеми на духовния живот на човечеството, създава условия и изисква участието на всички клонове на науката, включително и на психологията. Универсалният характер на ЮНЕСКО е демонстриран по нагледен начин на изложбата на нейните публикации, уредена в Софийския университет, където са представени много книги и периодични издания из различните клонове на науката, които се отнасят до живота на човека, за неговите разностранни дейности и потребности. Но все пак остава да се пожелае по-пълното представяне и на психологията, за което българските автори имат и възможности, и отговорности.

Нашето участие е необходимо за решаването на редица задачи, които се поставят с подготвените в петте комисии решения по посочените по-горе големи програми, които бяха приети с консенсус (единодушно) както в комисиите, така и в пленума на Генералната конференция.

ВЛИЯНИЕ НА ПОТРЕБНОСТТА ОТ ПОСТИЖЕНИЕ И САМООЦЕНКАТА ВЪРХУ ПРИПИСВАНЕТО НА ПРИЧИНИТЕ ЗА УСПЕХА И НЕУСПЕХА ПРИ АКТЬОРИ

МАРИНА ВЪЛОВА

Постигането на успех е едно от най-важните условия, стимулиращи професионалното развитие на актьора. За психологията представлява интерес отношението на самите актьори към успеха и неуспеха и по-конкретно как някои характеристики на личността модифицират приписването на причините за успеха и неуспеха. Като имаме предвид насоките в изследване на приписването на причините за успеха и неуспеха (Музды баев, 1983), ние се ориентираме към търсене на връзки с потребността от постижение, характеристиките на Аз-образа и самооценката.

Трудностите при реализиране на такава изследователска цел са свързани преди всичко с отсъствието на публикувани изследвания върху приписването на причините за успеха и неуспеха при хора на изкуството и по-специално при актьори. Разбира се, установените закономерности в досегашните експериментални психологически изследвания могат да се модифицират, като се има предвид характерът на дейността на актьора, спецификата на неговата реализация, както и оценката на неговите изяви от обществеността.

Общият подход на настоящото изследване се гради върху концепцията на Б. Г. Ананиев (1976) и В. С. Мерлин (1981) за многоравнищната организация на личността. Ние не сме имали за цел да верифицираме хипотези, обхващащи взаимовръзки между всички равнища на личностна организация. Ние търсим взаимовръзки на потребностно-мотивационната сфера и по-точно потребността от постижение с характеристиките на Аз-образа и някои нагласи по отношение на дейността като взаимно обуславящи се характеристики и комплексно обуславящи приписването на причините за успеха и неуспеха.

ОСНОВНИ ПОНЯТИЯ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

Понятието «потребност от постижение» в изследването се използва в неговия позитивен смисъл, а не се разглежда структурата на мотивацията за постижение, в която си взаимодействуват стремежът към постигане на успех и стремежът към избягване на неуспеха (Atkinson, 1968). Търси се влиянието на потребността от постижение като личностна променлива върху приписването на причините за успеха и неуспеха на изпълнението. Творческата дейност, включително и тази на актьора, е полимотивирана и не може да се твърди, че само потребността от постижение образува нейното мотивационно ядро.

Ние правим разграничение между потребността от постижение и потребността от успех, разбирана от Л. Николов (1974) като потребност, «която се задоволява в преживяването на успешността на изпълнението относително независимо от конкретното съдържание на постигнатия резултат». Това е характеристиката,

по която потребността от успех се различава от потребността от постижение, дефинирана от H. Murray.[1] Л. Николов посочва като особеност на потребността от успех, че тя се проявява във и чрез други конкретни потребности. Следователно тя би могла да се проявява и чрез потребността от постижение, като конкретно в дейността на актьора това ще се изразява в потребност от успешно проникване в образа през отделните етапи на работата над него и в успешно изпълнение в отделните спектакли. Именно в дейността на актьора удовлетворението от *изпълнението* може до голяма степен да изчерпи съдържанието на потребността от успех.

Понятието «приписване на причините» (causal attribution) е въведено в психологията от F. Heider (1958). Модел за връзката между мотивацията за постижение и приписването на причините в рамките на теорията на Heider F. е предложен от Weiner B. и Kukla A. (1970). Разглеждат се като ортогонални двете основни групи променливи — устойчиви-неустойчиви и вътрешни-външни. Резултатът, който се приписва вътрешно, може да бъде отдаден както на относително стабилните свойства на личността — способностите, така и на относително краткотрайни фактори — количеството вложени усилия. Подобно на това, външната атрибуция може да се отнася или към относително постоянни свойства на обкръжението — трудността на задачата, или към променящи се характеристики — шансът.

ХИПОТЕЗИ

Общата хипотеза на изследването е, че приписването на причините за успеха и неуспеха при актьорите се влияе от личностните параметри потребност от постижение и самооценка както поотделно, така и в тяхното взаимодействие.

Бяха формулирани следните работни хипотези:

1. При актьорите с висока потребност от постижение и висока самооценка се очаква вътрешно приписване на успехите и външно приписване на неуспехите.

2. При актьорите с ниска потребност от постижение и ниска самооценка ще се наблюдава приписване на успехите на външни фактори, а неуспехите ще се приписват на вътрешни фактори.

3. При актьорите с ниска потребност от постижение и ниска самооценка е най-вероятно вътрешно приписване както на успехите, така и на неуспехите, докато при тези с ниска потребност от постижение и висока самооценка се очаква успехите да бъдат отдавани на вътрешни фактори, а неуспехите — на външни.

Работни хипотези за насоките на приписването при отсъствие на еднопосочност между величините на потребността от постижение и самооценката не могат да бъдат категорично дефинирани поради липса на теоретични обобщения и експериментални изследвания. Можем да очакваме, че при двете възможни комбинации — 1) висока потребност от постижение — ниска самооценка и 2) ниска потребност от постижение — висока самооценка — двата фактора на приписването ще имат различна тежест.

---

[1] Според дефиницията на Murray потребността от постижение се изразява в: „. . . желание или тенденция да вършиш нещо възможно най-бързо или най-добре. (То също включва желанието да се извърши докрай нещо трудно. Да овладяваш, манипулираш и организираш физически обекти, човешки същества или идеи. Да правиш това колкото е възможно по-бързо и независимо. Да преодоляваш препятствия и да достигаш висок стандарт. Да надминеш себе си. Да си съперничиш с другите и да ги надминаваш. Да повишаваш самочувствието си чрез успешно упражняване на таланта“ (По Fineman, 1977).

МЕТОДИКА

Обект на изследването са 39 актьори от софийски театри на възраст от 29 до 60 години. От тях 20 са жени и 19 — мъже. В групата на жените има 5 народни артистки и 8 заслужили артистки. При мъжете има 1 актьор със звание «народен артист» и 5 актьори със звание «заслужил артист».

Методиката на изследването включва: 1. Въпросник за потребност от постижение, разработен и стандартизиран от И. Паспаланов и Д. Щетински (Paspalanov I, 1984), 2. Тест за изследване на Аз-образа, разработен от М. Вълова и И. Паспаланов. Той включва 26 качества на личността, обединени в 9 категории: творчество, обща емоционална сензитивност, социабилност; самоуправление; отношение към Аз-а; психодинамични предпоставки; успех; ориентация към външен детерминизъм; обособяване и дистанциране. Използва се петмерна скàла за оценяване. Всяко качество получава определен бал от 1 до 5. Минималната стойност на равнището на самооценката е 26, а максималната — 130. Необходимо е специално да се подчертае, че поради малкия обем на извадката говорим за относително високи и относително ниски стойности на изследваните параметри. 3. За целите на изследването беше разработен комплексен въпросник, установяващ приписването на причините за успеха и неуспеха при театрални актьори.

Статистическата обработка е осъществена чрез използване на t-критерия и коефициент на корелация по Пирсон—Браве.

РЕЗУЛТАТИ

В табл. 1 са представени резултатите от влиянието на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините за успеха и неуспеха при актьорите.

Таблица 1

Влияние на потребността от постижение и самооценката (в %)

Фактори / Групи	Способности		Усилия		Шанс		Задача	
	успех/неуспех		успех/неуспех		успех/неуспех		успех/неуспех	
Висока потребност от постижение	15	5	65	45	20	35	—	5
Ниска потребност от постижение	36,8	10,5	36,8	52,6	26,3	21,05	—	15,8
Висока самооценка	37,5	6,3	56,2	50	6,3	18,75	—	18,75
Ниска самооценка	17,4	4,5	47,8	54,5	34,8	36,4	—	4,5

Очертава се интересна тенденция в приписването на причините за успеха. И двата изследвани параметра не влияят върху приписването на успеха на трудността на задачата. Трудната задача привлича актьорите, защото в процеса на нейното преодоляване (изграждането на образа) те могат да разкриват своите професионални способности и личностни качества и така да удовлетворяват потребността си от самоутвърждаване. Ако актьорът допусне, че е успял, защото сценичната задача е била лесна, това би означавало, че той не е вложил изцяло своите

способности и усилия, не е осъществил себе си като творец и личност, а продължителното незадоволяване на потребността от самоактуализация би довело до сериозен вътрешен конфликт.

Влиянието на потребността от постижение при приписването на успеха се проявява главно по отношение на вътрешните фактори: актьорите с по-висока потребност придават по-голямо значение на усилията, докато тези с относително по-ниска потребност от постижение отдават еднакво значение на двата фактора — способности и усилия.

Равнището на самооценката влияе главно върху приписването на успеха. Цялостната по-ниска оценка на себе си като личност създава у актьора неувереност и в своите способности и придава на успеха повече случаен характер, затова актьорите с по-ниска самооценка придават по-голямо субективно значение на шанса, докато тези с по-висока самооценка посочват като решаващи способностите и усилията. Актьорите и от двете групи считат, че дължат неуспехите си главно на недостатъчните усилия, които са положили.

Тези общи тенденции получават потвърждение и от резултатите за взаимното влияние на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините. В зависимост от величините на променливите потребност от постижение и самооценка всички актьори бяха разпределени в четири групи — табл. 2.

Таблица 2

Взаимно влияние на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините за успеха и неуспеха (в %)

Групи \ Фактори	Способности		Усилия		Шанс		Задача	
	успех/неуспех		успел/неуспех		успех/неуспех		успех/неуспех	
Висока ПП и висока СО	11,1	11,1	88,9	33,3	—	33,3	—	11,1
Ниска ПП и ниска СО	16,7	8,3	50	50	33,3	33,3	—	8,3
Висока ПП и ниска СО	18,18	—	45,45	54,54	36,36	36,36	—	—
Ниска ПП и висока СО	71,42	14,28	14,28	57,14	14,28	—	—	28,57

ПП — потребност от постижение; СО — самооценка

Актьорите с висока потребност от постижение и висока самооценка преценяват своите успехи като дължащи се на вътрешни фактори — способностите и вложените усилия. С високата обща оценка на своята личност може да се обясни както високата мотивираност за успех, така и отдаването на неуспеха на променливите фактори «шанс» и «усилия». Степента на вложените усилия зависи изцяло от личността и следователно се възприема като зависещ от нея фактор, което запазва високата ѝ самооценка.

При актьорите с по-ниска потребност от постижение тези, които имат висока самооценка, разчитат главно на своите способности за постигането на успех, докато актьорите с по-ниска самооценка разглеждат усилията като определящ фактор за постигнатия успех.

ОБСЪЖДАНЕ

Като се имат предвид същността на потребността от успех и нейната специфика при актьорите, естествено е те да отдават преимущество на личностните фактори при анализа на своя успех. Удовлетворяването на потребността от самоактуализация създава преживяване на успех, чиято сила зависи от субективния критерий за успешност на личността (В. И. Степански, 1981) и логично води до отдаване на успеха на личностните фактори. Факторът «усилия» заема особено място в работата на актьора и причината за това е в синтетичния и колективния характер на театралното изкуство. Често актьорът е изправен пред трудности от обективно естество и тяхното преодоляване би му дало основание да посочи усилията като главна причина за своя успех. В усилията може да се включва и трудът на актьора, физически и умствен, който той полага както при навлизане в образа, така и на всяко представление.

При приписването на причините за неуспех съотношението на вътрешните фактори би било друго. Казаното за значението на усилията обяснява тяхното евентуално преобладаване сред причините за неуспеха. То може да се разглежда и като израз на самокритичността на актьора, и като признание за недостатъчно сериозно отношение към конкретната задача. Приписването на неуспеха на липсата на способности е значително по-малко вероятно, тъй като това би означавало, че «успехът е невъзможен и в бъдеще" (Weiner B., Kukla A., 1970), а осъзнаването на този факт може да доведе личността до фрустрация и отказ от дейността.

Приписването на неуспеха на трудността на задачата също може да бъде интерпретирано различно. Често то може да е израз на защитна реакция, така както и посочването на шанса като причина за неуспеха. Но при синтетичността на театралното изкуство е възможно и такова съчетание на неговите елементи при създаването на даден спектакъл, което да прави обективно трудна задачата на актьора — драматургически сложен образ, недостатъчен професионален опит на актьора, неприемане на концепцията за ролята или за целия спектакъл и липса на творчески контакт с режисьора, проблеми в междуличностните отношения с партньорите и др.

Като основна тенденция се очертава както успехите, така и неуспехите, независимо от нивото на параметрите потребност от постижение и самооценка, да бъдат приписвани на фактора усилия, т. е. на количеството и качеството на вложения труд. Повечето актьори разглеждат своите успехи като зависещи от самите тях и, осъзнавайки това, те търсят и причините за неуспеха в недостатъчните си усилия и старание. Това дава основание за обобщението, че спецификата на творческата дейност на актьора влияе върху приписването на причините за успеха и неуспеха като елемент на диспозиционната сфера.

Резултатите от изследването показват, че взаимното влияние на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините за успеха и неуспеха е необходимо да бъде подложено на допълнително проучване. При липсата на еднопосочност между двата фактора самооценката се проявява като силен модератор на връзката между потребността от постижение и приписването на причините (М. Игнатов, 1980). При приписването на успеха високата самооценка води до определянето на способностите като главен фактор, докато при приписването на неуспеха тя има защитна роля — неуспехът се отдава на недостатъчно вложените усилия. Ниската самооценка блокира приписването на успеха на способностите и дава предимство на двата променливи фактора — усилията и шанса. Установената тенденция изисква по-нататъшно проучване чрез лабораторен експеримент и контролиране на допълнителни личностни фактори.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананиев, Б. Г., Човекът като предмет на познанието. С., 1976. 2. Игнатов, М., Възможности и проблеми при използването на променливи модератори. В сб. „Психична регулация на дейността“, С., 1980. 3. Мерлин, В. С., Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности. В: Психология формирования и развития личности, М., Наука, 1981. 4. Николов, Л., Мотиви на поведение и социални структури. С., 1974. 5. Степанский, В. И., Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. Вопросы психологии, 1981, кн. 6. 6. Atkinson, J., Achievement Motivation. In: International Encyclopedia of the Social Sciences, v. 1, 1968. 7. Fineman, S., The Acievement Motive Construct and It's Measurment: Where are we now?, In: British Jour. of Psychology, 1977, v. 68. 8. Heider, F., The Psychology of Interpersonal Relations, Wiley, 1958. 9. Paspalanov, I., The Relation of nach to Extraversion, Emotional Instability and the Level of Anxiety in People of Different Social S Status and Success, In: Personality and Individual Differences, 1984, v. 5, № 4. 10. Weiner, B., Kukla A. An Attributional Analysis of Achievement Motivation, In: Joyr. of Personality and Social Psychology, 1970, v. 15, № 1, 1—20. 11. Муздыбаев, К., Психология ответственности, Л., Наука, 1983.

THE INFLUENCE OF THE NEED OF ACHIEVEMENT AND SSELF-EVALUATION UPON SUCCESS-FAILURE ATTRIBUTION IN ACTORES

Marina Vulova

An attempt is made in the study to reveal the influence of the personality psychological factors beed of chievement and self-evaluation upon the perception by the actor of his own performance assuccessful or unsuccessful, upon his success-failure attribution. The results obtained reveal the effort to be a main factor of both success and failure in actor's activity. The values of the variables investigated are connected mainly with attribution of success, the character of the task being completely rejected as a cause of the success.

НИВО НА ОБЩУВАНЕ НА ДЕТЕТО С ВЪЗРАСТНИЯ И С ВРЪСТНИЦИТЕ

ЛИДИЯ МИТЕВА, ЕЛЕНА СМИРНОВА — СССР

Проблемите на общуването все повече привличат вниманието на изследователите в областта на детската психология. Редица автори подчертават важността на общуването между детето и обкръжаващите го хора за неговото общо психическо развитие (Л. С. Выготски, 1983; А. Валлон, 1967; А. Н. Леонтиев, 1972; Д. Б. Элконин, 1971 и др.). В детската психология се обособяват две основни сфери на общуване на детето — с възрастните и с другите деца.

Възникването и развитието на общуването между детето и възрастните се изследва системно в рамките на концепцията за генезиса на общуването, разработена от М. И. Лисина (1974, 1978). Главните въпроси, които се разглеждат в тези изследвания се отнасят до структурата и развитието на основните генетични форми на общуване на детето с възрастните. Анализира се и влиянието на общуването с възрастните върху общото психическо развитие на детето и върху отдел-

ни негови страни — познавателната активност, речта, самосъзнанието, готовността за обучение в училище и др. (М. И. Лисина, 1982; А. Г. Рузская, 1974; И. Т. Димитров, 1982; Е. О. Смирнова, 1974).

Във връзка с проблемите, които общественото възпитание на децата поставя, през последните години все по-интензивно се изследва общуването между децата, най-често между връстниците. Някои автори виждат специфичната роля на общуването между децата за преодоляване на затворения социален кръг (семейство, близки), а също така за натрупване на опит в контактуването с останалите хора (А. Кемпинский, 1975; С. Л. Рубинштейн, 1976; Б. Спок, 1971).

Обикновено в повечето изследвания общуването между децата се разглежда като самостоятелна дейност, която е изолирана от сферата на общуване с възрастните. В отделни разработки се проследява взаимовръзката между общуването на детето с възрастните и с другите деца. Представителите на психоаналитичното направление развиват тезата, според която двете основни сфери на общуване на детето, с възрастните и с връстниците, имат компенсаторни, взаимодопълващи се отношения (A. Freud, S. Dann, 1951). Изследванията, проведени в рамките на необихевиоризма, показват само количествените различия в общуването на детето с възрастните и с другите деца (J. Brayan, 1975; W. Hartup, 1970). Характерно за изследванията от двете направления, психоаналитичното и необихевиористкото, е, че в тях не се разглежда спецификата на двете сфери на общуване у детето.

На основата на общите теоретични постановки, разработени от М. И. Лисина (1980), изучаването на ролята, функциите и спецификата на общуване между децата се реализира по метода на системното съпоставително изследване на общуването на детето с възрастните и с връстниците. Основните резултати от проучванията в това направление показват, че мотивите на общуване у детето с възрастните и връстниците са аналогични по съдържание (делови, познавателни, личностни), но наред с това имат и своя специфика. За детето възрастният е преди всичко образец и ценител на детските постижения, а връстникът е главно партньор в съвместната игра, който стимулира развитието на самосъзнанието и самооценката.

Отделните експериментални факти, разкриващи взаимовръзката между общуването на децата с възрастните и с връстниците, не отразяват достатъчно пълно съотношението между тези две основни сфери на общуване. Ето защо основната задача на настоящото изследване е да се даде обобщена и цялостна картина на развитието на общуването на децата в предучилищна възраст с възрастния и с връстниците.

Изходната *хипотеза* на нашето изследване е следната: общуването с възрастния е основата, върху която се гради и развива общуването между връстниците; нивото на общуване с възрастния е по-високо от това с връстника, при това всяка от двете сфери на общуване на детето има своите качествени особености.

С цел да се осъществи поставената задача и да се извърши експериментална проверка на хипотезата разработваме понятието «ниво на общуване», което се определя по четири основни параметра: *степен на обособеност на общуването*, способност за осъществяване на *разнообразни по съдържание и функции контакти, значимост на общуването за детето, гъвкавост на отношението към партньора.*

Параметърът *обособеност на общуването* характеризира неговата автономност от предметната дейност и конкретната ситуация на взаимодействие. Този параметър отразява връзката на съдържанието на общуването с конкретната ситуация на предметната дейност, той е показател за степента на излизането на об-

щуването извън рамките на ситуацията и мярка за неговото обособяване в самостоятелна дейност.

Вторият параметър е *способност за осъществяване на разнообразни по съдържание и функции контакти* на детето в процеса на общуване. По съдържание основните видове контакти се разделят на делови, познавателни и личностни. Основните видове функции на общуването са информативна, подтикваща, контролираща и оценъчна. Критерий за развито общуване в рамките на този параметър е наличието на разнообразни по съдържание и функции контакти.

Параметърът *значимост на общуването* за детето отразява потребността за общуване, която се проявява в активността, емоционалната окраска на общуването, степента на внимание към партньора и на удовлетворение от контактите с него.

Четвъртият параметър — *гъвкавост на отношението* към партньора характеризира аспекта на насоченост към другия човек. В този случай като отличителна особеност на общуването изпъква съобразяването с партньора, способността на детето да адаптира своята инициатива към нуждите на другия като субект.

Отделните параметри разкриват различни аспекти на общуването, но като цяло дават обобщена и достатъчно пълна картина на неговото ниво на развитие. За всеки от параметрите е разработена система от показатели (Л. Митева, 1984), които характеризират степента на развитие на даден аспект на общуването от минимална до максимална.

МЕТОДИКА

Изследването включва четири експериментални ситуации: съвместна игра с партньора, общуване на фона на индивидуалната дейност на детето (оцветяване, рисуване), съвместно разглеждане на книжки, картички и фотографии, беседа на познавателни и личностни теми. Във всички експериментални ситуации детето общува с възрастния, с друго дете от същата възрастова група и с двамата си партньори едновременно. С всяко дете са проведени по 20 опита, като в експеримента са участвували по 20 деца от трите възрастови групи на детската градина: 3—4-годишни, 4—5 и 5—6-годишни. Общо са проведени 1200 опита.

Нивото на общуване може да се разглежда от неговата количествена и качествена страна. Обобщената количествена характеристика на общуването, отразяваща степента на неговото развитие, се определя от абсолютното значение на параметрите като цяло. Качествената характеристика на общуването се определя посредством съпоставянето на параметрите, т. е. посредством определянето на относителното доминиране на отделните аспекти на общуването.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ

На основата на количествения анализ определихме три нивà на развитие на общуването: ниско, средно и високо. Тези нивà съществуват и в двете сфери на общуването на децата (табл. 1).

Според получените данни във всички възрастови групи броят на децата с високо ниво на общуване с възрастния е по-голям от тези, които имат високо ниво на общуване с връстниците. Това означава, че общуването на детето с възрастните изпреварва развитието на общуването с връстниците. Но увеличаването на броя на децата с високо ниво на общуване с връстниците нараства с по-бързи темпове, отколкото с възрастния. По-интензивното развитие на общуването между децата,

Таблица 1

Разпределение на децата с високо, средно и ниско ниво на общуване с възрастния и връстниците в отделните групи (в %)

Възрастови групи	Общуване с възрастен			Общуване с връстници		
	високо	средно	ниско	високо	средно	ниско
3—4	22	64	14	—	57	48
4—5	37	63	—	10,5	79	10,5
5—6	41	59	—	23,5	70,5	6
Общо	34	62	4	12	70	18

в сравнение с тяхното общуване с възрастните, се отбелязва и в други разработки (Р. Деревянко, 1983; R. Hinde, 1983).

За да отговорим на въпроса какви са качествените различия в общуването на децата с възрастния и връстниците е необходимо да се набележат специфичните особености на общуването между децата, които качествено се различават от общуването с възрастния по всеки от четирите параметра на нивото на общуване.

Възрастовата динамика на параметъра обособеност на общуването показва, че в периода от 3 до 6 години общуването на децата като цяло все повече се откъсва от предметната дейност в отделни епизоди със собствено съдържание. Развитието на общуването с възрастния по този параметър е по-напреднало, отколкото с връстниците. Преобладаващата част от контактите на детето с възрастния не са свързани с конкретната ситуация, децата говорят за отсъстващи предмети и лица, за минали или бъдещи събития. Контактите между връстниците, като правило, не излизат извън рамките на актуалната ситуация и са подчинени на предметната дейност. Следователно включеността на общуването в актуалната ситуация и в практическото взаимодействие е една от особеностите, по които общуването между децата качествено се различава от общуването им с възрастните.

Анализът на данните по параметъра способност за осъществяване на разнообразни по съдържание и функция контакти показва, че в сферата на общуване с връстниците преобладават делови контакти независимо от това, че в по-горните възрастови групи разнообразието на съдържанието на контактите между децата е по-голямо. В общуването с възрастния тематичното разнообразие на контактите е сравнително по-широко, отколкото между връстниците, и преобладават личностните контакти.

Спецификата на общуването между връстниците се проявява и при разглеждане функциите на контактите. Докато в общуването с възрастния преобладаваща е информативната функция (74%), децата споделят нещо за себе си, за предметите или за другите хора, в общуването с връстниците са представени всички функции н контактите (информативна — 44%, контролираща — 25%, стимулираща — 17%, оценъчна — 14%). Функционалното разнообразие в общуването между децата е специфичното за тази сфера на общуване във всички възрастови групи.

Показателите на параметъра значимост на общуването за детето също отразяват спецификата на двете сфери на общуване. Като цяло те са по-високи в общуването между връстниците, отколкото с възрастния. Това се изразява особено

ярко в динамичността, активността и емоционалната наситеност на контактите между децата. Възрастовата динамика на този параметър показва, че при 3—4-годишните деца той е по-висок в общуването с възрастния, а при 4—5-годишните връстникът постепенно става предпочитан партньор за общуване.

Параметърът гъвкавост на отношение към партньора разкрива съществени различия в общуването на децата с възрастните и с връстниците. В процеса на общуване с възрастния детето в по-голяма степен се съобразява с партньора, изгражда поведението си в съответствие с изискванията на другия и рядко изявява несъгласието си с него. В общуването с връстниците се забелязва обратното: детето се стреми да се противопостави на партньора, да настоява на своето, което поражда наблюдаваните неразбирателства и конфликти. Конфликтите между децата с възрастта постепенно намаляват, което според нас се дължи на влиянието от страна на възрастните, които учат детето да «вижда» другото дете като личност и да ориентира поведението си към него. Освен това правилата и нормите на общуване, които детето усвоява в контактите си с възрастните,постепенно проникват в сферата на общуване с връстниците.

Характерните особености, по които общуването между връстниците се различава от това с възрастния, определяни по всеки отделен параметър, се оказват недостатъчни за цялостната качествена характеристика на общуването на децата, определяща се посредством разкриване на взаимовръзката между отделните параметри на общуването. Между параметрите обособеност на общуването и способност за установяване на разнообразни по съдържание контакти съществува положителна корелационна връзка (r=0,48). Тези параметри характеризират съдържателния аспект на общуването на детето. Друг основен аспект на общуването е неговата динамична страна, която е представена от параметрите значимост на общуването, гъвкавост на отношението към партньора и включва разнообразието на функциите на контактите.

В основата на качествената характеристика на общуването на детето е съотношението между двата основни аспекта — съдържателния и динамичния. Това позволява да бъдат определени четири качествени нивà на общуване: дифузно, съдържателно, динамично и хармонично. *Дифузното* ниво на общуване се характеризира с ниска степен на развитие на всички параметри, в него еднакво слабо са представени и съдържателната, и динамичната страна на общуването. *Динамичното* ниво показва максимално изразена значимост на общуването, при това сравнително слабо е представена съдържателната му страна. *Съдържателното* ниво се характеризира с висока степен на обособеност на общуването и с богато и разнообразно съдържание на контактите. Динамичната страна на общуването е по-слабо изразена. *Хармоничното* ниво се отличава с висока степен на развитие на всички параметри, богато съдържание на общуването, което се съчетава с висока активност и динамичност.

Качествените нивà на общуване в различна степен са представени в двете сфери на общуване на детето. В общуването с възрастния като цяло по-добре е представено съдържателното ниво (40% от децата), докато в общуването с връстниците — динамичното (82% от децата), при което съдържателното ниво на практика липсва (2% от децата). Дифузното ниво на общуване се наблюдава само при 3—4-годишните деца, предимно с връстниците и в по-горните възрастови групи не се среща. Хармоничното ниво на общуване се развива постепенно с възрастта и е по-добре изразено в общуването на децата с възрастния. Резултатите показват, че възрастният човек внася ново съдържание, разширява и задълбочава общуването между децата, като го извежда извън рамките на актуалната ситуация

и предметната дейност. Той е главният фактор, който влияе върху развитието на общуването между децата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Получените резултати ни дават основание да смятаме, че развитието на общуването на децата се реализира по две различни линии: по линията на развитие на неговата съдържателна страна в общуването с възрастните и по линията на динамичната — при контактите с връстниците. В общуването се разкрива специфичното влияние на възрастните и връстниците върху развитието на детето. Ако възрастните „водят след себе си развитието", то в общуването между връстниците съществуват условия за саморазвитие на детето. Във връзка с това формирането на детето като хармонична личност изисква оптимално развитие на общуването както с възрастните, така и с връстниците в зависимост от специфичната роля на двете сфери на общуване в психическото развитие на детето.

ЛИТЕРАТУРА

1, Валлон, А., Психическое развитие ребенка, М., 1967. 2. Выготский, Л. С., Собр. соч. в 6 тома, М. 1983 г. 3 История развития высших психических функций. 3. Деревянко, Р.И., Особенности мотивов общения со взрослыми и со сверстниками у дошкольников. — канд. дис. М., 1983. 4. Димитров, И. Т. Развитие на самосъзнанието през ранните етапи на онтогенезиса като предмет на експериментално психологичено изследване. В кн. Общуване и самопознание. С., 1982. 5. Кемпинский, А., Психопатология неврозов, Варшава, 1976. 6. Леонтьев, А. Н., Проблемы развития психики М., МГУ, 1972. 7. Лисина, М. И. Разьитие общения у дошкольников. гл. VIII, М., 1974. 8. Лисина, М. И., Генезис форм общения у детей. — В кн.: Принцип развития в психологии. М., 1978. 9. Лисина, М. И., Общение детей со взрослыми и со сверстниками: общее и различное. — В кн.: Исследования по проблемам возрастной, и педагогической психологии. М., 1980. 10. Лисина, М. И., Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. — Вопросы психологии, 1984, 4. 11. Митева, Л., Соотношение уровней общения дошкольников со взрослым и сверстником. канд. дис., М., 1984. 12. Рубинштейн, С. Л., Проблемы общей психологии.— М., 1976. 13. Рузская, А. Г., Влияние эмоционального контакта с взрослыми на появление первых слов у детей начала второго года жизни. — В кн.: Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. М., 1974. 14. Смирнова, Е. О., Отношение ребенка к взрослому и его влияние на успешность запоминания. — В. кн.: Общение и его влияние на развитие дошкольника. — М., 1974. 15. Спок, Б., Ребенок и уход за ним М., 1971. 16. Bryan J. H. Children's cooperation and helping behavior. In.: Review of Child Development Research. v. 5 Chicago press, 1975. 17. Freud A., S. Dann. An Experiment in group upbringing. Psichoanalitic study of the Child. vol 6., 1951. 18. Hartup W. Peer Interaction and Social organisation. In.: Carmichael's manual of Child psychology. 3d. ed., New York: Wiley, 1970. 19. Hinde R., D. Easton et al. Nature and determinants of preschoolers' differential behavior to adults and peers. — British Journal of Developmental Psychology, 1983. vol. 1.

LEVEL OF ASSOCIATION OF THE CHILD WITH ADULTS AND WITH PEERS

L. Miteva, O. Smirnova

The relationship between the two main spheres of association of the child — with adults and with peers, is traced out.
A quantitative and qualitative analysis in children of preschool age is made according to 4 basic parameters. The data obtained show that the level of children association with adults is higher than with peers.

The quantity analysis revealed that the leading part in child-adult association pertains to the content characteristics of this process, whreas in child-peer association — to the dynamic ones. The association of children with adults is outlined as a leading factor determining the development of contacts among children.

Педагогическа и възрастова психология

ПСИХОЛОГИЧЕСКА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ЕЗИКОВОТО ТВОРЧЕСТВО НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ

СТАНКА ИВ. МИНКОВА

Наблюденията на езиковата дейност на учениците в обучението показват, че изпълнението на творчески задачи и упражнения по роден език изисква както евристични наклонности, за да се намери подходяща дума, така и съобразителност, за да се свържат думите в смислово завършено цяло, изисква, общо взето, творческа нагласа в областта на езика, а създаденият езиков продукт е резултат на умствена дейност с участието на езикови и творчески способности, вербална памет, емоционални и интелектуални оценъчни реакции. Всичко това дава основание да се предположи, че създаването на езиков продукт е творчество, което притежава не само лингвистическа, но и психологическа характеристика.

МЕТОДИКА

Настоящата статия е опит да се разкрият някои страни от психологическата характеристика на езиковото творчество на учениците. Ще бъдат споделени резултати от изследване на 620 ученици или 3-процентна репрезентативна извадка от общия брой на шестгодишните първокласници. Обхванати са ученици с различно социално обкръжение. Изследването е извършено в училища от 4 типа населени места, а именно: 3 района в София, 5 окръжни градове, 8 неокръжни градове и 10 села.

За провокиране на езиково творчество бе използвана експериментална задача, която се основава на общото езиково развитие на учениците и на усвоените езикови умения по време на огрaмотяването в първи клас, когато, усвоявайки четивна техника, учениците откриват думи по определени букви или срички (ма--, или м--). Задачата е модификация на анаграмите за образуване на думи по дадени букви, тя е аналогична на един от тестовете на Дж. Гилфорд за изследване качествата на творческото мислене, който изисква да се състави изречение от няколко думи, при което всяка дума да започва с дадена буква.[1] Езиковите средства, включени в теста, неговият вербален характер, създава възможност да бъде използван и при изследване особеностите на езиковото творчество.

[1] Вж. Психология на творчеството, под ред. Г. Цирьов и П. Русев, изд. „Наука и изкуство", С., 1981, с. 25.

Конкретната задача, поставена на учениците, е да съставят и напишат изречение от три думи, при което първата дума да започва с Т, втората — с И, третата — с А, т. е. от учениците се иска да извършват сложна умствена работа с творчески характер, а именно: по формални признаци (три букви — ТИА) да изградят езикова конструкция, като намерят подходящи думи, които отговарят на задачата и се свързват в правилно и съдържателно изречение, съобразено с езиковите норми и приложимо в езиковата практика. На пръв поглед задачата е трудна и необичайна, но първокласниците я приемат и изпълняват. В отговорите на учениците се търси изява на творчество при изграждането на езиковата конструкция като единство от съдържание и форма. Съставеното изречение се преценява по отношение на точност, правилност и оригиналност.

— Точен е отговорът, когато съставеното изречение е съобразено със задачата, т. е. състои се от три думи и всяка дума започва с определената буква. Той е неточен, когато не отговаря на задачата, т. е. не е съставено изречение със съответните три думи.

— Изречението, което е съставено в отговор на експерименталната задача, може да бъде правилно или неправилно. Правилно е, когато са спазени езиковите норми и правила. Неправилните изречения са и нереални, те са неприложими в езиковата практика, неизползваеми.

— При дадената задача изграденият езиков продукт като изява на творчество може да бъде обикновен или оригинален. Оригинални при изследването се считат изреченията, за съставяне на които са използвани рядко употребени думи, чиято честота е до 1 на 100 за проверяваните 620 отговора, а самите изречения са с по-особена, различна от масовата съдържателна и граматическа характеристика.

РЕЗУЛТАТИ

Количествените данни от изследването разкриват процента на учениците според начина, по който е отговорено на задачата, те са следните:

67% от учениците са отговорили точно, решили са задачата, съставили са правилно изречение, използвали са три думи с необходимите букви;

29% от учениците частично са решили задачата, отговорили са неточно, допуснали са различни отклонения от изискването — употребили повече думи, съставили словосъчетание и др.;

4% от учениците не са дали отговор.

Морфологичната преценка на отговорите показва преобладаващо използване на съществителни имена и глаголи. Местоименията и наречията се срещат по-рядко, което обуславя оригиналност на съставеното изречение. Честотата, с която 620 ученици са употребили частите на речта в брой и процент по изискването на задачата (ТИА), е отразена на табл. 1. Признак за оригиналност на отговора е и подборът на думите. Един път (0,16%) са употребени 26 думи, два пъти (0,32%) са употребени 21 думи, три пъти (0,48%) са употребени 7 думи. Местоимението «тя» е употребено един път (0,16%). «той» — 7 пъти (1,01%), «ти» — 10 пъти (1,61%). С най-голяма честота са употребени думите «има» — 399 пъти, «агне» — 184 пъти, «татко» — 146 пъти, «Таня» — 112 пъти, «автомобил» — 57 пъти, «иска» — 50 пъти.

По начина на изказване съставените изречения са преимуществено разказни. По-рязко се срещат въпросителни и възклицателни изречения, което ги причислява към оригиналните постижения.

Таблица 1

Части на речта	Брой и процент на думите								
	Т	брой	%	И	броя	%	А	брой	%
Съществителни имена	Татко, Тошко и др.	531	86	Иван, играчка и др.	26	4	агне, Ана и др.	425	69
Глаголи	тичам	2	0,32	има, иска и др.	517	83	—	—	—
Мтстоимения	ти, той, тя,.	18	2,90	—	—	—	аз	16	2,58
Наречия	там, така, тихо..	6	0,90	—	—	—	—	—	—
Предлози	—	—	—	из	1	0,16 %	—	—	—

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Данните от изследването показват, че както различните варианти на точни и неточни отговори с правилно изградени оригинални и обикновени изречения, така и неправилните изречения, грешните отговори имат свои психологически основания, обусловени са от различни предпоставки, които имат и психологическо естество.

Точните отговори с правилни и обикновени изречения съдържат думи от най-близката заобикаляща детето среда, често употребявани в училището и в семейството. Например за подлог са използвани думите татко, Тошко, за сказуемо — има, иска, за допълнение — агне, Ани. Съставените изречения са от типа на Тошко има агне. Психологическите основания за съставяне на изреченията от тази група се отнасят до евристичните възможности на учениците да подчинят творческото търсене на изискването и да намерят определени думи, до езиковите умения да свържат думите в смислено, съдържателно изречение, до разбиране на задачата и стриктното й изпълнение с умения за оформяне на изречение. Езиковите умения и необходимото интелектуално равнище в съчетание със старание и изпълнителност обуславят съставянето на точни отговори с тривиални думи и правилни, но обикновени изречения.

Другата група точни отговори обхваща правилни и оригинални изречения, съставени от думи, които при изследването показват по-малка честота, каквито са местоименията и наречията, например: Той има агънце, Там има автобус, а също и по-рядко използвани в речта думи като айран, апетит и др. (Тинка има апетит. Таня иска айран). Съставянето на този вид изречения е творчество, което преодолява повече трудности, активизира по-широк обсег от знания и жизнен обхват. То показва и по-голяма гъвкавост на мисълта за преход от една област в

друга, за да бъде намерено това, което се търси. Към групата на точните отговори се отнасят и тези оригинални изречения, които се отличават не само с рядко употребявани думи, но и със своето своеобразно, необикновено изпълнение, например: използвано обръщение — Тошо, извикай Ани!, изпуснат подлог — Тичам за автобуса, обратен словоред — Там играя аз и др. Използването на рядка за изследването езикова единица, включена целесъобразно при сътворяването на по-необикновено изречение, което отговаря на експерименталната задача, показва, че наред с разбиране на задачата, подчиняване на изискването и езикови умения са налице творчески езикови способности, благодарение на което в рамките на дадена условност (определени букви ТИА, три думи, едно изречение), е създадена оригинална езикова конструкция, намерено е съдържание, то е облечено в подходяща езикова форма.

Да се създаде оригинален езиков продукт, който да отговаря на определени изисквания е по-висока изява на езиково творчество. В повечето случаи условностите ограничават творческия подход, съобразяването с тях води до шаблонно, механично изпълнение. Създаването на оригинален продукт при съобразени условия е творческо постижение, което се постига по-трудно отколкото когато се наруши условието, тъй като самото нарушение създава своеобразие на изпълнението.

Неточните отговори се характеризират с отклонение от експерименталната задача, но съставеното изречение може да бъде правилно или неправилно в зависимост от това доколко е съобразено с езиковите норми и правила. Правилните изречения на отговорите с отклонения разкриват различни постижения — по-високи и по-незначителни, оригинални и обикновени, а също и важни особености на изпълнението. Към психологическите основания при съставяне на тази група изречения се включват и личностни качества като смелост, за да се прояви неподчинение на условностите и дързост да се създаде продукт, който не отговаря на изискванията. Неподчинението, излизането извън рамките на формалните условности на задачата,намирането на интересен, своеобразен езиков израз, който частично отговаря на експерименталната задача и е изпълнен с оригинална езикова форма, безспорно говори за творчески подход в областта на езика.

Отклоненията от условието на експерименталната задача се проявяват в различни варианти с различна амплитуда. Една група отговори включва изречения, при които отклоненията не са отчетливо изразени. Това са по-кратки изречения с такива добавки, които правят отклонението слабо, но придават на отговора специфичен отенък, особен нюанс, с което го причисляват към оригиналните творчески постижения. Такива са изреченията «Тошко, играй с Анелия!», «Татко, имаме ли агънце?», «Ти играеш, а аз не играя» и др. В тези изречения има голяма доза съобразяване със задачата, но в тях има и богатство от допълнителни средства, които нюансират формата и съдържанието на езиковата конструкция, като частици, обръщение, повелително наклонение и др. Това ги издига на по-високо стъпало в йерархията на творческите постижения при изпълнение на експерименталната задача. По простота на изказа и финес на изпълнението те се равняват с точните и оригинални отговори, като «Там играя аз», а по широта на използваните изразни средства стоят на първо място. Именно фактът на нарушението придава очарованието на постижението. Именно дързостта да се пренебрегне условието предизвиква силата на творческия подем и откриването на сполучливото решение. А може би силата на творческия импулс поражда дръзкото преодоляване на условностите?

Вариант на отклонение при изпълнение на експерименталната задача са из-

реченията, съставени от повече думи, между които и необходимите три, като например: «Тодор излетя в космоса с Андрей» «Татко има антена на колата», «Татко и аз отидохме на лозето». Без да са много оригинални, тези отговори показват езикови умения и творчески наклонности. Личи свободно използване на предложените в задачата условия, без стеснение и ограничение в рамките на даденото, а също и умения за изграждане на езиков израз. Психологическа особеност при съставяне на изреченията е проявената находчивост за излизане от затрудението и съобразителност за намиране на решение. Освен това се забелязва стремеж и сполучлив опит да се уточни изказът. Например с по-малко отклонение би бил отговорът «Тодор излетя с Андрей», но много по-ясно, изразително и пълно е изречението, което ученикът е съставил (Тодор излетя в космоса с Андрей»), въпреки че е изменил на експерименталната задача. В тези отговори се открива важен феномен. При невъзможност да реши точно задачата ученикът е изправен пред алтернативата да наруши или условието на задачата, или езиковите норми. Учениците, съставили изречения по този вариант, са предпочели да не спазят условието на задачата, но да изразят по-пълно и вярно мисълта чрез правилно изграждане на изречението.

Отговорите с по-голям ъгъл на отклонение обхващат различни езикови построения, като например: изречение с разменени места на дадените в задачата букви (Ани има теленце), словосъчение (татко и аз), три отделни думи (Тинка Иван Ани) или три изречения (Татко купи хляб, Иван купи месо, Анка купи сладолед). Не може да се отрече, че учениците, дали тези отговори, не са се постарали да изпълнят задачата. Те са направили опит да преодолеят срещнатите трудности, намерили са някакво решение, но с голямо отклонение, а това означава, че е създаден творчески продукт, който не е адекватен на експерименталната задача.

Отклонения, граничещи с неизпълнение, има в отговорите, при които са допуснати езикови или съдържателни грешки и несъобразности. За да изпълнят задачата, някои ученици са си позволили да използват неправилен словоред (Танк има Ангел) или механично да свържат думи, при което се получава безсъдържателно изречение (Таня има асамблея). Тук се включват нелогичните и безмислени фрази, отговорите с една дума и др. Този начин на изпълнение показва както неразбиране на задачата, така и липса на умения за намиране на подходящи думи, за съставяне на съдържателно изречение, подчинено на определени изисквания. Явно учениците с този вид отговори са се затруднили, някои от тях не са пожелали да помислят и да потърсят верния отговор, а други, въпреки положените усилия, не са успели. Те са спрели пред трудностите, не са ги преодолели, а продуктът от безуспешните им опити показва ниско развитие на езикови умения и навици и недостатъчно овладяна езикова дейност, за да може да се подчини на определени условия и на съзнателно поставени цели и задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализът на различните постижения на изследваните ученици води до психологическите основания на тяхното изпълнение, които се включват в съответната характеристика.

Психологическата характеристика на езиковото творчество обхваща преди всичко достигното равнище на интелектуалното развитие, за да се разбере задачата, да се определи съдържателната страна на творческия продукт и да се придаде смислова и логическа издържаност на езиковата конструкция. Важно място

в характеристиката заемат езиковите умения, които осигуряват правилно, съобразено с граматическите норми оформление на фазата, те са необходими, за да се създаде езиков продукт. С особена роля и място за постигане на оригиналност и своеобразие участвуват творческите езикови способности, благодарение на които се откриват и използват редки езикови образувания, обогатява се езиковият продукт с изразни средства, нюансира се изпълнението с детайли и финес, които придават самобитност и неповторимост на сътвореното.

При наличието на определено интелектуално, езиково и творческо равнище на развитие, не по-малко значение за постижения в областта на езиковото творчество има подходът към творческата задача. Зад един или друг отговор, зад оригиналните и обикновените изречения се крият различно отношение и различни подходи, което обогатява психологическата характеристика на езиковото творчество с личностни аспекти.

Подходът към задачата, като към интересен проблем, важен и значим е основна предпоставка за изява на личностни качества и за приложение на способностите. При такъв подход най-добре се проявяват творческите наклонности, реализират се възможностите за творчество, той поражда желание да се търси особеното, различното, да се открие по-изразително средство, по-интересно съдържание, по-оригинално съчетание. Приемането на задачата като възможност за изява предизвиква стремеж към противопоставяне на другите, за да се покажат собствените възможности и да се прояви индивидуалното. При този подход търсенето на подходящи и оригинални изразни средства може да завърши с успех или с неуспех в зависимост от наличието на специални и творчески способности. Противоположен е подходът, продиктуван от желанието да се изпълни задачата точно, а съставеното изречение да не се отличава, да е еднакво, да прилича на другите. При него учениците поглеждат в тетрадката на другаря си, ослушват се за реплики и по доловена дума или част от изречение създават своето.

Отношението на учениците към задачата като към учебно задължение, което трябва да се изпълни, като към занимание, от което трябва да се освободят, предизвиква противоположни начини на изпълнение. Механично съставените изречения при липса на езикови способности са безмислени и неверни. В съчетание със способности за бързо и леко откриване на подходяща дума и съставяне на изречение механичното изпълнение на задачата може да постигне точен отговор с правилно изречение. Отношението към задачата като към задължение предизвиква и съзнателно изпълнение, мобилизира психическата енергия за търсене на подходящ отговор, но при липса на езикови умения изреченията може да са неправилни и отговорът неточен.

Недоразбирането и недоосмислянето на условието на задачата също има определящо значение за изпълнението. В повечето случаи се създава нереален творчески продукт, но понякога това е причина за оригинални постижения, които са неточни по отношение на задачата, но са реални и приложими в практиката.

Обучението по роден език в първи клас създава възможности за езиково творчество, когато от практическото владеене на езика малкият ученик започва постепенно да преминава към осмисляне и разбиране на значението и изменението на думите. Като активизира творческото начало в областта на езика, учебно-възпитателната работа предизвиква създаване на речеви единици, изречения, изложения. С подходящи упражнения и задачи първокласниците се поставят в ситуация на търсене и откриване, на избор и вариантни решения. Те търсят, подбират и употребяват думи, съобразени с определена задача за оформяване, съставят, допълват или изменят изречения, а така също изграждат и оформят текст, съчиняват.

Благоприятни условия за изява на езиково творчество на учениците създава цялата учебно-възпитателна работа в училище. На първо място е обучението по роден език, което повтаря съкратен и адаптиран творческия процес на изграждане на езикови единици, за конструирането им, за разчленяването и преустройството им. На второ място може да се посочи обучението по останалите учебни предмети, когато целенасочено и съдържателно се разгръща езикова дейност, речева активност. И на трето място контактът с връстници и преподаватели е специфично училищно обстоятелство, при което се упражнява и проявява свободно езиково творчество, плод на ситуативни моменти, хрумвания, настроения.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE LINGUISTIC CREATIVITY IN FIRST GRADE PUPILS

St. Minkova

The linguistic creative possibilities of first grade pupils are studied. The analysis of the data obtained established the presence of both ordinary and original performance and with or without deviation from the conditions of the experimental task. The different creative achievements of pupils when building linguistic product are psychologically determined, and have a psychological characteristics, which includes intellectual, linguistic and personality features of the performance.

НЯКОИ ПАРАМЕТРИ НА РАЗВИТИЕ НА ВЪТРЕШНИТЕ МОТИВИ ЗА УЧЕНЕ В I КЛАС

ПЛАМЕН КАЛЧЕВ

В мотивационната структура на дейността традиционно се различават два вида мотиви — вътрешни и външни. Независимо от очевидните на пръв поглед различия, тяхната концептуализация поражда значителни проблеми (например Deci, 1975, p. 23—63). При анализа на мотивите за учене ще приемем като изходно следното определение: вътрешните мотиви се удовлетворяват непосредствено от процеса или резултатите (продуктите) на учебната дейност; за удовлетворяването на външните мотиви е необходимо включване на продукта в нова система на отношения (с други обекти или субекти) и като резултат изменение на тази система на отношения.

В съответствие с посоченото определение ще се различават два типа вътрешни мотиви за учене — функционални и субстанционални (Узнадзе, 1966)[1]. Ясна позиция по разглеждания проблем е формулирал П. Г. Сирбиладзе. Според него при анализа на «интелектуалната потребност» е необходимо да се разграничи,

[1] Необходимостта от диференциация на резултативните и процесуалните подбуди се обуславя и от обстоятелството, че тяхното съчетаване, тяхното сложно и противоречиво единство характеризира по-зрелите форми на мотивационна организация на поведението (Асеев, 1976)

от една страна, познавателният интерес, а от друга— «потребността от функционална проява, т. е. от привеждане в действие на интелектуалните сили» (Сирбиладзе, 1966, с. 4). Приемайки посочената диференциация, според нас е необходимо да се анализира още един компонент в структурата на вътрешните мотиви за учене — потребността от компетентност в познавателната дейност.

При изследване на потребността от компетентност от съществено значение са теоретичните постановки, разработени от Р. Уайт (White, 1959). По-тясно разбиране на потребността от компетентност е представено в работата на Дж. Каган (Kagan, 1972). Условно потребността от компетентност може да се определи като познавателен интерес, насочен не към обективния свят, а към собствената личност — стремеж към самопознание, към разкриване, «дефиниране» за себе си на своите възможности чрез действия в нови, непознати ситуации. Решаващата психологическа разлика обаче се заключава не само в обекта на познание, но и в обстоятелството, че потребността от компетентност е тясно свързана със саморегулативните механизми на личността. В сравнение с «безкористното» познание на външния свят знанието за собствените възможности има тясно прагматичен характер — затова потребността от компетентност се заключава не само в стремежа на личността да познае, но и да повиши равнището на своите възможности. Наред с това може да се предположи, че във връзка с централното място, което ученето заема в новата социална позиция на първокласника, потребността от компетентност се конкретизира преимуществено като потребност от компетентност в учебната (познавателната) дейност и по този начин се влючва в структурата на вътрешните мотиви за учене.

В настоящата статия анализът на вътрешните мотиви за учене ще се ограничи с изследване динамиката на потребността от компетентност в познавателната дейност (ПКПД) и функционалната познавателна потребност (ФПП) през първата и началото на втората учебна година.

МЕТОДИКА

Изследваното лице се въвежда в проблемна ситуация, за решаването на която е необходимо осъществяване на многоетапна дейност (ситуацията се представя като игрова). През първия, предварителен етап на експеримента, детето последователно се запознава с два способа за достигане на крайната цел: «игрови» или чрез решаване на математически задачи.[2] Използват се два еквивалентни варианта на методиката. При първия (вариант «Крушка») целта се заключава в откриване под коя от крушките на дървото се е скрила птичката, при втория («Локомотив») — в кое свободно депо може да отиде закъснелият локомотив. Използвайки игровия способ, детето се ориентира по стрелките, нарисувани на обратната страна на крушките, или по цвета, в който е боядисана обратната страна на пътните знаци. При използване на втория способ се дава лист с математически примери, а върху крушките (знаците) са нарисувани числа. Решението на първия пример показва първата крушка (знак), покрай която трябва да се мине, решението на втория — втората крушка (знак) и т. н.

В съответствие с изучавания материал 12 типични математически примера бяха ранжирани по трудност чрез експертна оценка на учители от началния курс. Освен това учителките на изследваните деца класифицираха използваните задачи

[2] Инструкцията е насочена към актуализация у детето на мотиви за сътрудничество с експериментатора—той обяснява, че би искал с негова помощ да разбере кой е по-интересният способ, за да даде играта на децата от съседното училище.

по отношение на всяко дете в три групи — «лесни», «трудни», «много трудни». Всички задачи, които се решават през първия, подготвителен етап на експеримента, се отнасят към «лесните», но трудността им се увеличава (за всяко дете се подготвя индивидуален набор от задачи). През подготвителния етап сериите се провеждат в следната последователност: а) запознаване с игровия способ за постигане на целта (използва се триходова задача[3]); б) самостоятелно използване на игровия способ (четириходова задача); в) запознаване с алтернативния способ чрез решаване, съвместно с експериментатора, на три математически примера; г) самостоятелно постигане на целта чрез решаване на четири примера.

На втория, «критичен» етап на експеримента, целта може да бъде постигната и по двата предлагани способа. Реалният избор на математическите задачи е критерий за проявата на ФПП. При анализа на ПКПД се фиксират два показателя: а) количествен — интензивност на изследваната подбуда. Оценява се по следния начин: задачите, които се решават през «критичната» част на експеримента, се отнасят към класа на «трудните» и «много трудните». Показател за интензивността на ПКПД служи продължителността на опитите да се реши трудна математическа задача (в сек.) в ситуация, в която решението не е необходимо за достигане на крайната цел (целта лесно може да се достигне по игровия способ, без решаване на задачата); б) качествен показател — наличие или отсъствие на ПКПД. Критерий е поведението на изследваното лице след неуспех в решаването на задачата. Ако след принудителния преход към игровия способ за следващата стъпка детето се обръща отново към поредната задача, това се оценява като проява на ПКПД (а по-нататъшното използване на игровия способ — като отсъствие на изследваната подбуда). В случай на противоречие между количествения и качествения показател, решаващо значение се дава на качествения показател.[4].

Изследването се проведе в началото (вариант «Крушка») в края на първата учебна година (вариант «Локомотив») и в средата на втората учебна година (вариант «Крушка») в 138 училище, София. Обем на извадката — 28-шестгодишни и 40-седемгодишни първокласници, 29-седемгодишни и 37-осемгодишни второкласници. Извадките на първокласниците и второкласниците са независими.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Резултатите от експеримента са представени на табл. 1. За статистическата обработка на материала бяха използвани критерия на Мак Немар, критерия χ^2, t-критерий за зависими извадки[5] и еднофакторен дисперсионен анализ.

Анализът на данните на табл. 1 свидетелствува, че през първата учебна година се увеличава количеството на децата, у които се проявява действието на ФПП ($p<0,01$, на равнището на отделните възрастови групи $p<0,05$). В сравнение със средата на втората учебна година относителният дял на тези деца не се изменя. Като се има предвид малкият обем на извадките и обстоятелството, че извадките

---

[3] Триходовият и четириходовият варианти са изработени от картон в размери съответно 50, 35 и 70, 50 см.

[4] Използват се и редица допълнителни показатели — подробно описание на методиката и обсъждане на някои възможни възражения против интерпретацията на основните показатели — виж в Пл. Калчев. Мотиви учебной деятельности первоклассников 6 и 7 лет: Канд. дис. — Л., 1984, гл. 2.

[5] Поради незначителното количество първокласници, проявили ПКПД в началото на учебната година, измененията в интензивността на ПКПД през периода октомври — май се анализираха само на равнището на цялата извадка.

Таблица 1

Динамика на функционалната познавателна потребност (ФПП) и потребността от компетентност в познавателната дейност (ПКПД)

		I клас (%) октомври		I клас (%) май		II клас (%) януари	
ФПП	6 години	14	50	21	75	20	69
	7 години	15	37,5	28	70	27	73
ПКПД	6 години	4	14	10	36	12	41
		$\bar{x}=23$ сек		$\bar{x}=31$ сек		$\bar{x}=88$ сек	
	7 години	7	17,5.	14	35	17	46
		$\bar{x}=22$ сек		$\bar{x}=56$ сек.		$\bar{x}=104$ сек	

на първокласниците и второкласниците са независими[6], само условно може да се направи извод за известна стабилизация (на групово равнище) в развитието на изследната потребност. Наред с това, получените данни показват, че у значително количество деца не е зафиксирано действието на ФПП. През разглеждания период обаче у тях несъмнено са се формирали математически навици и умения, изградили са се нови познавателни структури. Този факт предпазва от опростено тълкуване на ФПП. Усвояването на определени навици, умения очевидно е необходимо, но недостатъчно условие за проявата на ФПП[7]. Механизмите на нейното формиране и развитие изискват бъдещи изследвания.

През първата учебна година се увеличава количеството на децата, проявили ПКПД ($p<0,01$, на равнището на отделните възрастови групи $p<0,05$); в сравнение със средата на втората учебна година техният относителен брой остава постоянен. Този факт се интерпретира аналогично както по-горе.

През разглеждания период се увеличава интензивността на ПКПД, като измененията са характерни както през първата учебна година ($p<0,05$), така и през първото полугодие на втората учебна година (на равнището на отделните възрастови групи $p<0,01$). Посочената динамика свидетелствува за увеличаване ролята на ПКПД в мотивационната структура на ученето.

По изследваните параметри — наличие на ФПП, наличие на ПКПД, интензивност на ПКПД — не бяха получени значими различия между данните на шестгодишните и седемгодишните първокласници (и съответно — седемгодишните и осемгодишните второкласници).

В заключение ще представим данни за интеграцията на познавателния интерес към знаковите системи[8], ФПП и ПКПД като една от линиите на развитие на вътрешните мотиви за учене в първи клас. В края на първата учебна година стойностите на $\varphi_{кор}$ са съответно: $\varphi_{кор}=0,41$, $p<0,025$ (зависимост между проявата на познавателен интерес към знаковите системи и ФПП) и $\varphi_{кор}=0,6$, $p<0,01$ (зависимост между познавателния интерес и ПКПД). Може да се предположи, че интеграцията на разглежданите подбуди води до ново, качествено равнище в развитието на познавателния интерес. Интересни за детето стават не просто новите зна-

[6] Както е известно, и двете обстоятелства са свързани с понижаване мощността на статистическия критерий.

[7] В случая е необходимо да се имат предвид и възможни недостатъци на използваната методика.

[8] Данните за познавателните интереси са взети от цит. съч., гл. 4.

ния, а преимуществено тези нови знания, за усвояването на които е необходима самостоятелна познавателна дейност, в овладяването на които са вложени собствени усилия.[9].

ИЗВОДИ:

1 През първата учебна година се увеличава количеството на децата, у които се проявяват ФПП и ПКПД; през първото полугодие на втората учебна година такива изменения не са фиксирани. През разглеждания период се повишава интензивността на ПКПД.

2 По изследваните параметри не са установени значими различия между 6- и 7-годишните първокласници (и съответно 7- и 8-годишните второкласници).

3 Получени са данни за интеграция на вътрешните мотиви за учене.

ЛИТЕРАТУРА

Асеев, В. Г., Структурные характеристики мотивационной системы личности. В кн. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., Наука, 1976. Сирбиладзе, П. Г., Познавателыные интересы дошкольников (от 3-х до 7-ми лет). Автореф. дис. канд. пед. наук. Тбилиси, 1966. Тихомиров, О. К., Познавательная потребность. — В кн.: Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974. Узнадзе, Д. Н., Психологические исследования. М., Наука, 1966. Юрченко, В. С., Светлая радость познания, М., Знание, 1977. Deci, E. L., Intrinsic motivation. N. Y. Plenum, 1975. Kagan, J., Motives and development, J. of Personality and Social Psychology, 1972, v. 22, p. 51—66., White, R. W., Motivation reconsidered: The concept of competence, Psychological Review, 1959, v. 66 p. 297—333.

SOME PARAMETERS OF THE DEVELOPMENT OF INTERNAL MOTIVES FOR LEARNING IN FIRST GRADE PUPILS

Plamen Kalchev

The dynamic functional cognitive need and the need of competence in cognitive activity is studied in 6—7-year old first grade pupils. In the course of the first year of study number of children with manifestation of the above needs increases; in the first half of the second year of study no changes are established. During the traced period a rise of the intensity of the need of competency in cognitive activity is observed. Data on the integration of internal motives for learning are obtained. No significant differences between the two age group are found according to the parameters investigated.

[9] При анализа на познавателната потребност Д. Н. Узнадзе диференцира два типа поведение: при първия развитите познавателни интереси се съчетават с пасивно отношение към процеса на познание — активността в усвояването на знанията се заключава в намиране на източника и възприемане на готовата информация. За втория тип е характерен стремеж не към получаване на знанията в готов вид, а чрез активно търсене и самостоятелно изследване, чрез „усилието на собствения разум“ (Узнадзе, 1966, с. 339) (виж и Тихомиров, 1974; Юрченко, 1977).

ЗАВИСИМОСТ МЕЖДУ РАВНИЩЕТО НА РАЗВИТИЕ НА ПЕВЧЕСКИТЕ ИЗПЪЛНИТЕЛСКИ СПОСОБНОСТИ И ПЕВЧЕСКИТЕ ИМПРОВИЗАЦИИ У ДЕЦА ОТ 5—7-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ

ПАВЛИНА ПЕШЕВА

Проблемът за връзката между равнището на развитие на певческите изпълнителски способности и импровизации на децата не е разработен в музикалната педагогика и психология. Затова ние си поставихме за цел да проверим дали съществува връзка, зависимост между тях. Основание за изследването е фактът, че във възрастта от 5 до 7 г. съобразно изискванията на програмата за възпитателната работа в детската градина са формирани определени певчески изпълнителски способности, които дават възможност на децата за импровизация.

Нас ни интересуваше степента на развитие на мелодичния слух и емоционалната отзивчивост към музиката, стоящи в основата на певческите изпълнителски способности. По точното възпроизвеждане на мелодията на заучена песен със и без съпровод и отгатване на позната песен по нейната мелодия съдим за развитието на мелодичния слух. Изразителното и съгласувано пеене, както и ясната дикция показват съществуването на емоционална отзивчивост към музиката.

Приехме за певческа импровизация певческото творчество, при което вокалната творба се създава непосредствено в процеса на изпълнението ѝ. Предположихме, че високото развитие на певческите изпълниелски способности дава положително отражение върху певческите импровизации и че съществува пряка зависимост между тях. Конкретните задачи се свеждаха до следното:

— да се изследва равнището на развитие на певческите изпълнителски способности и гласови данни на децата;

— да се установи равнището на развитие на творческите способности у децата и по-конкретно способността за певчески импровизации;

— да се установи зависимостта между равнището на развитие на певчески изпълнителски способности и певчески импровизации.

МЕТОДИКА

За целта на нашата диагностика използвахме методиката на А. Атанасова. Обект на изследването са 80 деца на възраст от 5—7 години. За постигане на по-голяма точност в обработката на данните и за да се види какво влияние оказва възрастта върху певческите импровизации разпределихме децата в 4 подгрупи: 18 деца от 5—6 г.; 18 от 5,7—6 г.; 21 от 6,1—6,6 г.; 23 деца от 6,7—7 г.

Експериментът бе проведен индивидуално с всяко дете. Задачите бяха подбрани в съответствие с програмата за възпитателната работа в детската градина и възрастовите особености на децата.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. Развитие на певческите изпълнителски способности.

От приведените в табл. 1 данни е ясно, че изследваните от нас деца отгатват песента по мелодията ѝ. Това показва, че съдържанието на песента е осмислено и детето отнася мелодията към това съдържание. Познаването на песента свързваме преди всичко с развитието на способността за ладов усет, т. е. у всички изследва-

Таблица 1

Равнище на развитие на мелодичния слух (брой деца в %)

Възраст	Отгатване на позната песен	Изпълнение на заучена песен	
		със съпровод	без съпровод
5 —5,6 г.	100	16,7	33,3
5,7 —6 г.	100	32,9	61,1
6,1 —6,6 г.	100	33,3	66,7
6,7 —7 г.	100	30,4	69,6

ни деца е налице високото му развитие. Според Б. М. Теплов узнаването на песента зависи преди всичко от чувствителността към тоновисочинното (и ритмично) движение, т. е. от ладовото чувство (и чувството за ритъм).

Броят на децата, които изпълняват песента със съпровод, е най-голям — 66,7% при децата от 5—5,6 г. Относителният дял на пеещите със съпровод е най-малък — 30,4% при децата от 6,7—7 г. Точното възпроизвеждане на мелодията на заучена песен без съпровод преобладава при всички възрастови групи, като най-малка (33,3%) е честотата му при децата от 5—5,6 г., а най-голяма (69,6%) при 6,7—7-годишните. С възрастта значението на този показател нараства. Трябва да подчертаем, че точното им тониране без съпровод свързваме с високото развитие на мелодичния слух. Колкото по-неточни, по-бедни са музикално-слуховите представи, толкова детето се нуждае от реална опора, към която да се придържа, т. е. да пее със съпровод или да се води до гласа на възрастния. В изследването ни се установи, че броят на тези деца е по-малък в сравнение с пеещите без съпровод. Ето защо можем да кажем, че мелодичният слух е на високо равнище на развитие при децата от 5—7 години.

Във всички възрастови групи преобладава изразителното пеене с изключение на групата от 5—5,6 г. Най-много са децата (65,2%), които пеят изразително при 6,7—7 г. С възрастта броят на децата, пеещи неизразително, намалява. За нас бе важно дали тези деца, които изпълняват дадена песен изразително, ще съчинят богата и разнообразна певческа импровизация.

За преобладаващата част от децата е характерно съгласуваното пеене, предимно при децата от 6,7—7 г. (95,7%). Най-малко са децата, които пеят съгласувано — 72,2% при 5—5,6-годишна възраст. С възрастта значението на този показател се увеличава. В детската градина непрекъснато се пее колективно и затова получените тук резултати са високи (табл. 2).

При повечето деца е налице ясна дикция при пеенето. Тя е числено най-малка (83,3%) при децата от 5—5,6 г. и най-голяма (95,6%) при 6,7—7 г. И тук възрастовата динамика е налице. Най-много са децата с неясна дикция (16,7%) при 5—5,6 г., а най-малко пеещите с неясна дикция (4,4%) при 6,7—7 г. Неясната дикция може да се дължи на недостатъчното развитие на артикулационния апарат или на факта, че детето не е разбрало и осмислило добре текста на песента. Изследваните деца от 5—7 г. нямат нарушения в говора и това дава отражение върху пеенето, с което обясняваме високите резултати.

Диапазона разглеждаме като компонент на гласовите певчески данни. Без тях не бихме могли да развиваме способностите, за които вече говорихме. Полу-

Таблица 2

Емоционална отзивчивост към възприемане и възпроизвеждане на песен

Възраст	Брой	Изразителност		Съгласуваност		Дикция	
		изразително	неизразително	съгласувано	несъгласувано	ясна	неясна
5 —5,6 г.	18	22,2	77,8	72,2	27,8	83,3	16,7
5,7—6 г.	18	55,6	44,4	94,4	5,6	88,9	11,1
6,1—6'6 г.	21	57,1	42,9	90,5	9,5	95,2	4,8
6,7—7 г.	23	65,2	34,8	95,7	4,3	95,6	4,4

чените резултати свидетелствуват за това, че в диапазона на повечето деца са включени тонове от малката октава (ла, си, си бемол) — 16 деца от всичките 18 деца на възраст от 5—5,6 г. и от 5,7—6 г.; съответно 20 от всички 21 деца на възраст 6—6,6 г. и 21 деца от всички 23 на възраст от 6,7—7 г. То новете «до» и «ре» от втора октава са характерни за диапазона на отделни деца. Забелязва се превесът на ниските тонове в обема на децата. Най-често срещаният диапазон във възрастта от 5—5,6 г. е «ла-ла» (4 деца); от 5,7—6 г. е «си-сол^1» (6 деца); от 6,1—6,6 «си-ла^1» (6 деца); от 6,7—7 г. е «си-си^1» (8 деца).

Изследвана бе и теситурата или т. н. работен диапазон. Прави впечатление, че с най-голяма честота е теситурата «до^1-сол^1», като тя се среща при 5 деца от 5—5,6 г.; при 7 деца от 5,7—6 г.; при 7 деца от 6,7—7 г. и при 3 деца от 6,1—6,6 г. Теситурата «до^1-ла^1» използват 3 деца от 5—5,6 г.; 5 деца от 6,7—7 г. и еднакъв е броят на децата (4) при възрастовите групи 5,7—7 и 6,1—6,6 г. Приехме, че от гласовите певчески данни само диапазонът и теситурата имат съществено значение за певческото творчество на децата.

2. Особености на певческите импровизации.

Децата придават определена жанровост на песенното си творчество. Еднаква е численността на децата — 7 при 5,7—6 и 6,1—6,6 годишните, които съчиняват песни с маршов характер. Във възрастов план, съпоставени най-вече към този жанр, се насочват 8 деца от 6,7—7 г. Валсовият характер на импровизациите липсва при децата от 5—5,6 г. Характерът и настроението на мелодията и текстът на съчинената детска песен са в съзвучие.

Певческите импровизации на децата са в едноделна песенна форма и по изключение в двуделна. Децата се насочват към едноделна песенна форма, защото песните, които възприемат, разучават и изпълняват в процеса на музикално-възпитателната дейност, имат същата форма, т. е. те им служат като своеобразен еталон. При певческото импровизиране се използват предимно мажорните тоналности, като с най-голяма честота са до мажор (22 деца), си мажор — 9 деца, си бемол мажор — 14 деца, а с най-малка честота ре мажор, ми бемол мажор и до диез мажор. От минорните тоналности най-предпочитани са до минор и ла минор. Ясно е, че децата имат предпочитания към мажорните тоналности в сравнение с минорните. От 80 деца 66 импровизират мажорни и само 14 в минорни тоналности, което обясняваме с факта, че децата прилагат това, което са възприемали и което е натрупано в тях като музикално-слухови представи. Мажорният и минорният лад се характеризират преди всичко с интервалите голяма и малка терца на тониката. И докато мажорът изразява весело, бодро, жизнера-

достно настроение, то минорът служи за изразяване на душевен смут, тревога и дълбоко драматично напрежение. Ето защо 66 деца са импровизирали в мажорен лад, а останалите 14 — в минорен (табл. 3).

Таблица 3

Характер и настроение на певческите импровизаци (брой деца)

Характер на певческите импровизации			Настроение на певческите импровизации	
маршов	валсов	лиричен	бодро	лирично
4	—	14	4	14
7	2	9	7	11
7	4	10	7	14
8	4	11	8	15

Във възрастов план нараства броят на децата, които се ориентират към вълнообразно и скокообразно мелодично движение. Децата съчетават в импровизациите си вълнообразно и скокообразно движение, вълнообразно, скокообразно и речетатив, както и вълнообразно и речетатив.

Детското песенно творчество е бедно и ограничено по отношение на контрастност в мелодията. Срещаме я само у две деца съответно при възрастите 5,7—6 г. и 6,1—6,6 г. (табл. 4).

Таблица 4

Контрастност и повторност в импровизацията и завършеност (брой деца)

Контрастност	Повторност	Завършеност на мелодията	
		завършена	незавършена
—	15	14	4
1	13	14	4
1	16	15	6
—	15	20	3

Таблица 5

Корелационна зависимост между равнището на развитие на певческите изпълнителски способности и импровизации

Възраст на децата	Корелационна зависимост	Статистическа значимост
5—7 г.	77,9	0,01
5—5,6 г.	68,6	0,05
5,7—6 г.	73,5	0,05
6,1—6,6 г.	85,4	0,01
6,7—7 г.	88,3	0,01

При едната импровизация контрастността се отнася до мелодичната линия, а при другата е изразена чрез ритъма. Известно е, че контрастният характер в мелодията може да се изрази със средствата на мелодичната линия (възход, устремени към един тон къси мотиви в първата фраза и по-извивна линия във втората фраза) и със средствата на ритъма (по-остър и по-спокоен ритъм, силни и слаби окончания на интонацията, във връзка с това липса на задържане в първата фраза и задържане във втората), със средствата на динамиката и с общия строеж на фразата (къси, отривисти импулси и слят, по-напевен характер). В песенните импровизации откриваме повторност в мелодията. Ролята на повтарянето в музи-

ката с извънредно голяма. Но тук става дума за видоизменено повторение, което у децата липсва. Видоизменението повторение обогатява, задълбочава и усложнява мелодията. В това отношение детските импровизации са ограничени. Резултатите относно завършеност на мелодията показват, че най-голям брой деца, които не могат да дадат завършеност на мелодията, са във възрастовата група от 6,1—6,6 г. и съответно при децата от 6,7—7 г. този брой е най-малък. И така, 63 деца завършват мелодията на тониката, а останалите не успяват, което говори, че у повечето деца е развито ладовото чувство, т. е. у тях има способност за различаване ладовите функции на отделните тонове на мелодията, тяхната устойчивост и неустойчивост.

Тоновият обем, в който децата импровизират, е изключително разнообразен. Не забелязваме групиране на децата в определен обем. Броят на различните тонови обхвати на всички изследвани деца е 40. Това ни довежда до извода, че при музикалното обучение, което се осъществява съобразно изискванията на Програмата за възпитателната работа в детската градина, диапазонът и теситурата се движат в определени граници. Но когато започнат да творят се надхвърлят тези граници, т. е. пеят в друг тонов обем.

Най-често срещаният интервал в песенното творчество е голяма секунда. Другият, често използван интервал, е примата. На трето място в импровизациите се среща интервалът малка терца. Децата използват в импровизациите преди всичко интервалите голяма секунда, прима, малка терца, голяма терца, малка секунда, чиста кварта и само у единици деца се срещат останалите интервали.

От всички изследвани деца 39 импровизират в бързо темпо, 32 — в умерено и останалите 9 в бавно темпо.

Най-често срещаният размер в певческата импровизация е 2/4 (57 деца). В неравноделния размер 7/8 импровизират само 2 деца. Това говори, че детските импровизации са бедни откъм използването на разнообразни размери. По отношение на ритмичния рисунък най-често срещаните нотни трайности са осмина, четвъртина, половина, шестнайсетина и по-рядко ритмичните групи.

3. Зависимост между равнището на развитие на певческите изпълнителски способности и певческите импровизации.

Данните от табл. 5 показват, че равнището на развитие на певческите изпълнителски способности е свързано с равнището на развитие на импровизациите както общо за цялата извадка, така и при отделните възрастови групи, но с различна вероятност. Прави впечатление фактът, че корелационната зависимост стига до 88,3 % при децата от 6,7—7 г. с високо ниво на надеждност ($p<0,01$), което с своеобразен максимум в изследването ни. Резултатите от проучването потвърдиха хипотезата, че на високите стойности на певческите изпълнителски способности съответстват високи стойности на певчески импровизации. Това означава, че децата, които имат развит мелодичен слух и музикална отзивчивост, съчиняват богати и разнообразни мелодии.

Установената силна корелационна зависимост между певческите изпълнителски способности и импровизации ни даде основание да допуснем съществуването на зависимост между отделните показатели на певческите изпълнителски способности, от една страна, и на импровизациите, от друга. Статистическата обработка на материала, отнасяща се до изпълнение на песен без съпровод и качествената характеристика на използваните интервали в импровизацията, установи значими различия общо за цялата извадка. Това означава, че децата, които точно интонират без съпровод, съответно съчиняват мелодии с разнообразни интервали. Високото равнище на развитие на мелодичния слух определя богато мелодично дви-

жение на импровизирането. Установихме, че съществува положителна зависимост между диапазона на детския певчески глас и качествената характеристика на интервалите в импровизацията, т. е. широтата на певческия диапазон дава възможност за включване на разнообразни интервали при импровизиране. Оказа се, че изразително пеещите деца могат да импровизират в по-широк тонов обем, както и да използват разнообразно мелодично движение за разлика от тези, които пеят неизразително.

ИЗВОДИ:

1. При изследваните деца от 5—7 г. е развит мелодичният слух и съществува емоционална отзивчивост към възприемане и възпроизвеждане на песен.

2. Вокалните импровизации на децата от 5—7 г. са в едноделна песенна форма, като преобладава лиричният характер или са насочени към определен жанр. Малките певци съчиняват песните си в мажорен лад и тоналност, тъй като придават на песните си весело настроение. И тъй като у тях е развито ладовото чувство, импровизациите звучат завършено. Тоновият обем, в който импровизират, е разнообразен и често надхвърля рамките на диапазона и теситурата. За да изразят своите чувства, настроения и мисли, децата използват разнообразно мелодично движение. Най-често срещаните интервали в песенното творчество са голяма секунда, прима, малка терца, голяма терца, малка секунда, чиста кварта и само в отделни случаи другите интервали. По отношение на ритмичната страна преобладава размер 2/4, като се среща и 3/4; бързо и умерено темпо и нотните трайности — осмина, четвъртина, половина, шестнайсетина и в отделни случаи ритмичните групи.

3. Певческите импровизации на децата от 5—6 г. се развиват в пряка връзка и обусловеност от равнището на развитие на певческите изпълнителски способности. По-еднообразните и бедни вокални импровизации са резултат от недостатъчното развитие на мелодичния слух и липсата на емоционална отзивчивост към възприемане и възпроизвеждане на песен.

4. Детското песенно творчество има предимно конструктивна и само в отделни случаи относителна художествена същност. Съчиняването на песни е с психолого-педагогическо значение, което се изразява в развитието на музикалните способности.

ЛИТЕРАТУРА

Богадуров, В. А., Вокальное воспитание детей, изд. АПН, М., 1953. Готсданкер, Р., Основы психологического експеримента, М., МГУ, 1982 г. Музикальная енциклопедия (под ред. Ю. В. Келдыш), т. II, 1984. Панферов, В. Н., Методы социальной психологии (под ред. Е. С. Кузмина и В. Е. Семенова) Л., Изд. ЛГУ, 1974. Теплов, Б. М., Проблемы индивидуальных различиях, изд. АПН, РСФСР, 1961 г.

DEPENDENCE BETWEEN THE LEVEL OF THE DEVELOPMENT OF SINGING PERFORMANCE ABILITIES AND SINGING IMPROVISATIONS IN CHILDREN AT THE AGE OF 5 TO 7

P. Pesheva

A study of vocal improvisations in 5—7-years old children is performed with tracing out their dependence on the level of development of the singing performance abilities. It is established that the formation of the last ones is determining the pitch line and the rhythmic component of the melody, as well as the melodic movement in the improvisations.

ИЗСЛЕДВАНЕ СВОЙСТВАТА НА ВНИМАНИЕТО ПРИ ДЕЦА ОТ I—III КЛАС

ФИЛИП ФИЛЕВ, БОЙКА ВЕЛИНОВА

През последните години все по-често се говори за голяма заетост на учениците, претоварване и умствена преумора. Умората на нервната система в периода на интензивно развитие на нейните функции влияе отрицателно върху умственото развитие. Причината за умствената претовареност обаче не се крие в самия умствен труд, а в нарушеното равновесие между него и физическото натоварване в дневния режим на децата. «Великата тайна на обучението — казва П. Ф. Лесгафт — се състои в това да се разпределят съразмерно физическите и умствените упражнения».

Управлението на умствената работоспособност изисква точна количествена информация за нейното състояние в целодневния режим на работа и отдих. Тя е изследвана посредством дозирано решаване на задачи (Е. П. Сальникова, 1955; Л. Е. Любомирский, 1959), измерване на пулса и кръвното налягане (К. Георгиев, П. Балевски, 1961); решаване на контролни задачи (Р. В. Силла, 1963); прилагане на комплексна методика от психологически параметри (Д. Давидов, 1967). Освен това за равнището на умствената умора може да се съди по някои външни белези и тремора на ръцете. С посочените методи е трудно да се определи степента на умствена работоспособност и феномените, характеризиращи умората. Те не са пригодни за повторни измервания и не дават възможност за извършване на сравнителни анализи.

Целта на предлаганата методика е с нея да се изследват свойствата на вниманието като компонент на умствената работоспособност при единични и повторни измервания, примерно след занятията по различните предмети. Това изисква да се дават минимални по обем умствени въздействия, от които да се извлича максимално количество информация. Тя се състои в решаване на интелектуални действия, разпределени в пет етапа. Чрез тях се получава информация за компонентите на вниманието, като превключваемост (способност за осмисляне на нови видове действия в постепенно усложняваща се ситуация), обем на вниманието, разпределеност на вниманието, способност за продължително умствено напрежение в зависимост от темпа на работа и нейната сложност. Конкретно на децата се дават двадесет и пет карти, на които са изобразени пет фигури — триъгълник,

елипса, ромб, кръг и правоъгълник. Всяка фигура се среща в пет цветови нюанса — син, жълт, червен, зелен и кафяв.

Първият етап се състои в преброяване на картите. Във втория етап те се подреждат на пет купчинки, като се следи за признака форма, т. е. на една купчинка се нареждат триъгълниците от всички цветове, а следващата — елипсите и т. н. Третият етап включва подреждане на картите по цвят, без да се обръща внимание на тяхната форма. В четвъртия етап децата трябва да ги наредят, като се съобразяват с формата и цвета на всяка една. За целта върху картон се начертава голям квадрат, разграфен на двадесет и пет квадратчета, отговарящи на размерите на картите. В горната страна на картона по хоризонтала се означават петте фигури, а в лявата страна по вертикала — цветовете. Задачата се състои в поставяне на картата на определеното за нея място в зависимост от формата на означената фигура и нейния цвят.

По този начин е работил и В. М. Кохан, цитиран от Я. С. Рубинщайн (1970), като е използвал четиридесет и девет карти.

Изследването се провежда в отделна стая, като експерименторът сяда срещу детето и дава указания за хода на работата. Преди всеки етап картите се разбъркват щателно и се дават инструкции. За първия етап на детето се казва: «Преброй картите на глас, като ги слагаш на масата една по една». За втория етап — «Преброй картите на глас и ги подреди на купчинки по форма». Указанието за третия етап е: «Преброй отново картите на глас, като ги подредиш на купчинки по цвят, а за четвъртия — «Намери върху квадратите мястото на всяка карта, като внимаваш за цвета и формата и броиш на глас». При петия етап децата получават същата инструкция както при втория. Преди началото на всеки етап пред изследваното дете се прави примерно подреждане на картите.

В хода на изпълнение на интелектуалните действия с помощта на хронометър се регистрира изразходваното време за преброяване на всяка пета карта. При допускане на грешки се слага отметка в полето на етапа, в който е открита, като се засича и времето на нейното регистриране. Ако детето покаже колебания и се забави при определяне мястото на картата, оказва му се помощ, която се отчита за грешка.

Методиката се прилага преди и след час по физическо възпитание, който следва след час по четене, математика или друг предмет. Първият сеанс се извършва в началото на часа по физическо възпитание, когато учителят проверява класа и съобщава задачите на урока, а вторият — в началото на следващия час, след междучасието. Умишлено се изчаква да мине междучасието след предходния час и часа по физическо възпитание, за да се провери състоянието на децата и тяхната готовност за следващия час така, както е в училищното разписание. Освен за конкретната цел методиката може да се използва при всякакви други случаи, където е необходимо да се знае степента на умствена работоспособност.

След завършването на изследването се получава информация относно времето за изпълнение на всеки етап (t) и за броя на допусканите грешки (P). Те могат да се обобщат посредством шест параметъра:

1. Коефициент за темп на изпълнение на интелектуалните действия ($К_{ти}$). Определя се като средно време за преброяване на картите във всеки етап:

$$К_{ти} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^{n},$$

където n — брой на картите.

Темпът на изпълнение зависи от точността на интелектуалните действия. Ако децата осмислят действията си, превключванията ще се осъществяват по-точно и картите ще се подреждат по-бързо в зависимост от съответния признак. Забавените мисловни процеси намаляват темпа на работа. Това е особено подчертано при наличието на умствена умора. В тези случаи децата се суетят, като неколкократно поглеждат държащата в ръцете си карта и гледат купчинките, където трябва да се постави. В петте етапа темпът на работа е различен. Най-бързо се преброяват картите в първия етап, където се обръща внимание на признака. За него се изразходват 4,10 сек за преброяването на всяка петорка карти. Децата работят с по-бърз темп с признака «цвят» отколкото с признака «форма». Темпът за изпълнение на съответните действия е 6,25 и 6,40 сек. Най-бавен е темпът при изпълнението на четвъртия етап, в който трябва да се съобразяват както с цвета, така и с формата на фигурите. За нареждането на пет карти се отделят 16,83 сек. Темпът на работа в петия етап е значително по-бавен, отколкото като се изпълнява като втори (6,99 сек). Това показва, че разработената методика е достатъчно трудна. Тя натоварва децата и предизвиква съответна умора, което я прави чувствителна към различни въздействия.

2. Коефициент за разпределеност на вниманието ($К_{рв}$). Определя се като сигмално отклонение на $К_{ти}$.

$$К_{рв} = \sqrt{\frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{n}(ОК_{ти} - К_{ти})},$$

където $ОК_{ти}$ — отклонение от $К_{ти}$.

Този коефициент характеризира степента на внимание към отделните елементи на интелектуалните действия във всеки етап. Колкото разпределеността на вниманието е по-голяма, толкова стойността на коефициента е по-малка. Практически децата имат различни ответни реакции към съответните признаци. Това може да се дължи на степента на тяхното познаване и допълнителни затруднения, възникнали следствие умствена умора. С увеличаване на умствената умора забавянето на работата е характерна за всички признаци и това не е подчинено на някаква закономерност, а е безразборно. Например, ако в състояние на добра работоспособност детето е поставяло картите с кръгчета на съответното място най-бързо, а тези с ромбчета най-бавно, то при умора и при двете фигури се наблюдава един път бърза ответна реакция, а друг път забавена. В първия етап не може да се говори за разпределеност на вниманието като фактор за ефективност на умствената работа. Но в него се наблюдава обратното — отвличане на вниманието от основната работа поради проявен интерес към някои карти. Това е причина да се променя темпът и да се получи разсейване в разпределеността на вниманието (0,66 сек). Тук оказват влияние и някои типологически особености върху вниманието при изпълнение на интелектуалните действия. Във втория и третия етап $К_{рв}$ съответно 1,25 и 1,27 сек. Темпът зависи от трудността на поставената задача, а разпределеността на вниманието от сложността на извършваните превключвания в нея. В четвъртия етап, в който сложността на интелектуалните действия е най-голяма и превключванията са двойно повече, $К_{рв}$ се влошава значително (1,61 сек). Същото се наблюдава и в петия етап (1,37 сек), но тази стойност е резултат на натрупаната умора от изпълнението на цялата методика.

3. Коефициент за коректно време ($К_к$). Определя се като разлика във времето между всеки отделен етап и първия.

$$K_{тк} = tE - tE_1,$$

където tE — време за изпълнение на отделните етапи (втория, третия, четвъртия, петия);

E_1 — време за изпълнение на първия етап.

Този коефициент изразява изразходваното време за изпълнение на умствената работа без това за извършване на механичната работа (поставяне картите на масата). В методиката няма изискване за бързина на работа, но едни деца преброяват картите в първия етап по-бързо, а други — по-бавно. Това се дължи на различия в типологическите особености. Същото нещо се наблюдава в различни нюанси при изпълнението на по-сложните задачи, каквато е работата в следващите етапи. Продължителността на търсене на купчинката, на която трябва да се постави картата, не винаги е пропорционална на времето за поставяне на картите, когато мястото е известно, както е в първия етап, но след като се открие купчинката, самото поставяне е аналогично на първия етап. Освен посоченото по-горе, новото действие «търсене» зависи от степента на познаване на съответните признаци, от миналия опит на детето, от способността му бързо да се ориентира при работа с различни превключвания. Чрез получените разлики ние изчистваме следващите етапи от времето за извършване на механичното поставяне на картите, като остава относително чистото време за умствена работа. Например две деца изпълняват втория етап за еднакво време 37,3 сек, но за първия етап едното дете изразходва 25,2 сек, а другото 23,1 сек. Коректното време ще бъде съответно 12,1 и 14,1 сек. Или обратното, вторият етап е изпълнен съответно за 36,9 сек и 35,9 сек, първият за 24,1 и 23,1 сек. Тогава коректното време и за двете деца е 12,8 сек. Получените коректни стойности разкриват нова, значително по-контрастна картина за равнището на умствена работоспособност. Ако се сравни времето за изпълнение на втория и третия етап, се установява недостоверна разлика между тях (0,36 сек). Пресметната с коректното време, тя е два пъти по-голяма — 1,44 сек, което ясно показва, че децата се справят по-лесно с признака цвят отколкото с признака форма. Това се потвърждава и от коефициента за темп на работа.

4. Коефициент за ниво на умствена работоспособност ($K_{вур}$), предложен от В. М. Кохан. Определя се като разлика между времето, необходимо за изпълнение на четвъртия етап, и сбора от времената на втория и третия:

$$K_{вур} = tE_4 - (tE_2 + tE_3),$$

където $tE_{2,\ 3,\ 4}$ = време за изпълнение на втория, третия и четвъртия етап.

Според В. М. Кохан при работа с четиридесет и девет карти сумата от двата етапа трябва да е приблизително равна на четвъртия. Тогава може да се счита, че детето има добро ниво на умствена работоспособност. При работа с двадесет и пет карти това равновесие не се получава, но колкото разликата е по-малка, толкова равнището на работоспособност е по-добро.

5. Вероятност за безгрешна работа (P(t)). Определя се като отношение на подредените с грешка карти към общия брой карти във времето за изпълнение на отделните етапи:

$$P(t) = \frac{No - \sum_{i=1}^{t/\Delta t} ni}{No},$$

където N_0 — брой на картите (25), ni — брой на подредените с грешка карти в интервала Δt; t — времето, за което се определя P(t) и Δt времето — за изпълнение на етапа.

Този параметър използваме с цел да проверим каква е вероятността за безгрешна работа, когато детето е уморено и когато умствената умора е по-малка, примерно след час по физическо възпитание.

При изпълнението на даден процес, какъвто е решаването на посочените интелектуални действия, винаги има вероятност за допускане на грешки. Безгрешна работа няма. При всички равни условия в зависимост от нивото на подготовка за времето, когато се извършва изследването, вероятността за безгрешна работа има константен характер. Наличието на умствена умора затормозява психическата дейност, следствие което броят на допусканите грешки се увеличава. Използваният параметър варира от 0 до 1. Колкото грешките са по-малко, той клони към единица. Ако се умножи по 100, получените сведения се изразяват в проценти. Той се отчита във времето и затова освен броя на грешките влияние оказва и времето, в което са допуснати. Неговата вариативност е голяма. За разлика от посочените до сега коефициенти по отношение на четвъртия етап вероятността за безгрешна работа не се отличава много от предните етапи. P(t) за втория, третия, четвъртия и петия етап е съответно 0,97; 0,94; 0,96 и 0,93. В него децата изразходват значително повече време, отколкото е необходимо. Това им дава възможност да преценят по-точно мястото на картите по цвят и по форма. По-продължителното мислене намалява вероятността за допускане на грешки. При петия етап в сравнение с втория стойността на параметъра безгрешност намалява, което потвърждава, че предложената умствена работа е достатъчна за създаването на умора.

6. Сигурност на изпълняваните интелектуални действия (P). Определя се като произведение от вероятността за безгрешна работа в отделните етапи:

$$P = \prod_{i=1}^{n} Pi,$$

където Pi — вероятност за безгрешна работа.

Посредством този параметър получаваме информация за сигурността на работата при изпълнение на цялата методика. Той варира от 0 до 1. Като се умножи по 100, информацията се получава в проценти. В зависимост от нивото на умствена работоспособност той варира и чрез него може да се сравнява сигурността в различни състояния на работоспособност. Резултатите от експериментирането на методиката показват, че децата я изпълняват с 80—85 процентна сигурност.

Посочените дотук параметри могат да се пресмятат и с коректното време.

Методиката беше експериментално проверена с 68 деца — 36 момчета и 32 момичета от I, II и III клас. Резултатите от повторното изпълнение — «тест-ретест» потвърждават високата ѝ надеждност. Коефициентите на корелация от първия до петия етап варират, както следва: 0,92; 0,91; 0,88; 0,91 и 0,89.

Резултатите от изследването на умствената работоспособност преди и след час по физическа култура показват, че след работа с физически упражнения умствената работоспособност се подобрява с около 10%. Наблюдава се и пропорционално подобряване на психическите функции обуславящи, чрез използваната методика, умствената работоспособност. Въведеният коефициент за коректно време дава по-контрастни сведения за протичащите психически процеси през време на работа при по-голяма и по-малка умора. Наблюдават се и някои противоречия, за които предстои да се определят причините. Неговото по-задълбочено изуча-

ване и осмисляне ще осъществим в процеса на по-нататъшните изследвания. Информацията по всички описани параметри недвусмислено показва благотворното въздействие на физическите упражнения, за които пишат и споменатите автори. Новото е, че чрез тях ние количествено показваме степента на тези положителни въздействия. Заедно с това се разкриват и нови възможности и перспективи за усъвършенстване на работата по физическа култура в отговор на целите и задачите за подобряване на умствената работоспособност при деца от изследваната възраст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давидов, Д., Ролята на уроците по физ. възпитание за подобряване умствената работоспособност на учениците, Дисертация, С., 1967, 2. Георгиев, К., Балевски П., Отражение на часа по физ. възпитание върху умствената работоспособност на учениците, ВФК, № 2, 1961. 3. Рубинщайн, П. Ф., Психология умственно отсталого школьника, Просвещение, М., 1970. 4. Сальникова, Г. П., Повышение работоспособности учащихся под влиянием активного отдыха на открытом воздухе, Педиатрия, № 1, 1955. 5. Любомирский, Л. Е. Влияние чередование различных по характеру занятии в школьном расписании, Гигиена и санитария, № 1, 1959. 6. Силла Р, В., О влияние систематического физ. воспитание на умственую работоспособность школьников, ТПФК, № 1, 1963. 7. Ильин, Е. П., Оптимальные характеристики работоспособности человека, Докторска дисертация, Л., 1968. 8. Яновский, М. З., Исследование работоспособности младших школьников при мнемической деятельности, Автореферат на дисертация, Минск, 1975.

Трудова психология

ОТНОСНО СТРУКТУРАТА НА КАЧЕСТВАТА НА ИНЖЕНЕРО-ТЕХНИЧЕСКИЯ РЪКОВОДИТЕЛ НА АЕРОКЛУБА

ЖЕЛЬО Т. ЖЕЛЕВ

Необходимостта от всестранно подготвени и висококвалифицирани авиационни инженерно-технически кадри за експлоатацията на авиационната техника в аероклубовете на Организацията за съдействие на отбраната наложи на този проблем да се обръща все по-голямо внимание. В тази връзка непрекъснато се подобрява, от една страна, подборът на тези кадри, а от друга — процесът на обучението и усъвършенстването им. За осигуряване на високо качество при подготовката и поддържането на авиационната техника ролята на инженерно-техническия ръководител на аероклуба е решаваща. Това изисква съответни промени в начина на мислене, начина на поведение и начина на действие. Положението, което той заема в авиационния колектив, го задължава да застане начело в изпълнение на задачата за повишаване качеството на предварителната и предполетната подготовка на авиационната техника, на подготовката й за повторен полет и на следполетната подготовка, на регламентните работи и на целевите прегледи в

техническите дни. Това налага инженерно-техническият ръководител на аероклуба пръв от инженерно-техническите кадри да се преустрои, без което той не може да формира у авиационния инженерно-технически колектив нова микросоциална среда, да организира експлоатацията на авиационната техника, да бъде учител и възпитател на своите подчинени инженери, техници и механици по отделните специалности, да насочва и подпомага професионалното и психическото им преустройство.

Специфичните изисквания, които управлението на инженерно-техническата дейност предявява към качествата на инженерно-техническия ръководител на аероклуба като пряк организатор на експлоатацията на авиационната техника, досега не са изследвани. Затова си поставихме задачата да проведем проучване с цел да установим най-значимите от тях, като важно условие за повишаване качеството при подготовката и поддържането на авиационната техника и за усъвършенстване управлението на инженерно-авиационното осигуряване на летателно-скоковата дейност.

МЕТОДИКА

Изследването проведохме в условията на аероклубовете на Организацията за съдействие на отбраната (ОСО) през 1984 г. със 100 моторни и безмоторни летци, авиотехници и механици по авиационно и радиоелектронно оборудване на самолетите. За основа използвахме разработката на Ф. Генов «Социално-психологически изисквания към майстора в промишлеността» (1971) и неговата монография «Психологически аспекти на управлението» (1974), където той изследва структурата на качествата на ръководители в промишлеността — бригадири, майстори, началник-цехове и директори, които оформя в следните основни групи:

— качества, свързани с професионалната им квалификация;
— качества за организационните им способности и умения;
— качества, характеризиращи волевата им дейност;
— качества, свързани с взаимоотношенията им с работниците;
— качества, свързани с политическата им дейност и преданост към делото на работническата класа и БКП;
— качества, характеризиращи ги като педагози;
— творческо-изследователски качества.

Ние си поставихме задачата да проучим значимостта на тези качества за инженерно-техническия ръководител в условията на аероклубовете на Организацията за съдействие на отбраната.

Във въпросника заложихме същите основни групи качества, които по наше мнение характеризират инженерно-техническия ръководител на аероклуба като:

— отличен авиационен специалист (инженер, техник);
— организатор на експлоатацията на авиационната техника;
— творческо-изследователска личност;
— педагог;
— политически деец;
— волева личност;
— поддържащ оптимални взаимоотношения с подчинените (хората).

От участвуващите в изследването моторни и безмоторни летци, авиотехници и механици по авиационно и радиоелектронно оборудване на самолетите изискахме да дадат оценка на качествата на инженерно-техническия ръководител на аероклуба по значимост за успешна управленска инженерно-техническа дейност.

Оценките имаха следното значение:

Оценка «отличен» — ако качеството е абсолютно необходимо и има първостепенно значение за управленската инженеро-техническа дейност.

Оценка «много добър» — ако качеството е много необходимо и има много голямо значение за управленската инженеро-техническа дейност.

Оценка «добър» — ако качеството е необходимо и е от значение за управленската инженеро-техническа дейност.

Оценка «среден» — ако качеството е желано и има известно значение за управленската инженеро-техническа дейност.

Оценка «слаб» — ако качеството е малко необходимо и е без значение за управленската инженеро-техническа дейност.

Значимостта на отделните качества изразяваме с коефициент на значимост (К), който изчисляваме по съставената от нас формула:

$$K_з = \frac{\Sigma Ki}{A},$$

където: $K_з$ — коефициент на значимост на отделното качество;

ΣK_i — сума от броя на точките, дадени от всички участници в изследването за съответното качество;

$A = 6.n$ — максимално възможен брой точки, ако всеки участник в изследването за съответното качество е поставил оценка «отличен»;

n — брой на участниците в изследването;

6 — оценка «отличен».

При съставянето на формулата използвахме тази на И. Г. Столяр и Н. А. Калмакан (по И. Манев — 1981), която приспособихме за нуждите на нашето изследване.

С формулата на И. Г. Столяр и Н.А. Калмакан се определя социално-психологическият климат в колектива.

$$K_{спк} = \frac{\Sigma Ki}{n},$$

където: ΣKi — сума от броя на точките за всеки член на колектива;

n — максимално възможен брой точки.

Получените резултати са дадени в табл. 1.

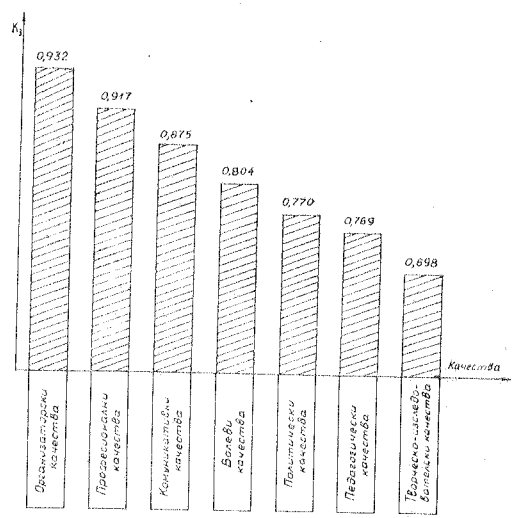
Таблица 1

Анализ на резултатите

Качества на инженеро-техническия ръководител на аероклуба	Коефициент на значимост ($K_з$)
Организатор на експлоатацията на авиационната техника	0,932
Отличен авиационен специалист (инженер, техник)	0,917
Поддържащ оптимални взаимоотношения с подчинените	0,875
Волева личност	0,804
Политически деец	0,770
Педагог	0,769
Творческо-изследователска личност	0,698

Получените резултати дават възможност да направим характеристика, разкриваща структурата на качествата по значимост, които следва да притежава инженеро-техническият ръководител на аероклуба.

Най-значима група качества за инженеро-техническия ръководител на аероклуба са тези, които го характеризират като организатор на експлоатацията на авиационната техника. Оттук произтичат и големите грижи, които следва да се полагат за формиране на организаторските му способности, намиращи израз в организационния размах да взема правилни решения в хода на инженеро-авиационното осигуряване на летателно-скоковата дейност, в умението правилно да вижда и да разпределя задачите на подчинените си, да им помага, да упражнява преди всичко предварителен контрол, който позволява още на земята да се откриват и отстраняват отклоненията от техническата изправност на самолетите и от нормалното поведение на подчинените авиотехници и други авиационни специалисти, да умее да сплотява хората и да създава здрав авиационен инженеро-технически колектив с ведър социално-психологически климат, да проявява инициатива и творчество в работата, да има усет към новото, да е борец срещу шаблона в инженеро-техническата практика.



Фиг. 1. Структура на качествата на инженеро-техническия ръководител на аероклуба

Втората по значимост група качества характеризират инженеро-техническия ръководител на аероклуба като отличен авиационен специалист, с широки познания по специалността си. Познаването на конструкцията и правилата на експлоатация на поверените му самолети, на Единните регламенти и технически инструкции му позволява да може лично да извършва всички работи по подготовката на самолетите за полети, бързо да открива и да отстранява характерните неизправности, да прогнозира тенденциите на тяхното развитие и начините за предотвратяването им.

В процеса на управленската си дейност инженеро-техническият ръководител на аероклуба оказва помощ на подчинените си авиотехници за отстраняване на характерни неизправности по самолетите, по двигателите и агрегатите им, как да извършват дадена технологическа операция при регулиране на помпи или други устройства в хода на регламентните работи. Авиационно-техническата практика в аероклубовете на Организацията за съдействие на отбраната е доказала, че инженеро-техническият ръководител на аероклуба може да бъде всепризнат технически ръководител, ако самият той притежава висока общообразователна подготовка и техническа квалификация и се стреми непрекъснато да я усъвършенствува.

Следователно широките знания в областта на специалността му дават възможност да подобрява надеждността на авиационната техника, която е основа за изпълнението на летателно-скоковия план. Ето защо втората по значимост група в структурата на качествата на инженеро-техническия ръководител на аероклуба е тази, свързана с професионалната му подготовка като авиационен специалист.

Третата група качества по значимост от общата структура са свързани с умението на инженеро-техническия ръководител на аероклуба да поддържа оптимални взаимоотношения с подчинените. Цялата дейност в аероклуба протича в контакт с хора (летци, авиотехници, радиомеханици и други специалисти). Взаимоотношенията му с неговите подчинени, както и с другите авиационни специалисти представляват онзи емоционален фон, върху който протича управленската му дейност, за осигуряване на качеството при подготовката на самолетите за полети.

Умението на инженеро-техническия ръководител на аероклуба да поддържа най-добри взаимоотношения с хората допринася за изграждането на собствения му авторитет, утвърждава го като пълноценен ръководител на инженеро-техническия състав, като боен техен другар и приятел.

На следващото място по значимост са волевите качества.

Инженеро-техническият ръководител на аероклуба е волева личност, която подчинява волята на подчинените си авиотехници на своята воля за осигуряване на постоянна изправност и готовност на поверените му самолети за полети. Силната воля му позволява да управлява действията на своите подчинени в най-трудните моменти и да бъде пример за тях при изпълнението и на най-сложните задачи по подготовката на самолетите в процеса на авиационната динамика. Нужно е да се изменя и критерият на взискателност, а оттук и начинът на мислене и на действие.

На следващо място по значимост са политическите качества, които са изключително необходими, защото сплояват цялата система от качества в единно цяло. Те определят политическата преданост на инженеро-техническия ръководител на аероклуба към социалистическия строй, към комунизма. Затова той е и политически деец.

Не на последно място по значимост са и качествата, които характеризират инженеро-техническия ръководител на аероклуба като педагог.

Да се формира личността на авиационния специалист с оглед на възпитателния идеал означава преди всичко да се организира нейният цялостен социален живот, нейните отношения в колектива, нейната дейност, така че тя да се формира съобразно целите и задачите на комунистическото възпитание. Освен това той обучава авиотехниците и авиомеханиците-курсисти по правилата за подготовка на самолетите в съответствие с регламентиращите документи, провежда технически разбори, внедрява челния опит при експлоатацията на авиационната техника и постиженията на научно-техническия прогрес. Следователно възпитателните му функции са тясно свързани с неговата организаторска работа и имат за цел да формират облика на съвременния авиационен специалист като хармонично развита личност.

С най-малка значимост са посочени творческо-изследователските качества независимо от това, те са необходими за инженеро-техническия ръководител на аероклуба, за да може да извършва изследване на едно или друго отклонение в технологията, организацията и управлението на инженеро-техни-

ческата дейност. Наред с това е необходимо той да осмисля и да предприема конкретни научнообосновани мерки за отстраняване на причините, които пречат на инженерно-техническия състав да изпълнява своите функции по качествената подготовка и поддържане на поверената авиационна техника в постоянна изправност и готовност за полети. Мероприятията, които прие Февруарският пленум на ЦК на БКП (1985) за реализиране научно-техническата политика на партията, предявяват и изисквания към инженерно-техническия състав от авиацията на Организацията за съдействие на отбраната — да се овладяват и внедряват научно-техническите постижения в авиационната практика, да се развива научно-техническият прогрес, лично и активно да се участвува и да се управлява рационализаторската и изобретателската дейност.

Всичко това извежда на предни позиции и някои нови изисквания към инженерно-техническия ръководител на аероклуба, който трябва да изгражда съзнанието на своите подчинени, да формира у тях качества, чрез които да преодолеят психическите бариери пред рационализаторския и внедрителския труд. Извежда се на предни позиции интелектуалното израстване на личността на авиационния специалист, особено на инженерно-техническия ръководител, защото от него и чрез него ще се формира подходът на подчинените му към процесите на съвременния научно-технически прогрес. Ето това поле, полето на изобретателската и рационализаторската работа, на овладяването и внедряването на научните постижения в авиационната практика, е онзи терен, който той трябва да усвоява и да развива. Това налага ново виждане, нов подход към формирането на творческо-изследователските качества на инженерно-техническия ръководител на аероклуба.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ:

1. Изведената структура от качества на инженерно-техническия ръководител на аероклуба има особено важно значение за авиационно-техническата практика, защото дава възможност да се състави модел от най-значимите качества, които следва да се изграждат, от една страна, и от друга — да се усъвършенствува подготовката на кадрите, като се подхожда диференцирано в зависимост от конкретните задачи.

2. Инженерно-техническият ръководител на аероклуба е важна фигура в авиацията на Организацията за съдействие на отбраната (ОСО). Затова познаването и формирането на най-значимите за дейността му качества имат голямо значение за усъвършенствуване управлението на инженерно-техническата дейност и за повишаване качеството на подготовката на авиационната техника за полети.

3. Формирането на най-значимите качества у инженерно-техническия ръководител на аероклуба, необходими за успешна управленска инженерно-техническа дейност, следва да се изведе на предни позиции в дейността на началниците на окръжните аероклубове, на ръководствата на Окръжните съвети и на Централния съвет на Организацията за съдействие на отбраната.

ЛИТЕРАТУРА

1. Живков, Т. Отчет на ЦК на БКП пред XII конгрес и предстоящите задачи на партията. Партиздат, 1981 г. 2. Живков, Т., Качеството — ключов проблем за изграждането на зрялото социалистическо общество. Партиздат, 1983. 3. Генов, Ф. Психологическите аспекти на управлението. Партиздат, 1974 г. 4. Генов, Ф. Социално-психологически изисквания към май-

стора в промишлеността. София, 1971 г. 5. Генов, Ф. Качества на ръководителя, способстващи за постигане на високо качествени резултати в предприятията, сп. Психология, бр. 2, 1984 г. 6. Петков, А. Психология на личността. Наука и изкуство, 1976 г. 7. Златарев К. и Г. Радковски, Психология на летателната дейност, 1977 г. 8. Вълкова, В. Личността — закономерности на формиране и развитие. Наука и изкуство, 1982 г. 9. Ломов, Б. Основы инженерной психологии. Москва, 1977 г. (под редакция). 10. Ломов, Б. Инженерная психология в военном деле. Москва, 1983 г., колектив (под редакция).

Медицинска психология

ДЕПРЕСИВИТЕТ И АГРЕСИЯ ПРИ ЛИЦА С ХРОНИЧЕН АЛКОХОЛИЗЪМ

АТ. ШИШКОВ, С. ТОТЕВА, Ф. ЛАЗАРОВ, Р. БЕНАТОВ

Депресивитетът се среща от 6 до 36% при лицата, които се нуждаят от психиатрична помощ (A. C. Nielsen, T. A. Williams, 1980). Той предполага емоционална и психомоторна потиснатост, което в представите на човека изключва агресивността. Има изследвания обаче, които доказват едновременното съществуване на двете полярни взаимоизключващи се психически феномена (R. Kendell, 1970, Ат. Шиков, М. Ачкова, 1981). Това е така, защото докато депресивитетът е състояние, агресията е поведенчески отговор, в основата на който не винаги стои яростта. Но даже когато последната задвижва механизма на нападателното действие, някои депресивни изживявания могат да я съпътстват и, персистирайки в различна степен, да подхранват нейната екстензивност, продължителност и сила. Освен това тъжното настроение, поддържано от отрицателните емоции (отчаяние, недоволство и др.), често съдържа дисфоричност, прерастваща лесно в неовладима гневливост и ярост при незначителна външна раздраза.

Така депресивитетът като негативна афективност (страдание в смисъла на P. T. Uoung, 1955) не само може да съществува успоредно с агресивната компонента, но самата тя да я поражда поради възникване на «отрицателна мотивация» (Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу, 1966).

За изясняване на допуснатата от нас теза извършихме настоящото проучване.

Експеримента заложихме при лица с хроничен алкохолизъм със задачата да проследим наличието на подобно съчетание и да установим къде то е по-изразено: при алкохолноболните без противообществени прояви или при извършителите на обществено опасни деяния, където агресивността е очебийна и без психологично експериментиране.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

Изследвани бяха 63 лица от мъжки пол с хроничен алкохолизъм, 33 от които с извършени престъпления. Така се оформиха две групи — група без обществено опасни деяния (ООД) и група с обществено опасни деяния.

Експеримента проведохме с помощта на картинно-фрустрационна проба на Розенцвайг — българска стандартизация на К. Мечков (1978), даваща представа за агресивната готовност при фрустрация, и скàлата на Бек, която разкрива най-близко до реалната оценка депресивитета, доказано със скрининково проучване (A. C. Nielson, T. A. Wiliams, 1980).

При статистическата обработка установихме значимостта в рамките чрез параметричен анализ, като използвахме критерия u, където $'u \leq 30$.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Данни от приложението на картинно-фрустрационния тест на Розенцвайг

При разработката на данните съсредоточихме нашето внимание върху оценката на груповото съответствие (ОГС), категориите и факторите, изразяващи непримиримостта за личността предимно с външните обстоятелства, обусловили фрустрацията, като се абстрахирахме от останалите фактори и категории, които характеризират целия комплекс на поведенческото разнообразие.

Статистическото интерпретиране извършихме по седемстепенната кодова система на К. Мечков, при която се обозначава понижението скод 0,1 и 2, нормата — с код 3 и повишението с код 4, 5 и 6.

Оценката на груповото съответствие (ОГС), показваща неприспособимостта към социаната среда, се оказа ниска (табл. 1). Само 30,15% от изследваните лица имаха нормална, равна на 3 и по-голяма от трикодова оценка.

Таблица 1

Съпоставка на процентните стойности по групи

Оценка	Групи		
	лица с ООД	лица без ООД	Всичко
Понижена	66,67 %	73,33 %	69,85 %
Норма	23,34 %	26,67 %	25,39 %
Повишена	9,99 %	—	4,76 %

Процентните стойности несъмнено показват намалена адаптивност към социалната среда на всички изследвани лица с хроничен алкохолизъм. Този факт може да се интерпретира в две насоки. Да се приеме като болестна, алкохолна дезадаптация или като преморбидна особеност на личността, която е подпомогнала и задълбочила алкохолната зависимост.

По-добрата приспособимост на лицата с общественоопасни деяния, установена само при три от пробандите, е с незначимост в разликата $P > 0,05$ при съпоставка на двете групи.

На фона на тази намалена адаптивност общите процентни стойности на категориите и факторите, показващи непримиримостта с външните обстоятелства,

също не са високи — средно 30% с изключение на чистата агресивност (Ē—Ē) — 58,73% (табл. 2).

Таблица 2

Общи процентни стойности на факторите и категориите

Фактори и категории	Процентни стойности
Обобщена Ē	31,76 %
Категория	39,09 %
ФС	33,35 %
ФЛ	26,98 %
Ē'	25,39 %
(Ē)	33,33 %
(ε)	58,75 %
Ē—Ē	

При сравняване обаче на тези показатели по групи в повечето случаи се отчита значимост в разликата. Така стойността на обобщената Ē категория, показваща неспокойство, недоволство, раздразнителност при фрустрация, е значително по-висока при групата с общественоопасни деяния със значимост в разликата до 3,82, при което $P<0,001$. Подобна е значимостта и при сравняване на непримиримостта към фрустратора (Ē) и към личността на фрустратора — ФЛ, където съответно $u=3,58$ ($P<0,001$) и $u=2,84$ ($P<0,01$).

Всъщност тези показатели включват враждебността, грубостта и агресивността към фрустатора, появила се при изследваните лица от фрустрацията. Най-голяма значимост има обаче разликата при чистата агресивност — Ē—Ē — 4,21 ($P<0,001$), което обяснява противообщественото, агресивно поведение на лицата с извършени ООД (табл. 3 и фиг. 1).

Таблица 3

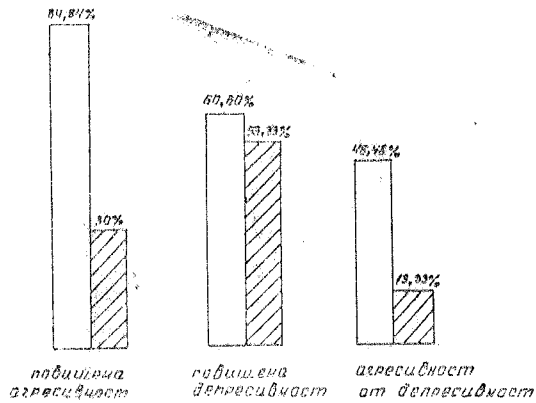
Съпоставка на процентните стойности на факторите и категориите по групи

Фактори и категории / Групи	Алкохолно болни с ООД — %	Алкохолно болни без ООД—%	u=	P_t
Обобщена ε категория	51,51	10	3,82	<0,001
Ē'	33	23,33	0,82	>0,05
|Ē|	42,42	6,66	3,58	<0,001
ε	33,33	33,33	0	>0,05
ФС	36,36	36,66	0	>0,05
ФЛ	48,48	16,66	2,84	<0,01
ε—Ē	84,84	30,00	4,21	<0,001

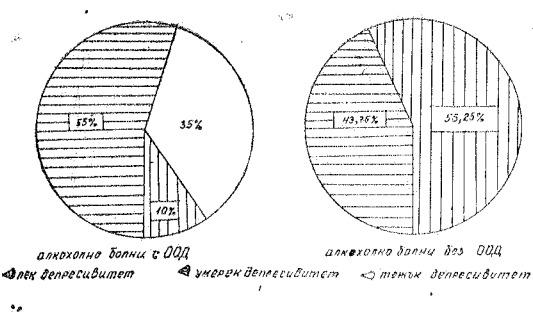
Резултати от приложение скàлата на Бек

Отчетените стойности с тази скàла показаха, че повече от 50% от всички наблюдавани лица имаха депресивни изживявания, между които преобладаваха мислите за безперспективност и отчаяние. Освен това не се установи съществена

разлика по отношение депресивитета в двете групи (60,60% в групата с обществено опасни и 53,33% в групата без обществено опасни деяния (P>0,05) — фиг. 1. Разлики бяха отчетени само по отношение степента на депресивитета. Така в групата на лицата с общественоопасни деяния депресивитетът се оказа предимно те-



Фиг. 1. Съпоставка на агресивността, депресивността и агресивно-депресивното състояние по групи. Белите колони — алкохолноболни с ООД, защрихованите — алкохолно болни без ООД



Фиг. 2. Вид на депресивитета по групи

жък и умерен (35% тежък и 55% умерен), докато в групата на алкохолно болните без противообществена изява тежък депресивитет не се намери. Умерен депресивитет се установи в 43,75% и лек в 56,25% (фиг. 2), или интензитетът на депресивността значително нараства при лицата с извършени противообществени деяния.

От всички лица с депресивитет в групата на извършилите противообществени деяния 80% се оказаха със значителна агресивност (E—$\overline{E}$) — с код 4, 5 и 6. За разлика от тях лицата с депресивни изживявания от групата на алкохолноболните без противообществена изява имаха само в 25% повишена над нормата чиста агресивност. Значимостта в разликата, установена с u=2,91, показва, че P е по-малко от 0,01, което потвърждава зависимостта между депресивитета, агресивността при фрустрация и общественоопасните деяния.

Всъщност едновременната засиленост на депресивитета и агресивността при фрустрация е застъпено у 48,48% (16 от 33) при лицата с противообществено поведение и само у 13,33% (4 от 30) в групата без противообществени прояви ($u = 3,17$, $P < 0,01$) — фиг. 1.

Агресивното отреагирване и повишеният депресивитет, подобно на установената социална дезадаптация, могат да се приемат както за следствия на болестта, така и за компоненти на преморбидната личностова структура. Освен това различието, установено при сравняване на двете групи, позволява при интерпретацията да се допусне засилването на депресивитета да е било обусловено и от съдебното преследване. Повишаването обаче на агресивността в поведението при фрустрация заедно с нарастване интензивността на депресивитета в групата на лицата с противообществена изява говори за известна зависимост между тези два феномена независимо от тяхната първоначална генеза. В случая депресивитетът участвува в мотивационната компонента на агресивния отговор, защото под влияние на отрицателните емоции обикновено се явява стремеж към бягство и агресия за отстраняване на пораждащия ги фактор (Я. Рейковский, 1979).

ИЗВОДИ:

1. Алкохолноболните имат намалена приспособимост към социалната среда. Нарушеното по този начин личностово функциониране създава условия за негативно емоционално преживяване с преобладаване на депресивна тоналност.

2. Установеният депресивитет е съчетан с агресивно реагирване предимно при лицата, извършили общественоопасни деяния.

3. Засилването на агресивността е в корелационна зависимост от депресивитета, което подкрепя допуснатата теза за възможността от депресивитетна обусловеност на агресивното поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гельгорн, Э., Дж. Луфборроу, Эмоции и эмоциональные расстройства, М., 1966, Мир. 2. Мечков, К., Проблеми на психопатологията, С., 1978, докт. дисертация, 3. Рейковский, Я., Экспериментальная психология эмоций, М., Прогресс, 1979, 4. Шишков, Ат., М. Ачкова, Агресивност и депресивност при непълнолетни с асоциално поведение, Психология, 1981, 5, с. 291—296. 5. Kendell, R., Relationship Between Agression und Depression, Archives general Psychiatry, 1970, 22, 4, p. 308—318. 6. Nielsen, A. C., T. A. Williams, Depression in ambulatory medical patint, Arch. Gen. Psychiatry, 37, 1980, 9, p. 999—1005; 7. Young, P. T., The Role of Heolonie Processes in Motivation in: Jones M. (ed) Nebr. Symp. on Motivation. Lincoln Univ. of Nebraska Press, 1955.

DEPRESSION AND AGGRESSION IN SUBJECTS WITH CHRONIC ALCOHOLISM

A. SHISHKOV, S. TOTEVA, G. LAZAROV, R. BENATOV

An experimental psychological investigation upon alcoholic patients is carried out in which an increase of the aggressive component of the behaviour is found, together with an expanding depressivity. These results are interpreted by the author as supporting the opinion, uttered recently in literature, about the possibility of a depressively determined aggression.

Рецензии

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА НА ИНТЕЛИГЕНТНОСТТА

Една от основните страни в хармонично и многостранно развитата личност е интелектуалното развитие на човека, формирането и развитието на неговите общи способности, обикновено означавани с термина «интелигентност». Последната включва в структурата си както умствени способности, така и някои по-общи способности — за бързо и точно ориентиране в нова обстановка и при нови обстоятелства в живота, за оригинално и творческо решаване на проблеми и др.

От интелигентността като вътрешна, психическа, субективна и индивидуално своеобразна особеност на човека до голяма степен зависи възможността му да постига по-голям или по-малък успех в основните дейности — учене и познание, труд и творчество, игра и спорт, художествена и естетическа дейност, обществена и организационна работа. Затова в психологически и социално-практически план проблемите на интелигентността и нейната психодиагностика са много важни и актуални. Особено ярко изпъква тяхната актуалност след Решението на Секретариата на ЦК на БКП «За по-широко използване на социологическите и психологическите знания за усъвършенстване на производството» (1982), с което се поставя отговорната задача да се разработят въпросите на психологията на човека и психодиагностиката.

Сериозен дял в изпълнението на формулираната задача има член-кор. на БАН проф. Генчо Д. Пирьов, който в продължение на много години проучва проблемите на интелигентността и нейната психодиагностика. Плод на дългогодишните му усилия, търсения и изследвания са редица трудове, публикувани не само у нас, но и в много други страни на чужди езици — английски, словашки и пр. Като обобщение на цялостната научноизследователска дейност в посочения проблемен кръг се яви и най-новата монография на Генчо Пирьов «Психология и психодиагностика на интелигентността (С., Наука и изкуство, 1935, 269 с.), с която несъмнено се обогатява съкровищницата на българската психология. Върху основата на анализирани данни от много източници по специалността (в ползваната литература в края на труда фигурират 155 заглавия) и експериментален материал от собствени и чужди изследвания, прецизно обработен с помощта на математико-статистически методи, се правят обобщения и изводи с висока теоретическа и приложно-практическа стойност. При това следва да се отбележи както сравнителният анализ на данни от еднородни проучвания на интелигентността в различни страни — България, Сърбия, САЩ, Канада, африкански страни и др., така и компетентното критично отношение на автора към някои резултати от изследвания в дадената област и тълкуването им от западни учени, въпреки че при коментирането на отделни схваща-

ния на други психолози собственото авторско присъствие е понякога редуцирано и недостатъчно показано), напр. с. 21—22, гдето се разграничават интелект и интелигентност).

В книгата, обобщаваща в себе си приблизително половинвековен опит на автора, са обстойно изяснени въпросите относно понятието интелигентност, неговите разновидности, структура, динамика, диагностика, футурологични и приложни аспекти и разграничаването му от близки и сродни понятия. Исторически факт е, че първите решителни стъпки на психодиагностиката, направени от френския психолог Алфред Бине (1857—1911) в края на миналия и началото на нашия век, са насочени към измерване именно интелигентността и удовлетворяване потребностите на образованието и по-точно това на непълноценните деца в Париж. И наистина, психологията и психодиагностиката на интелигентността благоприятствуват успешно решаване на редица проблеми с първостепенно педагогическо значение — определяне готовността на децата за учене и тяхната училищна зрелост, установяване причините за изоставане в учебната работа и за отклонения в умственото им развитие (съотв. насочване учениците към масово училище или към специални класове и училища), обосноваване необходимостта от индивидуален подход, достъпност, диференцирани педагогически мерки, образователно и професионално ориентиране, професионален подбор, психологически консултации в училище и др. Същевременно осветляваните въпроси спомагат за правилно решаване редица проблеми не само на детската (възрастовата) и педагогическата психология, но също така на общата и експерименталната, трудовата и креативната (психологията на творчеството).

Безспорно достойнство на труда е конкретно-историческият подход при разглеждане интелигентността и нейната психодиагностика. При това е представен богат историко-психологически очерк върху поставените проблеми и в същото време се посочват пътища и основни насоки за по-нататъшно търсене и решаване на проблемите. Отразени са двете линии на развитие: една традиционна на измерване интелекта изключително с тестове и определяне коефициент на интелигентност (КИ), най-ярко представена в западната психология (А. Бине, Т.Симон, Л. Терман, Дж. Рейвън, Р. Амтауер, Р. Мейли, Д. Уекслър), и друга, представена от западни, съветски и др. учени (Р. Торанс, Й. Гилфорд, Я. А. Панамарьов, Д. Б. Богоявленска, Л. А. Венгер), които, освен тестове, търсят и принципно нови средства за психодиагностика. По второто направление се създават методики за проучване творческите способности (креативността), при което се прилагат сравнително нови задачи по съдържание и начин на ползване. Както справедливо отбелязва авторът, предимство на тези методики е, че задачите «дават възможност за повече от едно-две решения, а и оценките не се ограничават само до определяне в двете посоки — вярно—невярно». Посредством последните се постига «по-свободно интерпретиране на отговорите» и може да се прави количествен и качествен анализ на опознаваните явления. С тези методики се изследва «не само и не толкова конвергентното, колкото дивергентното мислене» (с. 227). В това отношение правилно се обръща внимание на редица методики, особено на съветски психолози, разработени върху основата на концепцията за водещата роля на обучението за развитието и за единство между учене и развитие (Л. С. Виготски, С. Л. Рубинщейн). Заеманата от автора на рецензираната работа позиция по поставения въпрос е несъмнено правилна, макар че не е достатъчно подплатена с експериментални из-

следвания именно по второ направление.

Историческият материал в книгата се нуждае от прецизиране. Така напр. следва да се уточни написаното на с. 122, че началото на психодиагностиката се отнася към първите години на XIX в. (което е само предпоставка) и това на следващата страница, че делото на Дж. Кятъл и неговите идеи за стандартизация и норми при изследването (1890) могат да се приемат като начало на психодиагностиката. Отбелязано е също, че в Русия първата психологическа лаборатория се основава от В. М. Бехтерев през 1907 г. и затова «до края на миналия век не е работено по разглежданите тук проблеми» (с. 126), докато по досегашни данни първата руска психологическа лаборатория е официално основана от Бехтерев в Казанския университет през периода 1885—1886 г.

Друг положителен момент на рецензираната книга е разкритият сложен характер на общите способности, чието развитие е детерминирано от действието и взаимодействието на най-разнообразни фактори — социални (обществено-икономически, политически, културни, социално-психически, педагогически) и природни (биологически). В зависимост от специфичното действие и взаимодействие именно на тези фактори интелигентността се развива и проявява от крайно ограничено и ниско равнище у умствено изостанали деца до най-висше (и всестранно) у гениални личности. За сложния ѝ характер свидетелстват както разнообразните степени на развитието и проявите ѝ, така и нееднаквите съчетания на психическите процеси и качества — мислене, заемащо централно място в системата, наблюдателност, памет, въображение, внимание, комуникативни способности, черти на характера (трудолюбие, организираност и др.).

В рецензирания труд е разкрита сложната структура на интелигентността. Последната е многостепенна организация на познавателните сили, която обхваща психофизиологическите процеси, свойства и състояния на личността (по Б. Г. Ананиев). Установени са основни качества (и главни вътрешни фактори) на интелигентността — гъвкавост (флексибилност) на мисленето, плавност (флуентност), бързина и др. От психолого-педагогическо гледище представляват интерес изчислените положителни корелации между интелигентност и училищен успех на учениците (0,57) и между интелигентност и способност за учене (0,78 при вер. грешка 0,006). От формално-логическо гледище могат да се предявят обаче известни претенции спрямо определението на интелигентността като основно понятие, с което се оперира в труда.

Накрая към съществените положителни моменти на монографията следва да отнесем и нейната висока приложно-практическа стойност. Посочени са много методики, прилагани и от западни, и от наши психолози, които могат да се използват при изследване интелигентността на подрастващи и възрастни, а също така и редица методологически изисквания при психодиагностичните изследвания. Голяма част от тестовете за интелигентност биват основателно критикувани за недостатъчна надеждност и валидност. Не всички предлагани психологически методики са подходящи, изтъква авторът, за едно обективно, точно измерване и научно интерпретиране на интелигентността. Някои от тях са изградени върху слаба теоретическа основа, други не са проверени при изследване на достатъчно голям брой лица, трети са без необходимите средства за математическа обработка (и съотв. количествен анализ) на резултатите, при четвърти се прибягва до неадекватна интерпретация на получените опитни данни (с. 172).

Вярвам, читателите са солидарни с автора, че не подлежи на съмнение необ-

ходимостта от измерване интелигентността с оглед нуждите на различните области на човешката практика и за целите на научното проникване в сложната природа на тази особеност на личността. Но не бива да се забравя също, че «има още много да се постига както за теоретическата разработка на проблемите, така и за усъвършенстване методите за изследване и за приложение в различните области на практиката» (с. 256). Към това бих добавил и изискването всяка от препоръчваните методики да бъде достатъчно обстойно описана и представена — в такава степен и пълнота, че да може реално да се ползва в изследователската практика на психолога. А това е явно нататъшна задача при разработване психодиагностиката на интелигентността. Изобщо работата, която сега разглеждаме, е само въведение в сложната психологическа и психодиагностична проблематика на интелигентността. И въпреки посочените по-горе неточности и недостатъци, все пак създадена е здрава основа за по-нататъшна изследователска дейност в тази област на психологическата наука. Рецензираната монография е не само доброкачествен увод в съвременната психология и психодиагностика на интелигентността, но и значителен принос в съкровищницата на нашата родна психология.

Л. НИКОЛОВ

УЧИТЕЛЯТ И НЕГОВАТА ПРОФЕСИЯ

В края на 1984 година издателство «Народна просвета» пусна в продажба монографията на доц. д-р Стоянка Жекова «Психология на учителя».

В труда са представени резултатите от изследването на две относително самостоятелни области: учителската професия и личността на учителя. Разкриването на закономерностите на тяхното взаимодействие се изгражда върху диалектико-материалистическата концепция за опосредствуващата роля на дейността между социалната среда и формирането на психическите структури на личността.

Подходът в изследване психичното съдържание на дейността на учителя се характеризира с няколко момента. Като отчита, че «психологията на учителя» е широка, многосъставна научно-психологическа сфера, Ст. Жекова успява да «отдели» основни комплексни структури: процеси, явления, свойства на личността на учителя и учителската професия и да ги направи предмет на изследване. Това именно е дало възможност да се разкрият, изучат и систематизират основни закономерности, регулиращи формирането на нов тип учител.

Подборът и окончателното оформяне на изследвания контингент са съобразени с характера и особеностите, с обхватността и динамиката на изучаваните психически явления. Интерес за бъдещи проучвания в тази област представлява изработената обща стратегия на изследването. Използвана е богата и комплексна методика, целесъобразно адаптирана към изучавания обект. Всеки от приложените методи осигурява проникване в професията на учителя. Максимална резултатност са показали методите: моделиране на учителския труд, модифицираните тестове за оценка и самооценка, литературният тест на С. Махони, добре обмислените и лично проведени анкети, беседи, а също продължителното наблюдение върху дейността на учители и ученици,

При такъв подход на изследване се правят изводи за основните механизми на формирането и развитието на личността на учителя. Убедително е защитена постановката, че в структурата на личността на учителя се утвърждават като психически образувания не резултатите от всяко външно въздействие, а само тези, които са включени в структурата на мотивацията — факт с изключително значение за организацията и подготовката на учителски кадри.

В първа глава се представя обширен обзор на главните теоретически и експериментални изследвания върху характера и функционалната структура на учителската професия. На основата на елементите и показателите на учителския труд учителската професия се характеризира като дълбоко социална, идеологическа, сложна, чиято важна особеност е нейният творчески характер. Критикува се задълбочено схващането за структурирането на учителската професия в две функции — учебна и възпитателна, изяснява се нейната единна, формираща, комплексна функция. Приема се предложената от Н. Кузмина функционална структура, която дава възможност учителският труд да се обхване в неговата пълнота, многостранност и единство. Тази структура съдържа: гностически, проектировъчен, конструктивен, комуникативен и организаторски компонент.

За задълбоченото изясняване на характера и функционалната структура на учителската професия се отделя специално място за изследване същността на педагогическата задача като най-универсална категория в учителския труд, като основна градивна единица в него, която включва в себе си както единното, цялостно проявление на учениците, така и педагогическото майсторство и професионалното усъвършенстване на учителите.

Значителна част от труда е посветена на проблемите на професионално-личностните качества на учителя. Обстойно са разгледани изследванията у нас и в чужбина за особеното място на личностните качества на учителя в професионалния му труд. Авторката взема отношение и към резултатите от чужди проучвания и възгледи, като ги подлага на критична преценка. Така тя си изгражда здрава научна основа за собствените изследвания. Въз основа на тях Ст. Жекова извежда водещите професионално-личностни качества на учителя: общителност със задължителен елемент на емпатия, творчество като личностна черта, педагогическа наблюдателност и емоционална устойчивост. По този начин се отчита социалният характер на учителската професия и комплексният характер на труда на учителя.

Като анализира резултатите от изследването, авторката прави извода, че сегашната реализация на учителската професия не покрива напълно границите на професионалния труд. Редица професионални качества все още не се осмислят и оценяват вярно и пълно от учителите, в резултат на което те не се реализират пълноценно. Установява се, че тези обективни и субективни недостатъци водят до отделни професионално-личностни деформации, които пречат на успешния учителски труд и влияят върху авторитета и престижа на учителската професия.

В глава четвърта са представени резултатите от изследване условията на професионалния труд на някои диференцирани групи — начален, учител в средния, учител в горния курс. На тази основа са очертани редица своеобразия на техните професионално-личностни качества, проявяващи се в педагогическата им общителност, педагогическо творчество, педагогическа наблюдателност и емоционална устойчивост.

В заключителната глава на труда авторката систематизира и с висока гражданска загриженост поставя най-значимите недостатъци на съвременната подготовка и на следдипломното усъ-

вършенствуване на учителите — липсата на добра система в подготовката на бъдещите учители за формиране у тях на умения да разкриват същността на педагогическата дейност, да проучват и да разбират закономерностите на психическото формиране и развитие на ученика, да участвуват в изследователска работа върху педагогически явления и процеси, да анализират учителския труд. Все още подготовката и усъвършенствуването на учителите се свързват изключително със знанията и уменията на випускниците вместо с цялостното им изграждане.

Същевременно следва да се отбележи, че някои моменти от изследването не са достигнали еднакво високо равнище на изясняване и обобщение. Това се отнася най-вече за направената характеристика на емоционалната устойчивост на учителя като негово професионално-личностно качество. Голямата трудност, с която се е срещнала авторката (а вероятно и всеки, който би се заел с тази задача), е липсата на преки психологически изследвания по този въпрос у нас.

Монографията на д-р Ст. Жекова е сериозен принос в нашата и в литературата на други страни по проблемите на психологията на учителя. Трудът е основа и стимулира за по-нататъшни научни проучвания.

К.п.н. *ДИМИТЪР КИРКОВ*

Научен живот

МЕЖДУНАРОДНА ПРЕМИЯ ЗА БЪЛГАРСКИ ПСИХОЛОЗИ

Шестото съвещание на вицепрезидентите на Академиите на науките от социалистическите страни по обществени науки на: Българската академия на науките, Унгарската академия на науките, Комитета за обществени науки към Социалистическа република Виетнам, Академията на науките на Германската демократична република, Академията на науките на Куба, Академията на науките на Монголската народна република, Полската академия на науките, Академията на науките на Съюза на съветските социалистически републики и Чехословашката академия на науките удостоиха с ДИПЛОМ за Международна премия във връзка с забележителни съвместни изследвания в областта на марксистко-ленинските обществени науки психолози от ССС НРБ, ГДР и ЧССР. Сред наградени български психолози са: член.-кор.проф Никола Наплатанов, проф. д-р Фили Генов, к.ф.н. гл. ас. Живка Бушева участието им в международната монография «МЕТОДОЛОГИЯ НА ИНЖ НЕРНАТА ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХ ЛОГИЯТА НА ТРУДА И УПРАВЛ НИЕТО». Наградени бяха и про Юлиян Маринов и Петър Спасов за уч стието им в монографията «ТЕОРИЯ И ЕКСПЕРИМЕНТ В АНАЛИЗА НА

ТРУДА НА ОПЕРАТОРА» Сред наградените са и такива известни психолози като: проф. д-р член.-кор. Б. Ф. Ломов, проф. д-р В. Венда от СССР, Й. Даниел — ЧССР, Б. Матер от ГДР.

Дипломите на наградените български психолози бяха връчени по поръчение на VI заседание на вицепрезидентите на Академиите на науките от социалистическите страни по обществените науки от акад. Панталей Зарев — зам.-председател на БАН. Награждаването се извърши на общото събрание на Българската академия на науките в присъствието на секретаря на ЦК на БКП член.-кор. проф. Стоян Михайлов, зам.-председателя на Държавния съвет на НРБ Георги Джагаров, председателя на БАН акад. Ангел Балевски и членове на Българската академия на науките.

Редакционната колегия поздравява наградените психолози както от нашата страна, така и от другите, които са и първите носители на тази високоавторитетна международна премия, с която ги удостояват вицепрезидентите на Академиите на науките от социалистическите страни в областта на марксистко-ленинските обществени науки.

IV СЕМИНАР НА ПСИХОЛОЗИТЕ В ПРОМИШЛЕНОСТТА

На 28 и 29 февруари 1985 г. в гр. Казанлък бе проведен IV пореден семинар на психолозите от предприятията. Той беше организиран от секция «Психологът в предприятието» към Дружеството на психолозите в България, Централната лаборатория по психология, БАН и секция «Ергономия», НИИОМ.

Темата на семинара беше: «Психологически проблеми на социалистическата организация на труда».

Основен доклад относно задачите, формите и методите на работа при определяне психологическите изисквания към организацията на труда и работните места изнесе з.д.н. проф. Здравка Иванова. В доклада бяха анализирани проблемите на организацията на труда от психологична гледна точка, като се обърза с необходимостта от развитие и възпитание на личността в труда. Изтъкваше се нуждата от оптимизиране условията за труд, режимите на труд, съдържанието на труда.

Ст. н. с. Искро Косев от Централната лаборатория по психология при БАН представи модел на социалистическа организация на труда. Беше направена психологическа обосновка на субсистемите: планиране и нормиране; реализация и иновация; отчитане, оценяване и стимулиране в тясна връзка с фактора «резултат» като системообразуващ за системата на СОТ.

Петър Боюков от Комитета по труда и социалното дело докладва резултатите от колективна разработка за психофизиологическа обосновка при изграждане режимите за труд и почивка. Разработката е представена като методически указания за определяне режимите за труд. Изтъква се необходимостта от предварителни проучвания, които могат да бъдат извършени или по пътя на събиране информация чрез експертни оценки за тежестта на труда в зависимост от неговото съдържание, физически условия на средата, напрежението, което създава, или чрез изследване фазите на работоспособност с помощта на психологически и физиологически методики.

Рени Кожухарова и Иван Инджов от секция «Ергономия» — НИИОМ запознаха присъствуващите с тяхното изследване относно психофизиологичната обосновка на трудовите норми в машиностроенето. Беше отделено специално място на методиките, с които е изследвана динамиката на работоспособността, а именно: минутен дебит на сърцето, субективна оценка на умората, числов квадрат, реакция на движещ се обект, зрително-моторна координация, мускулна сила и статична мускулна издръжливост. Направена беше оценка на валидността на отделните методики при използването им в приложни изследвания за определяне динамиката на работоспособността.

Интерес предизвикаха докладът на Марин Игнатов от Централната лаборатория по психология при БАН за организационното развитие на колективите и ръководните кадри чрез методи за психотренинг; на Мария Сапарева от Института по облекло и текстил за психологически подходи при въвеждане бригадна организация на труда в текстилно предприятие; на Венцислав Вътов от Лабораторията по рехабилитация, МПТСНП, относно психологическите критерии за определяне срока на обучение при новопостъпващи инвалиди; на инж. Юрий Михайлов от НИИОМ за борбата с производствения шум.

Проведена беше дискусия по въпросите за обосноваване на социалистическата организация на труда от психологическа гледна точка. Остро беше поставен въпросът за начина на отчитане работата на психолога в промишленото предприятие, за оценка на социалната и икономическата ефективност на неговия труд, за начина на доказване пред другите специалисти, включително и пред работниците, необходимостта от психологическа обосновка на организацията на труда и съобразяването с гя.

Въпросите, свързани с организацията на работата на психолога в предприятието, чакат своето решение и от теоретичен, и от организационен аспект за да могат неговите предложения действително да помогнат за оптимизиране условията и процеса на труда.

Ст. н. с. Веселина Русинова, председател на секцията «Психологът в предприятието», изтъкна целта и основните задачи на семинара, а именно: да се представи теоретична концепция за проблемите; да се набележат отделни методики, с които може да се провежда изследване по проблема; да се анализират примерни изследвания, които доказват практическата значимост на работата по проблема. Тя даде висока оценка на деловата работа на семинара, която показва активност и желание за работа у психолозите по значими за нашето общество въпроси.

Семинарът беше закрит със съобщението за подготовката на научно-приложна конференция, която ще се състои в края на октомври т. г. в гр. Казанлък на тема: «Научно-техническия прогрес и психологията».

В. РУСИНОВА

СЪДЪРЖАНИЕ

на тринадесетата годишнина на сп. „ПСИХОЛОГИЯ“

1. АЛЕКСАНДРОВА, Н. — Опит за класификация на децата-зрители от начална училищна възраст III
2. АРНАУДОВА, Р., Р. ВАСИЛЕВА, Л. МАНДАЛОВА — Особености на интелектуалното състояние при деца с вродени сърдечни пороци II
3. АРНАУДОВА, Р., Л. ПЕНЕВА — Ниво на претенции и постижения при деца и юноши с хипофизарен нанизъм V
4. БАНКОВСКА, Р., Н. МИНКОВА — Психофизиологични изследвания при някои професии в тютюневата промишленост в зависимост от трудовия стаж II
5. ВЕЛИЧКОВ, А. — Причинни атрибуции и поведенчески намерения при юноши с различна локализация на контрола IV
6. ВЪЛОВА, М. — Влияние на потребността от постижение и самооценката върху приписването на причините за успеха и неуспеха при актьори VI
7. ГЕНОВ, С. — Актуални задачи на психологията на управлението и политическата психология II
8. ГЕНОВ, Ф. — Същност и психологическа структура на личността I
9. ГЕНОВ, Ф. — Същност и особености на революционното мислене II
10. ГЕНОВ, Ф. — Психологически проблеми на взаимодействието „човек-компютър“ . . . III
11. ГЕНОВ, Ф. — Особености на ценностите за задоволяване актуални потребности на младежта IV
12. ГЕНОВ, Ф. — Особености на потребностите от идейно-политически знания на научно-техническата интелигенция V
13. ГЕНОВ, Ф. — Осми международен колоквиум по училищна психология V
14. ГЕНОВ, Ф. — Най-голяма международна изява на българската психология VI
15. ГЕОРГИЕВ, Г. — Ценностната ориентация при избора на професия на младите работници IV
16. ГЕРГАНОВ, Е., К. КАРАДЖОВА — Структура на понятията в семантичната памет на нормални деца и на деца с умствена недостатъчност. II. Свободни словесни асоциации II
17. ДАСКАЛОВА, Ф. — Формиране на умение за волево и съзнателно преустройване на устното речево изказване у шестгодишни деца I
18. ДЕСЕВ, Л. — Дейност и функции на училищния психолог V
19. ДОБРЕВ, Т. — Личностни качества на студентите-медици, необходими за бъдещата им професионална дейност IV
20. Експертиза върху изследването на взаимодействието „човек-компютър“ III
21. ЖЕЛЕВ, Ж. — Относно структурата на качествата на инженерно-техническия ръководител на аероклуба VI
22. ИВАНОВА, А. — Психология и практика II
23. ИВАНОВ, ИВ. — Социално-педагогическата тренировка в системата за подготовка на ръководителя I
24. ЙОРДАНОВ, Д. — Към нови успехи в развитието на психологическата наука и подготовката на психологически кадри в социалистическите страни IV
25. КАЛЧЕВ, ПЛ. — Някои параметри на развитието на вътрешните мотиви за учене в I клас VI
26. КАРАГЬОЗОВ, ИВ. — Динамика на вработването в задачата и умствената работоспособност на учениците от началните класове II
27. КАРАНОВ, Б. — Изследване качествата на вниманието чрез теста на Шулте при състезатели от автомобилния и картинг-спортове I
28. КИРКОВ, Д. — Учителят и неговата професия VI
29. В. П. КОРЯГИН — Мотивация на политическото мислене като предмет на психологията на политиката II
30. КРУМОВ, КР. — Творческият потенциал на личността и нейната реализация I
31. КРУМОВ, КР. — Външното опосредстващо звено на дейността — главен и определящ момент на развитието II
32. МАВЛОВ, Л. — Международна конференция „Език и познание“ I
33. МАВЛОВ, Л., С. ПОПОВ — Промени в зрителните предизвикани потенциали на сложни стимули в зависимост от смисъла II
34. МАДЖАРОВА, З., Е. МАДЖАРОВ — Родителската позиция на майката като фактор на семейния диалог I
35. МАДЖАРОВ, Г. — Чувство за отговорност и негативни образувания в психиката на малките ученици II

36. МАТАНОВА, В. — Концептуален модел на заекването I
37. МАРКОВА, В. — Взаимовръзки между съдържанието на афективните негативни нагласи и социално-ситуативната тревожност V
38. МИЛЕВ, В. — Психовалеология — наука за психичното здраве II
39. МИНКОВА, СТ. — Творчество в езиковата дейност I
40. МИНКОВА, СТ. — Психологическа характеристика на езиковото творчество на първокласниците VI
41. МИТЕВА, Л. — Ниво на общуване на детето с възрастния и с връстниците VI
42. МУТАФОВ, СТ. — Същност и социално-педагогически аспекти на вещоманията III
43. НИКОЛОВ, Л. — Психология и психодиагностика на интелигентността VI
44. ПАСПАЛАНОВА, Е., Д. ЩЕТИНСКИ — Стандартизация на тест за интелигентност С. F.2A в български условия V
45. ПЕШЕВА, П. — Зависимост между равнището на певческите изпълнителски способности и певческите импровизации у деца от 5 до 6-годишна възраст VI
46. ПИРЬОВ, Г. — За статуса на психолога в различните страни II
47. ПИРЬОВ, Г. — Мислене и компютъризация III
48. ПИРЬОВ, Г. — Психологически проблеми на младежта IV
49. ПИРЬОВ, Г. — Симпозиум в памет на Х. Ебингхауз V
50. ПИРЬОВ, Г. — Седмата среща на психолозите от Дунавските страни VI
51. ПИРЬОВ, Г. — ЮНЕСКО и психологията VI
52. ПОПОВ, С., Л. МАВЛОВ — Промени в зрителните предизвикани потенциали от шахматни стимули в зависимост от вниманието III
53. Резолюция на 39-та сесия на Третата комисия на Генералната асамблея на ООН IV
54. РУСИНОВА, В. — Международна конференция „Познавателни процеси и личност . . . V
55. РУСИНОВА, В. — IV семинар на психолозите в промишлеността VI
56. РУСИНОВА, ЗЛ. — Защитени дисертации I
57. РУСИНОВА, ЗЛ. — Психосемантичен анализ на художественото възприятие за живопис V
58. СИЛГИДЖИЯН, Х. — Ценностни ориентации и времеви хоризонт на личността в юношеска възраст IV
59. СКУРА, Е. — Детската рисунка като метод за изследване на невротично болни деца . . III
60. Съобщение за международна премия на българските психолози VI
61. ТАТЬОЗОВ, Т., Р. ДРАГОШИНОВА, Н. КЮЧУКОВА — Върху възможностите на децата от ранна възраст за обобщаване по съществени признаци III
62. ТОПАЛОВА, В. — Европейските социални психолози пред равносметката на двадесетгодишна организирана дейност III
63. ФИЛЕВ, Ф. — Изследване свойствата на вниманието при деца от I до III клас VI
64. ЦОЛОВ, В. — Познаваме ли приятелите на своите деца I
65. ЦОЛОВ, В. — Емоционалното отношение на учениците към училището IV
66. ЧУРОВСКИ, Д. — Социално творчество на младежта — същност и специфика IV
67. ШАБРУКОВ, В. — Същностният когнитивен дисонанс: личностна криза на развитието V
68. ШИШКОВ, АТ., М. ТОДОРОВА — Интелектуален дефицит и минимална мозъчна дисфункция I
69. ШИШКОВ, АТ., С. ТОТЕВА, Ф. ЛАЗАРОВ, Р. БЕНАТОВ — Депресивитет и агресия при лица с хроничен алкохолизъм VI
70. ЯНЧЕВ, Р. — Победният дух на съветския човек във Великата отечествена война . . . III

СОДЕРЖАНИЕ

* — Самое большое международное проявление болгарской психологии 2
* — VII Встреча психологов Дунайских стран. 4
ПИРЕВ — ЮНЕСКО и психология . 7

Общая и социальная психология

ВЫЛОВА — Влияние потребности в остижении на приписывание причин пеха и неуспеха у актёров 11
МИТЕВА — Уровень общения ребён- с взрослым и со сверстниками . . . 16

дагогическая и возрастная психология

МИНКОВА — Психологическая характеристика языкового творчества перклассников 22
КАЛЧЕВ — Некоторые параметры азвития внутренних мотивов для учея в первом классе 28
ПЕШЕВА — Зависимость между уровем певческих исполнительских способостей и певческих импровизаций у дей в возрасте 5—7 лет 33
ФИЛЕВ, Б. ВЕЛИНОВА — Исследоание свойств внимания у детей I—III ласса 39

Психология труда

ЖЕЛЕВ — Относительно структуры ачеств инженеро-технического руковоителя аэроклуба 44

Медицинская психология

ШИШКОВ, С. ТОТЕВА, Ф. ЛАЗАРОВ, БЕНАТОВ — Депрессивность и агрессия у лиц с хроническим алкоголизмом 50

Рецензии

НИКОЛОВ — Психология и психодиагностика интеллигентности 55
КИРКОВ — Учитель и его профессия 58

Научная жизнь

* — Международная премия болгарским психологам для забележительных 60
РУСИНОВА — IV семинар психологов промишленности 61

CONTENTS

* * * — A great international manifestation of the Bulgarian psychology 2
* * * — VIIIth Meeting of Psychologists from the Danubian Countries 4
G. PIRYOV — UNESCO and Psychology 7

General and social psychology

M. VALOVA — The influence of the need of achievement and self-evaluation upon success-failure attribution in actors . . . 11
L. MITEVA, O. SMIRNOVA — The level of child association with adults and peers 16

Educational and developmental psychology

ST. MINKOVA — Psychological characteristics of linguistic creativity of first grade pupils 22
PL. KALCHEV — Some parameters of the development of internal motives for learning in first grade pupils 28
P. PESHEVA — Dependence between the singing performance abilities and singing improvisations in 5—7 year old children 33
F. FILEV, B. VELINOVA — Investigation of the properties of the attention in I—III grade pupils 39

Psychology of labour

ZH. ZHELEV — On the structure of the qualities of the engineer technologist head-of an aeroclub 44

Medical psychology

A. SHISHKOV, S. TOTEVA, F. LAZAROV, R. BENATOV — Depression and aggressian in subjects with chronic alcoholism 50

Reviews

L. NIKOLOV — Psychology and psychodiagnostics of intelligence 55
D. KIRKOV — Teacher and his profession 58

Science life

* * * — International prize of Bulgarian psychologists 60
V. RUSSINOVA — IV seminar of psychologists in industry 61