

ПСИХОЛОГИЯ

5'88

РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

Акад. Сава Гановски — председател

Членове

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

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Членове:

ст. н. с. А. Петков, проф. д-р Д. Йорданов, проф. Т. Трифонов, ст. н. с. Л. Мавлов, доц. Кр. Крумов, Хр. Костадинчев

Редакция: София, стадион „В. Левски“, тел. 86-51, в. 477. Дадена за набор на 16. VIII 1988 г., подписана за печат на 28. IX. 1988 г.

Печатница „Георги Димитров“ — София, пор. 1810

СЪДЪРЖАНИЕ

* * * — За социологическите и психологическите изследвания в трудовите колективи и териториалните общини в условията на преустройство	2
* * * — Преустройство на психологическия фронт	4
 Обща и социална психология	
Р. РАДЕВ — Психофизиологическата саморегулация в подготовката на курсанти-летци	10
Н. АЛЕКСАНДРОВА — Съвременни аспекти в проучването на емпатията	18
 Педагогическа и възрастова психология	
Й. МАНЧЕВ — Системата „човек-видеокомпютърно устройство“ в технологията на ситуациянното обучение	22
Л. ГЕОРГИЕВ — Конфликтността в образователния процес	29
 Медицинска психология	
С. ПЕНЧЕВА, Е. БОГДАНОВА, М. ЙОРДАНОВА, М. ТЕРЗИЕВА — Особености на тактилно-зрителното съпоставяне на вербални и невербални стимули от здрави деца	35
 Дефектология	
СТ. МУТАФОВ — Психологични основи на общопедагогическата и на дефектологичната деонтология	41
 Спортна психология	
Б. ПЪРВАНОВ — Психологията и преустройството в спорта	48
 Рецензии	
АЛ. ВЛАЙКОВ — За психичните бариери	54
Г. ПИРЬОВ — Въображение и творчество	59
ИВ. ВЕЛКОВ — Личност и психична адаптация	62

PSYCHOLOGY
Official Journal of the Bulgarian
Psychological Society
Sofia, V. Levski Stadium

ЗА СОЦИОЛОГИЧЕСКИТЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ В ТРУДОВИТЕ КОЛЕКТИВИ И ТЕРИТОРИАЛНИТЕ ОБЩНОСТИ В УСЛОВИЯТА НА ПРЕУСТРОЙСТВОТО

РЕШЕНИЕ НА СЕКРЕТАРИАТА НА ЦК НА БКП

Осъществяването на Юлската концепция на партията за по-нататъшното изграждане на социализма в Народна република България е съпроводено с дълбоки изменения в съзнанието и поведението на хората, става център на общественото мнение и политическите настроения, повишава трудовата и социалната активност на масите като решаващ фактор за преустройството на обществото.

Важно условие за използване на колективния ум и енергията на широките слоеве на народа за осъществяване на партийната политика, за свое-временно разкриване и решаване на назряващите проблеми в хода на преустройството е организирането на системни социологически и социално-психологически изследвания в трудовите колективи и териториалните общини, задълбоченото осмисляне на идеите, критичните бележки и предложениета на трудаещите се.

Значителен опит в тази насока бе създаден в годините между Дванадесетия и Тринадесетия конгрес на партията. В голям брой предприятия и стопанства бяха назначени щатни социолози и психологи, организираха се широки изследвания по проблемите на текуществото и квалификацията на работната сила, социално-психологическия климат в трудовите колективи, състоянието на идеино-възпитателната работа в тях, адаптирането на новопостъпващите работници и др. На много места резултатите от тези изследвания бяха успешно използвани за усъвършенстване на производството и управлението, за подобряване на организаторската и идеологическата работа на партийните организации.

През последните една-две години грижите на партийните и стопанските ръководства за разгръщане на социологическите и психологическите изследвания в сферата на труда и управлението необосновано намаляха. В редица предприятия и стопанства на длъжности за социолози и психологи са назначени хора без специална подготовка, а на много от специалистите се възлагат несвойствени задачи. Немалко изследвания се провеждат на ниско професионално равнище.

За да се отстранят тези недостатъци и се осигурят условия за най-пълно използване на социологическите и психологическите изследвания за свое-временно разкриване и решаване на възникващите проблеми в трудовите колективи и териториалните общини, Секретариатът на ЦК на БКП налага за необходимо:

1. Партийните органи и организации, чрез комунистите на ръководна стопанска, административна и обществена работа, да разкриват широко ролята и значението на социологическите и психологическите знания за

усъвършенстване на производството, възпитанието и управлението в условията на преустройството. На провеждането на системни и задълбочени социологически и социално-психологически изследвания в трудовите колективи, общините и кметствата да се гледа като на важна предпоставка за активизиране на човешкия фактор в преустройството, за въвличане на трудащите се в самоуправлението, за усъвършенстване на социално-психическия климат по месторабота и местоживееще, за разгръщане на социалната енергия на населението.

Партийните комитети да бъдат инициатори и координатори на изследванията в предприятията, стопанствата и териториалните общности, да насочват тяхната тематика към най-актуалните и обществено значими проблеми на преустройството, да създават условия за провеждането им на високо професионално равнище и за използването на информацията от тях за решаване на назряващите проблеми в живота на трудащите се и цялото население.

Резултатите от изследванията да се предлагат за обсъждане в органите за самоуправление и в трудовите колективи, в ръководствата на партийните и обществените организации, като се предприемат конкретни мерки за своевременно решаване и отговаряне на въпросите, поставяни от граждани.

2. Отдел „Кадрова политика“ и Информационно-социологическият център на ЦК на БКП, във взаимодействие с Министерството на културата, науката и просветата, да приемат мерки за решаване на въпросите, свързани с:

— подобряване на подготовката и професионалната реализация преди всичко в сферата на производството и управлението на подготвяните специалисти с висше образование по социология и психология;

— създаване на система за следдипломна специализация на работещите в производството и управлението социолози и психологи;

— преподаване на социологически и психологически знания във всички висши учебни заведения, подготвящи кадри за материалното производство и управлението.

Академията за обществени науки и социално управление на ЦК на БКП да разшири преподаването на социологически и психологически знания за ръководните кадри, обучавани в Академията, нейните филиали и областните партийни школи.

3. Отделите „Икономическа и научно-техническа политика“, „Селскостопански“ и Информационно-социологическият център на ЦК на БКП, съгласувано с Министерството на икономиката и планирането и Изпълнителния комитет на „НАПС“, да осигурят до 30 септември т. г. актуализирането, съобразно условията на самоуправлението, на Указанията за осъществяване на дейността по прилагането на социологическите и психологическите знания в сферата на материалното производство, утвърдени от бившия Държавен комитет за планиране на 30 декември 1982 г., както и предвиждането на необходимите икономически стимули за повишаване заинтересоваността на самоуправляващите се организации да извършват системни социологически и психологически изследвания сред своите трудови колективи.

4. Да се разнообразят формите за организиране на социологически и психологически изследвания в трудовите колективи и териториалните общности. Наред с назначаването на социолози и психологи в по-големите промишлени предприятия, строителни организации и стопанства, по-широко

да се практикува: изграждането на лаборатории по социология и психология на труда към министерства, асоциации, стопански обединения и комбинати; обединяването на усилията на социолозите и психолозите от предприятията и стопанствата на територията на общините в териториални лаборатории за социологически и психологически изследвания; формирането към народните съвети на изследователски сдружения, работещи по договор със самоуправляващите се организации; привличането на специализирани научни звена по социология и психология за провеждане на изследвания по определени теми в трудовите колективи и сред населението и др.

5. Средствата за масова информация и Дружеството за разпространение на научни знания „Георги Кирков“ да разширят пропагандата на социологически и психологически знания, както и на обществено значимите резултати от социологическите и психологическите изследвания в трудовите колективи и общините.

Отдел „Идеологическа политика“ и Информационно-социологическият център на ЦК на БКП, във взаимодействие с ТСО „Българска книга и печат“, да осигурят задоволяването на потребностите от научна литература, типови методики и други разработки по теоретико-приложните аспекти на социологията и психологията.

6. Препоръчва на Централния съвет на Българските професионални съюзи, на Българската социологическа асоциация и Института по социология при БАН да подобрят грижите си за утвърждаването на социолозите и психолозите при изучаването на процесите в трудовите колективи и териториалните общности, за повишаването на тяхната квалификация и обмяната на положителния опит в непосредствената им работа.

(Утвърдено от Секретариата на ЦК на БКП
с протокол № 245 от 18 май 1988 година)

ПРЕУСТРОЙСТВО НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЯ ФРОНТ

Юлският пленум (1988 г.) на ЦК на БКП утвърди основните насоки и задачи за преустройство на научния фронт. В тях е направен обстоен анализ на състоянието на науката в страната, посочени са и пътищата за преустройство на научния фронт, за да може науката да се превърне в решаващ фактор за производствено-технологичното, социално-управленското и духовното обновяване на нашето общество. В материалите на пленума се отделя специално място за развитието на обществените науки. „Преустройството на научния фронт — се казва в Основните насоки — следва да осигури кардинална промяна в обществознанието с оглед по-нататъшното творческо приложение и развитие на марксистко-ленинската теория, усъвършенстването на социалистическите обществени отношения, научното равнище на социалното управление и формирането на социалистическата личност.“ От обществените науки се изисква да съдействат за цялостното преустройство на обществото. Те трябва да осигуряват на всички равнища на социалното управление необходимите изследвания и многовариантни предложения за решения. За тази цел е необходимо да се установят и утвърдят качествено

нови критерии за научност на резултатите в обществознанието и за тяхната ефективност, като се тръгва от принципното положение, че и обществените науки са призвани да генерираят нови знания. В пленума се обръща внимание, че и при обществените науки няма място за монополизъм. Особено голяма е отговорността на обществените науки да обогатяват революционно-критическата и откривателската същност на марксистко-ленинското обществознание. От тях се изисква да насочат усилията си за изграждане на новите форми на социална организация, новите обществени отношения и за създаване на нов социален опит.

Важно място се отделя на проблемите на организацията и управлението на научния фронт. Той трябва да се изгражда на демократичните начала на управление, като се разширява изборността и сменяемостта на ръководителите на научните звена. Голямо приложение следва да получи програмната организация на научноизследователската дейност.

Всички основни въпроси за преустройството на научния фронт се отнасят изцяло и до преустройството на психологическия фронт. Нещо повече. По време на публикуването на проекта за Основните насоки и задачи за преустройството на научния фронт Секретариатът на ЦК на БКП прие ново решение „За социологическите и психологическите изследвания в трудовите колективи и териториалните общности в условията на преустройството“. Чрез тях се осигуряват възможности за разширяване на психологическите изследвания като необходимо условие за повишаване ефективността на дейността на социалните организации.

В ръцете на българските психологи са два важни документа, чрез които се очертават пътищата и средствата за своевременното преустройство и на психологическия фронт.

През последните 15—20 години Централният комитет на БКП оказа голяма помощ за развитие и утвърждаване на психологическата наука като важна обществена сила в социалистическото ни развитие. С тази помощ се изгради Централната лаборатория по психология към БАН, въведе се специалност по психология в СУ „Кл. Охридски“, издава се печатан орган на психологите — сп. „Психология“, формираха се нови психологически звена към АОНСУ при ЦК на БКП, към Института в Благоевград и при други организации и ведомства. Към някои предприятия се назначиха психологи. Създадоха се по-добри условия за научни изследвания. В някои направления на психологическите науки българският принос се чувства по-осезателно. Разработките по психологическите проблеми на управлението, на психологическия климат, на политическата психология, на психологията на революцията, мобилизиационната готовност на човека, психичните състояния в критична ситуация, педагогическата психология, регулирането на психичните състояния, психическата дееспособност на населението и др. се оценяват високо от психологите, особено от социалистическите страни. Трудове на български психологи са преведени и публикувани в СССР, ГДР, Китай, Етиопия, Мексико, Швеция, Канада, ФРГ и други страни. Започна да се говори за българска школа в някои направления на психологическата наука.

В страната се увеличават потребностите от психологически знания и от психологическа практика. В психологическите изследвания, в психологическата консултация много ръководители виждат неизползван досега резерв за подобряване ефективността на своето ръководство. Нещо повече, ЦК на БКП очаква твърде много от психологите в борбата за преустройство на

обществото. Не е възможно истинско преустройство, без да се преустрои психиката на хората. Това се отнася не само до индивидуалната, но и до социалната психика.

Не може да се извърши преустройство, ако не се обнови коренно и материално-техническата база върху основата на най-новите постижения на науката и техниката. При това техническо, технологично и организационно-управленско обновление е необходимо творческо участие на човека. Това налага да се формират нов тип изпълнители и ръководители. Развитието на социалистическия демократизъм чрез разгръщане на самоуправлението изисква да се промени психиката на отделните индивиди и на техните трудови, научни, учебни, териториални и други социални общности. Психологията стана жизнена необходимост за всяко социално звено, за всяка социална група, за всеки ръководител, за всеки педагог. С една дума, за всеки човек, който работи или общува с други хора.

Независимо от постигнатите успехи, отрядът на българските психологи е не само малочислен, но и недостатъчно организиран и ефективно използван, за да отговори на големите изисквания, които общественото развитие предявява към българските психологи. Преустройството на психологическия фронт е дело, което може да се извърши с колективните усилия на всички психологи. Става дума да се очертаят не само основните насоки и задачи, но и да се изработят програми за фундаментални научни изследвания, за изследванията в помощ на практиката, за пропагандата на психологическите знания, за по-съвършена институциализирана система за организация и управление на психологическия фронт, за неговото асоцииране с фронта на социолозите, педагогите, управленците, политологите, инженерите и др.

Кои са основните направления в преустройството на обществото, в които следва да се концентрират преимуществено силите на психологическия фронт?

Първо. Юлската концепция за изграждане на социализма в НР България е само основа за социалистическото преустройство. Тя е открита. Обществоведите със своите разработки ще я допълват и коригират. Психологическите науки са призвани, в съответствие с теорията за психиката, да експериментират, да проектират, да формират модела на психиката на човека при социализма. Общественото развитие трябва да се подчини на потребностите на развитието на човека, а след това развитието на човека да се извърши в съответствие с развитието на обществото. Това взаимодействие и взаимно обуславяне е едновременно. Не е възможно развитие на обществознанието, без да се развие човекознанието и обратно.

Човекознанието не може да се развива, без да се развива обществознанието. Важното е да се разбере фундаменталната, и то историческа задача, която предстои да изпълни психологическата наука. Тя е наука не само за миналото, за свършеното, т.е. да върви след събитията и да обяснява тяхното отражение. Тя е наука не само за настоящето, т.е. да изследва особеностите на психиката на различните социални групи или индивиди. Но тя е наука и за бъдещото развитие на човека и върху тази основа на бъдещото развитие на обществото.

В този смисъл психологическата наука трябва да участва във формирането на идеологията на преустройството на социализма. Това се отнася не само до начина на живот на обществото като цяло, но и до начина на живот на отделните социални групи, общности и индивиди. Следователно психоло-

гията от частнолабораторна наука трябва да се изявява все повече и като фундаментална проектантска и конструктивна наука.

Второ. Повишаването на ролята на човешкия фактор изисква да се осигури изпреварващата подготовка на индивида и неговите социални общности спрямо потребностите на общественото развитие. В нашата страна се извършиха много преобразувания в учебното дело. Юлският пленум утвърди насоките и задачите на преустройството на образоването. Разработката и реализацията на досегашните програми за преустройство не бяха достатъчно ефективни, защото не се изграждаха на реален оптимален модел за качествата на личността в съответните етапи на общественото развитие. Интуитивното определяне на съдържанието на учебния процес, на качествата на завършващите различни учебни звена и др. водеше до неефективна подготовка на младото поколение. Това не е случайно. Психологи, педагози, управленци, икономисти, политолози и др. трябва на основата на оптимални и реализуеми прогнози за развитие на страната, на нейните отрасли на материалния и на духовния живот да определят моделите от необходимите качества на техните труженици. Едва след това педагозите трябва да определят съдържанието, формите, средствата и методите на обучение.

Трето. Изграждането на социализма е свързано с използване възможностите на колективизма. Той придобива нова реална сила в условията на самоуправляващите се трудови и териториални общности. Проблемът за социалната психика на колективите, другите организации и общности има не само познавателно, но преди всичко идеологическо, политическо и управлensко значение. Проблемите на психичния климат на взаимоотношенията не само вътре в организацията, но и между организацията изискват от психолога да държи постоянно пръста си на пулса на съответната организация. В условията на самоуправлението се зараждат и изявяват негативни явления още в началото на неговото възникване в социалните и териториални организации (колективен индивидуализъм, колективен egoизъм и др.). Това налага психологическата теория и практика да насочват своето внимание към проблемите на самоуправляващите се организации.

Четвърто. В Юлската концепция се посочва, че при изграждане на модела на социализма в НР България трябва да се съобразяваме с националните особености в психиката на българина. Необходимо е да се познават не само неговите психологически особености от миналото, но и от настоящето и бъдещето. Да вземем въпроса за характеристиката на работническата класа или този на интелигенцията. В много предприятия е създадена обстановка, при която трудът на добрия работник се заплаща почти двойно в сравнение с труда на инженера. Този факт не може да не се отразява върху психиката и на работниците, и на инженерите. Различна е психиката и на различни отряди работници. Образът на работника като колективист, като най-прогресивна сила на обществото не се потвърждава в начина на живот на много строители, работници в транспорта, в сферата на битовите, в търговските и други услуги. Нещо повече, в една и съща социална група се наблюдават подгрупи с различна психика. Така например сред работниците, сред интелигенцията и служителите в зависимост от доходите, които получават, се оформят поне три слоя. В първия влизат тези, които получават достатъчни доходи на член от семейството за възпроизвъдство на своите сили. Във втория се включват тези, които могат да си осигурят не само жилище, но и други културни и битови придобивки. В третия са труженици,

които осигуряват и своето потомство. Да оставим, че има и група от труженици, която едва си осигурява прехраната. Може ли да се счита, че всички тези труженици, били те работници или служещи, имат еднаква психика? Ясно е, че нямат.

Ето защо от психолозите се изисква да изследват различните социални групи и да определят особеностите на тяхната психика. Това е необходимо условие за формиране на адекватна политика в съответствие с интересите на различните социални групи. Обществото, в което живеем, трябва да се познава такова, каквото е. Необходими са масови представителни изследвания, които да позволяят да се разкрият особеностите на психиката на различните социални групи в обществото.

П е т о. Преустройството на обществото е свързано с преодоляване на много обективни и субективни трудности, а така също и на психични бариери. Необходимо е да се изучават и да се предлагат мерки за тяхното преодоляване и преодоляване. Това ще позволи да се използват по-добре психичните и физическите възможности на отделните индивиди и на техните общности.

Ш е с т о. Преустройството на социалистическото общество изисква да се използват в максимална степен и резервите на човешката психика. Затова проблемите на регулация на психичните състояния, на мотивацията за различните видове социална активност и мобилизация на силите, както и проблемите за психичното здраве, придобиват важно практическо значение.

С е д м о. Проблемите на формиране на новия тип личност изискват да се повишава ефективността на обучението в учебните заведения.

О с м о. С автоматизацията на производството нарастват потребностите на тружениците от нови форми на общуване. Формират се нови отношения между ръководител и ръководен, нови изисквания предявяват международните предприятия към психиката на трудащите се, формират се нови самоуправлящи се организации. Формира се нов тип трудова среда. Всичко това налага да се формират нов тип трудови стереотипи. Преустройството на досегашните и формирането на нови изискват да се разработят от психолозите съответни методически указания.

Тези и редица други фундаментални проблеми изискват да се установят общи виждания на научните работници по някои фундаментални проблеми на психологията. Това не означава, че трябва да се премахнат различните виждания или различните мнения. Необходимо е на национални срещи да се провеждат дискусии по тези проблеми и да се уточняват някои общи изходни положения, които са нужни за настоящия етап от нашето развитие като база за национални научни изследвания.

Сред тези проблеми с особено фундаментално значение са следните:

П ъ р в и я т се отнася до *същността на психиката*. Необходимо е да се обърне по-голямо внимание не само върху нейната отразителна същност, но и върху нейната роля като склад от психични продукти, като система за генериране на нови знания, като система за регулация на човешката активност и като неин стимулатор – както предварително, така и в хода на нейното проявление. Този подход според нас ще даде възможност за по-многоаспектно изследване, формиране, изменение и оценяване психиката на индивидите и на социалните общности.

В т о р о. Необходимо е единно схващане за същността и особено за *психологическата структура на личността*. Съществуващият плурализъм на

мнения и многообразието на схващанията за личността пречат за създаване на научнообоснована основа за формиране на необходимата личност за преустроитецтво на социализма в качествено ново състояние. Едностраничното ѝ разглеждане само върху основата на нейните качества пречи да се разбере сложността на човешката личност.

Трето. Необходимо е общо схващане и по проблемите на *социалната психика*.

Господстващото разбиране за нейната същност под влияние на философи и социолози пречи да се разбере действителната ѝ същност. Това води до неправилни методологически подходи в определяне предмета на социалната психология, което пречи за изучаване психиката на социалните общности и на социалните групи. Такъв подход не само ограничава предмета на психологията, но и лишава обществознанието от необходимите знания върху психиката на обществото и на отделните му социални групи и общности. Такъв подход намалява изследователската, проективната и конструктивната същност на психологията в условията на преустроитецтво.

Четвърто. Необходими са и единни разработки за работни цели и по други фундаментални проблеми на психологията. Това са: за психологическата същност на колектива, за същността на психологическия стрес, за същността на психичните механизми, за типологията на личността, за същността на интелекта, за резервите на психиката и т. н.

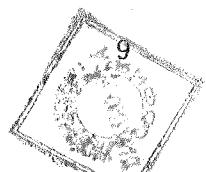
Решаването на посочените проблеми изисква да се усъвършенства структурата на институциализираните звена по психология. Според нас трябва да се развива и усъвършенства дейността на Дружеството на психологите. То трябва да придобие и някои нови функции. Например разпределение на средства за фундаментални изследвания в областта на психологията. Да осигурява стипендии и средства за специализация на психологи по необходими за развитието на националната психология направления. То трябва да има възможност за организиране и провеждане на семинари, курсове, научни конференции и конгреси. Това се отнася и до участие в международни прояви.

1. Добре е Дружеството на психологите да се развие като асоциация на дружества и членове. Неговото ръководство следва да осигурява координация между дейността на отделните научни звена с цел да се осигури взаимопомощ и съответната им специализация. Към него да могат да се изграждат както временни научноизследователски колективи, така и трайни научни звена.

В ръководството на Дружеството е необходимо да участват и делегирани представители от всички основни психологически звена в страната. Към него да се изгради по демократичен път специализиран съвет за даване звания и определяне на степени, а така също и други комисии и секции. Необходимо е да се съчетае държавното с общественото начало на управление на психологическия фронт. Наред с развитието на изборността трябва да се държи сметка и за укрепване и развитие на колективите към отделни учени, които са доказали, че могат да формират школа по определени направления или проблеми в психологията.

2. Да се изградят няколко специализирани научни институти по обща психология към БАН; социална психология при АОНСУ; педагогическа психология към МКНП; транспортна психология към Министерство на транспорта; психология на здравето към МА и др.

3. Към Президиума на БАН да се създаде комисия по психология, за



да се признае правото на такава комисия за ръководство на Дружеството по психология.

4. Списание „Психология“ да отделя най-малко 25% от своя обем за отпечатване на материали, отразяващи постиженията на психологията в другите страни. Необходимо е да продължат усилията на редколегията за отпечатване на повече методически материали и материали в помощ на практиката по психология.

5. С цел да се подпомогнат психолозите в предприятията за провеждане на изследвания в помощ на практиката, да се определят към ръководството на Дружеството консултанти по определени проблеми и да им се съдейства в тяхната помощ на сформираниите местни колективи.

6. Да се приведе изработената на Втория конгрес на Дружеството национална програма в съответствие с новите изисквания.

7. Да се стимулира международното сътрудничество и особено с научните и учебните звена на СССР.

8. Да се преоценят съдържанието и начините на формиране специалността по психология в университета с цел да се доближи подготовката на психолозите до практиката. Проблемът за обучението и специализацията на психолозите трябва да се решава с усилията не само на щатните преподаватели от университета, а и с тези на специалистите в другите психологически звена.

Юлската концепция за изграждане социализма в НР България, както и материалите на Юлския пленум (1988) за преустройството на духовната сфера и в частност проблемите за преустройството на научния фронт изискват от психолозите да се определят насоките и задачите за преустройство и на психологическия фронт. На нас ни се предоставя историческия шанс да разработим програма за развитие на психологията в условията на революционното преустройство на социализма. Това означава да се намери още по-точно мястото на психологията в цялостното преустройство на нашето общество.

Ние не претендирате, че са разгледани точно и всички необходими проблеми. Някои от повдигнатите не само проблеми, но и изразени подходи и схващания са дискусационни. Ако предлаганата статия послужи като начало за дискусия по определяне насоките и задачите на преустройството на психологическия фронт, ще считаме, че сме изпълнили дълга си.

Обща и социална психология

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАТА САМОРЕГУЛАЦИЯ В ПОДГОТОВКАТА НА КУРСАНТИТЕ-ЛЕТЦИ

РУМЕН РАДЕВ

В процеса на учебната подготовка всеки полет подлага на сериозно изпитание морално-волевите качества на летателния състав. Научно-техническият прогрес доведе до силна интелектуализация на летателната дейност и я превърна в сложна операторска работа, подлагаща нервната и сърдечно-съдовата система на голямо пренапрежение. То е резултат от въздействието на много неблагоприятни фактори (готовност към неочеквани ситуации; опре-

делен рисък — реална опасност за живота при неправилни и несвоевременни действия; голяма отговорност за изпълнение на задачата; непривични за човека условия; необходимост от вземане на решение при дефицит от време; висока цена на грешките и др.).

В още по-трудни условия се оказва младият летец в периода на начално обучение — новост и необичайност на работната среда; силна борба за преодоляване инстинкта за самосъхранение; високо равнище на тревожност; липса на навици за управление на сложната машина. Курсантът не само че е принуден да работи в тази необичайна и опасна за него обстановка, но е длъжен да приема и преработва безпогрешно голямо количество информация и да изпълнява най-фини и координирани движения, без да разполага с никаква почивка. Това води до появя на отрицателни емоционални състояния, до напрегнатост и стягане на цялото тяло, на оствър дефицит от време за възприемане и преработка на необходимата информация, до увеличаване на разхода на психична енергия при вземане на решение и съответно до нискоефективна дейност и бърза умора. Могат да възникнат и психически травми, изправянето на които изисква допълнителни разходи на енергия и материални ресурси, а понякога е невъзможно и курсантът напуска училището поради летателна неуспехаемост.

Осигуряването на безопасност на полетите, на високи успехи в обучението и на стабилни темпове в подготовката на курсанта изисква да се разработват методи за адаптация на психиката му към условията на полета, за максимална мобилизация и за задължително владеене прийомите на психорегулиращите самовъздействия.

Възникването преди половин век на психофизиологическата саморегулация (ПФС) или така наречената автогенна тренировка е свързано с името на Йохан Шулц. Психофизиологическата саморегулация — това е култура на волята, на мисленето, вниманието, паметта, емоциите, на правила за психически и физиологически самоконтрол и на самоуправление (7). Усвояването на тези правила и самата ПФС обаче не трябва да се приемат като строга догма. Всеки, от позицията на своите индивидуални нужди и особености, може сам да прилага творчески прийомите на ПФС. Това прави този метод приложим и непрекъснато развиващ се.

Заниманията с ПФС повишават устойчивостта към различните условия на полета, поддържат висока работоспособност, намаляват нервно-психическото напрежение, мобилизират резервите на организма в критична ситуация, допринасят за изграждане на пълноценен образ на полета и за бързо изграждане и трайно усвояване на навиците и уменията за пилотиране.

Целесъобразно е да разделим ПФС на две диалектически свързани части — постоянна ПФС (ППФС) и специална ПФС (СПФС). Постоянната психофизиологическа саморегулация е комплекс от всекидневни занимания по обща регулация на психическите, на емоционалните и на физиологичните състояния, по-целенасочено самовнушение на определени качества. Начинът на нейното провеждане е изложен първоначално от Шулц и е доразвит от редица автори. На него няма да се спирате. Основна задача на ППФС е курсантът да може да отпуска и да разхлабва за секунди мускулите на тялото и бързо да постига състояние на пълен физически и психически покой — релаксация. Това състояние, характеризиращо се с повишаване на процесите на възприемане и запомняне, е основа за реализиране на СПФС. Тук с помощта на подходящи мислени образи могат предварително да се моделират

психическото състояние на летеца и неговите конкретни действия. Мислените образи могат да се предизвикат от целенасочени формули за самовнушение, от личния летателен опит, от подходящи пособия или от образни описания от страна на инструктора.

Специалната психофизиологическа саморегулация е пряко свързана с летателната дейност. Целесъобразно е да я разделим на 4 етапа според времето на изпълнение — в деня на предварителната подготовка, непосредствено преди полет, в полет, между и след полетите.

Според нас в периода на начално обучение най-важен е първият етап — СПФС в деня на предварителната подготовка, състояща се в мислено проиграване на полета на фона на пълна релаксация или така наречената идеомоторна тренировка (ИТ). Редица автори (1, 3, 7) отбелязват, че идеомоторният процес — това е процес на свръзка на изпълняваното движение с неговата идеална представа. Идеомоторните представи се опират на двигателните импулси в съответните мускулни групи, когато си представяме движението, преди още да го изпълним (3).

Считаме, че изчерпването на психофизиологическата подготовка за полета с подобна идеомоторна тренировка и едностраничната ѝ трактовка, обхващаща предимно двигателната сфера, е несъвместимо с летателната дейност. Преди да анализираме това по-подробно, ще се запознаем с понятието „образ на полета“. Според съветските автори Завалова, Лапа, Пономаренко (2), на основата на възприемателния комплекс от инструментални и неинструментални сигнали, а също на извлеченията от паметта знания и минал опит в съзнанието на летеца се формира представа за обстановката и за състоянието на управляемия обект, която обикновено се нарича образ на полета (концептуален модел). По своя характер образът на полета се явява пространствено-временен, тъй като неговото предметно съдържание се отнася към движещ се обект. Оттук и високата динамичност на образа — на произведен участък от полета има зададен режим, с който се сравнява текущият в даден момент. Затова пълноценният образ на полета трябва да бъде антиципиращ. Сензорно-перцептивното равнище на отражение сам по себе си не осигурява адекватност на действията в двигателната задача (по управлението). При снижаване функциите на прогнозиране се наблюдава редукция на сензорно-перцептивния и на моторния образ (2).

Най-голяма трудност за курсанта в първите полети и при нов вид упражнения е острият дефицит от време. Получава се така, че курсантът отлично знае параметрите, които трябва да спазва, но в полет не успява да ги вложи всички в нормата и оттам се разстройва целият режим на полета. Според нас причината е не толкова в липсата на автоматизирани навици по управлението, а в липсата на избирателност на информацията и насоченост на анализаторите. Според теорията на П. К. Анохин при извършване на определена дейност в човешкия организъм се сформира функционална система, включваща определена комбинация от анализатори и органи. Ако разгледаме дейността от гледна точка на системата „летец-самолет-външна среда“, то трябва да разширим понятието функционална система с добавянето на точно определени прибори, ключове и органи за управление в кабината, а също и извънкабинни картини. При задържане за по-продължително време на някой установен режим курсантът успява да сформира съответна разширена функционална система и системата „летец-самолет-външна среда“ се стабилизира. При навлизане обаче в друг режим летецът продължава все още да

приема информация чрез предишната система, непригодна за новия режим и отново е налице разбалансиране. При по-динамични полети с непрекъсната смяна на режимите изобщо не можем да говорим за сформиране на функционални системи. Неопитният летец реагира откъслечно и хаотично на обстановката.

В литературата идеомоторната тренировка все още се разглежда като средство за усъвършенстване и затвърждаване на двигателните навици по управлението на летателния апарат. Според нас подобна трактовка може да се прилага с успех в спорта, но не и в летателната дейност, провеждаща се в изключително динамична обстановка, характерна с изобилие на разнообразна и понякога противоречива информация. Ако курсантът наблегне предимно на тренировката на идеалното изпълнение на работното движение, без да се ръководи от изменящите се външни условия, то и по време на съмия полет едно сляпо повторение на това вече усвоено движение може само да навреди.

Ето защо считаме, че в идеомоторната тренировка е много по-важно да се проиграват постъпването и обработката на информацията (инструментална и неинструментална), отколкото самото управляващо движение. Според нас в летателното обучение понятието идеомоторна тренировка няма място и трябва да се замени с „въображаем полет в състояние на релаксация“. Но поради широкото разпространение на термина идеомоторна тренировка в литературата, ще продължим да работим с него, като спазваме посочената по-горе уговорка. Най-правилно е проиграването на работните движения да се предхожда и преплита с идеомоторно проиграване на чувствено обогатен образ на полета, т. е. по време на тренировката съзнанието да се насочва не само към управляващото движение, а самото движение да бъде резултат от ясната и необходима за момента представа за обстановката, извлечена от точно определени прибори и извънкабинни картини чрез точно определени анализатори в точно определен момент от полета. За изпълнението на такъв вид тренировки е необходимо летецът не само да знае твърдо своите действия по етапите на полета, но да е усвоил и последователността на сензорно-перцептивните и на моторните образи, да знае и да очаква тяхната появя във времето.

Така при наличие на подходящи пособия и образни описания от страна на инструктора курсантът може още преди полета сам да подгответя образуването на необходимите функционални системи и съвсем успешно и навреме да ги реализира и трансформира в полета. От своя страна изпълнението на въображаеми полети по вече пролетяно упражнение помага много за затвърждаване на придобитите умения и за постигане на чистота в пилотирането. Те са неоценим помощник при прекъсвания в летателната подготовка, характерни обикновено с бърза загуба на навиците, с чувството за самолета и с обединяване на образа на полета, особено в периода на начално обучение.

В работата (7) се посочва, че началният етап на провеждане на идеомоторна тренировка започва с разучаване на упражнението или „преговаряне“. Предстоящото задание е необходимо да се преговори (кога, какво, колко), а след това да се премине към идеомоторно проиграване, което се явява по-съвършен способ на подготовката. Ние считаме, че това е достатъчно, но само за курсантите, имащи натрупан опит на дадения тип самолет. При етапа на начално обучение подхождането направо към такъв вид идеомоторна тренировка води до разтягане на тренировката, до неясни моменти и условности в

перцептивния образ. Това идва от факта, че курсантът не познава твърдо кабината на самолета (прибори, разграфявания, ключове и др.) и зрителните картини извън кабината. В случая идеомоторната тренировка се превръща в обикновено разучаване на упражнението, защото курсантът заменя перцептивно насищените образи — примерно ъгъла на стрелката на скоростомера, съответстващ на скорост 400 км/ч., с абстрактно-логически понятия — „скорост 400 км/ч“. Такава идеомоторна тренировка води до перцептивно пуст концептуален модел. Тя има слаб, а понякога и обратен ефект, ако летецът прави допълнителни усилия да си спомни съответното положение на стрелките за даден режим, точното място и взаимното положение на съответните прибори или положението на линията на хоризонта. Образът се разтяга нереално във времето, у летеца се появява несигурност и неопределено в действията и разпределението на вниманието, има опасност от усвояване на грешни постановки.

Както споделят Ломов и Пономаренко (2), възниква задачата за „чувство насищане“ на образа на полета, която може да се реши чрез специално обучение на летеца, насочено към формиране у него на богат концептуален модел. В това отношение предлагаме прост метод, който бе ползван с успех не само при началното обучение, а и при приучаването на нови типове самолети. Методът се състои в следното: в периода на запознаване с кабината на самолета за курсанта, овладял прийомите на постоянната психофизиологическа саморегулация, не е проблем да се концентрира 2—5 мин върху определен прибор. А след това в състояние на релаксация (и особено преди заспиване) да удържа в съзнанието си образа на този прибор, да си представя ясно разграфяването и различни положения на стрелките, мястото на прибора в кабината. Чрез такъв вид игра курсантът овладява твърдо кабината още преди започване на полетите и това е стабилна база за гладко и пълноценно провеждане на идеомоторната тренировка. Още по-ефективно е след полети в състояние на релаксация да се възпроизвеждат мислено показанията на комплекса от пилотажно-навигационни прибори и особено на зрителните картини извън кабината — естествения хоризонт, земята. Последното облекчава изключително обучението в кацане.

Кацането е най-трудният и отговорен етап в полета на младия летец и в отделни случаи напрежението достига максимума и може да се приближи към предела на психическите възможности. А най-труден е процесът на изравняване, когато планиращият под ъгъл спрямо земята самолет от височина 6—8 м трябва да се изведе точно на един метър над началото на полосата успоредно на земята. И всичко това става за интервал от 1—2 секунди. Преди първия самостоятелен полет на курсанта се отпускат много превозни полети с инструктор с нальот десетки часа, но всъщност обучението в най-отговорния участък (изравняването) е общо не повече от 2—3 минути. Не случайно най-много грешки се допускат на етапа изравняване — високо или ниско, и това е причината за почти всички случаи на откомандироване от училището поради летателна неуспеваемост. Проблемът тук е по темпа на приближаване на земята и по видимото ѝ положение в края на изравняването да се фиксира точно височина 1 м. Знаейки тази особеност, курсантите, занимаващи се с психофизиологическата саморегулация, още преди започване на полетите си поставиха задачата да извършат 1—2 превозни полета, пилотирани изцяло от инструктора, да фиксират точно и да „запечатат“ в съзнанието си видимата картина на земята в процеса на изравняване. Веднага след това започнаха

много тренировки в състояние на релаксация, в които тази картина се възпроизвеждаше многократно — в нормален, в забавен и в бърз темп, а някои моменти се спираха като стопкадър и биваха фиксирани до разпадане на образа. Благодарение на тези тренировки курсантите започнаха да изпълняват кацането сами още на 5—6 я превозен полет от началото на обучението, изпълниха своя график без нито една допълнителна превозка и нито веднъж не допуснаха грубо отклонение в кацането. При по-голямата част от останалите курсанти се назначаваха допълнителни превозки, височината на изравняване се определяше предимно по метода на „проби и грешки“, включително случаи на кацания преди полосата или много високи влизания в нея. Същото положение се констатира и при приучването на новите типове самолети.

При практикуване на идеомоторната тренировка установихме, че съзнателно проведената тренировка е най-сигурната гаранция за откриване на пропуски в разучаваните упражнения. Въпреки че курсантът е изучил отлично параметрите и условията на предстоящия полет и по принцип му е ясно какво трябва да прави, при първото идеомоторно проиграване, поставяйки се в условията на реалния полет, той винаги открива неясни и неуточнени детайли и това го заставя след тренировката да търси тяхното решение. Втората тренировка вече е на значително по-високо равнище и се доближава твърде близко до полета.

Идеомоторните тренировки спомагат много за съкращаване периода на адаптация към новите условия на работа, характеризиращ се според (10) с ярко изразена ориентировка към тези условия, търсене на оптimalна връзка с тях и засилване действието на самоконтрола в процеса на саморегулиране на поведението. Опитно е установено, че при умерено изразен самоконтрол се наблюдава оптimalна форма на саморегулиране на поведението (10). Обикновено в първите полети несвикналият още с работните движения и превключването на вниманието летец отделя прекомерно внимание на самоконтрола, засилващо се от естествения страх от грешни действия и от високата им цена. Но ако летецът вече веднъж е проиграл този полет, макар и въображаемо, то той е извършил контрол върху всяко свое действие и при реалния полет самоконтролът е по-умерено изразен. Нараства увереността в себе си, полетът протича значително по-спокойно и гладко. За ефективно осъществяване на дейността при нови условия особено значение има личностното осмисляне и преживяване. Л. С. Рубиншайн отбелязва, че колкото по-адекватно човек отнася дейността към себе си, толкова тя е по-ефективна, а въображаемите полети откриват чудесна възможност за това.

В тази връзка въображаемите полети имат пряко отношение и към снижаване високото равнище на тревожност, характерно за началния етап на обучение и за повишаване безопасността на полетите. Според нашите наблюдения в първата година от летателното обучение вниманието на курсанта е ангажирано в по-голяма степен към благополучния изход на полета, отколкото към качеството на заданието. Едва във втората година тревогата за собствената безопасност се трансформира във вълнение за отлично изпълнение на поставената задача. Този период може значително да се съкрати с редовното провеждане на въображаеми полети. По време на тяхното провеждане на земята, където курсантът е в безопасност, вниманието му е изцяло ангажирано с качественото изпълнение на задачата. Това състояние рефлексивно се пренася и в самия полет и значително се намаляват отрицателните ориентировъчни реакции, тревожността. При младия летец възникването на отказ в авиационната техника или друг особен случай, макар и в лека форма,

може да доведе до крайни форми на емоционални реакции и до неадекватни на обстановката действия (или бездействие). Експериментално е установено, че опитът и тренировките практически изключват появата на крайните форми на емоционални реакции у человека (5). Това означава, че насitenata с емоционални преживявания образна идеомоторна тренировка с въвеждане на особени случаи на различни етапи от полета предотвратява в голяма степен появата на тези крайни форми на реакции при реални особени случаи.

Всичко, казано дотук, има отношение и към втория етап на специалната психофизиологическа саморегулация — непосредствено преди конкретния полет. Идеомоторното проиграване на заданието оказва въздействие и на емоционалното състояние на курсанта преди полета, защото колкото по-точен и по-пълен е образът на полета, толкова по-уверен и по-спокойен той подхожда към самолета. Ще споменем само, че задачата на този етап е да приведе летеца в състояние на оптимално съотношение на физическата, психическата и умствената мобилизация за полет, при което той изпълнява най-точно, с най-малък разход на сили поставената задача. Според А. Алексеев тази състояние в спорта се нарича оптимално бойно състояние (1).

Специалната психофизиологическа саморегулация в полет обхваща борбата с напрегнатостта и с отрицателните емоционални преживявания. В първите етапи на овладяване на пилотирането курсантът работи с цялото тяло в напрегната поза, вършайки при това ред ненужни движения. Най-често напрегнати мускулни групи са тези на ръцете, на врата, гърба и на краката. Това води не само до загуба на енергия и бърза умора, но и лишава летеца от ценна неинструментална информация. Според редица автори (2, 3, 6, 8, 9) мускулното чувство, акселерационните, тактилните и вестибуларните усещания играят решаваща роля за сливане на летеца със самолета, за чистота на пилотирането, бързо определяне на отклоненията в режима и за разпознаване на някои аварийни ситуации. С напрягането на мускулите летеца не само че губи тези богати източници на информация (постъпваща по-бързо от информацията от зрителния анализатор), но се нарушава и аферентацията — обратната връзка към главния мозък за уточняване на движението. Курсантът се забавя с откриването на отклоненията от режима, те се задълбочават и изискват по-големи отклонения на кормилата за корекция — най-често резки, несъразмерни и некоординирани. Отклонението преминава на обратната страна и целият полет протича като лъкатушене около нормалния режим. Това състояние може да продължи с месеци. Но дори и след неговото преминаване при пристъпване към нов вид полети (в група, стрелба по земна цел, въздушен бой) отново се забелязва напрягане, водещо до ниски резултати и допълнителни превозки. Пред курсанта застава сериозният проблем да преодолее възможно най-бързо тази напрегнатост и никога да не я допуска.

В. Маришчук предлага метод на автогенна тренировка, целящ изработване на привички за самоконтрол на своето емоционално състояние по проявяваните емоции и формиране на навици за корекция на непроизводливо напрегнати мускули, скованост, ритъм на дишане. Летецът сам си задава контролни въпроси за наличие на напрегнатост и разхлабва съответните мускулни групи. Този метод бе изпробван от курсантите, занимаващи се с психофизиологическа саморегулация, но не донесе желания ефект. Напряганятията възникват обикновено в най-отговорните етапи на полета, когато винанието е изцяло върху пилотирането и точно в този момент летецът съвсем

забравя да си задава контролни въпроси за наличие на напрегнатост. Едва след отминаването на тези етапи курсантът открива, че е стиснал здраво лоста, сковал врата или краката. Ако пък реши на всяка цена да си задава въпроси, той се отвлича от процеса на пилотиране и се отклонява от зададения режим.

Оказа се, че е много по-ефективно, ако още в процеса на идеомоторното проиграване на полета на земята на най-трудните места се включи съкратеният вариант на самоотпускане. В настоящия момент при обучение все по-сигурно си пробива път методът на опорните точки. Той представлява предварително щателно разучаване на показанията на приборите, неинструменталната информация и действията на летеца в точно определени моменти от полета. Ефективността му се засилва, ако се проиграва идеомоторно. От нашите опити стигнахме до извода, че най-голям ефект има при вмъкване в някои от опорните точки (в най-вероятните моменти за поява на напрегнатост) и на команди за отпускане. Тези команди се задействат сигурно и безотказно в полет, без да отвличат съзнанието от процеса на пилотиране.

Задачата на специалната психофизиологическа саморегулация след полет е пълно освобождаване от нервно-психическото и физическото натоварване. Според К. Рудный при начално обучение възстановяването на психофизиологичните реакции става 40—50 мин след полета, а много често полетите се редуват един след друг на интервал 30 мин. Курсантът се качва невъзстановен за следващия полет, при което грешките и умората се натрупват прогресивно. Летците, овладели психофизиологическата саморегулация, успяват да се освободят от напрежението за броени минути, което оказва благоприятно влияние върху готовността им за следващия полет и върху тяхното летателно дълголетие.

Психофизиологическата саморегулация намира все по-голямо приложение в авиацията в световен мащаб. Прилагането ѝ не е самоцел, а научнообоснован подход за издигане качеството на летателната дейност и спестяване на значителни материални и човешки ресурси. Необходимо е у нас да се създадат благоприятни условия за масово прилагане на психофизиологическата саморегулация, което несъмнено ще доведе до положителни резултати.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, А. В. Себя преодолеть. М., 1985.
2. Завалова, Н. Д., Ломов, Б. Ф., Пономаренко, В. А. Образ в системе психологической регуляции деятельности. М., 1986.
3. Корченый, Л. А. Психология летного обучения. М., 1986.
4. Литвинчук, Н., Козлов, В. Какая информация главная? сп. Авиация и космонавтика, 1983.
5. Ломов, Б. Ф. Инженерная психология в военном деле. М., 1983.
6. Ломов, Б. Ф. Основы инженерной психологии. М., 1986.
7. Малеев, В. А. Психофизиологическая саморегулация (Методические рекомендации летному составу), 1980.
8. Пономаренко, В. А., Лапа, В. В. Профессия летчик: Психологические аспекты. М., 1985.
9. Сильвестров, М. М., Козиоров, Л. М., Пономаренко, В. А. Автоматизация управления ЛА с учетом человеческого фактора. М., 1986.
10. Шорохова, Е. В., Иванова, З. Б., Анциферова, Л. И., Кискинов, Ч. Н. Психична регулация на дейността С., 1980.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL SELF-REGULATION IN THE PREPARATION OF CADET-PILOTS

R. Radev

The author differentiates in the psychophysiological self-regulation of the preparation of cadet-pilots two dialectically connected parts — continuous psychophysiological self-regulation and special psychophysiological self-regulation. The role of ideomotor training (mental training) in the process of preparation is discussed in details. A proposal for creation of favourable conditions for a mass application of psychophysiological self-regulation is given.

СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ В ПРОУЧВАНЕТО НА ЕМПАТИЯТА

НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВА

Емпатията е най-могъщата дума в полето на личностното възприемане. Това, как постъпва (Меруел, 8), се използва като основа в концепциите на рационалните, артистичните и на емпиричните подходи за разбирането на другите. От гледна точка на рационалния подход това е интелектуална идентификация или чувствено преживяване на емоциите, мислите, на поведенческите актове на човека. Някои психологии са склонни да разглеждат емпатията като когнитивен акт (Даймонд, Кер и др.). Други определят емпатията като емоционално състояние, което възниква у индивида в отговор на преживяванията на другия (Джърни, Бергер и др.). От артистична гледна точка приписването на чувствата, възникнали от един обект към самия негов субект в лицето на изкуството, се обособяват като артистично емпатични. От емпирична гледна точка това също обхваща чувствеността, но така, както се тълкува и използва в работите на Х.К. Смит. Например Смит разглежда емпатията по специфичен начин — като степен на подобие, което една личност допуска между нея и друга личност (10). Така определена, емпатията не е резултат, а процес, не е никакъв вид разбиране, а сълно влияние върху процеса на личностната перцепция.

През последните години се предположи, че продуктивен подход е да се разглежда емпатията като сплав от свързани конструкции, които обхващат двете реакции (когнитивната и емоционалната). Например М. Дейвис, Дж. Хъл, Ер. Янг и Гр. Уорън предлагат емпатията да се разглежда в контекста на тази двуаспектност, като използват две групи фактори, т.е. първата група е предназначена за измерване на когнитивната емпатия, а другата — за измерване на емоционалната емпатия. Изследователите тук придават особено голямо значение на характера на приложената инструкция при изследването на емпатията. Проучванията на емпатичните реакции показват обикновено, че инструкцията за възприемане на дадена личност допуска създаването на повишена емоционална отзивчивост у наблюдателя (Адерман. Беркоуиц, Стотленд, Дейвис). В дадения случай се говори за когнитивна инструкция, която доказва, че има значително влияние върху разгръщането на емоционалните реакции. Това влияние не е наблюдавано постоянно

или пък по отношение на всички емоционални реакции. Например Стотленд през 1969 г. установява влияние на инструкцията върху чувствата на субектите с проява на самоанализ, и то с проява на напрежение и беспокойство при наблюдаване на обект, подложен на стимулация на болка. Стотленд внася така наречения въображаем „Той“, с което се засилва емоционалната отзивчивост на модела, като посочва, че съществуването на два типа различни помежду си емоционални реакции, които са определени като „проста емпатия“, т. е. слушайте, при които емоциите на модела и наблюдателя са или двета позитивни, или двета негативни, или пък са определени като „негативна емпатия“, т. е. тогава, когато емоциите на наблюдателя и модела са различни, противоположни (11).

Адерман също така изтъква влиянието на инструкцията за предизвикването на „повишени чувства“ на яд у субектите, след като експериментирани лица са наблюдавали обект, получаващ електрически шокове. В същото време Адерман установява, че не се наблюдава никакъв ефект по отношение на други пет емоционални състояния, които включват тъга, социален ефект, повишена възбудимост, въодушевление (1).

В по-съвременните изследвания — на Дейвис, Той, Бейтсън, се констатира, че инструкцията увеличава чувствата за топлота и симпатия в сравнение с наблюдаваните обекти-стимули. Допълнително Дейвис включва в работата си индивидуално измерима разликата на една дадена тенденция, предложена в перспектива, като резултатите от това измерване установяват, че те не се съотнасят с никакво чувство на симпатия и личностно беспокойство.

Всъщност характеристиката на емоционалната отзивчивост като резултат от инструкцията за възприемане на друг е неясна: това би могло да бъде никаква съвсем негативна или само ориентирана, или по-малко негативна и още повече, т. е. силно ориентирана към другите личности.

Съществуват и други фактори, които предизвикват емоционалната реакция към другите, и то фактори, различни от когнитивната насоченост на изследванията. Например подходът за многостраничното измерване на емпатията е основан на предположението, че има независими, несвързани фактори, които влияят на нашите реакции към другите. Индивидуалните особености по отношение на емоционалната отзивчивост е например един такъв фактор. Например Арчър, Голуидзър, Дейвис установяват, че много от общото измерване на емоционалността е свързано с двете самопроявляващи се чувства на симпатия и личностно неблагополучие към нуждаещия се обект. В тези последни изследвания се констатира, че емоционалните предпоставки влияят съществено върху двета вида чувства, а именно чувството за преживяване на неуспех и чувството за симпатия към другите.

Значителен е броят на изследванията на емпатията в областта на психотерапията. Някои психотерапевти разглеждат емпатията като свойство на лекаря, което му осигурява ефективно взаимодействие с болния (Гледстейн, Траукс, Слоун, Стейн и др.). Например К. Роджерс — един от ревностните изследователи на емпатията в психотерапията, в своите първи формулировки определя емпатийните състояния като продукт на общуването. В последните си съвящания К. Роджерс акцентира върху „емпатичното разбиране“ (13), представляващо според него четвъртото условие, което е необходимо да се спазва в работата на психотерапевта. По-късно той говори за „емпатичното чуwanе“, което в практиката на терапевта представлява едно от основните изисквания, най-важен елемент в работата му. К. Роджерс определя емпа-

тията като единствения процес, който е най-важният фактор в развитието на взаимоотношенията на хората (14). Този емпатичен процес според него може да се определи по теоретичен, концептуален, субективен и по операционален начин.

Във връзка с посочените изисквания към психотерапевта, изведени от К. Роджерс, се провеждат още и редица експериментални изследвания, които илюстрират връзката между емпатичните качества на терапевта и резултатите от неговата работа. Такива са проучванията на Дикенсън, Труакс, посочващи значението на емпатията върху резултатите от психотерапията, но в същото време се подчертава необходимостта от изследване на степените и формите на проява на емпатията в работата на психотерапевта. В контекста на казаното интерес представлява схващането на Труакс и Каркхъф, които разглеждат емпатията като способност да се разбере клиентът, като подчертават нейното значение за ефективното осъществяване на общуването. Във връзка с това по-късно Каркхъф обосновава необходимостта емпатията да се разглежда не само като средство в работата на психотерапевта, но и като негова цел. Основно Каркхъф обосновава модела на емпатията като рефлектираща комуникация (3).

К. Коркорен от Питсбургския университет се придържа към схващането за емпатията, която се реализира също в комуникационния процес, и представя своето разбиране, разграничавайки „емпатията като преживяване от комуникацията при това преживяване“ (5). К. Коркорен подчертава, че емпатията сама по себе си е емоционален процес, в който емоционалните реакции на субекта кореспондират и рефлектират с емоционалните реакции и преживявания на другия. В психотерапията авторът обосновава два типа емпатия: емпирична емпатия която отразява известно равнище на преживяване, и емпатия, която е свързана с комуникацията и се реализира в конкретния терапевтичен процес.

Заслужава внимание опитът на изследователя да анализира по-дълбоко природата на емпатията, да посочи нейните рефлектиращи елементи, макар и в областта на психотерапията. Но обособените два компонента са доста умозрителни. Не се посочва и връзката между тях, техните специфични характеристики. Достатъчен е фактът, че авторът търси доказателство на своето схващане в рефлексивните способности на личността за развитието на емпатията и нейното по-задълбочено диференцирано разглеждане чрез медитацията и в схващането на Лунг за емпатията като „преживяване на тялото“. В този случай се изследва връзката между техниката дзен за интровертна и за екстравертна концентрация и развитие на пророческата емпатия.

В контекста на анализирането на емпатията в областта на психотерапията се обособи проблемът за нейното измерване.

Привържениците на Роджерс, Картрейт и Лърнър обособиха мярка за измерване на емпатията, като се използва „техниката на матриците“. Чрез тях терапевтът се опитва да определи начина, по който неговият пациент използва личностните конструкти за определяне на своеото отношение към другите, в определянето на психологическите проблеми,

Подобно измерване въвежда Уотсън. С него той се опитва да определи начина, по който пациентът структурира репертоарната матрица на Дж. Кели, с което да се определи не само личностната специфика на пациента, но и психологическите проблеми и проявите им на емпатия.

През последните години проблемът за чистия алtruизъм сред хората на-

влиза широко в социалната психология. Значителността на изследванията на Той, Бейтсън, Макдейвис е в предлагането на един експериментален метод за оценяване възможността на безкористно мотивираната помощ и в предлагането на системна емпирична подкрепа като стимул за съществуването на такава помощ сред емпатично ориентираните личности. Съществена част от данните, събрани от Бейтсън и другите автори, издигат идеята за чистия алtruизъм, който се поражда под влиянието на емпатията, и то за да се помогне на другия. Бейтсън и сътрудниците му предполагат, че наблюдаващият страданието на друг реагира аналогично по един от двата начина: намалявайки страданието на другия чрез оказване на помощ или чрез просто избягване от ситуацията. Предполага се, че egoистично мотивираният наблюдател ще избере възможността да приеме в качеството на помощ най-малката личностна загуба. Алtruистично мотивираният наблюдател пък, принципно и всецило се заема в облекчаване страданието на другия. Във връзка с тази насока на изследване съществува една група от проучвания за определяне временните положения на тъга, на мъка, които със сигурност увеличават проявата на помощ сред възрастните (особено, ако тъгата или мъката е причинена от друго лошо състояние).

В изследванията на Чиалдини и неговите сътрудници се приема, че тези така наречени тъжни субекти помагат от egoистична гледна точка, т. е. да снемат тъгата у себе си по-скоро, отколкото да освободят мъката у страдащия (4). Защото помощта съдържа в себе си, както изтъква Чиалдини, поощрителен компонент за голяма част от възрастното поколение и това според изследователите може да бъде използвано методически за възстановяване настроението на емоционалното състояние на личността.

Според голяма част от изследователите (Бауман, Чиалдини), които приемат, че емпатично предизвиканата помощ е опосредена от увеличаващата се тъга на високоемпатичните субекти, свидетели на страданието на другия, помощта при тях е egoистичен отговор за разсейване на временната депресия. Тази интерпретация е различна от интерпретацията на Бейтсън, в която емпатията е предназначена да стимулира помощта чрез безкористната грижа за благополучието на другите.

Предложените насоки за интерпретирането и изследването на емпатията като психологически феномен представляват една малка част от експерименталните проучвания на изследователите, които са типизирани по школи, направления и по своята специфична интерпретация. Ползотворно е съвременното търсене на определени типове поведение на личността в зависимост от емпатичните ѝ особености. Предложените изследователски методи биха намерили своето практическо приложение от позициите на личностния подход, което отговаря на необходимостта от комплексно проучване на това психологическо явление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adelman, D. Contrast empathy and observer modelling behaviour. *Journ. of Personality*, 1977, V. 45, No. 2. 2. Batson, C. D., Duncan, B., Ackerman, P., Buckley, T., Birch, J. S. Empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journ. of Personality and Social Psychology*, 1981, V. 40. 3. Carghuff, R. R. The development of a systematic human resource development model. *Counselling Psychology Journal*, 1972, V. 3, 4-16. 4. Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D.,

Arps, K., Fultz, J., Beaman, A. Empathy based helping. *Journ. of Personality and Social Psychology*, 1987, V. 52, No. 1. 5. Corcoran, K. Experimental empathy: a theory of a felt-level experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 21, No 1, 1981. 6. Davis, M. K. Measuring individual differences in empathy. Evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 113-126, 1983. 7. Davis, M., Hull, J., Warren, G. Emotional reactions to dramatic film stimuli; The influence of cognitive and emotional empathy. *Journ. of Personality and Social Psychology*, 1987, V. 52, No 2. 8. Marwell, G. Problems of operational definitions of empathy, identification and related concepts. *Journ. of Social Psychology*, 1964, V. 63, 87-102. 9. Smith, D. J. A grid measure of empathy in a theoretic group. *Brit. Journ. Med. Psychology*, 1972, V. 45, No. 165. 10. Smith, H. C. Sensitivity training. N. Y., 1973, p. 56. 11. Stotland E., Sherman S., Shaver K. Empathy and birth order. Lincoln: University of Nebraska Press, 1971. 12. Toi M., Batson, C. D. More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journ. of Personality and Social Psychology*, 1982, 43. 13. Rogers, C. R. *On becoming a person*. Boston, 1976. 14. Rogers, C. R. *A way of being*. Boston, 1980.

CONTEMPORARY ASPECTS OF THE STUDY OF EMPATHY

N. Alexandrova

The author presents a review of the contemporary views and methods in the research literature on empathy.

The trends in the different investigations and interpretations of empathy as a psychological phenomenon are presented, which are only a small part of the experimental knowledge, achieved by authors of different schools.

The research methods, concerned in this study could find a good application in practice from the positions of the personality approach. This will be consistent with the necessity of a complex studying of this psychological phenomenon.

Педагогическа и възрастова психология

СИСТЕМАТА „ЧОВЕК-ВИДЕОКОМПЮТЪРНО УСТРОЙСТВО“ В ТЕХНОЛОГИЯТА НА СИТУАЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ

ЙОРДАН МАНЧЕВ

Многостранното обновление на образователната система има своите предпоставки в динамиката на социалния възход изобщо. То е реализация на своевременно предугадена обективна и естествена потребност и последица от стихийните феномени на времето. То носи осезаемите белези на преустройството, защото се явява революционен ускорителен етап в перманентния обновителен процес.

Най-напред е необходимо да се промени стереотипът на студента, а в определени моменти и стереотипът на преподавателя. Досегашните условия са обуславяли предимно формирането на пасивно-съзерцателен, меланхолично-безразличен, мисловно-инертен, изпитно-кампаниен стереотип, осигуряващ прилично справяне с изпитните сесии и успешно завършване, без развиваане на необходимите професионални способности и интелектуална извисеност.

Сега е необходим студентски стереотип, обединяващ активна самоградивност, мисловна продуктивност, дейностна оперативност, изследователска устременост и непримиримост.

Главното е младият специалист да започне своята професионална реализация с достатъчна увереност за лична изграденост, за готовност за справяне с неизбежните проблеми и затруднения. Тази увереност обаче се придобива в процеси на самопроверка, при преодоляване на сложните социални и производствени проблеми и затруднения, непредвидими бариери и житейски изпитания. Още в учебни условия студентът следва да изпита сблъсъците с противоречията, типични за практиката. Търсейки оптималните изходи от такива ситуации, макар в учебните условия, които изключват евентуалните фатални последствия, породени от неудачни решения и действия, младият специалист ще развива умения за справяне и с нестандартни, непознати ситуации и готовност за успешно преодоляване на традиционните трудности на болното време на началната професионална адаптация, на неувереност и боязни от по-малко образовани, но по-опитни в практиката подчинени.

В съответствие с така описаните потребности е необходимо да се отговори на въпроса: как да се обнови и обогати технологията на обучението във ВУЗ, че наистина да се изгради желаният стереотип на студента, а заедно с това и началните професионални способности на младия специалист. В търсенето на този отговор нашата мисъл се насочва към обновление на технологията на ситуационното обучение върху основата на достиженията на научно-техническата революция. Неизбежно възникват проблеми от инженерно-психологично естество, свързани с оптимизацията на взаимната адаптация между подсистемите „човек“ — „техническо устройство“, обединени в обща система на взаимодействие. Чрез това взаимодействие ние си поставяме задачата да осъществяваме развиване на вътрешнопсихични готовности — начални професионални умения, в ситуации, които най-пълно пресъздават действителността. Очевидно е необходимо комплексно изследване в инженерно-психологичен план на възможностите за създаване на обновена технология за ситуационно обучение.

С тази насоченост ние навлизаме в сферата, където проектирането и конструирането на съвременна техника, предназначена за използване в процеса на обучението и особено на необходимите програмни дидактически средства и материали, трябва в най-висока степен да се съгласува с оптималните перцептивни, психофизиологични и интелектуални възможности на човека, с неговата емоционално-волева сфера, с оглед да се постигне висока интензификация, без допускане на свръхнапрежение, умора, понижение на работоспособността или други отрицателни въздействия. Нашите търсещи усилия и естествена интуция се насочиха към изследване на възможностите за взаимна адаптация на човека-учащ и учебно-техническия комплекс върху основата на образно-вербалната интерактивност. Предпоставка за това бе предугадената възможност да се създадат условия за адекватно възприятие на

екранно пресъздадената проблемна ситуация едновременно от много учащи, осигуряваща активна самореализация при висока степен на индивидуализация и интензификация на обучението.

Такива добре обмислени проблемни ситуации могат да се създават чрез динамичните екранни средства — киното и телевизията (видеото), тъй като те свободно оперират с факторите пространство и време.

Поставяйки учащите се в активиращи условия, ние искаме да предизвикаме тяхната мисловна и моторно-реактивна активност за решаване на не-прекъснато възникващите чрез екранните „събития“ проблеми и така да формираме навици и да развиваме *умения* за оптимизиране на решението и действията и в крайна сметка да развиваме основите на професионалните способности.

Като методологична основа ние възприемаме теорията на дейността, а като най-общ механизъм *екранната интерактивност*, базираща се на феномена перцептивна константност на формата и на взаимното пространствено разположение. Благодарение на този феномен плоското изображение се фронтализира спрямо всеки от зрителите независимо от мястото му в пред-екранното пространство при аудиторни условия. Така всички зрители-учащи имат възможност да наблюдават, възприемат и да оценяват динамичните ситуации, развиващи се на екрана от „една и съща гледна точка“, т. е. поставени са при „еднакви“ условия на взаимно разположение. От този феномен произтича „ефектът на следенето“. Образът на заснетия с поглед, насочен в обектива на камерата герой на фильмовото действие, придобива способност за едновременна образно-вербална комуникативна насоченост към много зрители. Така всеки учащ ще бъде изваден от пасивна съзерцателност и ще бъде въвлечен в развиващите се събития, ставайки активен участник в общите действия. Това му осигурява възможността да формира навици и да развива умения в условия, най-близки до реалните на бъдещата си професия.

Реално оценявайки обективните функционални възможности на съвременната екранноизобразителна и електронноизчислителна техника с оглед на перспективите на ситуациянното обучение, идваме неизбежно до идеята за тяхното обединяване в обща видеокомпютърна система. Това обединяване обаче поражда съществен проблем от инженерно-психологично естество. Създава се сложна система „човек-технически комплекс“, включващ най-новите функционално перспективни технически устройства, използващи микропроцесорни и електронни елементи. Кое е ръководното начало за оптимизиране на този синтез от елитни по „интелигентност“ елементи? Как да се организира и използва тази потенциална зареденост, че да се получат осезаеми за развитието на учебно-образователния процес резултати? Как да се разпределят функциите между тези „претенциозни“ участници в решаването на неотложните проблеми?

Нашият отговор утвърждава антропоцентричната ориентация на възникващия хибриден интелект. В този интелект ръководната роля при надлежи на човека и това му осигурява приоритетно и властно положение да подчинява и да определя функциите на влизящите в общата система елементи, на мотивацията и целите на осъществяваната дейност.

Вътрешното разпределение на функциите между елементите, включени в една действаща система, се определя съобразно функционалните възможности. Естествено човекът ще осигурява най-общото ръководство чрез приемане и преработка на представената информация, вземане на отговорни ре-

шения главно в случаите на непредвидени стечения на обстоятелства, ръководен от концептуален модел на осъществяваната дейност. Освен това той ще контролира функционирането на апаратурните компоненти на системата, изменяйки при необходимост тяхната активност, настройка и интензивност на работа.

Видеовъзпроизвеждащото устройство ще бъде използвано главно за пълноценно картично представяне на информацията. Имат се предвид предварително създадени и заснети на видеозапис ситуативно-активиращи програми, предизвикващи активно участие на зрителя-учашък в развиващите се на екрана действия в съответствие с целите на осъществяваната професионална дейност.

Като елемент на системата, включениият персонален компютър става изцяло средство на учащия както за управление на видеовъзпроизвеждането (включване, изключване, спиране, намиране на необходимите в даден момент кадри), така и като електронен справочник за незабавно потребна справочна, първична или съответно обработена информация. Следва да си припомним, че на този етап на развитие, „слухът“ на компютъра е все още недостатъчно надежден и гарантите за пълно разбиране на вербално подадена информация чрез свободна експресивна реч са минимални. Способен е да разбира само определен брой служебни думи и къщи стереотипни фрази. Писмено подадените му съобщения (посредством собствената му клавиатура) на съответен програмен език той разбира добре. Тези обстоятелства ни заставят да признаем, че на този етап на развитие и усъвършенстване персоналният компютър не може пълноценно да послужи за симулиране и осъществяване на „естествени“ професионални човешки дейности, където устната реч е основен компонент и средство за професионално взаимодействие, даже и когато е включен в обща система заедно с екранноизобразителни видеовъзпроизвеждащи устройства. Това е така обаче само когато обучението цели развиване на професионално дейностни умения. Когато се формират навици (автоматизирани изпълнителски операции), видеокомпютърната система ще може да се използва пълноценно, макар с приемане на редица условности.

Пълното индивидуализиране на обучението ще изисква на всяко работно място да се разполага освен с персонален компютър (дисплей), но и с видеовъзпроизвеждащо устройство, безусловно подчиняващо се на компютъра. Вече посочихме, че компютърът ще служи и за електронен справочник за бързо извлечима информация, необходима при вземане на съответни решения в осъществяваната професионална дейност. Това могат да бъдат литератури-библиографски справки, таблично-цифрови данни, цифрови и графоаналитични характеристики на различни технологии, биологични, социални и други процеси, параграфи и алинеи от закони и наредби, електронен многоезиков речник, климатични и метеорологични прогнози, валутни съответствия, транспортни разписания, географски, туристически, културни забележителности и т.н. Той е незаменимо средство за бързи и сложни математически изчисления, за цялостна обработка на първична информация и за генериране на насочващи решения по аналогии и вариращи параметри.

За формиране на навици и за развиване на умения ние предлагаме методическата форма „ситуационно групово упражнение“, при което решенията и изпълнителските действия на учащите се предизвикват от ситуацията. Ситуацията е предварително подгответа и заснета. Сега тя става съставка на цялостната програма, реализираща се посредством персоналния компютър и

затова ще е доста усложнена. При всяко нейно изменение, създаващо проблеми, предизвикващо решение от страна на учащия следва да се предвиди пауза за осъществяване на необходимите операции и процедури, свързани с приемането на решение, на което екранните герои следва да реагират със съответен израз, ако учащият е предприел някакво речево действие. Тук обаче „несъвършеният слух“ на компютъра ще принуди учащия да въведе писмено своето решение посредством клавиатурата, през което време на екрана ще следва да се установи стопкадър, момент, внасящ груба условност, деформираща възприятието за естествен ритъм на времето.

Очакваното решение на учащия се може да бъде в различна степен правилно и още при съставянето на програмата възможните варианти и степен на правилност следва да са предвидени и обезателно обвързани с ключови думи, съчетания от такива думи или друг знак, по който компютърът ще може да ги разпознае и „нареди на видеозобразителното устройство да покаже най-подходящото, като вариант, продължение на действието. Ако решението на учащия е правилно и ако то предвижда някакво въздействие на развиващата се върху екрана ситуация, следва да продължи по-нататък предвиденото ѝ развитие. Ако то е в една или друга степен близко до правилното — компютърът може да избере насочваща реакция от страна на обратните от екрана с оглед развитието на ситуацията (подсещащ въпрос, съвет за справка, възражение с насоченост към правилното решение и т. н.).

Ние считаме този начин на реализация за особено полезен при формиране на първични умения и особено на писмено-речеви навици при чуждоезиковото обучение, защото едновременно учащият ще трябва да изговаря устно своите отговори (решения, обяснения, речеви действия) и да ги написва посредством клавиатурата. Това естествено изисква много сложно програмиране. Картинноизобразителната част ще нарасне неколократно в зависимост от предвидените варианти на евентуални решения и действия на учащия се за всяка проблемна ситуация. Освен това вече подчертахме необходимостта от сложна екипировка на индивидуалното работно място. Главното изискване към работното място е след всяко въвеждане на „реплика“ на учащия посредством клавиатурата да намира бързо съответстващото продължение, избрано чрез анализ, осъществен от компютъра. Такова ефикасно устройство засега е лазерно обработеният видеодиск, чрез който може изключително бързо да се намират необходимите кадри и да се съхраняват огромни количества видеинформация.

От 1980 година в САЩ (2, 3, с. 30—38) са създадени специални центрове за използване на интерактивното видео за обучение. Сега такива центрове се създават и в много други страни. Хората, на които предстои да прилагат нова техника и нова технология, се обучават посредством видеокомпютърни системи. При това обучение те трябва да формират навици и да развият професионални умения. Програмите имат инструктивен характер — описание, показ, задание — изпълнение (отговор или въздействие върху работещ макет, без отрицателни или опасни последствия). Практиката предвижда контрол и коригиране на взетите решения и предприетите действия. През такъв курс преминават и новоназначените оператори на ЕИМ.

В тон с потребностите и особеностите на капиталистическия държавен строй, обучението с интерактивно видео най-напред е използвано за обучение на банкови служители, които трябва да притежават качества за акуратност и ефективност при опериране с документацията.

Като благодатна сфера за обучение с интерактивно видео се считат психомоторните изпълнителски операции: в спорта (забавен показ на еталонно изпълнение, наблюдение на заснети собствени изпълнения, коригирано изпълнение и т. н.), в сферата на ремонтно-монтажни технологии (забавен еталонен показ на ремонтно-монтажни операции, наблюдение на собствени манипулативни операции върху действащ макет или манекен и т. н.).

За обучението по ремонта на авто- и авиотранспортната техника, на корабите и на космическите апарати ефективно приложение намира електронният справочник, заменящ печатния, като много по-нагледен и бърз. Чрез предварително създадени програми за компютъра, управляващ видеовъзпроизвеждащото устройство, може да се извика на екрана всяка технология и да се покаже в забавен ритъм нейното еталонно изпълнение, придружено от необходимите контролно-измерителни, цифрови и графични показатели и от подробен словесно обяснителен коментар.

Електронният справочник е много удобно средство за обучение и спешни справки в производствените цехове и ремонтни халета, достъпен по всяко време и за всеки работник.

Друга област на обучението е използването на т. нар. симулатори, които съществуват отдавна за обучение на шофьори и пилоти (като динамичните ситуации), на които трябва да се реагира адекватно, се представят чрез видеодизображението.

Счита се, че чрез интерактивното видео може да се осъществява и обучение в интелектуално-мисловни умения, свързани с организацията, вземането на решения, културно поведение, изискани служебни взаимоотношения и т. н. Създават се програми за обучение на офицери, сержанти, полицаи, млади учители и т. н.

Особено приложение в САЩ имат програмите „заместители на пътуване“ за обучение на военнослужещите, снабдени със съответната апаратура и карти на местността.

Посочените дотук области сочат глобални възможности за използване на видеокомпютърните устройства за ситуацияно обучение. Ние имаме основания обаче да твърдим, че по отношение на теоретичната обосновка в инженернопсихологичен план и с въвеждането на първите активиращи екранни средства още през 1971—73 г. за обучение в чуждоезикова реч сме осигурили за родната наука челна позиция и добър старт за развитие на интерактивните технологии. Премахвайки „четвъртата стена“, съединявайки екранното и реалното пространство, въвличайки в динамичните ситуации всички обучавани като независими един от друг индивидуални участници във филмовото действие, в едно единно пространство и реално време, ние създаваме по-цялостно естествените житейски и професионално-проблемни ситуации. Предимството е постигнато благодарение на активното използване на феномена перцептивна константност. Така при осъществяване на общи интелектуални и приложно-изпълнителски дейности се открива възможност за ефективно развитие на уменията в професионални дейности чрез перцептивно-познавателна, реактивно-двигателна и словесно-речева интерактивност и чрез взаимодействие между живите участници-обучаващи се и образите от екрана.

Очевидно използването на феномена перцептивна константност и ефекта на следенето, в съчетание с възможностите на видеокомпютърната техническа

система, разкрива най-перспективните възможности за индивидуализиране и ефектизиране на ситуационното обучение.

Пълното съвършенство обаче ще се достигне тогава, когато компютърът започне да разбира устновъедима информация при използване на свободна експресивна реч, както и да разпознава видимите образи. Това пожелание е твърде максималистично и очевидно в обозримото бъдеще задачата трябва да се сведе до разбиране на устно представена информация в рамките на определена, достатъчно богата лексика и фразеология. Естествено тази способност трябва да се съчетава със способността за адекватни устни отговори от страна на екранните образи. Ясно е, че тези отговори ще им бъдат „подсказвани тайно“ от електронноизчислителната част на устройството след обработка на възприетата информация и намиране на най-подходящия вариант за отговор. На практика тези възможности се свързват с научните търсения и постижения в сферата на изкуствения интелект. Тези проблеми се разработват отдавна и почти във всички развити страни. Всеобща е констатацията, че темповете за придвижване напред са бавни, въпреки че за решаването на тази „световна научна задача“ са формирани големи колективи и се разходват огромни средства.

Особен интерес в това отношение представлява генералният проект на японската работна група, разработван от началото на настоящото десетилетие. В този проект се предвижда за периода до следващото десетилетие да се разработят подробно подсистемите на базова приложна система, включваща:

(1, с. 100—102):

1. Целева система за машинен превод — оперираща със 100 000 думи на няколко езика.

2. Окончателен вариант на системата, осигуряваща извеждане на отговор на въпрос, функционираща на базата на целева машина. Системата ще бъде ориентирана върху няколко предметни области и трябва да използва над 5000 думи и 10 000 правила. За това трябва да се създаде и необходимата база от данни.

3. Окончателен вариант на система, разбираща вербално въведима устна реч, включваща фонетична пишеща машина.

4. Система за разпознаване на образи и изображения на база, съдържаща 100 000 единици информация.

5. Система, осигуряваща решаване на приложни задачи на база знания, формули, обработка на математически изрази и т. н.

Всички системи са взаимно обвързани. Въпреки видимата грандиозност и обхватност на този проект, все пак са наложени известни ограничения и пределност на поставените задачи. Тяхното формулиране е дело на човешки интелект, който очевидно и в бъдеще ще запази това право и достойнство за себе си.

Създаването на устройства с изкуствен интелект ще се отрази съществено върху темповете и върху системата за изграждане на младия специалист с висше образование. Ще се разшири обхватът на неговата интелектуална и професионално-технологична компетентност. Разполагайки с модерни средства, успешно осъществяващи рутинно-изпълнителски функции, той ще концентрира вниманието и интелектуалните си усилия върху творческо съзидателни дейности.

Разгледахме накратко системата „човек—видеокомпютърно устройство“, осъществяваща нова технология за ситуационно обучение, като възмож-

ност и отлик на обективните потребности за преустройство на образователната ни система.

Оригиналните ни достижения в това направление имат за методологична основа теорията за дейността. Базират се на екранната интерактивност, използваща като психически механизъм перцептивната константност и ефекта на следенето. Влезлите в действие вече системи от активиращи видеоекранни средства проявяват висока ефективност при обучението на студентите от специалността МИО — ВИИ „К. Маркс“ и на офицерите-слушатели във Военна академия „Г. С. Раковски“.

ЛИТЕРАТУРА

1. М о т о — о к а Т. ЭВМ — V поколение — концепция, проблемы, перспективи. М., 1984. 2. София'86, Сборник материали: Международен конкурс за обучение на висши административни кадри. С., 1986. 3. Par sloe, B. Interactive Video. Wimslow, 1985.

THE SYSTEM "MAN-VDU" IN THE TECHNOLOGY OF THE SITUATIONAL TRAINING

Y. Manchev

The possibility for development of a new, highly effective technology for situational training is considered in the paper. The theory of activity is accepted as a methodological basis of the theoretical conception of such technology, and as a most general mechanism of its realisation — the screen interaction, based on the psychological phenomenon of perceptive constancy is proposed, together with the following from it effect of "frontalisation" and effect of "follow up" in the perception of the screen image.

The achievements in the application of VDU systems in USA and Japan are pointed out. Information is given about already existing and effectively working in our country systems of activating VDU teaching help, based on original research solutions.

КОНФЛИКТНОСТТА В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

ЛЮДМИЛ ГЕОРГИЕВ

СОЦИАЛНИТЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И КОНФЛИКТНОСТТА

В съвременната марксистка литература проблемът за разкриване на противоречията заема централно място като критерий за истинност на общите теоретични конструкти при изучаването на явленията в съответната изследователска област (8, с. 60—76; 15, с. 180—190; 16, с. 293—307 и др.). Освен това, необходимостта от разкриване на специфичните противоречия в социалните процеси и начините за тяхното решаване придобива размерите на основно методологическо изискване при анализа на обществената действителност (13, с. 20—21; 4, с. 3—48 и др.). Същевременно абсолютизирането на

творческата роля на самите противоречия и тяхното разглеждане като съзатели на действителността (18, с. 31—34 и др.) създава реални предпоставки за превратно тълкуване на социалните явления.

Известно е, че Маркс разкрива противоречията в условията на капиталистическото общество не чрез тяхната абстрактно-преобразувателна функция в духа на Хегеловата логика и диалектика на понятието (16, с. 294—295), а чрез изследване на единството и борбата на действителните, емпирично-констатирами противоположности: между противоположните свойства на стоката, труда, парите и т. н. (10, с. 47, 53, 59, 167 и др.), чито специфични взаимодействия в условията на капиталистическото общество определят и собствените му противоречия. Следователно въпросът не се свежда толкова до разкриване на противоречията в обществените процеси, колкото до адекватно отразяване на реално съществуващи противоположности и до тяхното взаимодействие, които детерминират и социалните процеси, и противоречията (6, с. 339; 9, с. 317 и др.).

Обществените процеси и обществените отношения обаче сами по себе си са абстракции, ако не са определени отношения между хора, ако не са индивидуални взаимоотношения (1, с. 32). Това означава, че единството и борбата на противоположностите, определящи характера на обществените отношения и на социалните противоречия, съществуват във и чрез своето единствено възможно налично битие — човешките взаимоотношения.

В рамките на социалната психология специфичният израз на социалните противоречия в сферата на индивидуалните взаимоотношения се обозначава с понятието „конфликт“ (3, с. 42—43; 5, с. 90; 17, с. 36 и др.). Обикновено в психологическата литература не се прави разлика между конфликт и конфликтност извън индивидуалните характеристики на индивида. Изглежда това обстоятелство се дължи именно на факта, че в конкретните изследвания се пропуска основополагащата роля на взаимодействието на противоположностите, които определят спецификата на социалните процеси, на индивидуалните взаимоотношения.

Прието е да се смята, че конфликтът е проява на изострили се противоречия (2, с. 162), което подчертава съществуването му единствено в рамките на самото противоречие, като негов вътрешен момент и собствено саморазвитие. Противоречието обаче не може да има свое собствено саморазвитие — развитието на противоречието до неговото изостряне се определя от интензивността на самото взаимодействие на противоположностите, на тяхната борба; нито конфликтът, нито противоречието имат свое самостоятелно битие извън борбата на противоположностите. В такъв случай е повече от очевидно, че конфликтът и конфликтността са присъщи характеристики не толкова на индивида, колкото на обективното взаимодействие на противоположностите, формиращи спецификата на дадено социалноявление, в което индивидът е включен посредством определени индивидуални взаимоотношения.

Конфликтността отразява обобщения характер на борбата на противоположните страни в даден социален процес; конфликтът (и конфликтната ситуация) е конкретен израз на конфликтността в борбата на противоположностите, който се определя от нейната интензивност във всеки момент от развитието на същия социален процес. Следователно основната задача при изследването на конфликтността в обществените явления и индивидуалните взаимоотношения се състои в разкриване на специфичните противоположности, образуващи същността на съответните социални процеси.

ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО СОЦИАЛЕН ПРОЦЕС

Като част от обществената надстройка, образованието се подчинява на общите закономерности в отношението между икономическата база на обществото и неговата надстройка. В същото време, като своеобразен синтез между формите на общественото съзнание, образованието е пряко обусловено от тяхното съдържание на всеки етап от развитието на обществото. Очевидно образованието като социален процес представлява сложно единство и борба на редица противоположности, които образуват неговата качествена специфика и развитие.

Противоположните страни на образователния процес (икономическа, политическа, правна, научна, морална, естетическа и т.н.), тяхното единство и борба, съдържат в себе си конфликтност, чийто конкретен израз са конфликтите и конфликтните ситуации в рамките на индивидуалните взаимоотношения. Специфичен израз на единството и борбата на противоположностите в образователния процес е определената от тях форма на индивидуалност, в която съществуват отделните страни на индивидуалните взаимоотношения в образованието.

Индивидуалните взаимоотношения в образователния процес могат да бъдат групирани на три специфични равнища: обучаващи-обучавани, обучаващи-обучаващи и обучавани-обучавани. Общите равнища на индивидуалните взаимоотношения се определят от управлението, което е друга основна характеристика на образователния процес: обучаващи-управляващи, обучавани-управляващи и управляващи-управляващи.

Противоположните страни в индивидуалните взаимоотношения на образователния процес съществуват чрез специфичните форми на индивидуалност, които се определят както от взаимодействието на общите социално-икономически, така и от конкретните образователни противоположности. Специфичните и общите равнища на индивидуалните взаимоотношения и тяхната конфликтност могат да бъдат изразени чрез начина на участие на противоположните страни на образователния процес в отношенията: субект-обект, субект-субект и обект-обект. В различните аспекти на образователния процес неговите противоположни страни заемат различно място в тези отношения:

а) обучаващи-обучавани като субект-обектни (доколкото обучаващите могат да реализират себе си като субекти¹ в тези отношения);

б) обучавани-обучавани като субект-субектни (доколкото обучаваните са субекти на собствените си взаимоотношения) и като обект-обектни (доколкото обучаваните не са субекти на отношенията в образованието);

в) обучаващи-обучаващи като субект-субектни (доколкото обучаващите са и субекти на образователните отношения) и като обект-обектни (доколкото обучаващите не са субекти на управлението на образователния процес);

г) управляващи-обучаващи като субект-субектни (доколкото и двете страни в определен смисъл са субекти на образователния процес), като субект-обектни (доколкото управляващите са субекти на управлението на този процес) и като обект-обектни (доколкото и самите управляващи образователния процес са обект на управление).

¹ Доколкото се приема, че личността е субект, тук не се прави разлика между тях — Б. а.

Очевидно в посочените характеристики нито една страна на индивидуалните взаимоотношения в образователния процес не е в състояние да реализира в разгърнат вид своята субектна форма. Това обстоятелство се определя от взаимодействието на основните противоположности, определящи и образоването, и всеки социален процес: взаимодействието между производителните сили и производствените отношения.

Когато Маркс подчертава „неизбежните недостатъци в първата фаза на комунистическото общество“ той ги свързва с „подчинението на човека на разделението на труда, противоположностите между умствения и физически труд“ и факта, че трудът в тази фаза на общественото развитие все още не е „първа жизнена необходимост, а средство за живот“ (11, с. 21 и др.), което означава, че индивидите в условията на социалистическото общество все още не са в състояние да реализират себе си като действителни субекти на обществените отношения, т. е. все още не са утвърдили себе си като личности. Това е така, защото, както отбелязват Маркс и Енгелс, „разликата между индивида като личност и случайния индивид не е просто логическа (или психологическа, педагогическа и т. н. — Л. Г.) разлика, а исторически факт“ (12, с. 71). Този факт става действителна реалност тогава, когато е унищожен трудът като средство за живот, т. е. когато той съществува единствено в своята самодейна форма, като самодейност (12, с. 75—78 и др.).

Следователно взаимодействието на основните противоположности чрез определящата роля на икономическата база спрямо обществената надстройка, детерминиращи образователния процес, определят и основната конфликтност в неговите индивидуални взаимоотношения; между преходните субектни форми на обучавани, обучаващи и управляващи и техните обществено-икономически характеристики като индивиди. Тази конфликтност има „свой“ специфичен израз в конкретните конфликти и конфликтни ситуации в образователния процес в условията на НТР.

ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАТА РЕВОЛЮЦИЯ

Основна задача на образоването в епохата на научно-техническата революция е интелектуализацията на образователния процес по посока на създаване на навици и умения на обучаваните с оглед съвременните изисквания, които произтичат от тоталната интелектуализация на цялостния производствен процес. Обикновено се смята, че от решаването на тази задача до голяма степен зависи осъществяването на основните цели, които са поставени пред образователния процес — формирането на многостранно и всестранно развити личности.

Известно е, че в развитите в технологично отношение страни проблемите на НТР се изместват — от повсеместното внедряване на нейните постижения в производствения процес към тяхното оптимално осигуряване с програми, които да осигуряват максималното им функциониране: както отбелязва американският изследовател Енгър, основните разходи вече се прехвърлят „от хардуера към софтуера“ (цит. по 14, с. 11). Подобна е стратегията у нас, като стремежът е насочен не само към конкретните проблеми на софтуера, а се цели в тяхното решаване да бъде обхваната цялата образователна система (7, с. 51 и др.).

Когато се казва, че съдържанието на образователния процес се определя от обективните изисквания на НТР, това означава, че образоването е резул-

тат именно от взаимодействието на икономическите, политическите, идеологически и други противоположности, определящи неговата специфика на всеки етап от развитието на самата НТР. В същото време тъкмо тези наложени характеристики на образоването се оказват външни, отчуждени спрямо непосредствените участници в образователния процес — обучаващи и обучавани. Отчужденият характер на образователния процес относно специфичните страни на неговите индивидуални взаимоотношения се изразява чрез основното отношение на етапа, в който той се намира; знание—практика.

Принципът знание-практика предполага формиране единствено на професионалисти, които да обслужват обособени сфери от практиката. В такъв случай образователният процес нито създава личности, нито се интересува от тяхната реализация; едностранчиво завършените образователни процеси имат за краен резултат завършени едностранчивости (1, с. 172—173 и др.). Образователният процес чрез отношението знание-практика цели знание и познание като натрупване и съхраняване на знание (значи количествено), а не знание и познание като принцип на формиране на знание (значи качествено). Преходът на индивида към личност в областта на образоването обаче се определя от начина на възприемане на знание като принцип за формиране на ново знание, което оличествява самото знание независимо от конкретно приложените му сфери. В същото време познавателен процес, който съдържа в себе си ансамбъла от непосредственото запознаване, от абстрактното осмисляне, от същностното овладяване и от оценъчното получаване, се превръща в личен познавателен процес, който, разгърнал веднаж личните възможности на всички степени на познавателния процес, създава необходимите предпоставки за овладяване на умения, навици и средства, с които личните възможности да се реализират и цялостно-практически; многостранноразвитата личност в познанието не може да не бъде и цялостна личност в практическите си умения (1, с. 177—179). Невъзможността на съвременния образователен процес да реализира подобен познавателен процес, определена от взаимодействието на посочените противоположности, съдържа в себе си конфликтност, която действено се проявява в конкретните индивидуални взаимоотношения на специфичните страни на образователния процес.

Обучаващите действат в конфликтността, определена от противоположностите — икономическите им характеристики като индивиди и възможностите да реализират своята преходна субектна форма в образователните отношения. Конкретен израз на тази конфликтност са конфликтите и конфликтните ситуации в учебния процес и личния живот, породени от невъзможността на обучаващите да осъществят себе си като субекти дори на индивидуалните взаимоотношения в образователния процес, защото тяхното отношение към него не е лично, не е подчинено на собствения им контрол, а е външно предопределен чрез външно поставеното отношение знание-практика.

Обучаваните действат в конфликтността, определена от противоположностите — икономическите им характеристики като индивиди, образователните им форми на индивидуалност като обекти и невъзможността да осъществят себе си като субекти нито в познавателния процес, нито в индивидуалните взаимоотношения в образователния процес, нито в обществените отношения като цяло. Конкретен израз на тази конфликтност са конфликтите и конфликтните ситуации в учебния процес и в личния живот (доколко и той е личен), породени от безличния характер на образователния процес относно обучаваните, както и на тяхното безлично отношение към него, тъй като той е пред-

варително отчужден от тях чрез външно поставеното отношение знание-практика.

С други думи, отношението на обучаващите към образователния процес е външно ограничено и сведено до преподаване на знание, което да формира единствено професионални умения и навици, необходими за тяхното практическо осъществяване, и то в твърде ограничени сфери на практиката; отношението на обучаваните към образователния процес е безлично, защото знанията, които те придобиват, не се отнасят толкова към тяхното лично развитие, колкото към възможностите им да реализират себе си единствено като индивиди чрез професионалната дейност в съвсем ограничени практически сфери.

Основният принцип знание-практика и съдържащата се в него конфликтност във веществото са определени от взаимодействието на основните противоположности, детерминиращи същността на образователния процес. Невъзможността на обучаващи и обучавани да осъзнават действителните представки за конкретните конфликти и конфликтни ситуации в техните индивидуални взаимоотношения създава илюзията за подчертаната „виновност“ на едната или другата страна.

И З В О Д И:

1. Образователният процес в условията на НТР, в чиято основа е залегнал принципът знание—практика, не формира личности, а професионални индивиди, защото знанието на индивида няма отношение към собственото му саморазвитие, а единствено към професионалното му осъществяване.

2. Нито обучението, нито възпитанието в ограничените рамки на подобен образователен процес могат да формират личности, още по-малко всестранно или многострочно развити; защото личността не е нито психологически, нито педагогически, а икономически факт, изразяващ се чрез поставяне под собствения контрол на условията за личното съществуване.

3. Преодоляването на конфликтността в индивидуалните взаимоотношения на образователния процес по пътя на личностното израстване на обучаващи и обучавани като субекти е възможно чрез борбата на определящите го основни противоположности и на прехода към труда в неговата самодейна форма. Това обаче не означава, че се премахва изобщо конфликтността в образователния процес; по-скоро става дума за нейното качествено преобразуване поради преобразуването на самите противоположности, определящи образователния процес.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. А и до н о в, А., Личност и творческа дейност, С., 1980 г.
2. В ай г е л т, В. Конфликт, В: Речник по марксистко-ленинска социология, С., 1972 г.
3. В а с и л ю к, Ф. Е. Психология переживания, М., 1984 г.
4. В о п р о с ы ф и л о с о ф и и, кн. 6, 1987 г.
5. Г р а д е в, Д., Г. Й о л о в. Общуването, С., 1986 г.
6. Е н г е л с, Ф. Диалектика на природата, В. Събр. съч., т. 20, С., 1966 г.;
7. Й о р д а н о в, Д. Интелектуализация и управление на учебния процес. В сб: Психологически проблеми на интелектуализацията. С., 1982 г.
8. К о п и н и, П. В. Проблемы диалектики как логики и теории познания, М., 1982 г.
9. Л е н и н, В. И. Философски тетрадки. В сб.: Събр. съч. т. 29, С., 1982 г.
10. М а р к с, К. Капиталът. В: Събр. съч. т. 23, С. 1968 г.
11. М а р к с, К. Критика на Готската програма. В: Събр. съч. т. 19, С., 1967 г.
12. М а р к с, К., Ф. Е н г е л с. Немска идеология. В: Събр. съч. т. 3, С., 1957 г.;
13. М а р к о в, М. Марксистко-ленинската философия пред предизвикателството на времето. В: сп.

Философска мисъл, кн. 12, 1987 г. 14. Матеев, Е. За интелектуализацията В: Сб. Психологически проблеми на интелектуализацията, С., 1982 г. 15. Михова, Н. Диалектиката в методологията на научното познание, С., 1988 г. 16. Попович, М. В. Категорията противоречие във формалната логика и диалектиката. В сб.: Проблеми на законите и категориите на формалната логика и диалектиката. С., 1965 г. 17. Словарь социально-психологических понятий, Ленинград, 1987 г. 18. Стоилков, С. Противоречията и социалното управление в развитието на социализма. В Сб.: Субективният фактор, социалното управление и противоречията, С., 1980 г.

CONFLICTNESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

L. Georgiev

In the present time the intensive development of the scientific and technological revolution determines the specific content of the educational process as a complex problem, whose solution is to be found by the joint efforts of philosophers, sociologists, psychologists, pedagogues etc.

The author comes to the conclusion, that under conditions of the technological revolution as a carrier of the principle of knowledge, the educational process is not a factor of all-round development of personality; it rather contributes mainly to the formation of professional competency of the individual. The accumulation of knowledge is not a stimulus for self-development of personality — it concerns predominantly the professional realization of the individual persons.

Медицинска психология

ОСОБЕНОСТИ НА ТАКТИЛНО-ЗРИТЕЛНОТО СЪПОСТАВЯНЕ НА ВЕРБАЛНИ И НЕВЕРБАЛНИ СТИМУЛИ ОТ ЗДРАВИ ДЕЦА

С. ПЕНЧЕВА, Е. БОГДАНОВА, М. ЙОРДАНОВА, М. ТЕРЗИЕВА

Изследванията върху мозъчната асиметрия очертават специализация на лявата церебрална хемисфера (ЛЦХ) за вербален и аналитичен тип на информация, докато дясната церебрална хемисфера (ДЦХ) е специализирана за обработка на невербална, пространствена и холистичен тип информация (Dimond a. Beaumont, 1974, Kinsbourne, 1978). Съществен и твърде много обсъждан въпрос е развитието на латерализацията и възрастта, до която тя се изгражда напълно. Witelson, 1974, използвайки тактилно възприемани стимули, определя латерализацията на 6-годишни деца. Тя твърди, че нелингвистичната перцепция не се развива. Други автори съобщават липса на тенденции в развитието според пола (Lewandowski, 1982, Gibson a. Bryden, 1983). Обратно, Flanery a. Balling, 1979, изследвайки три възрастови групи деца и възрастни индивиди, намират ясни тенденции за развитие на латерализацията за дихаптични тестове. Авторите установяват, че малките деца извършват тестовете в еднаква степен добре с двете ръце, докато по-големите деца и възрастните са по-добри с лявата ръка. Наред с

това се подчертават и по-високите възможности на възрастните индивиди в сравнение с групите деца. Според Dawson, 1981, при дихантични тестове момчетата от различни възрастови групи имат приоритет на лявата ръка, а момичетата изпълняват тестовете равностойно за двете ръце. Weener a. Van Blekom, 1982, не намират разлики в зависимост от пола при подобни задачи. Заслужава да се отбележат изследванията и на Hatta и сътр., 1982. Изучавайки развитието на хемисферната латерализация на тактилната перцепция, авторите не установяват разлики в изпълнение на задачата в зависимост от едната или другата ръка. Понякога намират приоритет на дясната ръка при момичетата, но при момчетата такава разлика липсва. В поредица от свои разработки Hatta и Yamamoto се придържат към становището, че церебралната латерализация се определя от различни системи за обработка на информация, напр. високо ниво на обработка — когнитивни процеси и мислене, и ниско ниво на психологична обработка — перцепция и дискриминационни процеси (Hatta a. Yamamoto, 1980, 1982, 1984).

За тактилно възприемане на лингвистични стимули-букви също има поредица от експерименти. Използват се различни начини за предявяването на стимулите, на посоката и ориентацията им, както и мястото на кожата за възприемане или начина на опипване. Повечето от тези експерименти изискват предварително да се определи значението на физикалната характеристика на буквите. Много автори използват подбор на буквите чрез таблици за тяхната конфузабилност (Gilmor и сътр. 1979, Kikuchi и сътр. 1979, Craig, 1979. Опитите на Arkarian — Stielan a. Loomis, 1975, Loomis, 1974, подчертават, че изписването на буквите е по-ефективен начин за разпознаване, а не изцяло, едномоментното им подаване. Авторите допускат, че пространственият модел — буква, се проследява последователно или се възприема едноизмерно в тактилната модалност. Основавайки се на тези и други опити за тактилно възприемане на букви, се оказва най-ефективно опипването с I и 2 пръста на ръцете за определено и за кратко време. Gardner и сътр., 1977, предполагат, че дясната церебрална хемисфера е с приоритет за тактилни задачи, но това зависи от ръкостта на индивида и от изискването за дискриминация или идентификация на стимулите. Авторите търсят също и приноса на лявата церебрална хемисфера при тактилното възприемане. Според тях независимо че се очертава приоритет на дясната церебрална хемисфера за дискриминация на фигури, то двете хемисфери приемат информацията за обработка. Водещата е дясната хемисфера, но не е единственият процесор за информация, свързана с пространство и време. По-съвършеното изпълнение на задачите зависи от хемисферния трансфер и от участието на двете хемисфери в този процес.

Целта на поредица от наши проучвания е да се намерят нелингвистични дефицити, които влияят на церебралната функция на здрави деца и на деца с обучителни затруднения. С нашите експерименти искаме да получим отговор коя ръка е водеща при изпълнение на задачи за тактилно-зрително съпоставяне на безсмислени фигури и на вербални стимули — букви, като изследваме голям брой деца. Допускаме, че ще имаме основание да оценяваме данните от надеждната статистическа обработка и да ги използваме като база за сравняване при деца с обучителни затруднения. В експериментите проучваме наличие или липса на разлики, според вида на използвания стимул, според изискването за дискриминация или идентификация, както и според пола на децата.

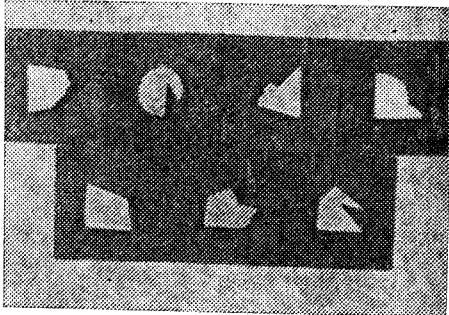
МАТЕРИАЛ И МЕТОД

Изследвани са общо 130 деца — 65 момчета и 65 момичета, на възраст от 8 до 9 г., ученици от II клас на общеобразователните училища в София, Варна и Габрово. Всички деца са изследвани с комплект от тестове, включени по Проблем 2, Тема 2 от Дългосрочната програма за изучаване на човека и неговия мозък. По този тестов комплект децата са определени като нормални по неврологични, невропсихологични и други критерии и всички са десноръкци.

Стимулите за експеримента с тактилно-зрително съпоставяне (matching) са 7 букви от кирилицата и 7 невербализуеми безсмислени фигури (използвани от Yamamoto и Hatta, 1980). Стимулите са изработени от дърво с размер $4,0 \times 4,0$ см и височина 0,7 см, поставени върху плоскост от $10,0 \times 10,0$ см. Освен това 10 стимула (включващи седемте букви за тактилно възприемане и още 3 други букви), както и 7-те фигури за опипване и още 3 фигури) са нарисувани със същия размер — $4,0 \times 4,0$ см, с черен туш върху картон с големина 30/40 см (фиг. 1, 2, 3, 4).



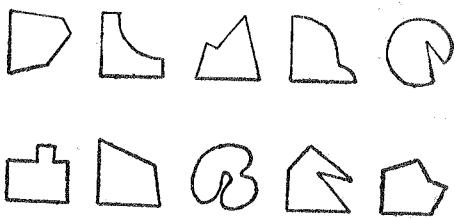
Фиг. 1



Фиг. 2



Фиг. 3



Фиг. 4

Процедурата на експеримента е следната: изследваното дете опипва за 5 сек един стимул, буквa или фигура, поставен в тъмен тунел, за да не бъде възприеман и зрително, след което се изисква незабавно да посочи нарисуван стимул, който трябва да бъде аналогичен на опипания. Всяко дете опипва последователно 42 стимула (всеки стимул — буквa или фигура се опипва по 6 пъти, подредени в случаен ред, в една серия). На предварително подгответи фишове се отбелязва верният отговор или ако е грешен, с кой стимул от 10-те е сгрешен.

Проведени са два вида експеримента: с вербални и с невербални стимули. Планирани са три трифакторни експеримента, при които е проследено влиянието на: фактор пол, фактор ръка за опипване на стимула, фактор вид вер-

бален стимул или вид фигура. Проведени са три трифакторни дисперсионни анализи (ANOVA): 1) пол \times вид тест (вербален—невербален) \times ръка (дясна—лява), 2) пол \times ръка \times вид вербален стимул (буква) и 3) пол \times ръка \times вид невербален стимул (фигура) — табл. 1, 2, 3.

Резултати от дисперсионния трифакторен анализ
на I експеримент

Източник на дисперсия	Степен на свобода	σ^2	F-набл.	F-критично		
				p<0.001	0.01	0.05
A	1	13.25	0.29	11.0	6.7	3.9
B	1	1957.85	43.06	11.0	6.7	3.9
C	1	56.23	1.24	11.0	6.7	3.9
AB	1	1.85	0.04	11.0	6.7	3.9
AC	1	12.62	0.28	11.0	6.7	3.9
BC	1	29.09	0.64	11.0	6.7	3.9
ABC	1	2.92	0.06	11.0	6.7	3.9

Резултати от дисперсионния трифакторен анализ
на II експеримент

Източник на дисперсия	Степен на свобода	σ^2	F-набл.	F-критично		
				p<0.001	0.01	0.05
A	1	0.29	0.21	10.8	6.6	3.8
B	1	0.24	0.18	10.8	6.6	3.8
C	6	17.44	12.65	3.7	2.8	2.1
AB	1	1.79	1.3	10.8	6.6	3.8
AC	6	0.88	0.64	3.7	2.8	2.1
BC	6	0.12	0.09	3.7	2.8	2.1
ABC	6	0.21	0.15	3.7	2.8	2.1

Резултати от дисперсионния трифакторен анализ
на III експеримент

Източник на дисперсия	Степен на свобода	σ^2	F-набл.	F-критично		
				p<0.001	0.01	0.05
A	1	3.34	1.53	10.8	6.6	3.8
B	1	7.39	3.38	10.8	6.6	3.8
C	6	111.83	51.13	3.7	2.8	2.1
AB	1	0	0	10.8	6.6	3.8
AC	6	1.89	0.87	3.7	2.8	2.1
BC	6	0.89	0.41	3.7	2.8	2.1
ABC	6	2.07	0.94	3.7	2.8	2.1

РЕЗУЛТАТИ

Дисперсионните анализи са проведени по Winer, 1971, по програма за компютър „Правец“ на инж. Д. Лалов, а кљъстър-анализът — по програма на Т. Тодоров.

Факторът пол е незначим в първия експеримент ($F_A = 0,29$), а факторът тест е силно статистически значим ($F_B = 43,06, p < 0,001$). От незначимото взаимодействие AB ($F_{AB} = 0,4$) е ясно, че децата от двата пола допускат значимо по-малко грешки за вербалните стимули и грешат много повече за невербалните. Допускаме, че за разпознаването на буквите децата се опират на вербалния код. Тенденция се проявява момчетата по-лесно да изпълняват задачата с невербалните стимули в сравнение с момичетата. Може да се допусне, че те са с по-добре изградени зрително-пространствени функции, но в тази възраст разликите са статистически незначими. Незначимостта на взаимодействието AC ($F_{AC} = 0,28$) подчертава по-доброто изпълнение на тестовете при опипване с дясната ръка, но това е статистически незначимо и освен това се отнася и за двата пола. Взаимодействието BC ($F_{BC} = 0,64$) посочва много по-лошото изпълнение за невербалните тестове, но и за двете ръце ($F_d B1C1/B2C1 = 27,1, p < 0,001$ и $F_d B1C2/B2C2 = 16,6, p < 0,001$). Не се установява статистически значима разлика при изпълнение на тестовете, ако стимулът се опипва с едната или с другата ръка ($F_d B1C1/B1C2 = -0,05, F_d B2C1/B2C2 = 1,83$).

Във втория експеримент фактор пол е също незначим ($F_A = 0,21$), фактор ръка за опипване също ($F_B = 0,18$), но фактор вербален стимул — буква е силно статистически значим ($F_C = 12,65, p < 0,001$). Това показва големи статистически значими разлики в степента на правилното идентифициране на 7-те различни букви при изискването да бъдат открити между 10-те за зрителното възприемане. Взаимодействията AB , AC и BC са статистически незначими. Най-много грешки се допускат при съпоставяне на тактилно-зрителния образ на буквата К и най-малко на буквата А независимо от пол или от ръка, с която се опипва буквата.

При сравняването на средните величини се вижда, че най-силно изразена разлика има при възприемането на буквите К и А ($F_d C1/C7 = 52,45, p < 0,001$) и най-слабо — между буквите Н и Т ($F_d C3/C4 = 0,03$). От проведения кљъстър-анализ се очертават буквите К, А и Е като по-категорично обособени в самостоятелен клас, докато с почти идентични възможности за разпознаване са Х и М или Н и Т. От този анализ бихме могли да вземем решение в следващите експерименти, напр. при деца — скрининг положителни, да използваме 5 вместо 7 букви, като изключим Х (или М) и Н (или Т). По този начин ще облекчим децата с обучителни затруднения, като съкратим обема на теста с вербалните стимули, премахвайки буквите с равностойни перцептивни трудности.

Друг съществен въпрос, възникнал за обсъждане от кљъстър-анализа, е какви перцептивни или от друг характер фактори влияят при тактилно-зрително съпоставяне на буквите. Допускаме, че малката хоризонтална черта на Н и Т е белег, който силно повлиява идентифицирането и често довежда до приемане на Н за Т или на Т за Н. За Х и М силен смислоразличителен зрително-перцептивен белег вероятно е v^v горният ъгъл на двете букви, който ги обединява.

В третия експеримент се оказа незначим факторът пол, подобно на пър-

вите два ($F_A = 1,53$), също и факторът ръка за опипване ($F_B = 3,38$), а факторът невербален стимул е силно статистически значим ($F_C = 51,13$, $p < 0,001$). Взаимодействията между факторите са незначими.

За теста с невербални стимули полът на децата е без значение и ръката, с която се опипват стимулите, също не е съществен фактор. Все пак по-малко грешки се допускат за стимулите, опипани с дясната ръка, независимо че това е статистически незначимо.

При анализ на стимулите прави впечатление, че C4 и C7 се възприемат като един стимул ($F_d C4/C7 = 0$), докато между C2 и C6 разликата е много голяма (повече се греши C6) ($F_d C2/C6 = 166,93$). От клъстър-анализа се вижда, че се отделят C2, C3 и C5, а между C1 и C6, както и между C4 и C7 има близост. Може да се избере един от двойката C1, C6 и от C4, C7. Перцептивната близост на тези стимули разрешава да съкратим общата бройка на 5 (без C6 и C4 или C1 и C7).

ИЗВОДИ:

1. Децата на 8—9 г. успяват да изпълнят задача за тактилно-зрително съпоставяне на стимули, но допускат доста грешки. Тази функция все още не е достигнала максималното си изграждане.

2. Изпълнението на задача за тактилно-зрително съпоставяне не зависи от ръката, която опипва стимула — възможностите на лявата и дясната ръка са почти равностойни.

3. Тактилно-зрителното съпоставяне е по-трудна задача за невербални стимули, когато липсва вербален код (бесмыслини фигури) и е възможно съпоставянето им само по пространствено организирания перцептивен образ на стимула (зрителен или тактилен).

4. Тактилно-зрителното съпоставяне на букви е сравнително по-лека задача. Независимо че все още са с неавтоматизирани възможности за четене, малките деца разпознават буквите добре и се опират на техния вербален код при тактилното или зрителното им възприемане.

5. Полът на децата не е значим фактор при изпълнение на тази задача.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arkarian-Stielan, P., J. M. Loomis. A comparison of tactile and blurred visual form perception. *Pers. a. Psychophysics*, 18 (5), 1975, 362—368.
2. Craig, J. C. A confusion matrix for tactually presented letter, *Perc. a. Psychophysics*, 26 (5), 1979, 409—411.
3. Dawson, G. D. Sex differences in dichotic processing, *Pers. a. Motor Skills*, 54, 1982, 1011—1019.
4. Diamond, S., Beaumont, G. Hemisphere function in the human brain. London: Elek Science, 1974.
5. Flannery, R. C. Balling, J. D. Developmental changes in hemispheric specialization for tactile spatial ability. *Devel. Psychology*, 15, 1979, 364—372.
6. Gardner, E. B., English, A. G., Flannery, B. M., Hartnett, M. B., McCormick, Wilhelmy, B. Shape recognition accuracy and response laterality in a bilateral tactile task. *Neuropsychologia*, 15, 1977, 607—616.
7. Gibson, C., Bryden, M. P. Dichhaptic recognition of shape and letters in children. *Canadian Journal of Psychology*, 37, 1983, 132—143.
8. Gilmore, G. C., Hirsh, A. Garagnazza, J. Griffin. Multidimensional letter similarity derived from recognition errors. *Perc. a. Psychophysics*, 25, 1979, 425—431.
9. Hatta, T., Yamamoto, M., Kawabata, Y., Tsutui, K. Development of hemisphere specialization for tactile recognition in normal children. *Cortex*, 17, 1982, 611—616.
10. Kikuchi, T. Y., Yamashita, Y., Segawa, K., Wake, T. An analysis of tactile letter confusions. *Perc. a. Psychophysics*, 26 (4), 1979, 295—301.
11. Kinsbourne, M. Asymmetries. Cambridge University Press, 1978.
12. Loomis, J. M. Tactile function of the brain. Cambridge University Press, 1978.

tile letter recognition under different modes of stimulus presentation. *Perc. a. Psychophysics*, 16 (2), 1974, 401—408. 13. *Lewandowski, Z.* Hemispheric assymmetries in children, *Pers. a. Motir Skills*, 54, 1982, 1011—1019. 14. *Weefer, P., Van Bleer kom, M.* Dichhaptic laterality and field dependence. *Brain and Cognition*, I, 1982, 323—330. 15. *Winer, B.* *Statistical Principles in Experimental Design*, Mc Graw-Hill, New York, 1971. 16. *Witelson, S.* Hemispheric specialization for linguistic and nonlinguistic tactual perception using a dichotomous stimulation technique, *Cortex*, 10, 1974, 3—17. 17. *Yamamoto, M., Hattat, T.* Hemispheric assymmetries in a tactile, thought task for normal subjects. *Perc. Motor Skills*, 50, 1980, 467—471. 18. *Yamamoto, M., Hattat, T.* Cerebral functional assymmetry and MBD children: a synergistic deficit of hemispheres, *Intern. J. Neuroscience* 24, 1984, 143—148.

TACTILE-VISUAL MATCHING OF VERBAL AND NON-VERBAL STIMULI BY CHILDREN

S. Pentcheva, E. Bogdanova, M. Iordanova, M. Terzieva

Two types of experiments for tactile visual matching — using verbal and nonverbal stimuli — are performed. Subjects are 130 normal second grade children 8—9 years of age. The results obtained through ANOVA (Winer, 1971) give us the possibility to assume that:

- tactile-visual matching of verbal stimuli is easier than matching of non-verbal stimuli;
- the lack of verbal coding in perception of nonsense figures makes the correct decision difficult;
- active interaction of both cerebral hemispheres is required when tactile-visual matching is performed;
- no sex differences are revealed.

Дефектология

ПСИХОЛОГИЧНИ ОСНОВИ НА ОБЩОПЕДАГОГИЧЕСКАТА И НА ДЕФЕКТОЛОГИЧНАТА ДЕОНТОЛОГИЯ¹

СТЕФАН МУТАФОВ

Обикновено досега се говори само за медицинска деонтология. Тя е част от общата медицинска етика, отразяваща съответно „определенi обществени отношения“. Терминът „деонтология“ (от гр. *deon, ntos*=дължимото и *logos*=учение, наука), т.е. науката за дължимото², при което се има предвид професионално дължимото от лекаря към болния, към неговите близки и другите лекари, е въведен от английския социолог, юрист и философ J. Bentham — 1834 г. В медицинската деонтология се включват „прин-

¹ Доклад, изнесен на I международен конгрес по детска и юношеска психиатрия, Виена, 29—31. III. 1988 г.

² Большая медицинская энциклопедия, т. XXXV, М., 1964, с. 832.

ципите на поведение на медицинския персонал, насочени към максималното повишаване на полезността от лечението и към отстраняването на вредните последствия от непълноценната медицинска дейност³. Въвеждането на медицинската деонтология се е наложило във връзка със спецификата на лекарската професия, произтичащи от нея някои психолого-специфични елементи на медицинската наука (напр. проблема за евтаназията)⁴ и практиката (напр. относно спазването на лекарската тайна, на етиката при медицинския преглед на другия пол и др.).

Редица важни професионално-етични и психологични положения в училището обаче и особено в специалните училища, където се обучават и възпитават болни и с различни психофизически дефекти деца и подрастващи, оформят напоследък още и т. нар. педагогическа деонтология и респ. дефектологичната деонтология (Л. О. Бадалян, 1982).⁵ Тези два нови дяла на дефектологията повеляват да бъдат спазвани строго изискванията за „дължимото“ в морала както на учителите и възпитателите в областта на общата педагогика—за масовите училища, така и на дефектологията, която е типична медико-педагогическа област на теорията и практиката.

Преди всичко в общопедагогическата деонтология и в дефектологичната деонтология, предимно от психологичен аспект, се отнася за спазване на „дължимото“ в професионалната етика, колегиалните взаимоотношения и особено — при поведението към учениците и техните учители, възпитатели и родители. Защото пропуските в психологичните взаимоотношения довеждат до разяването на някои специфични за тях клинични картини (най-често под формата на разнообразни неврози, хипертонична болест и други психосоматични заболявания) или само на отделни симптоми (напр. екзаменофобия, магистрофобия, тикове, сомнамбулизъм и др.).

Темата за деонтологичните медико-педагогически проблеми при учениците ще разгледаме в психологичен аспект главно върху модела на изследваните от нас най-често срещани социогенно обусловени неврози у децата, учителите и родителите. Тези неврози (и другите посочени психосоматични заболявания) са били предизвикани от известни пропуски в етичните взаимоотношения в основните училищни интерперсонални системи. Изследванията на Н. Шипковенски показват, че значителният процент (64 %) от неврозите у израсналите водят своето начало още от училищната скамейка. Това се потвърждава и от много други наши автори (В. Йончев, А. Божанов, Хр. Христозов, В. Милев), както и от нашите собствени проучвания.

Отдавна е известно (О. Бумке — 1925 г.), че (макар това да става много рядко) лекарят може да предизвика у своя болен особено заболяване, спадащо към категорията на т. нар. ятрогения (от гр. *iátrōs* = лекар). Това „предизвикано от лекаря“ заболяване обикновено става съвсем случайно и неволево. Например такова нарушаване на психическото равновесие може да се получи при изказаното гласно или с жест и недомълъвки съмнение за заболявания от рак. Тогава може да се предизвика у болния ятрогения от категорията на т. нар. канцерофобия или дори канцеромания. Възможно е, разбира се, и обратното патогенно въздействие, при което психопатологично може

³ Большая медицинская энциклопедия, т. VIII, М., 1958, с. 1048.

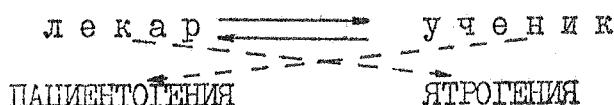
⁴ Евтаназия — от гр. „добра смърт“. Примерно дали е „медицинско убийство“, ако на умиращ от рак се направи смъртоносна инжекция или това е и проява на „висш медицински хуманизъм“, което ние не приемаме.

⁵ Л. О. Бадалян. Невропатология. Изд. Просвещение, М., 1982, с. 320.

да се предизвика заболяване пък у лекаря, причинено от неговия болен, т. е. да се получи истинска пациентогения.

Пациентогенията може да се установи в педагогиката и при трите „чисто“ медицински деонтологични системи, а именно: „лекар-ученик“, но също така още и при междуличностовите психологични системи „лекар-учител“ и „лекар-родител“. Получаваната при учащите се пациентогения обозначаваме като „студентогения“.

Училищно-медицинска интерперсонална система:



Социогенообусловени неврози се наблюдават в училището обаче и без участието на лекарите и изобщо на медицинския персонал. Това са съвсем други неврози, които се получават в резултат на неспазване на психопрофилактичните изисквания на общопедагогическата, респ. на дефектологичната деонтология. Установяват се преди всичко в следните две психични интерперсонални учебно-възпитателни системи: „родител-ученик“ и „учител-ученик“. При тях именно педагозите, а не лекарите, са, които предизвикват у своите възпитаници заболявания, подобни на ятрогениите.

Такива психични заболявания сред педагозите в споменатите училищни системи първи са описали съветските изследователи. В това отношение напр. Е. С. Котко определя като „дидаскалогения“ или „дидаскогения“ (от гр. didaskalos = учител) причинената от учителя болест у неговия възпитаник. Причините тук се коренят в неправилното психично и педагогично отношение и държание на учителите и възпитателите към учениците, вкл. чрез нанасянето им и на различни обиди или физически малтретирания. К. И. Платонов пък въвежда термина „дидактогения“, която е установено да се появява като последица от харектара на самата дисциплина поради психологичната причина например, че тя е трудна или пък е мразена от ученика.

Обикновено дидактогенията е резултат само на индивидуално психично-обусловеното предпочтение към един и липсата на желание и интереси, та дори и на омраза към други дисциплини. Дидактогенно-невротизиращо и изобщо психопатологично може да действат винаги не само т. нар. трудни и не-поддаващи се на лесно усвояване от ученика предмети. Напоследък дидактогенчните неврози се наблюдават сравнително по-масово и са подчертано изявени особено поради обективно съществуващите акцелерационни процеси в цялостното психофизическо развитие на индивида. Както е добре известно от литературата, при акцелерацията от психологичен аспект се налага вече по-ранно фокусиране и специализиране в определена сфера и насока на подрастващите и младежите. В резултат на това известно дидактогенно въздействие (макар и в лека степен) почват да оказват редица от стоящите извън способностите и интересите на учащите се различни учебни дисциплини.

Дидаскалогенията обаче се получава винаги в резултат на неправилното психологично и учебно-възпитателно отношение на педагога към ученика,

вследствие на което, както се казва, той „заради географията, а заради физика — физиката“. С други думи, тук вече дидаскалогенията прераства в дидактогения. Това става на принципа на народната поговорка, че „заради Ивана, намразва и светого Ивана“(!). Според Н. Шипковенски дидаскалогенията може да бъде два вида: потискаща и свръхнасърчаваща. Нейните причинители — педагогите, са истински „противоучители“, които понякога презират професията си и пренасят нейното отрицание в отношенията към своите ученици. Дидаскалогенистите имат най-различни форми и изяви.

Както показват изследванията на Н. Шипковенски¹ преди всичко дидаскалогенистите могат да се изявяват като „нападателни“ към всички или няколко (а понякога и само срещу един) от учениците. Нерядко те ги осърбяват и обиждат, наричайки ги мързеливици, бездарници, или пък правят различни обидни съпоставки. В други случаи те се изявяват като присемхулници или несправедливи обвинители. Някои от тях Н. Шипковенски дефинира като „всезнаещи гневливци“, а други — като „перфидни“ (коварни) дидаскалогенисти, в резултат на което силно понижават и успеха. (Преди 9. IX. 1944 г. имаше учители, които казваха, че е правилно да пишат 6 само на професора или дори на бога, 5 — на себе си и по този начин оставаха за учениците само двойките, тройките и четворките). Интересни са и още т. нар. мълчаливи дидаскалогенисти, при които изпитът не е разговор в обстановката на благосклонна настърчителност, а един истински монолог на изпитвания пред „ледената усмивка“ на далеч превъзходящия го екзаменатор. Особена категория дидаскалогенисти са и „педантите“, които изискват да се отговаря по буквата, а не по смисъла, а също и „изборовите дидаскалогенисти“, чиято нападателност може да е насочена в едни случаи към някоя от особеностите на определен ученик (който е „черната овца“ на класа), а в други случаи — дори към някой от неговите родители. Трябва да подчертаем обаче, че, за щастие, учителите дидаскалогенисти са значително рядко срещащи се, защото най-често дидаскалогенията е обусловена от психопатията (или психопатоподобен строеж на личността) на педагога. Тези учители и възпитатели често са с подчертано „невротично напрежение“ в резултат на тяхната невроза. Пострадват обикновено онези от учащите се, които по своя характер са свръхчувствителни, раними, потиснати и честолюбиви. Описаните характеристики на учителите и на възпитателите, които са дидаскалогенисти, се покриват почти напълно и с нашите лични изследвания в тази насока през последните няколко години.

Освен изтъкнатото по отношение на психологичната характеристика на учителите, социогенно обусловени различни психосоматични заболявания във връзка с училището могат да възникнат и в системата „родител-ученик“. Например неправилното възпитателно отношение на родителя към собственото му дете (примерно поради оказван психичен и физичен тормоз с цел да се получават по-високи оценки в училище) може да предизвика заболяване у ученика, което се нарича парентогения (от лат. parentum. gen. pl. = родител). Родителската разновидност на дидаскалогенията, наричана като парентогения, се получава много по-често при родителите, които искат да възпитат у децата си психични и морални добродетели, непритежавани лично

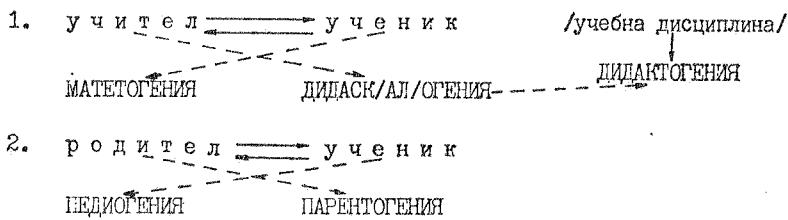
¹ Н. Шипковенски. Потискаща и свръхнасърчаваща дидаскалогения. В: Детска психиатрия (под ред. Хр. Христозов). С., 1983, 255—257.

от тях, или пък да достигнат цели и социално положение, каквите те не са успели да осъществят за себе си. Безспорно парентогения предизвикват у децата много по-често също така невротизираните родители, при което те като че ли „индуцират“ своята невроза върху възпитаваните от тях деца. В стремежа си да имат деца, които да са съвършен образец на възпитание и образование, свръхнаправляващите родители проявяват и подчертан родителски перфекционизъм (т. е. стремеж към реализиране на съвършенство). Във връзка с бележкарския контрол и непрекъснато отправяните заплахи за психо-социалната стойност и бъдещето на личността, такива родители развиват у своите деца истинска страховидна невроза или други от посочените психосоматични заболявания.

Дидаскалогените и парентогените неврози у децата протичат обикновено с клиничната картина на страховата невроза. Могат да се установят не рядко обаче и клинични картини от категорията на т. нар. моносимптомни неврози, към които се отнасят главно pavor nocturnus (т. е. нощен страх), екурезис ноктурна (нощно напикаване), балбуционната болест (заекването), двигателно-тиковата невроза (с различни тикови движения на лицевата и на телесната мускулатура) и др. Тези психосоматични заболявания се засилват към края на срока и най-вече в края на учебната година, както и през времето на усиления изпитен период (сесиите).

Възможно е обаче и самите учащи се да станат също така причина за заболяване у своите учители и по този начин психопатологично у тях да се получи пък т. нар. матетогения (от стгр. matitis=ученик) или респ. у своите родители, при което те да получат причинено от децата им заболяване, наричано педиогения (от стгр. pes, pedos=дете).

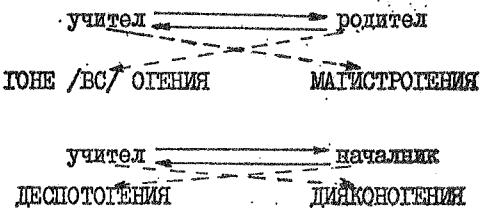
Учебно-възпитателните интерперсонални системи:



Нашите (Ст. Мутафов, 1986) досегашни проучвания ни дадоха правото да заделим и няколко още други, аналогични на ятрогенията заболявания от типа на разгледаните дотук социогении. Тях ние сме наблюдавали да се появяват също така при неспазването на психопрофилактичните изисквания както на общопедагогическата, така и на дефектологичната деонтология. Те се наблюдават вече в другите изследвани за първи път у нас училищни социални системи, а именно: „родител-учител“ и „учител-началник“. Тези заболявания ние обозначаваме като гоневсогения или гонеогения (от стгр. goneus, goneos=родител) в случаите, когато заболяването у учителя се предизвиква от родителя на неговия възпитаник. Или пък респ. като магистротогения (от лат. magister=учител), щом се отнася за заболяване вследствие лошото психо-педагогично отношение на учителя към родителя или към детето му — ученик на учителя-дидаскалогенист.

Ако са налице лоши психични и поведенчески взаимоотношения на преподавателите в училището, може да се стигне до разазването (пораждането) на обозначеното от нас (Ст. Мутафов, 1986) заболяване като хетеромагистротратегия. Всъщност то е раздел на посочваната от нас (Ст. Мутафов, 1984) като обща колегогения (resp. колегиогения), които се предизвикват от отделни колеги или resp. от целия колектив — от колегията. В известен смисъл неин частен случай се явяват и наблюдаваните понякога в учебните заведения други заболявания, които също така са от кръга на психо-социогените. Те се установяват вследствие на неправилните психични взаимоотношения на подчинените служебно учители с техните училищни началници — предимно училищните директори и инспектори. Тук, както и при другите социални системи „началник-подчинен“, ние говорим за получаване на деспотогения (от стрг. despotis=господар) у учителя поради лошото отношение на неговия ръководител. И обратното — началниците заболяват от дияконогения (от стрг. diakonos=служител), когато лошото психо-поведенческо държание на техните подчинени става причина за заболяването им. Ще дадем накрая схема и за тези две установени и анализирани за пръв път от нас психосоциални системи. Трябва да подчертаем обаче, че и в трите схеми описаните преди всичко психологични взаимоотношения съвсем не са така „опростени“, защото нерядко те се преплитат взаимно или прерастват една в друга — както вече и изтъкнахме.

Училищните интерперсонални системи (по Ст. Мутафов, 1986):



Налага се да изтъкнем и някои основни положения относно психопрофилактиката на всички горепосочени както педагогени, така и на студентогените в техните разнообразни психопатологични разновидности. Тук се налага преди всичко спазването на всички етично-психологични изисквания на съвременната учителска или по-точно на педагогическата деонтология. Най-подчертан медико-педагогически характер притежава дефектологичната деонтология. Изисква се тя да бъде стриктно спазвана при възпитанието на децата с различни психофизически дефекти — олигофрени, логопатни, слепи, глухи и с други физически и психо-поведенчески недостатъци.

За да се предотвратят описаните двустранни междуличностови психопатогени въздействия и получаваните в резултат на тях съответни патологични симптоми и клинични картини, е безусловно необходимо психосоциално-педагогическите системи във и вън от училището да бъдат построени и не-прекъснато поддържани на такова равнище, което да е съответно на съвременните психологични изисквания както на теорията и практиката на обучението и възпитанието, така и на медицината и хигиената.

Особени грижи се налагат тук и за психопрофилактиката на педагогиче-

ския труд. Затова например не случайно в някои страни е предлагано дори да се въведат и специални науки, които да изучават спецификата на психо-педагогическия труд. Именно с такава цел например Т. С. Маркарян предложи дисциплината дидаскалология, а в Полша се предлага т. нар. педевтология и т. н. Тук безспорно един от важните и основни психологични моменти е правилното училищно и професионално ориентиране, в т. ч. и към учителската професия. Това налага съобразяването освен с нейната професиограма (добре обрисувана у нас от Нено Ненов и други автори), още и с личните психични качества на учителя (основно проучвани у нас от Ст. Жекова и кол.).

За профилактиката на тук разглежданите социогени много ще помогне също така поставянето на учебно-възпитателната работа на правилните психо-педагогически позиции преди всичко на доцимологията, която дори до известна степен показва известно „припокритие“ с тук разглежданите от нас общопедагогическа и дефектологична деонтология. От друга страна, чрез правилната учебно-възпитателна деонтология (и доцимология) ще се подпомогне избягването на психо-патологично настъпващата у редица педагози и т. нар. професионална деформация. В случаятя се заключава не само в значителното стесняване на интересите на учителите, които са извън тяхната тясна специалност (особено прекратяване на интересите например към изкуството, литературата, философията, политиката и др.), но също така още и в някои личностови промени, които психологично обикновено се намират на границата между нормата и патологията. Ще се подпомогне избягването също така и на добре известното „инфантализиране“, което настъпва в психиката на учителите, чийто механизъм е подобен например на настъпватото професионално „педантанизиране“ в психиката на счетоводителите, както и „психопатизирането“ на психиатрите и т. н.

Съвсем правило Световната здравна организация в редица свои документи изтъква, че „психохигиената способства за хармоничното развитие на човешките взаимоотношения“. Провеждането в тази насока на целенасочени психохигиенни мероприятия в училището и в дома ще помогне много за предотвратяването и на тук разгледаните невропсихични и психосоматични заболявания. Следователно в заключение ще подчертаем, че е необходимо да се спазват строго в училището и в дома основните изисквания както на психохигиената, на психопрофилактиката и на доцимологията, така и на описаните тук накратко психосоматични основи на общопедагогическата и на дефектологичната деонтология.

PSYCHOLOGICAL BASES OF THE GENERAL PEDAGOGICAL AND DEFECTOLOGICAL DEONTOLOGY

S. Mutafov

The author considers some psychosomatic impairments (mainly neuroses) provoked by wrong psychological relations in the school interpersonal systems, pointing out that their prevention should become a basis of contemporary educational and defectological deontology. The psychopathological varieties in the systems "teacher-pupil" and "parent-pupil", leading to the well known in literature didaskalogeny, are analyzed in details. The author introduces impairments,

described by him in his study of the system "teacher-parent", which, according to him, are leading to gonevsogeny and magistrogeny, respectively, as well as the ones, ensuing from the school system "superior-subordinate", which may result in development of despotogeny and dyakonogeny, respectively. In a number of cases they appear as a part of heteromagistrogeny, or of collegogeny and collegiogeny. Recommendations are given to avoid these impairments by observation of the requirements of the docimology and the general educational and defectological deontology.

Спортна психология

ПСИХОЛОГИЯТА И ПРЕУСТРОЙСТВОТО В СПОРТА

БОНЮ ПЪРВАНОВ

Физическата култура и спортът са важна част от структурата на социалистическото общество, която съдейства за правилното физическо развитие, за укрепване на здравето и за повишаване дееспособността на народа. Те осигуряват постигането на високи спортни резултати, които издигат престижа на нацията. Поради тези причини преустройството, което сега се извършва в нашата страна, трябва да засене и тази система във всичките ѝ части и прояви отгоре до долу. От психологическа гледна точка това означава да се преустроят съзнанието, мисленето и дейността на всички звена и участници.

Едновременно със структурните промени и съкращаването на управлenskiyia aparat в цялата система, необходими са сериозни подобрения на управлenskata dейност. Решително трябва да се преодолее подценяването на масовия спорт като основа на високото спортно майсторство, да се преодолеят досегашните административно-бюрократични стил и методи на управление. Това означава да се съкратят заседателщината, писмените сведения и отчети и телефонни разпореждания. Необходимо е да се премине към оперативно ръководство, т. е. ръководителите да общуват със спортните звена и с отборите, проучвайки на място съществуващите проблеми, и да вземат срочни решения за тяхното уреждане. В практиката те ще получават точна и бърза обратна информация за ефективността на взетите решения и ако е необходимо, ще ги подобряват. Така по-добре ще се опознават хората, с които работят, техните интереси и качества, ще ги възпитават по-ефективно по пътя на убеждението, непосредствената помощ и критика за по-добра работа.

Ценни мисли за новия тип ръководители споделя изтъкнатата треньорка Нешка Робева: „Говори се за ръководители от нов тип. Да. Крайно необходими са. Но те няма да дойдат отвън, ще трябва да се преустрояват преди всичко и повече от всичко ръководителите. Ще останат действително тези, които поемат и риск, и отговорност да отговарят на нарасналите изискания (в. Старт, бр. 870, 2. II. 1988),

Особено внимание заслужава усъвършенстването на учебно-тренировъчния процес. Това означава широко използване на най-новите научни постижения и на прогресивния педагогически опит. Всичко това трябва да се внедрява чрез експериментиране, да се търсят най-подходящите за всеки спортсмен и колектив варианти. Така се подхожда творчески, откриват се нови и най-ефективни подходи. Едновременно с това е необходимо да се води системна борба срещу шаблона, срещу грубия практицизъм и механичното използване на чуждия опит. Ценно е изказването по този въпрос на водещия треньор Иван Абаджиев: „В спорта алтернативата е кой пръв ще се преустрои — ние или нашите съперници? Ето тези темпове вече зависят от всички нас и от всеки поотделно. На нас ни трябва не какво да е преустройство, а качествено, революционно, изпреварващо“ (в. Старт, бр. 870, 2. II. 1988 г.).

Същевременно на треньорите, спортните педагози, е необходимо да се гласува повече свобода и да им се осигури по-голяма стабилност, като заедно с това се повишава и тяхната отговорност. Използването на термина спортни педагози е по-подходящо при нарасналите изисквания към ръководителя на учебно-тренировъчния процес, тъй като той не е само технически ръководител и селекционер, а ръководител и многостранен възпитател. Тези много по-високи и отговорни задачи поставят изискването спортните педагози да бъдат специалисти на съвременно равнище, добри методисти и предани възпитатели на спортсти от социалистически тип. Защото, както изтъква бележития руски педагог и психолог К. Д. Ушински: „Само личност може да действа за развитие и определяне на личността, само характер може да възпитава характер“ (Соч. т. 2, с. 64).

Ценен резерв за преустройство на учебно-тренировъчния процес е неговата *все по-голяма интелектуализация*. Това означава системно ползване на широкия спектър на знанията на нови решения, системно поставяне на мотивирани задачи за активно участие на мисловната дейност. Интерес представлява във тази връзка изказването на водещата спортна педагожка Нешка Робева: „Какво може да предложи нашата зала на тези, които искат да надникнат в нашата система на работа? Търсene на новото и възискателност, педантична възискателност в изпълнение на дневния план. Цената на новото мислене, на преустройството, може би най-лесно се усеща в спорта. При нас никое постижение не може да дойде без трескаво търсene на новото“ (в. Вечерни новини, бр. 17, 23. I. 1988 г.).

Внимание заслужава въпросът какви изисквания предявяват към себе си високоразредните спортсти като бъдещи спортни педагози. За този случай привеждаме добре обоснованото становище на световната шампионка Весела Лечева: „Мислите, разбирайте за това са само мечти. И все пак бих се радвала, ако желанието и поведението ми като треньор биха изглеждали така:

- а) да създадем у спортстите съзнателна дисциплина;
- б) безспорно доверие между треньор и състезател;
- в) да бъда еднаква към всички, да не толерирам никой независимо от случаите, нуждите, интересите, независимо откъде идват и кого засягат;
- г) да бъда близка с всички, но да не се принизявам. Да не скъсявам и да не накърнявам с нищо никога и за никого почетната дистанция треньор-състезател. Да пазя треньорския авторитет. Надявам се, че тогава отношението към мен ще бъде добро“ (в. Старт, бр. 867, 12. I. 1988 г.).

Видно е, че и през погледа на спортстите се предявяват многострани изисквания към личността на спортния педагог.

Преустройството най-осезателно се проявява в мисленето, в действията и в постиженията на *спортстите*, които са главният обект на въздействие в спорта. Преди всичко изиска се всестранно изграждане на неговата личност от социалистически тип, която е способна за високи и трайни успехи от европейски и от световен мащаб. „Когато у нас се заговори за преустройството, казва световният шампион Христо Марков, аз вече имах ясна цел: да стана световен шампион, да бъда най-добър в моята дисциплина — троен скок. Побеждават и винаги ще побеждават тези, които не се задоволяват с постигнатото и винаги търсят пътя към неизвестното, към новото“ (в. Старт, бр. 870, 2. II. 1988 г.). А ето мнението на световната шампионка Стефка Костадинова: „Човек трябва да има висока цел, да се стреми към нея непрекъснато и да я постига, колкото и да е трудно“ (в. Антени, бр. 1, 6. I. 1988 г.). И опитът убедително потвърждава, че високи и трайни успехи постигат само спортсти, които са големи личности. За пример могат да се посочат ярко изявени спортсти от близкото минало: трикратната световна шампионка Мария Гигова, най-добрата баскетболистка на 40-летието Ваня Войнова, най-добрият български футболист Георги Аспарухов, световният, олимпийски и европейски шампион Петър Киров, олимпийската шампионка Иванка Христова, световният шампион Благой Благоев и др.

Високите постижения обаче изискват проявленето на *профессионален отговорност* към спортната дейност, към спортния труд. Това означава изява на висока съзнателност и самодисциплина, индивидуална самоподготовка, лична грижа за поддържане на добра спортна форма, творческо участие в заниманията, влагане на всички сили в тренировките и състезанията, спазване на спортния режим и др. „Трудът и волята са, казва световната шампионка и рекордьорка Г. Загорчева, от които трътва всичко останало. Шампионът няма право на отпускане, ако не иска да бъде забравен“ (в. „Раб. дело“, бр. 2, 2. I. 1988 г.). А световният шампион и рекордьор Н. Терзийски добавя: „Всеки трябва да реши дали ще се бори за олимпийската титла. И реши ли — да тръгне да се труди, както подобава за олимпийския подиум. Разбира се, необходимо е повече да се мисли в подготовката — да си даваш ясна сметка за всеки ден, за всяка тренировка, за да знаеш как вървиш към целта“ (в. „Раб. дело“, бр. 6, 6. I. 1988 г.).

Голямо влияние върху по-младите оказва примерът на първенците, на световните и олимпийските шампиони. „Приемственост на върховите изяви в нашия спорт ще има и за в бъдеще, изтъква световната шампионка Магдалена Георгиева, а това, което съм длъжна да оставя на по-младите, тръгнали по водните пътища, е добрият пример на силните, волевите и себераздаващи се спортсти, знаещи към какво се стремят, можещи да достигнат целта си“ (в. „Раб. дело“, бр. 6, 6. I. 1988 г.).

В моралното и материалното стимулиране на спортстите от висока класа също се налага да се внесе съществено подобрение. „Социалната справедливост изиска, изтъква Михаил Горбачов, да отделяме повече внимание на индивидуалните способности на личността, да отличаваме морално и материално онези, които работят по-добре и повече и дават пример на другите“ (Октомври и преустройството, С., 1987, с. 48). Тази постановка напълно важи и за спортстите от висока класа. Най-често нарушение се допуска при нейното прилагане. Допуска се използването предимно на материалното стимулиране. Знае се, че материалният стимул е силен дразнител и той оказва голяма мобилизираща роля върху спортстите за най-силна изява в състезанията. Но

този дразнител не всяка има траен и оптимален ефект, защото от средство материалният стимул се превръща в цел, а това понижава вниманието на спортситите към спортните задачи, поради което често се стига до нетрайна и снижена мобилизация и дори до загуба. Редица примери могат да се посочат от този характер, но за случая ще отбележим няколко: финалната среща на световното първенство по волейбол (м) между НРБ и ГДР през 1970 г., финалната среща по футбол за купата на НРБ между ЦСКА „Септемврийско знаме“ и „Левски-Спартак“, завършила със скандал през 1985 г., незадоволителното участие на световното първенство на националния отбор по футбол в Мексико през 1986 г. и др. За да бъдат преодолени отрицателни прояви от този род умело и успешно, необходимо е да се съчетава моралното и материалното стимулиране.

Важен въпрос за спортситите е въпросът за тяхната научно-спортивна квалификация. Преустройството поставя изискването спортситите от висока класа да бъдат не само добри изпълнители на учебно-спортивните задачи, но и да бъдат на равнището на специалисти в своята дисциплина, познаващи същевременно нейните научни основи. При това положение техните спортивни резултати ще растат с по-високи темпове, от една страна, и от друга, те по-успешно ще преминат към спортно-педагогическа дейност, когато прекратят спортната си кариера.

Необходимо е също решително подобряване на обстановката в *спортивните* колективи. На първо място стои грижата да бъде създаден благоприятен психически климат, който е важна предпоставка за успешна колективна учебно-спортивна дейност. Основно изискване за създаване на сплотеност в колективите е изграждането и развитието на колективната психика с нейните подструктури: колективната воля, колективното мислене, колективното настроение, традициите и др. Голямо внимание пред ръководителите на колективите заслужава описането и изграждането на общественото мнение в колектива при решаването на основните задачи в неговата дейност. За всичко това благоприятно въздействие оказват: колективната спортивна дейност, обществените прояви на Комсомола, творческата критика и самокритика, борбата с отрицателните явления и конфликтните ситуации. С една дума, необходимо е да се внесе по-голяма демократичност и самоуправление на спортивните колективи. Опитът убедително показва, че високи и трайни успехи се постигат тогава, когато между треньорите и спортситите в процеса на учебно-спортивната дейност съществува пълно доверие, голямо уважение и висока взискателност, а при наличието на недоверие и слаба взискателност резултатите са неблагоприятни.

Важна задача пред спортивните ръководители е все по-добре да организират и провеждат *спортивните състезания*. Заслужава да се обръща по-голямо внимание за подобряване на културните условия, социалната и идеологическа мотивация на моралното поведение на състезателите и зрителите. Тогава спортивното състезание придобива своя дълбок смисъл — спортивната борба да се води достойно, спортсменски и по-доброят да спечели победата. Най-голямо внимание обаче заслужават международните състезания, които играят важна роля за укрепване на дружбата между спортситите и народите. Със своето голямо майсторство и високи морални, интелектуални и волеви качества спортситите се ползват с уважение, стават любимици на зрителите и същевременно агитатори на социалистическия спорт и на социалистическата правда. Положителен пример в това отношение са изявите на състезателките

по художествена гимнастика, на щангистите, борците, някои лекоатлети, акробати и др. Хубав пример дават и съветските фигуристи, гимнастици, хокеисти, борци, скиори и др., които бурно са акламирани на олимпийски и световни първенства и наблюдавани от милиони зрители от цял свят по телевизията. Всичко това безспорно повишава престижа на нацията. Затова при подготовката и участието в международни състезания следва да се проявява голяма взискателност и отговорност от ръководители, спортни педагози и съдии. Всяко подценяване на този въпрос носи само вреда на родния спорт и на нацията. За съжаление такива примери има доста — квалификационните срещи за европейското първенство по футбол с Ейре и Шотландия, квалификациите на женските отбори по баскетбол, волейбол и др.

Основна фигура в състезанията са *съдиите*, които оценяват проявите на спортситите. Изключителна роля играят съдиите в онези спортове, където няма обективни критерии за оценка, както е при спортните игри, борбата, гимнастиката, бокса и др. Най-сложна и трудна е задачата на футболните съдии, които ръководят 22 съдия и спортната борба се развива на най-голямо игрално поле. Много са изискванията за качествата на спортните съдии: обективност, точност, добросъвестност, точно възприемане и оценяване, бързо и точно съдийско мислене, психическа устойчивост, смелост и решителност и др. Не са редки случаите да се допускат грешки, некомпетентност, субективизъм и пристрастие в оценките на съдии, което се отразява върху качеството на състезанието, а в някои случаи и за изхода на спортната борба. Затова от съдии се изиска да притежават голям опит, знания, нравствена култура и съдийска съвест. В световната спортна практика са познати съдии, които могат да служат за еталон. За да се достигне високо равнище, е необходима системна многогодишна и целенасочена самоподготовка — физическа, методическа, спортна, психологическа, идеологическа и съдийска. При такава всестранна подготовка съдията се ползва с авторитет сред състезателите и спортната публика. „Той се кове не само на терена, но и извън него, в останалите сфери на живота, изтъква международният съдия Д. Румянчев. Той е важен елемент. Хората да ти вярват, да те слушат — това се постига постепенно, но е възможно само ако съдията постоянно работи за своята цялостна подготовка, поддържа своята форма, сериозно се отнася към всяка среща, държи на своето име. Разбира се, за да се издигне на най-висока степен, той трябва да бъде интелектуално на равнище, да бъде педагог и психолог, за да подхожда най-рационално към отделните положения с оглед характера и манталитета на играчите“ (в.Старт, бр. 877, 22. III. 1988 г.).

Преустройството следва да обхване и *спортната публика, зрителите*, които са важен фактор при спортните състезания. Необходимо е да се въздейства с организационни, пропагандни и нагледни средства за преустройство в социалната психика на спортната публика за културно отношение и за достойно поведение към борещите се за победа спортници. Макар че българската спортна публика се ползва с добро име сред международната спортна общественост, в някои състезания и градове понякога се допускат неприятни прояви, изразени в безрезервно подкрепяне на любимия отбор и в отрицателно, грубо и обидно отношение към противника, към привържениците на другия отбор и към съдийските решения. Това налага дружествата и клубовете да провеждат възпитателна работа със своите привърженици за културно поведение на състезания. Достойно за похвала поведение показа

българската спортна публика на международни състезания (квалификационни срещи по футбол с Франция, Белгия, Дания и др.).

В процеса на преустройство е необходимо да се включи и ВИФ „Г. Димитров“, който подготвя специалисти с висше физкултурно образование — спортни педагози, учители и високоразредни спортни състезатели. Необходимо е решително да се подобри приемният изпит, в който да се включат и психологически тестове, да се преодолеят съществуващите отрицателни явления и в института да постъпят действително най-добрите. Усъвършенстване и осъвременяване е необходимо на учебната програма и на методите на обучение, като широко се използват постиженията на научните дисциплини и техническия прогрес (компютърната техника, информатиката, проблемното обучение и др.). Необходимо е също смело да се разкрият и решително да се отстраният отрицателните явления в научноизследователската работа, като уклоня към договорирани теми и тяхното нездадоволително равнище, а изоставяне на институтските теми и др., да се обсъдят също състоянието, ефективността и целесъобразността на задочното обучение. По този начин ВИФ „Г. Димитров“ ще се издигне на равницето на изискванията на преустройството и с успех ще подготви висококвалифицирани спортни кадри. Но при сега съществуващата материална база ще са необходими много по-големи усилия от страна на институтския колектив.

Преустройство е необходимо и на самата *спортивна психология*. Тя трябва да се свърже още по-блико със спортната практика и да долавя новите проблеми. Необходимо е да бъдат разработени по-задълбочено редица въпроси на спортивното майсторство и масовия спорт, като: психологическата подготовка в различните спортове по пол, възраст и разряда, да се създадат нови методики за проучване на взаимоотношенията в спортните колективи, да се разработи и приложи комплексен метод за психологически подбор и ориентация, да се проучат творчеството в спорта и тактическото мислене, психологическите проблеми на масовия спорт, въпросите на психоdiagностиката, психологията на спортната публика, на съдиите и др. Нова задача за проучване е процесът на преустройство в спорта, срещаните психически барieri у ръководителите, у треньорите, спортсъстите, съдиите и у зрителите. Необходимо е да се разкрива и популяризира положителният опит, да се бори срещу формализма, безразличието и проявите на противодействие на преустройството в спорта. Да се бори решително срещу буржоазните схващания в спортната психология, между които най-главни са: агресивността като личностна черта на спортсъста, ролята наекса в спорта, съзнанието като „черна кутия“, механистичните теории за двигателния навик и др. Спортните психологии трябва да оказват по-конкретна и системна помощ на треньорите, спортсъстите и съдиите за рационално използване постиженията на психологическата наука. За успешното решаване на всички тези задачи е необходим по-голям брой профилирани спортни психологи и да се укрепи статутът им в националните отбори.

В заключение се налага изводът, че процесът на преустройството в спорта ще се извърши успешно тогава, когато всички звена в системата работят качествено и ефективно на най-високо равнище.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генов, Ф. Психологията на революционните изменения за качествено нов растеж на страната. Сп. „Психология“, кн. 6. 1987 г. с. 2. 2. Горбачов, М. Пре-

устройството и новото мислене за нашата страна и за целия свят. С., 1988. Партиздат.
3. Жариков, А. С. Преустройство — творческо развитие на революционните
действия на Октомври. Сп. „Лекционна пропаганда“, кн. 8, 1987, с. 17.

PSYCHOLOGY AND RESTRUCTURING IN SPORT

B. Parvanov

The questions of restructuring in sports is considered from psychological point of view. Some shortcomings are analyzed and recommendations are given for improvement of the management activities and rising the level of the teaching and training process, for its higher intellectualization. The possibilities for optimization of the preparation of sportsmen as future sport teachers, for desirable changes in the mentality of the sportsmen and formation of professional attitude toward sport activity, as well as some questions of the organization of sport competitions, the requirements concerning the qualities, necessary for sport judges and restructuring in the mentality of sport public are considered, also.

Рецензии

ЗА ПСИХИЧНИТЕ БАРИЕРИ

С рядка последователност, възможна само при наличието на силно вътрешно влечение и специална нагласа на творческото научно мислене, проф. д-р Ф. Генов вече години наред разработва психологическите проблеми на социалното управление у нас. Едва ли има друг автор, който с такъв успех да е свързвал социалната психология с нуждите на социалната практика. В неговите трудове равностойно съжителстват теоретичните анализи с емпиричните изследвания.

Не прави изключение и последната монография* на Ф. Генов, която съвсем от скоро е в ръцете на интересуващия се читател. Върху основата на конкретни емпирични изследвания и обширни теоретични анализи

той разкрива същността, видовете и причините за появата и съществуването на сложното самд по себе си явление, наречено „психична бариера“. Приемайки основателно, че главната функция на психичните бариери е теда бъдат препятствие пред социалната активност на личността, авторът посочва и различните пътища и средства за тяхното ограничаване и преодоляване.

За осъществяването на своя творчески план авторът е приложил съвременни научни методи на изследване като експертна оценка, анкетен метод, документален анализ, анализ на резултати от практическа дейност, беседи, наблюдения. Обект на изследването са били значителен брой труженици и партийни организации от промишлени предприятия на градовете София, Русе, Сливен, Разград и др. В някой раздели на труда

* Филип Генов. Психичните бариери (при промяна). Изд. „Наука и изкуство“, София, 1988, 190 с.

„Психичните бариери“ наред с новите изследвания и анализи са ползвани и по-стари проучвания и публикации на автора. Но и те са освежени и осмислени в духа на новите решения и стремежи да се повишава ролята на човешкия фактор, да се усъвършенства системата на социалното управление.

Като се има предвид реформаторският характер на нашето време, от една страна, и консервативната природа на човешката психика, от друга, може да се каже без преувеличение, че въпросната монография на Ф. Генов е съвсем навременна, проблемът, на който тя е посветена, е напълно актуален. Днес повече от всеки друг път се нуждаем от задълбочен анализ на различните психични явления и особено на тези, които ограничават и смущават социалната активност на личността, които сковават творческото дръзновение на трудещите се. Психичните бариери са именно такова явление. Като психично, като субективно явление, без особени обективни причини психичните бариери смущават и дори често пъти парализират творческата активност, сковават революционния полет на мисленето и на действието. И съвсем не е възможно да се воюва с това явление, нито е възможно да се формират и възпитават личности, свободни от психични бариери, ако не се познава добре тяхната същност, причини, форми на проявление и пр. Именно поради това монографията „Психичните бариери“ заслужава внимание и висока оценка.

В монографията най-напред се изяснява същността на психичната бариера. Въпросът е поставен на широка научна основа. Разгледана е психичната бариера като научен проблем и нейната пряка връзка със социалната практика. Разгледана е психичната бариера като психично отражение. Разгледани са бариерна-

та позиция, бариерната доминанта, бариерната установка, бариерната активност, бариерните психични състояния, психичните механизми на психичната бариера и др.

Като засяга критично чужди съвящания за психичната бариера, авторът прави успешен опит да обоснове едно по-цялостно и по-точно определение на този сложен психичен феномен. Според него психичната бариера е именно психичен феномен, който е резултат от въздействието на нови цели, на нови задачи или на нови условия за тяхното достигане. С други думи, психичната бариера е разгледана в непосредствена връзка с обективното въздействие на промяната върху човека и субективното отражение на това въздействие, което отражение от своя страна зависи от т. нар. личностен склад като потребности, интереси, мотиви, личен опит, чувства и други компоненти на структурата на личността. В резултат на обективното въздействие и на субективното отражение се получава психичен продукт, т. е. психична бариера, която се реализира. Убедително е показано, че възприемането на външните въздействия от личността е в пряка връзка с вътрешните условия. Тук авторът констатира, че „психичните бариери са обусловени... преди всичко от вътрешните условия на личността“ (с. 19). По този начин са разкрити причинно-следствените връзки на психичната бариера, което е от съществено значение за тяхното пълно изясняване. Отчетена е и ролята на когнитивния процес, както и на емоционалните, и на волевите процеси.

По аналогичен начин е разгледана и бариерната позиция. Според автора тя следва да се разглежда и оценива като психичен продукт, който е обусловен от бариерните условия, от

начина на отражението и от психичния склад на личността.

Бариерната доминанта е изяснена в духа на учението на А. А. Ухтомски. Или тя е разгледана като резултат на комплекс от субективни и обективни дразнители с водещата роля на отрицателната оценка. Бариерната установка пък е изяснена в духа на учението на Д. Н. Узнадзе. И тук е посочен и практическият аспект на въпроса.

Важно научно и практическо значение има изясняването на т. нар. бариерни психични състояния. Това са: съмнение, колебание, страх, апатия и др. Основателно е посочено, че едни от тях оказват стимулиращо въздействие, а други — дестимулиращо. Така на висота е разгледана и бариерната активност. Изяснени са пет вида бариерна активност (вж. с. 27—28). Постоено е, че не всяко спадане на социалната активност на личността е свързано с психичната бариера. Важно практическо значение има и въпросът за психичните механизми за предотвратяване и преодоляване на психичната бариера.

В този богат на съдържание раздел са разгледани и други страни и аспекти на психичната бариера, които имат важно значение както за психологическата теория, така и за социалната практика.

След като е изследвал всестранно понятието „психична бариера“ в първия раздел на труда, авторът преминава към проследяване на функционирането на явлението „психична бариера“, и то в различни сфери на социалната действителност. С множество факти и примери, взети от самата действителност, с помощта на конкретни проучвания и анализи е демонстрирано действието на психичните бариери пред революционното мислене, пред внедряването на постиженията на научно-техническия прогрес, пред качеството на

продукцията и пред самоуправлението в трудовите колективи. На примера на тези сфери е показано по най-демонстративен и убедителен начин, че стихията на психичните бариери са значителните социални промени във всички области на обществения живот.

Особено внимание заслужава описанът на автора да разкрие същността на революционното мислене. За краткост, а може би и за по-голяма яснота, ще посочим няколко лаконични характеристики на революционното мислене, дадени от автора на въпросната монография. Революционното мислене е определено като „диалектикоматериалистическо мислене“, като „класово-партийно“, като „критично мислене“, като такова, което е „свързано с разрушаване на досегашни структури и модели, с отказване от някои ценности, с промяна в социалния статус, с ликвидиране на някои привилегии, с осъждане на някои догми и т. н.“ (с. 35). То още е прогностично, конструктивно, новаторско и пр. Революционното мислене според автора се формира чрез усвояване на революционни знания и революционни умения и др. (вж. с. 33—37). Смятаме, че от тези характеристики достатъчно ясно личи всестранният и убедителен анализ на революционното мислене. Той отговаря на всички изисквания на съвременната логика и психология.

В следващите немалко редове и страници се разкриват основните типове революционни личности, видовете и особеностите на психичните бариери пред революционното мислене и действие. С диаграми, таблици, изчисления на проценти и на статистическа достоверност, както и с много примери от живота са показани многобройните превъплъщения на това сложно психично явление — психичната бариера. Трудно е човек да повярва, че психичната

бариера е толкова богато по съдържание и така разнообразно по форма явление.

Значителен интерес представляват и съпоставките за ролята на партийната принадлежност. В тази връзка е посочена и ролята на първичната партийна организация за формирането на революционното мислене. Проделана е също и ролята на образованието. Представлява интерес и сравнението между трудовите колективи от различните производства.

По-нататък се прави анализ на психичните бариери при внедряването на научно-техническите новости. За да оценим този раздел по достойнството, трябва да си припомним безконечните жалби от години наред от страна на изобретатели и рационализатори пред различните инстанции — ведомства, редакции на вестници и др. Централните ръководни органи винаги са давали „зелена улица“ на техническия прогрес, но въпреки това силата на стерестипа, на рутината, на навика и привичката все още е значителна. Внедряването на научно-техническите постижения е задължително условие за всеобщия просперитет на нацията, но то е винаги и против нещо, против някого. То винаги нарушава спокойствието на един бюрократ. В това се състои и революционният характер на научно-техническия прогрес. Той е непримириим със спокойствието на духа и с отживелите методи на работа. Но затова и съпротивата срещу него е значителна. Този въпрос има различни страни и аспекти, но в основата на съпротивата срещу новостите лежат психичните бариери. Това е показано много добре в съответния раздел на монографията. Разгледани са задълбочено психичната нагласа за промяна в техниката и технологията, психичната готовност за такива промени, самите психични бариери пред техническите ново-

сти, както и факторите за тяхното предотвратяване и преодоляване в областта на научно-техническия прогрес.

По-нататък, по вече възприетия manner, задълбочено се разкрива същността на качеството на продукцията като психичен проблем, след което се изясняват подробно и също така убедително психичните бариери пред борбата за високо качество. Изяснена е същността на този вид бариери, изяснени са мотивите за производство на продукция на световно равнище и множеството форми на проявление и механизми на действие на психичните бариери в тази област. Като се има предвид, че нашата продукция в много отношения все още не задоволява съвременните вкусове и потребности, то не е трудно да се разбере колко навременно и необходимо беше да се изясни и този въпрос така компетентно от гледна точка на психологията.

Монографията завършва с изследването на психичните бариери пред самоуправлението на трудовите колективи. Смятаме, че актуалността и на този проблем е съвсем очевидна.

Тук заслужено е отделено значително място и внимание на въпроса за социалните качества на трудовия колектив. Разгледани са такива качества като отговорност, дисциплина, справедливост, професионализъм, инициатива, трудолюбие, колективизъм, критика и самокритика, социална активност, патриотизъм, становищване на социалистическата собственост и др. Разкрито е и невероятно голямото разнообразие на психичната бариера пред демократизирането на живота в трудовите колективи, пред тяхното самоуправление. Тук между другото авторът констатира: „Немалка част от висшестоящите органи и организации не са готови да предоставят всички, произтичащи от Правилника за стопанска

дейност и Кодекса на труда, права и задължения на самоуправлящите се организации. От своя страна редица самоуправляващи се организации не са готови да поемат правата и задълженията, които произлизат за тях от статута на самоуправляващата се организация" (с. 161). Като чете и слуша човек средствата за масова информация и особено като гледа собствената самоуправляваща се организация, вижда колко актуален и верен е този извод, направен от автора преди повече от една година. И, както се вижда от монографията, в основата на бавното преустройство се намират психичните бариери – този толкова упорит и така добре замаскиран враг на социалния прогрес. Сега вече можем да кажем, че този враг е демаскиран, той е разпознат добре и описан подробно. Оттук нататък борбата с него ще бъде полесна и по-резултатна.

И когато става дума за достойнствата на този научен труд, трябва да се има предвид фактът, че с неговото публикуване значително е обогатен категориалният апарат на психологическата наука. Макар че психиката на човека и психологията да са в постоянно развитие, дълги години категориалният апарат на тази наука си остава почти напълно догматизиран. Сега Филип Генов с присъщата му научна смелост е дефинирал редица нови психологически понятия, разкрил е тяхното съдържание, очертал е техния обем. Както с другите, така и с това достойнство на монографията е затвърден българският приоритет в разработването на проблема за психичните бариери.

За важно достойнство на монографията следва да се счита и това, че тя е заразителен пример за това как да се свързва теорията с практиката, как да се превръща науката в непо-

средствена производителна сила. От тази монография виждаме как психологията напуска тесните и душни кабинети и навлиза в сферата на практиката. И човек се пита не е ли време психологията като цяло да навлиза по-смело в живота — в икономиката, в идеологията, в политиката, в културата и пр. Психологията е нужна на общественото развитие и трябва по-активно да навлиза в живота, като се опитва дори и да прогнозира бъдещото развитие на човешката психика и на човешкото поведение.

Обсъждайки труда „Психичните бариери“, бихме могли да препоръчаме както на автора, така и на останалите наши психолози да се опитат, по примера на тази монография, да разкрият психичните бариери и в другите сфери на обществения живот. Повече от желателно е също така в близкото бъдеще да се направи опит и за класификация на психичните бариери. Тази монография дава добра основа за това, но вероятно ще бъдат необходими и други изследвания, за да се стигне до класификация на психичните бариери.

И така, пред нас е не просто нова монография, а преди всичко полезна и рядка по своята своевременност монография. Налице е монография, в която житейски вярно, научно убедително и статистически доказано е представено сложното психично явление, наречено психична бариера.

Да се надяваме, че ръководителите от различни равнища, организаторите на труда, научните работници и специалистите в тази област, както и студентите по психология и социология ще посрещнат и оценят по достойнство монографията на Филип Генов „Психичните бариери“.

АЛЕКСАНДЪР ВЛАЙКОВ

ВЪОБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

Книгата на Александър Лилов „Въображение и творчество“ представлява една солидна монография върху проблемите на естетиката. Но още с въпросите, които той поставя в обвивката на труда, се вижда, че ще разглежда по-широк кръг проблеми, малко или много свързани със заглавието. Трудът заслужава обстойно и разнострани разглеждане, но тук ще се ограничим само върху психологическата проблематика и психологическия подход, който заемат значително място в книгата. Самото заглавие показва, че ще се разглеждат два от основните проблеми на психологията — въображението и творчеството, и то не независимо един от друг, а в техните взаимоотношения.

Откъм съдържателната страна трябва да се каже, че авторът ограничава психологическия проблем за въображението, като си поставя задачата да разглежда само творческото въображение и неговата роля в художественото творчество. Но същевременно още в първия параграф на труда поставя основния проблем за взаимоотношението между въображението и мисленето, който в различни аспекти ще се явява в целия труд. Тук той пише: „Всеобщността на мисленето, от една страна, и условно-сективната конкретност на въображението, от друга, всъщност отразяват в себе си единството и закономерната същност и на емпиричното многообразие на реалната действителност. Всъщност те са неделими, както са неделими впрочем същността и явленietо, абстрактният закон и емпиричното многообразие на реалната действителност“ (с. 13). Като приема, че въображението е „ядрото на творческия талант“, авторът същевременно изтъква неговата тясна връзка не само с мисленето, но и с

чувствата, паметта, интуицията, безсъзнателните импулси (с. 15). Нещо повече, художественото творчество и като процес, и като продукт е възможно само в резултат на специфичната диалектика на основните същностни сили и способности на человека: интелект и чувства, мислене и емоции, въображение и интуиция, съзнателно и безсъзнателно, памет и воля, внимание и вдъхновение, възприятия и представи и пр.

Все в аспекта на съдържанието на труда интерес представлява прегледът, който авторът прави на различни схващания на психологите по въпроса за въображението. Тук той очертава схващанията за въображението на Т. Рибо в неговия, по израза на автора, класически труд „Опит за изследване творческото въображение“, преведен на руски в началото на нашия век. Макар че, както бележи авторът, някои от мислите на Рибо са остарели, все пак той посочва и конкретни негови постижения, като например за основните фактори на въображението (умствен, емоционален, безсъзнателен, физиологически), за видовете въображение (пластическо, неопределено, мистическо, научно, практическо, механическо, делово, утопическо). Без да прави критичен анализ на тези схващания, А. Лилов с основание подчертава значимостта на този ранен труд.

Без да е имал възможност да проследи някои по-нови схващания на западните психологи, авторът се спира на дискусиите по въпроса за въображението в съветската литература. На първо място с основание поставя разработките на Л. С. Виготски в трудовете „Психология на изкуството“ и „Въображението и творчество на детето“. Като разглежда въображението като жизненонеоб-

* Ал. Лилов, Въображение и творчество, Наука и изкуство, С., 1987.

ходима за човека дейност, Виготски разграничава четири основни форми на връзката между въображението и действителността, а именно: 1) всяка творба на въображението винаги се изгражда от елементи на действителността, съдържащи се в миналия опит на човека; 2) по-сложна връзка не само между елементите на фантастичното и действителността, а и между неговия продукт от фантазията и някакъв сложно явление от действителността; 3) взаимодействие между въображението и емоциите, при което емоциите въздействат на въображението, а и въображението въздейства върху емоционалното състояние на човека; 4) построението на въображението може да бъде нещо съвсем ново, небивало в опита на човека и несъответстващо на някакъв реален предмет от действителността... такова въображение се превръща в действителност.

Като отбелязва по констатациите на съветския автор М. Розет, който има труд върху „Психология на фантазията“ (1977), фантазията почти отива в забрава, което личи в трудовете на представителите на бихевиоризма и гешалтпсихологията. Изключение прави психоанализата, представителите на която придават голямо значение на фантазията. Като цитира мисълта на Розет, че дълго време в СССР и в другите страни проблемът за въображението се е намирал извън интересите на психолозите, че в СССР не е бил публикуван нито един значителен труд по този проблем, А. Лилов отбелязва, че в средата на 50-те години става поврат в отношението на психолозите към проблемите на въображението, по-специално в трудовете на съветските и американските психолози. Това е свързано с повишения интерес към проблемите на творчеството, който продължава и досега. Като се признават приносите на ранните трудове,

същевременно схващанията в тях се критикуват, поради това че фантазията се е превръщала само в репродуктивен процес.

В Съветския съюз през последните години се дискутира оживено между две групи автори — едните, които се стремят за защития самия процес (А. И. Розов, А. В. Петровски, А. Н. Раевски), а другите, които подхвърлят на съмнение неговото съществуване (А. В. Брушлински). Брушлински се основава на мисълта на С. Л. Рубинштайн, според когото процес на преобразуване на образа на предмета — това е необходима страна на вски процес на сетивното отражение на света от човека.

Основателно Лилов твърди, че ако изключим въображението от човешката духовна и практическа дейност, за нас ще останат непонятни много нейни плодове и процеса на тяхното създаване, по-специално на художественото произведение и процеса на неговото създаване (с. 97). Изоставането при изследванията на въображението се дължат между другото на голямото взаимно преливане и преплитане между психическите процеси у човека; нито един психически процес не протича и не съществува в „чист“ вид. Затова авторът основателно в цялото свое изложение не веднаж се връща на мисълта за сложността на психиката, на взаимната свързаност на психическите процеси, като разглежда централния си проблем за творческото въображение.

Всъщност един от методологическите принципи на труда се намира в диалектико-материалистическото положение, че всяка вещ, всяко явление, всяка способност съществува реално само в системата на други вещи и явления и способности. „Принципът за диалектическото единство между сетивната, интелектуалната, фантазната, емоционалната дейност — това е определящият прин-

цип за правилното научно разбиране на проблема за художественото въображение“ (с. 3). Авторът нееднократно изтъква тясната връзка между мисленето и въображението, които у твореца не се противопоставят, а взаимно се допълват, взаимодействуват си. Въображението без интелекта е безсмислено, интелектът без въображението е безсилен да направи скок към невероятното, но обективно възможното в безпределното развитие на духа и материята, на живота и света (с. 134). Но същевременно той ясно вижда, че за творческото въображение и творческата дейност голямо въздействие оказват и интуицията, и инстинктите, и емоциите, и темпераментът. Специално отбелязва и ролята на паметта като „резервоар на въображението“, а във връзка с това и значението на миналия опит на художника, на учения, на всеки творец.

По-специално внимание се отделя на връзката между въображението и действителността — един от основните въпроси на психологията на въображението, който има специално значение и в естетиката. Той сумира своите мисли по този въпрос в пет заключения: 1. Макар че въображението представлява отдалечаване от реалните явления, то не може да работи без връзка с действителността. 2. Съществува голямо разнообразие на тези връзки — от директно използване на елементите на действителността в тяхната реална естествена форма с фантастическо-митологичните форми. 3. Връзките между въображението и действителността не се изчерпват само с ролята на въображението, а в тях участват и другите духовни сили на творческото мислене, чувства и пр. Тук се поставя въпросът за господстващата идея и доминиращата емоция в творчеството. 4. Художествено-естетическо значение има не само това, което го

има във въображението на художника, а и онова, което е необходимо за изграждане на художествения образ и за целта на художника. 5. Действителността е материалната база, източникът на въображението, а въображението същевременно може да създаде една и нова действителност.

Характерно за труда на А. Лилов е не само неговата съдържателна страна, т. е. психология на въображението, но особено неговият подход към анализа на това съдържание. Наистина той се основава на някои научни трудове по въпроса, но главното и характерното е, че използва богатия материал, който дава съвремената художествена литература и практика. В труда личи отличното познаване на автора на българската и отчасти на чуждата художествена литература и произведенията на изобразителното изкуство и уменията му да ги анализира с оглед на темата си. Между многото български писатели по-особено внимание е отдeleno на Павел Вежинов и собено на Йордан Радичков. А между редицата художници по-специално се открояват анализите на творчеството на Светлин Русев и Дечко Узунов. Авторът представя всъщност научно-художествени есета, в които майсторски използва техните произведения за разкриване на различните аспекти на творческото въображение. Не се касае само за естетическите оценки, които той прави на техните трудове, но и за задълбочения психологически анализ, с който се очертава творческият портрет и творческата дейност на всеки автор.

Тези анализи са ярък пример за това, че и възприемането на продуктите на творчеството е един вид творчески процес, в който участват и въображението, и всички други психически функции, които участват в създаването на тези произведения. Оттук идват и нееднаквите оценки,

които се дават на тези произведения и на техните автори. Характерно е например това, че за творчеството на споменатите и други автори и художници има не винаги съвпадащи критики и оценки, макар че има безспорни техни качества, които се основават на обективната стойност на трудовете. От анализите на произведенията и на авторите може да се получи впечатление, че авторът на монографията е видял и изтъкнал и такива идеи, образи, концепции, които и самите автори не винаги са имали.

Без да се спирате на другите страни на труда, които страдат от прехраност с проблеми, непряко свър-

зани с основната тема, трябва да изтъкнем ценната мисъл, с която се заключава изложението за това, че изкуството е човекознание и човечествознание, с която се подчертава дълбоко хуманистичният характер на труда.

Биха могли да се направят някои бележки от позициите на психологията, като например употребата на понятията интелект и мислене, емоции и чувства, фантазия и въображение, но те не засягат съществените достойнства на монографията, с която се запълва една сериозна празнина в нашата естетическа и психологическа литература.

Г. Д. ПИРЬОВ

ЛИЧНОСТ И ПСИХИЧНА АДАПТАЦИЯ

Разработването на психологическите проблеми на човешката адаптация като нови за психологията на личността е актуално дело поради липса на единна концепция за същността и механизмите на този въпрос от личностно-психологическа гледна точка въпреки редица по-частни виждания през последните петнадесет години. Ново звучене на горния феномен предлага Асен Петков в книгата си „Личност и психична адаптация“.¹ В осем глави с обем 150 страници той поднася модел от концептуални възгледи от различни страни на психоадаптацията, обяснени чрез психичната структура и чрез организацията на личността, като взаимодействието личност—среда се подлага на системен анализ и се разкриват различни степени на адаптацията.

В монографията се разкриват нови аспекти на адаптацията като личност-

но-психичен процес чрез два интегратора на психичната структура на личността. Първият — посредством подчиняващото отделните структурни подсистеми самосъзнание, като основен интегриращ елемент с двете си страни: информационно-познавателна, построяваща поведението и представляваща най-висша адаптивно-преобразуваща съставка; нормативно-оценъчна, сърцевина на която е самостоятелният път на изработка на собствени ценности. Така че, благодарение на обществено-адекватната ценностна ориентация, личността е социално вградима. Вторият интегратор е чрез адаптационната функция на мотивацията — най-сложната и същевременно най-динамичната функционална система в психичната организация на индивида. Това авторът прави с дълбоко основание от водещите позиции, че мотивационната система, като кардиален проблем и системно качество в психологията на личността, е най-сложна и заема интегриращо ядрено мя-

¹ Асен Петков, Личност и психична адаптация, Наука и изкуство, С., 1987, 150 с.

то и доминираща функция в личностната психика и съзнанието.

Тъй като психоприспособяването винаги се осъществява във взаимодействие на личността като субект и общественото като социална среда, логично авторът включва широко в разработката съответния социален контекст на обясненията на познавателните и ценностните страни на адаптацията, защото извън този контекст личността е абстрактна и обясненията няма да имат съответна конкретно-историческа валидност (с. 7).

В механизма на адаптацията научно и всеобхватно се интегрират още два основни момента: единият — значението на обществените и личностните потребности, които играят ролята на доминиращ фактор в психичния живот и съдържание, функциите им като детерминанти в приспособителните процеси и реакции; другият — особеното място на дейността, която служи като „канал“, чрез който външната система повлиява, координира и формира психичната система и я приспособява към външната среда. Но в разработения труд Асен Петков третира дейността и от един по-широк ъгъл, дава ѝ по-обхватна характеристика като изключително важен фактор в процеса на формиране на психичната организация на личността (с. 130).

Психичната адаптация на человека е разгледана в монографията с научно-творческа вещества от общопсихологически личностен аспект, прилагайки подчертано системноструктурния и функционалния подход на изследване чрез изтъкване на вътрешната страна и чрез разкриване на интерпсихичните механизми до тяхната функция в процеса на личностната адаптация, а не в резултативен план, при който вниманието се съредоточава върху преобразуващата външната среда манипулационна адаптивна дейност.

Целенасоченото разглеждане на някои дисонанси в адаптационния процес е голямо достойнство на разработения труд. Без да прави конкретен анализ на всички видове, авторът характеризира обстойно предимно три важни типа разсъгласуваност в психичното функциониране: когнитивния, емоционалния и моралния, съответно отговарящи на различни равнища в организацията на психичната система и приемащи различни форми на дисонанс.

Ценна е идеята на автора да навлезе в адаптационната функция на субективния свят, до специалния индивидуален оттенък на преживяването на личността. А. Петков изхожда от схващането, че цялото при человека е строго индивидуално, намиращо най-ярък израз в това преживяване, т. е. щом външното въздействие се опосредства от целия субективен свят на индивидуалната структура на личността, то последната не може да бъде обяснена само чрез анализа на съставките ѝ, защото в неповторимото съчетаване на тези компоненти са корените на специфичното за даден инвид субективно преживяване на конкретната външна ситуация и ответните ѝ личностни реакции и действия (с. 46). Така че при личността цялото не само че не се свежда до механичен сбор на отделни компоненти, но дори когато се държи сметка за особеното на цялото, то придобива своеобразен характер чрез преживяването като дълбоко индивидуално отношение към външните обстоятелства. В тази връзка добре звуци илюстрацията на някои субективно-психологически характеристики на адаптацията върху основата на литературно-художествен материал, позоваващ се на А. Чехов, Л. Толстой, Ф. Достоевски, Н. Гогол и М. Горки, който сполучливо претърпява нюанса на научната интерпретация.

В този труд някои теоретични по-

становки са непълни, само маркират концептуални рамки, а други положения имат хипотетичен характер. Преди всичко не са очертани закономерностите, чрез които функционалните (главно четири) съставки на динамичната психична структура на личността се преплитат интегриращо в адаптационния процес. Причините за състоянието и изявите на дисонаните в адаптацията са представени без подчертан практически смисъл. Не личи как се третира в западната немарксическа психология психичната адаптация.

Като цяло монографията осветлява базисни страни на един основен модел от личностно-психичната теория за адаптацията и заслужава подчерт-

тано положителна оценка. Тя е не само положителен пример за творческо отношение към третираната проблематика, но и сериозно постижение с приносни теоретични моменти в разработване психологията на личността и особеностите на психоадаптацията. Книгата подтиква към размисъл научната общественост и конкретно специалистите психолози, за които е предназначена. Но тя е интересен помощник и на деятелите на педагогическото дело, интересуващи се от психологията на личността и преди всичко от не дотам изяснените до днес същностни механизми на психичната адаптация.

ИВАН ВЕЛКОВ

СОДЕРЖАНИЕ

- * * * — О социологических и психологических исследованиях в трудовых коллективах и территориальных общностях в условиях перестройки
 Ф. ГЕНОВ — Перестройки на психологическом фронте

Общая и социальная психология

- Р. РАДЕВ — Психофизиологическая саморегуляция в подготовке курсантов-летчиков
 Н. АЛЕКСАНДРОВА — Современные аспекты исследования эмпатии

Педагогическая и возрастная психология

- Й. МАНЧЕВ — Система „человек-видеокомпьютер“ в технологии ситуационного обучения
 Л. ГЕОРГИЕВ — Конфликтность в образовательном процессе

Медицинская психология

- С. ПЕНЧЕВА, Е. БОГДАНОВА, М. ЙОРДАНОВА, М. ТЕРЗИЕВА — Особенности тактильно-зрительного сопоставления вербальных и невербальных стимулов здоровыми детьми

Дефектология

- С. Т. МУТАФОВ — Психологические основы общепедагогической и дефектологической деонтологии

Психология спорта

- Б. ПАРВАНОВ — Психология и перестройка в спорте

Рецензии

- А.Л. ВЛАЙКОВ — О психических барьерах
 Г. ПИРЕВ — Воображение и творчество
 И.В. ВЕЛКОВ — Личность и психическая адаптация

CONTENTS

- * * * — On the sociological and psychological investigations in working collectives and territorial communities under conditions restructuring
 F. GFNOV — Restructuring on the psychological front

General and social psychology

- R. RADEV — Psychological self-regulation in the preparation of cadet-pilots
 N. ALEXANDROVÁ — Contemporary aspects of the study of empathy

Educational and age psychology

- Y. MANCHEV — The system "Man-VDU" in the technology of the situational instruction
 L. GEORGIEV — The conflict in the educational process

Medical psychology

- S. PENCHEVA, E. BOGDANOVA, M. YORDANCOVA, M. TERSIEVA — Peculiarities of the tactil-visual comparison of verbal and non-verbal stimuli in healthy children

Defectology

- S. MUTAFOV — Psychological bases of the general pedagogical and defectological deontology

Sport psychology

- B. PARVANOV — Psychology restructuring in sport

Reviews

- A. VLAYKOV — On the psychic barriers
 G. PIRYOV — Imagination and creativity
 I. VELKOV — Personality and psychic adaptation