Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Психология и общество

Международна конференция

Сборник с научни публикации
посветен на 10-годишнината от създаването
на специалност „Психология“
в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“

Редакционна колегия:
Проф. д.пс.н. Веселин Василев
Проф. д.п.н. Румен Стаматов
Проф. д-р Калин Гайдаров
Доц. д-р Юрий Янакиев
Гл. ас. с-р Гергана Славчева-Андонова

© Колектив, 2015 г.
© Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2015 г.

ISBN 978-954-423-991-6

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД 8

10-години специалност „Психология“ в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ – кратка, но достойна традиция 11
проф. д.пс.н. Веселин Василев

Първа секция
КОГНИТИВНА, ПЕДАГОГИЧЕСКА И УЧИЛИЩНА ПСИХОЛОГИЯ 21

Био- и психовиртуалност в еволюционен контекст 23
проф. д-р Борис Минчев

Психологически особености на отношението на студентите към ученето в академична среда 34
доц. д.пс.н. Йоана Янкулова

Особености във факторната структура на въпросник, измерващ отношението на студентите към ученето в академична среда 46
доц. д.пс.н. Йоана Янкулова

Проблемно мислене на студенти по психология при планиране на експерименти 57
проф. д-р Станислава Стоянова

Рефлексията в теорията и в практиката 66
проф. д.пс.н. Веселин Василев

Диагностика на рефлексията в развиващите учебни ситуации в часовете по математика 81
доц. д-р Владимир Леонидович Соколов

Джендърни стереотипи на учителите-жени от московските общообразователни училища 88
доц. д-р Вера Викторовна Барабанова,
доц. д-р Елена Алексеевна Мухортова

Рефлексията и саморефлексията на студенти след „първия урок“ по химия 94
доц. д-р Йорданка Димова

Технологизиране на психолого-педагогически идеи за рефлексията в контекста на биоетическите проблеми 107
доц. д-р Теодора Александрова Коларова

Персонални предиктори за академично кариерно развитие 121
проф. д.п.н. Дора Левтерова

Професия: психолог 134
проф. д-р Милка Василева

За професионалната етика на педагогическите съветници 142
проф. д.п.н. Стойко Иванов

Методическа интерпретация и приложение на асоциативната теория за учене в обучението по биология – 7. клас 153
гл. ас. д-р Иса Хаджиали, гл. ас. д-р Надежда Райчева, проф. д-р Наташа Цанова

Психосоциални особености на надарените деца и юноши 165
гл. ас. д-р Деница Алипиева

Самоутвърждаване и психосоциалната идентичност в юношеството – теории, емпирични изследвания и практическо приложение 180
Боян Василев, докторант

Компютъризираната методика „числов квадрат“ като интерактивна форма за обучение при децата по математика от първи и втори клас 189
Елис Мустакли, докторант

Втора секция
ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО И ЛИЧНОСТТА 195

Субектността в психологията – теоретико-приложна личностна многоаспектност 197
проф. д.пс.н. Наталия Александрова

Моралната мотивация в полето на моралната идентичност 205
проф. д.п.н. Румен Стаматов

Изучаване на родителското отношение към деца в кърмаческа възраст 218
доц. д-р Кирилка Тагарева

Его състоянието Възрастен: изследователски перспективи и приложни аспекти 227
доц. д-р Ирена Левкова

Отношение на родителите към продължителното пребиваване на юношите в интернет 236
гл. ас., д-р Гергана Славчева

Креативност и социална компетентност 245
доц. д-р Светлана Сарийска

Прошката в контекста на интерперсоналните отношения..... 254
доц. д-р Светлана Сарийска

Когнитивни модели на функциониране и стратегии за справяне на майки, отглеждащи деца със специални нужди..... 264
гл. ас. д-р Златомира Костова

Възприемане и оценка на релационната агресия от ученици и учители в училищна среда..... 273
гл. ас. Огнян Койчев

Връзка между качество на приятелството и самооценката в детско-юношеска възраст 286
д-р Диляна Ангелова

Изследване на връзките между детската емпатия и нагласите към възрастните на родители, връстници, медии..... 297
Галина Петкова, докторант

Емоционално привързване и емпатия в юношеска възраст. Съвременни аспекти, връзки и полови различия..... 306
д-р Валентин Чаушев

Особености в разбирането на способността да се пази тайна в детството и зрелостта 319
Венелина Стоева Стоева, докторант

Експериментално изследване на комуникативното развитие и отношенията на привързаност в социалните домове 326
Биляна Гинина, докторант

Времева Перспектива..... 339
Виктория Кеворкян, докторант

Търсенето на силни усещания като мотивация за просоциално поведение 347
Галина Политова, докторант

Трета секция
СОЦИАЛНА, ОРГАНИЗАЦИОННА И ЮРИДИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ 365

Превенция на употребата на психоактивни вещества 367
проф. д-р Калин Гайдаров

Психологически промени в двойката „*Болен/Лекар*“ като следствие от реорганизацията при виртуалното им общуване.....380
проф. д-р Ж. Винарова, д.м.н., гл. ас д-р П. Михова

Психологически бариери при употреба на компютърни технологии в терапевтичната практика 389
Полина Михова, Маргарита Станкова, Живка Винарова

Войните и интелигентната отбрана през XXI век изискват развитие на човешкия потенциал и нови мисловни модели на военните кадри 402
проф. д.пс.н. Илия П. Пеев

Ценности в труда и организационно гражданско поведение 413
проф. д.пс.н. Снежана Илиева

Психологическо оценяване в контекста на приобщаващо образование на деца с противообществени прояви.....422
доц. д-р Михаил Проданов

Стратегии и алтернативи за бъдеща трудова реализация в младежка възраст.....434
доц. д-р Ева Папазова, гл. ас. Борян Андреев

Психологията през призмата на медицината – наука, занаят или просто здрав разум? 446
доц. д-р Радка Масалджиева

Improving reading comprehension and social skills in people with high functioning autism 457
Assoc. Prof. Youri Ianakiev, PhD

Съвременни измерения на професионален стрес и бърнаут.....472
д-р Елица Христова

Влияние на професионалния стрес при специалистите, които работят с деца със специални потребности.....488
Ивана Миладинова, докторант

Стрес и дистрес в семейството с дете с разстройство от спектъра на аутизма 498
Стефан Августинов, докторант

Развитието ключ към помагането на децата в системата на грижи.....509
Надя Танева, докторант

Особености на социалната адаптация при различните групи деца от аутистичния спектър 516
Митко Шошев, докторант

Правна рамка на съдебнопсихологичните експертизи и необходимостта от нейното обновяване 521
адв. Благородна Бунева, адв. Петя Петрова

Разработване на инструментариум, провеждане на изследване за нивото на стреса на персонала в миннодобивно предприятие 531
д-р Добрил Н. Колев

НАШИТЕ АВТОРИ 541

УВОД

Международната научна конференция „Психология и общество“ се проведе по повод на 10-годишнината от създаването на професионално направление „Психология“ в Пловдивския университет Паисий Хилендарски“. Пловдивското висше училище е едно от най-престижните в България. В своята над половин вековна история университетът се превърна в авторитетен център за подготовка на специалисти за основните сектори от социалния и икономическия живот на страната.

През 2004 г. с усилията на няколко от водещите преподаватели, сред които проф. д.п.н. Дора Левтерова, проф. д.п.н. Румен Стаматов, проф. д.пс.н. Веселин Василев, в Педагогическия факултет беше създадена бакалавърска програма по психология. Така бе поставено началото на самостоятелното съществуване на тази специалност в университета. В последните години със значителното увеличаване на преподавателския екип бе обособена самостоятелна катедра. Създадоха се и нови магистърски програми, които се радват на сериозен интерес сред студентите.

Катедрата издава списание „Приложна психология“ и „Психология на развитието“. Поддържат се професионални контакти с университети в страната и чужбина, сред които привилегировано място заемат: Софийския университет „Св. Кл. Охридски“, Института за изследване на населението и човека – БАН, Нов Български Университет, Югозападен Университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, Варненския свободен университет, Бургаския свободен университет, Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Университета в Грац, Австрия, Университета в Ница и Страсбург, Франция, Московския психолого-педагогически университет, Русия, Университета в Антверпен, Белгия и други висши училища и научни звена.

Преподавателите от направлението участват в редица национални и международни научни проекти с партньори от Англия, Испания, Франция, Канада, Съединените щати, Белгия, Ирландия, Русия и други страни.

Международната конференция се проведе под патронажа на Ректора на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, проф. д-р Запрян Козлуджов. Тя бе подкрепена от Декана на Педагогическия факултет на Пловдивския университет доц. д-р Румяна Танкова.

Ректорът на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, проф. д-р Запрян Козлуджов, поднесе приветствие към участниците в

конференцията. Той изрази високата оценка на ректорското ръководство за качеството на подготовката на студентите от специалността „Психология“. Тази специалност неизменно е в челната тройка на специалностите, към които кандидат-студентите заявяват своя висок и стабилен интерес.

Ректорът връчи високи награди – почетни грамоти от името на ръководството на Пловдивския университет – за заслуги на преподавателите проф. д.п.н Дора Левтерова и проф. д.п.н Румен Стаматов, допринесли за създаването специалност „Психология“ и развитието на образованието по това професионално направление. Приветствие към гостите поднесоха проф. д.пс.н. Веселин Василев, ръководител на катедра „Психология и социални дейности“ и проф. д-р Калин Гайдаров, член на Управителния съвет на Дружеството на психолозите в България. Колеги-психолози от редица български университети, БАН и МГППУ поднесоха приветствени адреси към преподавателите и студентите от спец. „Психология“:

- от СУ „Св. Климент Охридски“ (доц. д.пс.н. Йоана Янкулова);
- от ИИНЧ – БАН (проф. д-р Румяна Божинова);
- от ЮЗУ „Неофит Рилски“ (проф. д-р Станислава Стоянова);
- от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ (доц. д-р Велислава Чавдарова;
- от МГППУ – Москва (проф. д.пс.н. Виктор Ал. Гуружапов).

Последва пленарен доклад на проф. д.пс.н. Веселин Василев, посветен на създаването и историята на преподаването по психология в Педагогическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ (част от текста му е в следващата публикация). Вторият академичен пленарен доклад на тема „Морална мотивация и морална идентичност“ бе изнесен от проф. д.п.н. Румен Стаматов.

Програмата на конференцията продължи с кръгла маса на тема: „Психология, образование, бъдеще“, в която участваха преподаватели от почти всички български университети, които подготвят психолози, както и нашите гости от МГППУ – Москва. Приоритетните проблеми за обсъждане бяха свързани с обучението на психолозите в образователните степени: бакалавър, магистър, доктор:

- полета за реализация на психолозите
- съотношение между образователното съдържание на бакалаври и магистри
- цели на образователните степени
- позиции в структурирането на образователното съдържание
- съотношение теория – практика

- компетентности на завършващите бакалаври и магистри: лични и професионални
- механизми за удостоверяване на компетентностите
- информационно осигуряване на образованието
- единни стандарти за прилагането на оценъчни скали в практиката на психолога

Секционните заседания се проведоха в три секции. Първата бе тематично ориентирана към когнитивната, педагогическата и училищната психология с председател проф. д.пс.н. Веселин Василев. Втората секция обедини участниците с доклади от областта на психологията на развитието и възрастите и психология на личността с председател проф. д.п.н. Румен Стаматов. Третата секция събра специалисти от областта на социалната, организационната, юридическата психология и историята на психологията с ръководител проф. д-р Калин Гайдаров.

Всички доклади, изнесени на конференцията, са на разположение на любознателните читатели на настоящия сборник.

10-ГОДИНИ СПЕЦИАЛНОСТ „ПСИХОЛОГИЯ“ В ПЛОВДИВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“ – КРАТКА, НО ДОСТОЙНА ТРАДИЦИЯ

проф. д.пс.н. Веселин Василев

Преди 10 години, през есента на 2004 г. прага на Пловдивския университет пристъпиха първите 35 студенти от новооткритата бакалавърска специалност „Психология“: Мартина, Силвия, другата Силвия, Росен, Васил, Петко, Мария, другата Мария, Красимир и Бончо, Елена, Григор, Диляна... И досега ги помня – може би по силата на известната психологическа закономерност, че най-лесно и трайно се запомнят първите и последните спомени, а по-вероятно защото бяха ярки и интересни млади хора, бяхме ги очаквали дълго и с нетърпение, и изобщо защото бях **първите студенти по психология в нашия университет.**

Десетата годишнина на специалността „Психология“ в Пловдивския университет отбелязва все още скромна история и традиция, но тази традиция е достойна и има и дългогодишни корени, и сериозно съдържание.

В основите на Пловдивската психологическа традиция, чиито продължители сме ние, стои една много ярка личност и солиден, мащабен и оригинален учен – **проф. д-р Кирил Чолаков (1897 – 1963).**

По европейски образован (следвал е в София, Грац и Виена, Австрия), познавач и на ортодоксалната фройдова психоанализа, и на помодерните европейски течения в психиатрията и психологията, продуктивен автор (публикувал е 12 книги и над 200 статии), създал и оглавил през 1953 г. катедрата по психиатрия в Медицинския университет – Пловдив, проф. Чолаков е оставил много ученици и последователи в тези области. Ние не искаме да крадем от историята на пловдивската психиатрична школа, но смятаме, че и ние сме негови наследници и последователи. Връзката на проф. К. Чолаков с психологическата традиция в Пловдив се съдържа не само в неговите сериозни интереси в областта на психологията, но и в обстоятелството, че един от неговите първи и най-близки асистенти – доц. д-р Азаря Джалдети – през 1967 г. преминава в Пловдивския университет и основава и оглавява катедрата по Педагогика, психология и методика на преподаването, а негов пръв асистент става през 1974 г. Веселин Василев.

Доц. Азаря Джалдети (1923 – 2013) беше един от най-енциклопедично подготвените български психолози (ползваше почти всички европейски езици), един от пионерите на медицинската психология у нас, активно действащ психотерапевт (учил се на това при Роберто Асаджиоли в Рим), специалист по педагогическа психология, оригинално съчетаващ духа на Московската дейностна школа (бил е на специализация при Александър Лурия и Пьотр Галперин) с идеите на Жан Пиаже. Той откри и пръв популяризира за българската психология теорията на Даниил Елконин и Василий Давидов почти веднага след нейното създаване и направи оригинални и сполучливи опити да интегрира най-модерните психолого-педагогически идеи с актуалната методика на преподаване в училище.

На 21 февруари 2012 г. беше създадена катедра „Психология и социални дейности“, първата по рода си в гр. Пловдив, която придаде подходящата академична форма на дългогодишната, вече 70-годишна пловдивска психологическа традиция. Тя наследи психологическата част от просъществувалата няколко десетилетия обединена катедра „Педагогика и психология“.

*** * ***

1. От сегашния състав на катедрата пръв в Пловдивския университет постъпва – през 1974 г. като асистент по психология – **проф. д.пс.н. Веселин Василев**, настоящият ѝ ръководител. През 1986 г. защитава първата си дисертация, а през 2006 г. и дисертация за придобиване на научната степен „доктор на психологическите науки“. Доцент от 1990 г., професор от 2008 г.

Чел е чете многобройни лекционни курсове по различни психологически дисциплини в почти всички факултети на Пловдивския университет, както и в още 20 български и два чуждестранни университета (в Братислава – филиала в Търнава и в Москва – МГППУ). Автор на 15 монографии и учебници за средните училища и университетите, като общият им тираж надхвърля 270 000. (Сред тях е и най-тиражирана книга по психология в родното книгоиздаване – учебникът за СОУ на Джалдети, Василев, Стаматов – издаван в над 200 хил. тираж). Има общо над 150 публикации у нас и в чужбина в областта на общата, педагогическата и възрастовата, спортната, социалната, военната психология и логиката.

Научен ръководител на 5 защитили докторанти и стотици дипломанти. Участник в многобройни научни форуми у нас и в чужбина,

както и в многобройни квалификационни процедури: като рецензент и член на СНС и научни журита.

2. **Проф. дпн Румен Стаматов** постъпва в университета като асистент през 1985 г. Доктор е от 1990 г., а доктор на педагогическите науки от 2000 г.; хабилитира се като доцент през 1993 г., а като професор през 2005 г. Специализирал е в университетите в Москва, Лондон, Балтимор и Чикаго, където е и преподавал. Най-активно ръководи израстването на младите психолози – под негово пряко ръководство и с консултантската му помощ са защитили дузина доктори, а и сега ръководи четирима докторанти. Автор на 20 книги и учебници (общият им тираж също надхвърля четвърт милион) и общо над 100 научни публикации у нас и в чужбина. Много активно участва в разработването на национални и международни научни проекти.

Като активен администратор (бил е зам.-декан и ръководител на две катедри) проф. Р. Стаматов има особени заслуги за създаването на бакалавърската спец. Психология в Педагогическия факултет на Пловдивския университет – той е инициатор, създател на по-голямата част от първоначалната учебна документация и активен преподавател в нея. Инициативата и голяма част от организацията на магистърските програми по психология (първоначално във Факултета по икономически и социални науки, а после и в Педагогическия факултет) също са негова заслуга.

3. **Проф. д-р Калин Гайдаров** е ново и силно попълнение на нашата катедра, в която работи от 2011 година (5 години по-рано като хон. преподавател). Доктор е от 1993 г., хабилитирал се е като доцент през 1999 г., а като професор – през 2007 г., дълги години е работил в системата на МВР – в Института по психология като негов директор, активно преподава в реномирани български университети (СУ, НБУ), където чете редица лекционни курсове.

Автор и съавтор на 6 книги (3 монографии и 3 учебници и учебни помагала) и 90 научни публикации, участва в многобройни международни и национални научни проекти. Проф. К. Гайдаров много активно участва в организационния живот на Дружеството на психолозите в България като член на Управителния му съвет, както и на Българската асоциация по приложна психология. Ръководил е един докторант и десетки дипломанти.

4. През 1985 г. в Педагогическия факултет постъпи като един от първите асистенти по психология **доц. д-р Пламен Цоков.** Той защитава своята дисертация през 1997 г. и се хабилитира през 2005 г. Специализирал в университета в Тбилиси – центъра на авторитетната

грузинска психологическа школа. Автор на 5 книги (2 монографии и 3 учебника), както и десетки статии, чете различни лекционни курсове в няколко факултета на ПУ. Участва в научни форуми у нас и в чужбина, член на международни научни организации. Научен ръководител е на един докторант.

5. **Доц. д-р Кирилка Тагарева** постъпи в катедрата през 2005 година. Тя е възпитаник на Московската психологическа школа, където защитава дисертация през 1993 г. под ръководството на проф. С. Мещерякова. Доцент от 2009 г. Нейните монографии, както и десетките ѝ статии представят едни от първите мащабни изследвания у нас върху развитието на ранната детска комуникация и на предметните действия на деца, растящи в депривирана среда.

Участвала е в много научни форуми в нашата страна и в чужбина. Доц. К. Тагарева ръководи един докторант и активно участва в организационното укрепване на младата ни катедра.

6. **Доц. д-р Михаил Проданов** е в катедрата от годината на хабилитирането си – 2009-та. Той е защитил дисертацията си през 1996 година.

Работил в години наред в пенитенциарната практика и в изследователските психологически звена в системата на МВР. Автор е на 40 публикации. Участвал е в конгресите на Дружеството на психолозите в България и други научни форуми у нас, както и в Словакия и Турция, активно участва в организационния живот на българската психологическа общност.

7. **Доц. д-р Ирена Левкова** е в нашата катедра от 2011 година, като преди това е работила в ШУ „Епископ Конст. Преславски“, където се хабилитира през 2005 г., а дисертацията си е защитила през 2000 г.

Чете лекционни курсове освен в ПУ и в Бургаския свободен университет. Публикувала е 6 книги (монографии и учебници) и 60 научни статии. Поддържа делови контакти с колеги от други български университети, както и с колеги от университети от чужбина (Холандия, Русия). Научен ръководител на един докторант.

8. В катедрата „Психология и социални дейности“ работи от 2011 година **доц. д-р Людмила Векова** – експерт по социалните дейности и осигуряването, съчетава високонаучна подготовка с полезен административно-практически опит.

Автор е на 20 научни публикации, участвала е в научни форуми и научни проекти у нас и в чужбина.

9. **Гл. ас. Огнян Койчев** е в Пловдивския университет от 1986 г. и води широк кръг от психологически дисциплини (лекционни курсове и упражнения) в специалността и редица други факултети на ПУ.

Поддържа делови контакти с колеги от чужбина – Ирландия, Белгия (където е специализирал), участвал е в международни научни форуми в чужбина, имал е лични срещи с психологически величия като Х. Айзенк, А. Бандура, Ед. Диси. Автор на два учебника и над тридесет научни статии. Активно участва в разнообразни приложно ориентирани психологически инициативи – в образователната система и НПО.

10. **Гл. ас. д-р Светломира Ковачева – Аврамова** работи в ПУ от 1988 г., защити докторска дисертация през 2007 г. Автор е на десетки научни публикации, има редица участия в международни научни форуми в Гърция, Франция, в Швейцария, където пребивава понастоящем.

11. **Гл. ас. д-р Гергана Славчева – Андонова** постъпи в катедрата през 1996 г., защити през настоящата година дисертационния си труд. Тя води разнообразни курсове упражнения и лекции основно в областта на психологията на развитието и на обучението.

Д-р Славчева е автор на учебник и над 30 научни статии, участвала е в национални и международни научни форуми (Македония).

12. **Гл. ас. д-р Светлана Сарийска** работи в ПУ от 2004 г., на преподавателска длъжност от 2010 г.; докторската си дисертация защити през 2011 г., понастоящем е в процедура за хабилитация.

Специализирала е в Университета в Оклахома, САЩ, участвала е в научни форуми в нашата страна, както и в чужбина (Нотингам, Берлин). Публикувала е над 45 научни публикации, вкл. 2 книги. Работи по редица научни проекти – национални и международни.

13. През 2009 г. в катедрата постъпи **гл. ас. д-р Юрий Янакиев** – млад специалист с европейско образование и подготовка, защитил през 2006 г. във Франция докторат по семиотика и психолингвистика и натрупал известен професионален опит в международни институции.

Автор е на 4 монографии (3 от тях са публикувани в България и 1 – във Франция) и 35 статии. Активно работи по научни проекти, както и по административни задачи (научен секретар на факултета за работата със студентите). Член е на български и чуждестранни научни организации.

* * *

Специално искам да подчертая особената роля и заслуги на **проф. д.п.н. Дора Левтерова** за създаването на специалността „Психология“.

С желание и амбиция тя прегърна нашата кауза и използва целия си административен и професионален капацитет за да я осъществи

докрай, за което от името на всички – колеги-преподаватели и многобройни студенти – сърдечно ѝ благодарим!

* * *

В катедрата в продължение на 20 години е работил **гл. ас. Иван Стоянов** (вече пенсионер), автор на интересната и първа у нас серия от 6 книги, съдържащи психоаналитични портрети на знакови политици от българския преход.

* * *

С особено чувство на уважение и благодарност ще изброя дълъг списък на известни български психолози, които през миналите години и понастоящем работиха и работят в нашия университет и нашата специалност, допринасяйки за поддържането на високото равнище на обучението на нашите студенти, давайки им самочувствие от срещата с авторитетни учени и стойностни личности. Сред тях са:

- **доц. д-р Иван Паспаланов;**
- **проф. д.пс.н. Георги Ангушев;**
- **проф. д.с.н. Минчо Драганов (вече покойници);**
- проф. д.пс.н. Димо Йорданов;
- проф. д-р Цонко Цонев;
- проф. д.м.н. Людмил Мавлов, „Доктор хонорис кауза на ПУ“;
- проф. д.пс.н. Илия Пеев;
- проф. д.пс.н. Людмил Георгиев;
- доц. д-р Веселина Русинова;

В настоящия преподавателски екип своите знания и опит на студентите предават:

- сегашният доайен на българските психолози проф. д.пс.н. Павел Александров;
- проф. д-р Енчо Герганов;
- проф. д.м.н. Надежда Маджирова;
- проф. д-р Румяна Божинова;
- проф. д.пс.н Наталия Александрова;
- проф. д-р Дроздстой Стоянов;
- проф. д- Милка Василева;
- проф. д-р Станислава Стоянова;
- доц. д-р Добринка Божинова;
- доц. д-р Емилия Алексиева;
- доц. д-р Рада Масалджиева

В практическото обучение на нашите студенти изключително ценна помощ ни оказват ръководителите (тюторите) на студентската

практика по училища и институции; бих искал да спомена Диана Пашова-Михова, Мая Ночева, Екатерина Пеевска, Ангел Паскалев, Снежана Нонова, Димитър Манев, Иван Гълъбов, Милена Петрова и др. На всички благодарим от сърце!

Благодарим на нашия административно-технически екип: Радослава Христева, Рени Червенкова, Йорданка Господинова, Пепа Петкова и Амалия Урумова (както и на предишната секретарка на катедрата – Йорданка Пеева – вече пенсионер).

* * *

Ако решим да сумираме самоцелно всички професионално-творчески постижения на членовете на катедрата, бихме получили някои внушителни числа. Например: общият брой защитени дисертации от 13-те сегашни членове на катедрата е 14 (две от тях са и „големи“ докторски), а процентът на членовете с научни степени е 92%. Специализациите в чужбина са общо 13, а участието в научни форуми – 146, от които 41 в чужбина. Общият брой публикации е 721, от които 66 са книги (монографии и учебници); *сред тях има книга*, *чийто общ тираж от няколко издания надхвърля 220 000!* Участията в научни проекти са 63, от тях 14 международни. Членовете на катедрата са ръководили 24 докторанти, от които 18 са защитили своите дисертации... и т.н, и т.н.

Количествените параметри, които описват внушителният обем на създаденото от членовете на катедрата през годините, са важни. Но за нас е много по-важно, че днес можем достойно да представим пред психологическата общност и колегия своеобразието на квалификацията и компетентността на членовете на катедрената общност:

Проф. Румен Стаматов е изявен специалист и изследовател в областта на емпатията, агресията в ранната възраст, общуването, моралното развитие. **Проф. Веселин Василев** е водещ автор и изследовател в областта на рефлексията, когнитивните схеми, компаративните психологически изследвания, проблемите на идентичността. **Проф. Калин Гайдаров** е авторитет в областта на девиантното поведение на подрастващите, психологическите характеристики на криминалната личност и на терориста, както и на редица други проблеми на юридическата и организационната психология.

Ако някой пожелае да се задълбочи в проблемите на психичното развитие в най-ранното детство и комуникативното развитие на малките деца, отглеждани и в семейства, и в институции, може да се довери на детайлните разработки на **доц. Кирилка Тагарева**. В об-

ластта на приложението на транзакционния анализ при психологическото консултиране доц. **Ирена Левкова** е водещ автор, както и в други области на психологията на развитието. **Доц. Михаил Проданов** е специалист не само в сферата на приложението на психологията в пенитенциарната практика, но и в междуличностните отношения и малките групи. **Доц. Пламен Цоков** разработва джендър-своеобразието на психичното развитие, особеностите на женската психика и проблемите на постигането на идентичност в юношеството.

Д-р Светломира Ковачева-Аврамова е специалист в тънките проблеми на физическия Аз-образ в юношеството, а **д-р Светлана Сарийска** в проблемите на емоционалното и морално развитие и в „тънкия“ морален проблем за прошката. **Гл. ас Огнян Койчев** се е задълбочил в проблемите на конфликтите, агресивността и други негативни прояви и аспекти на поведението, а **д-р Гергана Славчева** е тънък познавач на самопознанието и общуването между юношите във виртуалното пространство. **Д-р Юрий Янакиев** познава в детайли разбирането при четене (в норма и в гранични случаи), както и семиотичните механизми в общуването.

*** * ***

В един университет най-важни са студентите – ние, преподавателите, сме тук заради тях. През десетте изминали години в специалността психология – редовното и задочно обучение на бакалавърската програма са се обучавали общо над 1000 студенти, като почти всички се дипломират успешно. Сред нашите студенти има млади хора и от Албания, Македония, Турция, Гърция, Мароко.

Студентите от петте психологически магистърските програми също надхвърлят 1000 студенти, а наред с количеството можем да се похвалим и с интересно качество – сред магистърските ни студенти има олимпийски и световни вицешампиони, летци-изтребители, депутати, мащабни администратори, известни рок-музиканти...

В докторантските ни програми са се обучавали и се обучават талантливи млади психолози, като много от тях вече са защитили успешни дисертационните си трудове.

За високото ниво на подготовката на нашите студенти-бакалаври красноречиво говори фактът, че наши студенти неведнъж са оглавявали класацията при приема за магистърските програми в СУ „Св. Кл. Охридски“ (М. Трушева, Ал. Масурски, Б. Василев).

Нашите студенти са инициативни и наред с участието си в задължителните занятия по учебен план много активно се включват в

разнообразни научни и практически събития и задачи. Те работят с желание в организацията на младите психолози „4 април“ и участват във всички национални научни и организационни инициативи, а през тази година организатор на годишната среща бяха пловдивските студенти-психолози, а домакин беше нашият факултет.

Студентите от спец. „Психология“ редовно и успешно участват в традиционните за нашия Педагогически факултет ежегодни студентски (и докторантски) научни форуми.

Като пример за много полезна и достойна проява ще посоча активното участие на Деси Божанова, Ралица Коцева и техните колеги и колежки от нашия и от други български университети в организираната от Дружеството на психолозите в България студентска психологическа експедиция при жителите на село Бисер, претърпяли страшно природно бедствие – наводнение. Нашите студенти оказаха ценна психологическа помощ на пострадалите хора, самите те преминаха през чудесна практическа школа и школа по човечност, а похвално е, че след това анализираха натрупания опит, споделиха го със своите колеги, както и с широката читателска публика на високотиражни ежедневници.

Такива прекрасни инициативи и изяви не бива да остават без последствия, не бива да остават неизвестни както за нашата психологическа общност, така и за широката общественост у нас. Ние, българските психолози сме в дълг пред самите себе си – не умеем да показваме на обществото колко сме важни и нужни на обществото и колко полезни можем да бъдем в редица ситуации – и в екстремни, и в делнични. Студентите ни дадоха добър пример за професионално поведение!

* * *

Международните контакти на катедрата са многопосочни и се разширяват непрекъснато – ето някои от страните, с колеги от които поддържаме разнообразни делови контакти:

Австрия, Албания, Англия, Белгия, Гърция, Ирландия, Испания, Канада, Македония, Мароко, Полша, Русия, САЩ, Словакия, Турция, Чехия.

Участията на колегите в международни форуми са десетки. Най-тесни контакти на общокатедрено ниво поддържаме с колегите от МГППУ, като те включват не само обмен на преподаватели и участия в научни форуми, но и съвместна (обща) магистърска програма

„Училищна психология“, която непрекъснато се обогатява с нови тематични идеи и организационни форми.

* * *

За финал отново се обръщам към студентите от специалността „Психология“ в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ (и особено към първокурсниците):

Вие сте най-важните в нашия единен отбор от студенти и преподаватели! Настоящото събитие организирахме главно заради вас – за да почувствате, че макар и само 10-годишна (или вече 10-годишна), нашата млада специалност има здрави корени, солидни традиции и голям потенциал. И заедно с вас ще направим всичко необходимо, за да има тя достойно настояще и бъдеще!

Първа секция
КОГНИТИВНА, ПЕДАГОГИЧЕСКА И УЧИЛИЩНА ПСИХОЛОГИЯ

БИО- И ПСИХОВИРТУАЛНОСТ В ЕВОЛЮЦИОНЕН КОНТЕКСТ

проф. д-р Борис Минчев

Резюме: Настоящият доклад въвежда две нови общопсихологически понятия – биовиртуалност и психовиртуалност и изследва генезиса и последствията им в рамките на еволюцията. Авторът твърди, че зад културните форми на виртуалност стоят двата типа природна виртуалност, обозначени с споменатите термини. Биовиртуалността е продукт на ранната еволюция на живота и включва 4 свойства – удоволственост, примитивна самотъждественост, антиципация и ендогенна изменчивост на генно равнище. В понататъшната еволюция те се диференцират и йерархизират и се превръщат в универсална структура на психиката, която е изходна форма на психовиртуалност. Самата психовиртуалност се обяснява като обусловена или от телесен субстрат, или алтернативно – от една скрита математическа структурност на физическата реалност. Авторът отдава предпочитанието си на второто обяснение. Човешкото творчество и психическата функция въображение са кулминация на биовиртуалността.

Ключови думи: виртуалност, биовиртуалност, психовиртуалност, еволюция, универсална структура на психиката, теории за съзнанието, творчество, антиципация, прото-емоция, самотъждественост.

BIO- AND PSYCHO-VIRTUALITY IN AN EVOLUTIONARY CONTEXT

Prof. Boris Minchev, Ph.D

Summary: The present paper introduces two new general-psychological concepts – bio-virtuality and psycho-virtuality and it explores their genesis and implications within evolution. The author maintains that behind the cultural forms of virtuality there stand the two types of natural virtuality designated by the aforementioned terms. Bio-virtuality is a product of the early evolution of life and it includes 4 properties: pleasure, primitive self-identity, anticipation and endogenous variation on genetic level. In further evolution they are differentiated and hierarchized. They gradually constitute a universal structure of mind. The latter is the primary form of psycho-virtuality. The latter can be explained to be bodily conditioned or alternatively to be implicated by an implicit mathematical structuredness of physical reality. The author states his preference for the second kind of explanation. Human creativity and imagination as a psychological function are the culmination of bio-virtuality.

Key words: virtuality, bio-virtuality, psycho-virtuality, evolution, universal structure of mind, theories of consciousness, creativity, anticipation, protho-emotion, self-identity.

В моята книга „Психология. Еволюционно феноменологичен подход въведох понятието „биовиртуалност“ (Минчев, 2013, с. 79 – 81). Там аргументацията беше доста тезисна. Целта ми тук е да разширя концепцията, развитата там, и да въведа още едно понятие „психовиртуалност“, чиято валидност ще се опитам да покажа в настоящия доклад.

Виртуалността в културни измерения

Напоследък много се обсъждат модусите на една изкуствена симулативна среда, наричана „виртуален свят“, „виртуална реалност“, „киберпространство“ и пр. Тези обозначения отвеждат към определени аспекти на човешки опит, които стават свят сам по себе си посредством новата глобална медия – Интернет. С мощното си присъствие на компютърни платформи Интернетът създава свят, паралелен и донякъде конкурентен на всекидневния телесен свят на хората. Всъщност, ако приемем виртуалността като причудлива игра със свойствата на всекидневната битова физика и с нашата привична психична представност, то виртуалността не се е породила с компютрите и Интернет, а е присъствала в по-стари комуникационни технологии като книгата и четенето, телевизията и киното, а като принцип дава възможност изкуството да генерира алтернативи на всекидневието. Световете на изкуството са частични копия на реалността, която обитаваме психофизически, но с добавки и отклонения, водещи до нейната естетизация, подобряване или замяна с фантастична такава. Един филм или театрален спектакъл са почти толкова реалности „науж“, колкото и сценарият на компютърна игра. И без да се опира на технологии психиката произвежда спонтанно отклонения от всекидневния опит във вид на халюцинации, мечти, сънища, игри в преживяванията.

Свързването на компютрите с формат на преживявания, наречен виртуалност, е обусловено от това, че те въплътиха технологии за приобщаване на големи групи хора към светове от фикции, като например, играта „Втори живот“ и съблазниха участниците в тях да се обзаведат с обезтелесени личности по свой избор. „Леснотата на виртуалното битие“ го прави убежище от неудобствата на реалния човешки свят. В общи линии такъв е резонът за ажиотажа[1] около компютърната виртуалност.

[1] Хюбърт Драйфъс твърди, че в настоящия исторически период надценяваме възможностите на Интернет, но след известно време ще се отнасяме към световната мрежа като към обикновена медия (Драйфъс, 2010).

Виртуалността обаче винаги е присъствала по много начини в дълбините на нашите души – от инстинкта за самосъхранение до феномените на въображението. И не само в човешката психика, но и в еволюционните начала на живота, които ще обозначим като „биовиртуалност“.

Еволюционна матрица на биовиртуалността

Тук ще издигна хипотезата, че биовиртуалността във вид на създаване на алтернативи на наличното битие на биологичното вещество, на „другост“, на инобитийност, е едно от същностните свойства на живото, наред с обмяната на веществата и хомеостазата.

Биовиртуалността има следните проявления, възникнали едно от друго, или паралелно в ранните стадии на еволюцията.

Първо, *удоволствие – болка и страдание*. Това свойство изразява възникването на емоционална репрезентация на общото равнище на хомеостазата – равновесие на основните биохимични константи на жизнената среда.

Второ, *чувство за самотъждественост*, зачатъчна азовост – примитивно самоусещане като нещо самостойно и заедно с това различно от околния свят. В позитивния аспект то се преживява като удоволствие от собственото битие (Дамазио, 2014), заинтересованост на „егоистичния ген“ да експанзира и да се репликира неограничено. В отрицателен аспект примитивното самоусещане става предусещане на своето възможно небитие, страх от гибел, една протоемоция, превърнала се у сложните организми в инстинкт за самосъхранение. Според Дамазио тази емоция възниква още на клетъчно равнище. Описаната двояка протоемоция сигнализира равнището на общо телесно благополучие и се изявява като източник на позитивна жизнена активност от преживявано естество. В началните стадии на еволюцията това протоусещане е смътно, фоново, а накрая у хората кулминира в субективен център на психиката – Азовост.

Трето, на равнище протоплазма и ДНК се появява *предусещане за предстоящи промени в обкръжаващата среда* (антиципация) и инициране на изпреварваща активност по отношение на промените. П. К. Анохин дава пример с арктическа бактерия, която се подготвя за арктическия студ в разгара на арктическото лято, натрупвайки глицерин в протоплазмата си. Това според цитирания автор е израз на антиципативни процеси, разгръщащи се на протоплазмено равнище. В началото те моделират биоритми, а после започват да прогнозират вероятностно изхода на биологично важни ситуации. Протоплазме-

ните антиципации, според Анохин, са начало на антиципиращ механизъм на психиката, наречен от него „акцептор на действието“. Антиципативността протича на базата на следи от минали средови въздействия върху клетъчното вещество, нещо като „протопамет“. И нататък памет и антиципация се усилват и диференцират съвместно.

Четвърто, ДНК започва да се реплицира с вариации, да произвежда *ендогенна изменчивост*. Това се тълкува от В. В. Налимов като *безсъзнателна импровизация* и *творчество*, а не просто като грешки в репродуцирането на генетичния код, както традиционно се твърди[2]. Излиза, че ДНК се стреми да се преадаптира изпреварващо към бъдещи промени, натрупвайки потенциално полезни биовариации на организмичните свойства, на които е носител. Описаното генетично свойство не значи „насочени мутации“, както се приема в неовитализма. Това е еволюционен механизъм за адаптация чрез малка доза вариативност в предаването на генетическия код на организма. Спонтанната вариативност е форма на биовиртуалност, защото създава алтернативни свойства на наличните свойства.

Тук описах удоволствеността, самотъждествената емоция, антиципацията и спонтанната вариативност като наподобяващи „кварки“ на бивиртуалност, възникнали рано и независимо в еволюцията на живота. Но е възможно и еволюиране чрез диференциране на четирите свойства едно от друго. За съжаление няма ранни протобактериални фосили, които да потвърдят някоя от двете форми на развитие. Все пак чисто логически съм склонен да мисля, че е имало дълга еволюция на биовиртуално равнище, състояща се от селекция измежду огромен брой протеини, осигуряващи биовиртуалните свойства на ранните микроорганизми. В описания процес са възникнали множество недостатъчно адаптивни форми на първична биовиртуалност, които не са оцелели и като че ли не са оставили следи.

Най-приетата версия датира първите жизнеспособни организми преди 3,5 – 3,6 милиарда години. В жизнеспособността вече се е съдържало поне едно от четирите свойства на биовиртуалността. Но какво се е случвало през първите 700 – 800 милиона години от възникването на Земята? В „Егоистичният ген“ Ричард Докинс предполага, че тогава се е състояла самостоятелна еволюция на множество различни версии на ДНК, плуваща свободно в първичния океан. Хипотезата ми е, че е оцеляла тази ДНК, която е имала оптимално ниво

[2] Тази творческа изменчивост на ДНК не изключва изменчивост в резултат на грешки в прекодирането и влиянието на вредоносни екологични фактори.

на спонтанна изменчивост. Заедно с това е станала и достатъчно „егоистична“, т.е. зададена като самотъждествена.

В еволюцията първите адаптации (придобивки) са първостепенни по важност и стават задължителни структурно-функционални особености на дадена линия на развитие. Биовиртуалните свойства се споделят от всички растения и животни. Така те получават статут на атрибутивни свойства на живота.

Биовиртуалните свойства не са равномерно разпределени у биологичните видове. Може би най-слабо представено у растенията е свойството самотъждественост. Изобщо у растенията началният жизнеспособен комплекс от четирите биовиртуални свойства слабо се променя. У животните, обаче, той претърпява впечатляващи диференциации и прераства в *психовиртуалност*.

Универсална структура на психиката и психовиртуаллност

Тук възниква следващ проблем: каква е първичната форма на психика, а заедно с нея и на психовиртуалност, у животните. Много от изследователите на проблема предполагат изходна проста форма. Ето и списък на такива *функционални* предположения:

- Волеви импулс (А. Швайцер, А. Бегсон);
- Усещане (А. Н. Леонтиев, много психоеволюционисти);
- Емоция (П. К. Анохин, П. В. Симонов, М. Кабана);
- Условен рефлекс (И. П. Павлов, бихейвиористите);
- Синкретично единство на мисъл, чувство и воля (В. Дилтай и немски философи).

Други автори приемат *анатомични* критерии – наличие на неврони (А. Дамазио), на нервна система, на главен мозък с кортекс. Но този структурен подход е по-малко срещан.

Аз смятам, че психиката възниква като системно взаимодействие на редица функционални образования, което в обобщен вид наричам *универсална структура на психиката* (УСП). Иначе казано, имаме наличие на психика там, където се установява конкретно действаща версия на УСП. Последната съдържа четири функционални блокове – *образ на света*, *субектен блок*, *ситуация* и *поведение*. Когато те започнат да обменят циркулиращи съдържания, започва да протича и психичен процес от някакъв вид. Последното предположение е обосновано по-подробно в последната ми книга (Минчев, 2013, с. 75 – 135). По тази логика възникването на отделните блокове е още еволюция в рамките на биовиртуалността. Може да се твърди, че психо-

еволюцията представлява системно интегриране на биовиртуални модули, адаптирано към специфични екологични ниши.

Така биовиртуалността прераства в психовиртуалност, една системно интегрирана универсална симулация, осигуряваща адаптивни предимства за животинските видове, у които е възникнала. Свойствата на биовиртуалността стават ядра, които се диференцират във функционални блокове на УСП – удоволствеността се разчленява на система от потребности, антиципативността се диференцира в ОС, самотъждествеността се разгръща в индивидуалния (субективен) блок, импровизационната активност на генома се превръща в мотивация за творчество на организмено равнище. Ситуационното поле е продукт на взаимодействие, „джоинт венчър“, на ОС и на субектността. УНС се реализира чрез множество варианти в различни животни посредством диференциация и интеграция на психични функции и мозъчни структури. Този процес, траещ стотици милиони години, може да се нарече „психоеволюция“. Биовиртуалността с нейните свойства присъства неотменно в психоеволюцията, както кварките присъстват във всяка елементарна частица на физическия свят.

Какъв е субстратът на психовиртуалността?

Носител на биовиртуалността са генетично-молекулярни и клетъчни механизми. Но какви, на свой ред, са физикалните носители на психовиртуалните функции?

Има два фундаментално различни отговори: единият извежда психовиртуалността от устройството на неврона или на нервната система, другият приема, че психовиртуалността е производна от дълбинна математическа структура на физическата реалност. Ще ги разгледам поотделно.

По-разпространеното обяснение е, че психовиртуалността е комплексен продукт на действието на набор от мозъчни механизми – неврони, проводящи пътища в нервната система, корови и подкорови структури, невронни мрежи и пр. взаимодействията на част от тях, или на всички заедно определят конкретен тип психовиртуални възможности, или набор от психични функции. Типични възгледи в тази насока развиват Френсис Крик и Кристоф Кох (Crick & Koch, 1990).

Френсис Крик[3] предлага нова „невробиологическа теория“ на зрителното осъзнаване, в която обвързва функционирането на иконичната,

[3] Той е един от откривателите на двойната спирала на ДНК, за което е удостоен с Нобелова награда. Френсис Крик е пример за учен с фундаментални приноси в две съвсем различни научни области – молекулярна биология и невронауки.

краткосрочната памет с последователното включване на определени невронални синапси в невронни мрежи с определена честота на осцилиране между 45 и 70 Хц. Тези мрежи построяват бърз невронален корелат на зрителен обект и го „захващат“ в себе си за краткосрочно удържане. Невронните мрежи обхващат раздалечени неврони, специализирани за детекция на различни стимулни свойства – форма, ориентация, локализация, цвят и пр. В по-късна работа (Crick & Koch, 2003) Крик замества иконичната мрежа с такава, пораждаща бързи „призрачни“ изображения на стимулния обект, които се подлагат последователно на моментална проверка. Последното е директно внасяне на виртуален компонент в микрогенезиса на зрителните осъзнати преживявания. Така в модела на Ф. Крик последователното включване на функционални констелации от неврони във вид на функционални мрежи създава конкретно преживяване. Авторът разглежда компонентите на модела като обосновани от емпирични данни от изследвания на маймуни и котки. Това му дава основание да твърди, че ключови свойства на зрително осъзнаване са присъщи и на животински видове преди човека. Впрочем моделът на Френсис Крик е правдоподобна хипотеза за мозъчен корелат на ситуацията в структурата на УСП. Моделът на Крик и Кох е пример за *субстратно обяснение* на спецификата на съзнателното преживяване.

Макар и преобладаващ, субстратният редукционизъм не е единствения начин да се интерпретира природата на съзнателното преживяване. Дъглъс Хофстатър предлага различен подход – спецификата на осъзнаването е безразлична към мозъчните механизми, които я осъществяват и следва да се търси в математически структури, вътрешно присъщи на физическата реалност (Хофстатър, 2011). Според цитирания автор обектите на физическия свят са рекурсивни и противоречиви в свойствата и взаимодействията им в материален план и това е илюстрирано от него чрез множество примери. Хофстатър смята, че теоремата на Гьодел за непълнота на всички формални системи става мотивиращ фактор на непрекъснатото активиране на актове на осъзнаване, реализирано неврологично чрез „странни цикли“ и „оплетени йерархии“. Бързият преход нагоре или надолу по една йерархия от репрезентации на някакви знания и оценки създава чувство за осъзнаващ Аз. Истинският пусков механизъм е обективното съдържание на репрезентациите, а Азовостта е полезна фикция на преживявания следови ефект на преминаване през йерархията на репрезентациите. Дъглас Хофстатър е убеден, че невронната реализация на „странните цикли“ не добавя нищо съществено за разбиране

на смисъла и динамиката на актовете на осъзнаване[4]. Самото разгръщане на преживяването задължително се съпровожда от незавършеност и подтик за продължение. Такава е в централното си послание обективистичната схема на Хофстатър. Тя предполага действеност и причинни ефекти на скритата математическа структура на физическия свят. Изложеният подход е съвременна версия на питагорейската доктрина, че числата управляват света. В нея числата звучат като тонове и нещата в света съставляват музикални произведения. С редица примери Хофстатър показва, че приема сериозно и този постулат на питагорейството. По-конкретно това значи, че преживяванията се задават като подобни на *ритми* и *мелодии*, което се съгласува с базисни интуиции на смислообразуването.

Непълнотата на всяко обяснение води до непрекъснато задаване на въпроси от познаващия субект. В тази връзка Георги Фотев предполага необходима връзка между питане и смисъл: „Всеки отделен смисъл или смисълът е отговор на въпрос“ (Фотев, 2014, с. 7). Това се случва, защото „Питането е трансцендиране. Питането е потребност от смисъл“ (пак там). Авторът прави метафизическо обобщение: „Въпросът е гласът на човека в бездънното мълчание на вселената“ (пак там). И резонът да се пита настойчиво, дори при липса на отговаряща инстанция, пак ще повторя, е в принципната недостатъчност и незавършеност на всяко човешко разбиране и обяснение, както Хофстатър отбелязва сполучливо.

Дотук очертах два подхода към същността на преживяването от когнитивно естество. И двата допускат участие на психовиртуални механизми – подходът на Ф. Крик като субстратно реализирани, а подходът на Д. Хофстатър, приемащ виртуалното като математическа структурност на обективния свят, която се отразява от еволюционни функции като свят от възможности в ситуационния формат на преживяването (Минчев, 2013). Една чиста виртуалност се проиграва в специална психична функция – *въображението*. Може да се твърди, че аспекти на въобразяване присъстват в повечето човешки пре-

[4] Въпреки че е професор по когнитивна наука, Хофстатър признава, че не се интересува от компютри и компютърни модели на човешки когнитивни функции, защото е убеден, че не могат да ни прояснят нищо важно за природата на съзнанието и човешкото познание (Douglas Hofstadter, http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas_Hofstadter). Например, по повод победите на шахмат на „Дийп блуу“ срещу световния шампион Гари Каспаров, Хофстатър коментира, че в случая една *глупава* машина надиграва един *умен* човек, нищо повече.

живявания – съзнателни и безсъзнателни. Затова е обосновано да се твърди, че у човека въображението е по-първично от възприятието и е скритият „мотор“ на познанието.

Еволюция, творчество и психовиртуалност

Еволюционната теория на Ч. Дарвин е най-обсъжданата и подлаганата на съмнения съвкупност от научни идеи. Тя дълго е имала статут на сбор от хипотези за развитието на живота, но откакто е възникнала молекулярната генетика в средата на XX век еволюционната теория е придобила статут на доказано научно знание (Денет, 2014). Освен възгледите на Дарвин, има още 5 – 6 версии, които се различават по решенията, които предлагат на няколко ключови проблеми:

- Кой е първичният локус на развитие (организмът, биологичният вид, фенотипът, геномът, популацията, екосистемата)?
- Кой е централният еволюционен процес – изменчивостта или отборът?
- Каква е природата на изменчивостта – случайна, „сляпа“, или „насочена“, вътрешно мотивирана и в каква степен?
- Какъв е темпът на еволюционни промени – бавен, равномерен и кумулативен, или неравномерен (периоди на устойчивост на видовете, редуващи се с периоди на бързо видообразуване)?
- Има ли общи адаптации, или само специфични адаптации към конкретен еволюционен натиск? В какво се състои адаптираността (пригодността) на отделен биологичен вид?
- Какво е съотношението между конкуренцията (вътрешновидова и междувидова) и сътрудничеството (във рамките на вида и между видовите)?

Различните версии на еволюционната теория поставят специални акценти и дават алтернативни отговори на приведения набор от проблеми. Тъй като психоеволюцията е част от биологичната еволюция, отговорите на шестте групи еволюционни проблеми, имат особени следствия за разбирането на спецификата на филогенезата на психиката. Едно поле на дискусии по очертаните проблеми е т. нар. *еволюционна психология*. Тук искам да обърна внимание, че решението на психоеволюционни проблеми от специално естество е зависимо от разбирането на действието на универсални биологически фактори и системи. До края ще маркирам няколко глобални еволюционни тенденции, които влияят на психологическите адаптации.

Съгласен съм с Даниъл Денет, че човешката креативност се е развивала по Дарвиновите еволюционни правила (Денет, 2014). Но това

не е ставало от нищо, а от една рано възникнала безсъзнателна креативност, която нарекох биовиртуалност. Локусът на последната е човешкият геном. Всички психологически адаптации у животните и човека са „усилители“ и диференциации на тази изначална биовиртуалност. Психовиртуалността на свой ред е усложняване и пролиферация на глобалната психологическа адаптация – УСП.

Зад видимата активност на същества, надарени с психика, стои една творческа спонтанност на равнище гени. Всеки ген е цялост поголяма от хилядите атоми, които го съставляват. Може да се каже, че генът генерира насочено промени, репликирайки се вариативно, за да оцелее. Установено е, че една анатомична адаптация, например, изправяне на скелета у човека, или образуването на човешката длан и пръсти, се осигуряват от минимум 100 мутации в една посока всяка. Това би било почти чудо да се случи без известна насоченост на мутационните процеси в генома. Доколкото това е породило ефективни структури и функции, осигуряващи оцеляване, указаният предполагаемо насочен мутационен процес е *природно*, *безсъзнателно*, *биовиртуално* творчество. А може би още по-дълбока основа на творчеството е една математически описуема виртуалност на физическия свят, така както я описва Дъглас Хофстатър.

Оттук може да се заключи, че когато индивидът се проявява като изтъкнат творец, той твори с енергия и мотивация, преотстъпени от природата, възникващи на равнището на неговия индивидуален геном. Той може да смята, че твори по собствено желание, а всъщност той не пречи на природата да се изяви чрез него.

На свой ред компютърната виртуалност е технизирана форма на виртуалност, която скрито се опира на био- и психовиртуалността, присъщи на човешките индивиди. А Интернет е превърната технизираната виртуалност в глобална медия. В такъв аспект споменатите видове виртуалност са вторична и третична форми по отношение на биологичните им аналози.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Дамазио, А.** Изграждане на съзнателния мозък. С., Изток-Запад, 2014.
- **Денет, Д.** Опасната идея на Дарвин. Еволюцията и превъплъщенията на живота. С., Изток-Запад, 2014.
- **Драйфъс, Х. Л.** Интернет. С., Критика и хуманизъм, 2010.
- **Минчев, Б.** Психология. Еволюционно феноменологичен подход. С., Сиела, 2013.
- **Фотев, Г.** Смисъл и разбиране. С. Изток-Запад, 2014.
- **Хофстатър, Д. Гьодел, Ешер, Бах.** Една гирлянда към безкрайността. С. Изток-Запад, 2011.
- **Crick, F. & Koch, C.** Towards a Neurobiological Theory of Consciousness. Seminars in Neurosciences, 1990, vol. 2., 263 – 275.
- **Crick, F. & Koch, C.** A Framework for Consciousness. Nature Neuroscience, 2003, vol. 6(2), 119 – 126.
- **Douglas Hofstadter**. http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas_Hofstadter

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА ОТНОШЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ КЪМ УЧЕНЕТО В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

доц. д.пс.н. Йоана Янкулова

Резюме: В настоящия доклад са представени резултатите от психологическо изследване на особеностите на отношението към ученето в академична среда. Във връзка с това са изследвани общо 663 студенти на възраст 18 – 46 години, обучаващи се в бакалавърска и магистърска степен в различни специалности и университети. Установява се, че независими фактори като пол, образователна степен, курс на обучение, специалност и университет оказва различно влияние върху отношението към ученето в академична среда. Получените резултати могат да послужат за подобряване на учебната среда, както и за повишаване на качеството на обучението.

Ключови думи: Отношение към ученето в академична среда.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENTS` COURSE PERCEPTIONS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Assoc. Prof. Yoana Yankulova, PhD

Summary: This report presents the results of a psychological study of the students` course perceptions to learning in an academic environment. A total of 663 students, aged 18 – 46 years, enrolled in various subjects studied at different universities were tested. It was found that independent factors such as gender, Bachelor and Master degree, level of education, specialty and university has an impact on students` course perceptions to learning in the academic environment. The results can be used to improve the learning environment and to enhance the quality of learning.

Key words: Learning in the academic settings, Course Perceptions Questionnaire.

Отношението към ученето е комплексен феномен, който има връзка с цялостната изява на когнитивно-личностния, интелектуален, мотивационен и социален потенциал на обучаваните индивиди по време на обучението. Отношението към ученето представлява обща система от индивидуални, избирателни, съзнателни връзки на личността с различни страни на учебния процес, както и по време на социалните взаимодействия в образователния контекст. По този начин отношението на студентите към ученето в учебната среда е резултат не само от въздействието на външните фактори, а характеризира и

специфичните вътрешни реакции под формата на разнообразни възприятия, мисли, оценки, емоции, поведенчески прояви. Всяко едно от тези отношения зависи от проявите на останалите, но всички те са важни съставни части от общата структура на отношението към учебната дейност (Ников, 1994).

В опит да се научи повече за отделните структурни компоненти в отношението на обучаваните индивиди към ученето в академична среда е проведено емпирично психологическо изследване сред студенти, обучаващи се в различни специалности и университети (Янкулова, 2014). Водещата **научноизследователска цел** на изследването е ориентирана към изясняване на особеностите в отношението на студентите към ученето в съответната академична среда. За успешното реализиране на тази цел са формулирани две **хипотези**. В едната се допуска, че студентите предпочитат да се обучават в академична среда, в която има адекватна учебна натовареност, подходящ социално-психичен климат, яснота относно перспективите на обучението и професионалната подготовка, съчетани с модерни методи на преподаване. Във връзка с това вероятно методите на преподаване, професионалният смисъл на обучението и социално-психичният климат ще бъдат определящи фактори при формирането на отношението на изследваната група студенти към ученето в учебната среда. Във втората хипотеза се предполага, че такива независими фактори като пол на изследваните лица, специалност, курс на обучение, образователна степен и университет, ще влияят статистически значимо върху отношението към ученето.

За успешно постигане на поставената цел и за адекватна проверка на издигнатите хипотези, емпиричното изследване е ориентирано към решаване на две **научноизследователски задачи**, а именно: да се установят специфичните особености на отношението към ученето, както и междугруповите вариации сред изследваните студенти в зависимост от влиянието на такива независими фактори като пол, специалност, курс на обучение, образователна степен, университет.

В изследването са обхванати общо **663 студенти** на възраст от 18 до 46 години, обучаващи се в бакалавърска и магистърска степен в отделни специалности на различни университети. В изследваната съвкупност преобладават мъжете, които са 366 (55,9%) и 289 жени (44,1%). Във възрастовата група 18 – 20 години попадат 292 изследвани лица (44,66%), докато в групата на 21 – 46 години има 363 студенти (55,4%). Най-много са студентите от II курс – 287 (44%), следвани от първокурсниците – 172 (26,4), от IV курс – 114 (17,5%) и

накрая са студентите от III курс – 79 (12,1). 592 (90,4%) от изследваните студенти са бакалаври, а останалите 63 души (9,6%) се обучават в магистърски програми.

Изследваните лица изучават най-различни специалности, които са обединени в шест големи групи. В групата на „социалните науки“ попадат специалностите Психология, Философия, Социални дейности, ПМХК. В групата на „педагогическите науки“ са включени следните специалности: Педагогика, Неформално образование, НУПЧЕ, ПНУП, Педагогика на изобразителното изкуство, Учителски факултет, Треньорски факултет. В групата на „филологическите науки“ са включени Българска филология, Италианска филология, Класическа филология, Руска филология, Български и руски език. В „компютърните науки“ попадат специалностите Телекомуникации, Електроника, Авиация. В групата на „икономическите науки“ са включени следните специалности: Икономика, Макроикономика, Прогнозиране и планиране, Логистика. „Инженерните науки“ са съставени от специалностите ХМС, ВИК, ХТС. Разпределението на студентите в тези шест големи групи е както следва: социални науки – 62 студенти (9,4%), педагогически науки – 217 (32,7%), филологически науки – 46 (6,9%), компютърни науки – 122 (18,4%), икономически науки – 163 (24,6%), инженерни науки – 53 (8%).

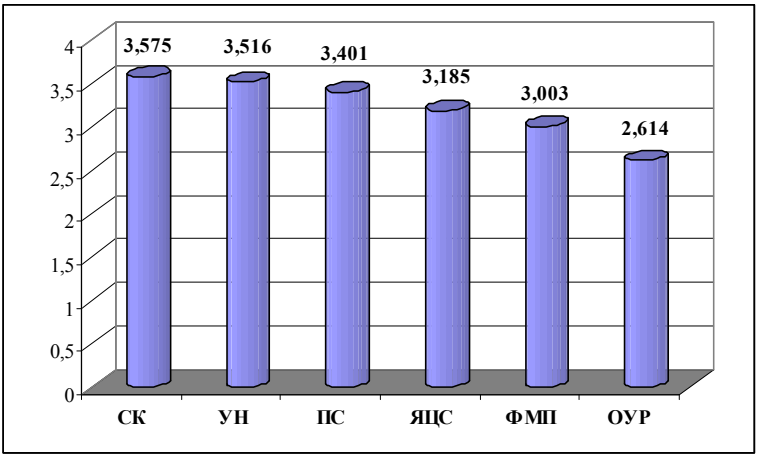
Изследваните студенти се обучават в шест различни университета, каквито са: Техническия университет, гр. София – 50 души (7,6%), Националната спортна академия „Васил Левски“, гр. София – 104 (15,9%), Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ – 28 (4,3%), Софийския университет „Свети Климент Охридски“ – 193 (29,4%), Националния военен университет „Васил Левски“, гр. Велико Търново – 228 (34,8%) и Университета за архитектура, строителство и геодезия, гр. София – 23 (8,1%).

В хода на проведеното психологическо изследване е приложен „**Въпросник за отношението към ученето в академична среда“** (*Course perceptions Questionnaire*) (Entwistle & Ramsden, 1983).

За постигане на основната цел, за успешно решаване на поставените научноизследователски задачи, както и за адекватна проверка на формулираните хипотези, е извършена **статистико-математическа обработка** с помощта на компютърната програма **SPSS-17**. Изчислени са средни стойности и е извършен дисперсионен анализ (ANOVA), а на крайните резултати е направена психологическа интерпретация.

При изчисляване на средни стойности се установява, че студентите придават най-голямо значение на „**социален климат**“, на

„**учебна натовареност**“, на „**професионален смисъл на обучението**“, на „**ясни цели и стандарти**“, „**формални методи на преподаване**“ и в края е „**организация на учебната работа**“ (фиг. 1). Това означава, че най-важни за студентите са социално-психичният климат, учебната натовареност в хода на учебния процес и професионалната релевантност на обучението. Оказва се, че най-маловажна за изследваните лица е организацията на учебната работа.



Фиг. 1. Разпределение на компонентите на отношението към ученето в академична среда[1]

За да се установи дали независими фактори като пол, възраст, образователна степен, курс на обучение и университет оказват статистически значимо влияние върху отношението на студентите към ученето в академична среда, е направен дисперсионен анализ. Данните от проведения анализ показват, че образователната степен на изследваните лица влияе статистически значимо само върху „**организация на учебната работа**“ ($F = 11{,}074$, $p = .001$). Във връзка с това се установява, че бакалаврите имат по-високи стойности ($x = 13{,}13$, $N = 590$) в сравнение с магистрите ($x = 12{,}02$, $N = 63$). Това означава, че за бакалаврите организацията на учебната работа е много по-важна в сравнение с магистрите.

[1] ПС (професионален смисъл на обучението); ФМП (формални методи на преподаване); УН (учебна натовареност); СК (социален климат); ЯЦС (ясни цели и стандарти); ОУР (организация на учебната работа в университета).

Направеният дисперсионен анализ показва, че **полът** на изследваните студенти влияе върху няколко от компонентите на отношението към ученето в учебната среда. Например полът влияе статистически значимо върху „**учебна натовареност**“ (F = 9,405, p = .002). Във връзка с това се установява, че жените имат по-високи балове по „учебна натовареност“ (x = 21,66, N = 288) в сравнение с мъжете (x = 20,59, N = 365). Това означава, че жените са по-чувствителни към степента на учебната натовареност в хода на академичното обучение, отколкото мъжете.

Полът влияе статистически значимо върху „**социален климат**“ (F = 4,317, p = .038), като жените му отдават по-голямо значение (x = 18,19, N = 288) за разлика от мъжете (x = 17,85, N = 365).

Полът влияе статистически значимо върху „**организация на учебната работа**“ (F = 10,880, p = .001), като мъжете демонстрират по-високи стойности (x = 13,31, N = 365), отколкото жените (x = 12,65, N = 288). Това означава, че за мъжете организацията на учебната работа изглежда по-важна, отколкото за жените.

Следователно полът на изследваните лица влияе само върху възприятията им за учебна натовареност, социално-психичен климат в учебната среда и по отношение на организацията на учебната работа.

От резултатите от извършения дисперсионен анализ става ясно, че курсът на обучение влияе статистически значимо върху повечето от димeнсиите на отношението към ученето в академична среда. Например **курсът на обучение** влияе статистически значимо върху „**формални методи на преподаване**“ (F = 5,437, p = .001), като най-високи стойности имат първокурсниците (x = 28,05, N = 171), после са второкурсниците (x = 27,15, N = 287), четвъртокурсниците (x = 25,98, N = 114) и накрая третокурсниците (x = 25,03, N = 79). Това означава, че студентите в началото на своето обучение смятат, че методите на преподаване са много по-важни за разлика от студентите, които са в края на своето следване в университета.

Курсът на обучение влияе статистически значимо върху „**професионален смисъл на обучението**“ (F = 19,679, p = .000), като най-високи стойности имат първокурсниците (x = 35,70, N = 171), после са второкурсниците (x = 34,73, N = 287), четвъртокурсниците (x = 31,18, N = 114) и накрая третокурсниците (x = 30,66, N = 79). По отношение на влиянието на курса на обучение върху „професионален смисъл на обучението“ се вижда, че значението на този компонент има по-голямо значение в началото на обучението в университета, отколкото в края на следването.

Направеният дисперсионен анализ свидетелства, че курсът на обучение влияе статистически значимо върху „**учебна натовареност**“ (F = 3,982, p = .008), като най-високи стойности имат първокурсниците (x = 21,86, N = 171), после са третокурсниците (x = 21,68, N = 78), второкурсниците (x = 20,78, N = 287) и накрая четвъртокурсниците (x = 20,27, N = 114). Оказва се, че сетивата на студентите за учебната натовареност са най-изострени в I и III курс, отколкото в II и IV курс.

Курсът на обучение влияе статистически значимо върху „**социален климат**“ (F = 12,692, p = .000), като най-високи стойности имат първокурсниците (x = 18,76, N = 171), после са второкурсниците (x = 18,19, N = 287), четвъртокурсниците (x = 16,65, N = 114) и третокурсниците (x = 16,34, N = 79). Това означава, че студентите в началото на своето обучение в университета, отдават много по-голямо значение на социално-психичния климат и на междуличностните взаимоотношения, отколкото в края.

Курсът на обучение влияе статистически значимо върху „**ясни цели и стандарти**“ (F = 10,026, p = .000), като най-високи стойности имат първокурсниците (x = 16,88, N = 170), после са второкурсниците (x = 15,94, N = 287), четвъртокурсниците (x = 15,00, N = 114) и третокурсниците (x = 14,78, N = 78). „Ясните цели и стандарти“ са по-важни за студентите в началото на академичното им обучение, отколкото в края.

Курсът на обучение влияе статистически значимо върху „**организация на учебната работа**“ (F = 3,771, p = .011), като най-високи стойности имат четвъртокурсниците (x = 13,74, N = 114), третокурсниците (x = 12,90, N = 78), второкурсниците (x = 12,87, N = 287) и накрая са първокурсниците (x = 12,83, N = 171). Оказва се, че „организацията на учебната работа“, влияе в най-голяма степен на четвъртокурсниците, отколкото на първокурсниците, които имат най-ниски стойности. Следователно курсът на обучение влияе върху всички компоненти на отношението към ученето в академична среда, а именно върху: формални методи на преподаване, професионален смисъл, учебна натовареност, социален климат, ясни цели и стандарти, организация на учебната работа.

Получените данни от направения дисперсионен анализ свидетелстват, че специалността оказва влияние върху всички дименсии на отношението на студентите към ученето в академична среда. Например **специалността** влияе статистически значимо върху „**формални методи на преподаване**“ (F = 5,030, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи педагогически науки (x = 28,03, N = 216),

икономика (x = 27,62, N = 156), социални науки (x = 26,65, N = 62), филологии (x = 26,59, N = 46), инженерни науки (x = 26,19, N = 53), компютри (x = 24,78, N = 122). Това показва, че формалните методи на преподаване влияят най-силно върху студентите от педагогическите науки и в най-слаба степен на студентите, изучаващи компютри.

Специалността влияе статистически значимо върху „**професионален смисъл**“ (F = 12,231, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи педагогически науки (x = 36,11, N = 216), инженерни науки (x = 36,09, N = 53), филологии (x = 34,07, N = 46), икономика (x = 32,67, N = 156), социални науки (x = 32, N = 62) и накрая компютри (x = 31,43, N = 122). Професионалният смисъл на обучението е най-важен за студентите от педагогическите науки за разлика от студентите, изучаващи компютри, чиито стойности са най-ниски.

Специалността влияе статистически значимо върху „**учебна натовареност**“ (F = 6,177, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи филологии (x = 23,38, N = 45), инженерни науки (x = 22,49, N = 53), компютри (x = 21,10, N = 122), педагогически науки (x = 21,03, N = 217), икономика (x = 20,63, N = 156) и в края са социални науки (x = 19,21, N = 61). Следователно учебната натовареност е най-важна за студентите, изучаващи филологии и най-маловажна за студентите от социалните науки.

Специалността влияе статистически значимо върху „**социален климат**“ (F = 4,720, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи инженерни науки (x = 18,83, N = 53), педагогически науки (x = 18,57, N = 216), социални науки (x = 17,79, N = 62), филологии (x = 17,63, N = 46), компютри (x = 17,55, N = 122), икономика (x = 16,86, N = 156). Оказва се, че междуличностните и професионалните взаимоотношения в академичната среда са много по-важни за студентите от инженерните и педагогическите специалности, отколкото за студентите, изучаващи икономика.

Специалността влияе статистически значимо върху „**ясни цели и стандарти**“ (F = 10,094, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи педагогически науки (x = 16,97, N = 217), инженерни науки (x = 16,25, N = 53), икономика (x = 15,79, N = 155), филологии (x = 15,36, N = 45), компютри (x = 15,03, N = 122), социални науки (x = 14,03, N = 61). Ясните цели и стандарти са от най-голямо значение за студентите от педагогическите и инженерните науки за разлика от студентите, изучаващи социални науки, които имат най-ниски стойности по този показател.

Специалността влияе статистически значимо върху „**организация на учебната работа**“ (F = 10,457, p = .000), като най-високи стойности имат студентите, изучаващи икономика (x = 13,92, N = 156), компютри (x = 13,31, N = 122), педагогически науки (x = 12,94, N = 217), социални науки (x = 12,36, N = 61), филологии (x = 11,87, N = 45) и накрая инженерни науки (x = 11,74, N = 53). Това означава, че организацията на учебната работа е много по-важна за студентите, изучаващи икономически и компютърни науки, отколкото за студентите от филологиите и инженерните науки, които имат най-ниски показатели.

При изследване на влиянието на **университета** върху отделните компоненти на отношението на студентите към ученето в учебната среда се оказва, че той влияе статистически значимо върху „**формални методи на преподаване**“ (F = 6,227, p = .000), които са най-важни за студентите от ШУ[2] (x = 30,82, N = 28), следвани от студентите в НСА (x = 28,72, N = 103), от студентите в НВУ (x = 26,81, N = 228), от СУ (x = 26,47, N = 193), от УАСГ (x = 26,19, N = 53) и в края са резултатите на студентите от ТУ (x = 24,38, N = 50). Това означава, че формалните методи на преподаване се оценяват в най-висока степен от студентите в ШУ и НСА, а в най-ниска степен от студентите в УАСГ и ТУ.

Университетът влияе статистически значимо върху „**професионален смисъл**“ на обучението (F = 14,165, p = .000), като той е най-важен за студентите от ШУ (x = 37,75, N = 28), следвани от студентите в НСА (x = 37,01, N = 103), от студентите в УАСГ (x = 36,09, N = 53), от СУ (x = 33,58, N = 193), от НВУ (x = 32,62, N = 228), а в края са резултатите на студентите от ТУ (x = 29,88, N = 50). Това означава, че професионалният смисъл на обучението се оценява най-високо от студентите в ШУ и НСА, а с най-ниски стойности се отличават студентите от НВУ и ТУ.

Университетът влияе статистически значимо върху „**учебна натовареност**“ (F = 5,056, p = .000), като тя е най-важна за студентите от ШУ (x = 37,75, N = 28), следвани от студентите в НСА (x = 37,01, N = 103), от студентите в УАСГ (x = 36,09, N = 53), от СУ (x = 33,58, N = 193), от НВУ (x = 32,62, N = 228) и в края са резултатите на сту-

[2] ШУ (Шуменски университет); НСА (Национална спортна академия); СУ (Софийски университет); ТУ (Технически университет), НВУ (Национален военен университет); УАСГ (Университет за архитектура, строителство и геодезия).

дентите от ТУ (x = 29,88, N = 50). Оказва се, че учебната натовареност е най-важна за студентите от ШУ и НСА, а с най-ниски стойности по този показател са студентите от НВУ и ТУ.

Университетът влияе статистически значимо върху „**социален климат**“ (F = 3,759, p = .002), като той е най-важен за студентите от ШУ (x = 19, N = 28), следвани от студентите в УАСГ (x = 18,83, N = 53), от СУ (x = 18,31, N = 193), НСА (x = 18,06, N = 103), от ТУ (x = 17,2, N = 50), а в края са резултатите на студентите от НВУ (x = 32,62, N = 228). Получените резултати показват, че социално-психичният климат е най-важен за студентите от ШУ и УАСГ, а най-маловажен – за ТУ и НВУ.

Университетът влияе статистически значимо върху „**ясни цели и стандарти**“ (F = 12,627, p = .000), като те са най-важни за студентите от НСА (x = 17,86, N = 104), следвани от студентите от ШУ (x = 17,15, N = 26), от УАСГ (x = 16,25, N = 53), от НВУ (x = 15,74, N = 227), от СУ (x = 15,16, N = 193) и накрая от ТУ (x = 14,18, N = 50). Тези резултати показват, че ясните цели и стандарти са най-важни за студентите от НСА и ШУ и най-маловажни са за студентите от ТУ.

Университетът влияе статистически значимо върху „**организация на учебната работа**“ в съответната академична среда (F = 8,841, p = .000), като тя е най-важна за студентите от НВУ (x = 13,78, N = 227), следвани от студентите от ТУ (x = 13,08, N = 50), от НСА (x = 12,76, N = 104), от СУ (x = 12,72, N = 193), от ШУ (x = 12,08, N = 26), а в края са резултатите на студентите от УАСГ (x = 11,74, N = 53). Това показва, че организацията на учебната работа е най-важна за студентите от НВУ и ТУ и най-маловажна за студентите от ШУ и УАСГ.

В обобщение може да се посочи, че получените резултати свидетелстват, че социално-психичният климат, следван от учебната натовареност и професионалният смисъл на обучението са най-важни за изследваните студенти. Най-маловажни за тях са методите на преподаване и организацията на учебната работа. Това означава, че първоначалното предположение, формулирано в първата хипотеза, се потвърждава само частично. Емпиричната проверка на втората хипотеза за влияние на независими фактори върху отделните компоненти на отношението към ученето в академична среда, напълно се потвърждава. По-конкретно във връзка с предварително поставената задача да се установи дали има различия в отношението на студентите към ученето в учебната среда съобразно влиянието на различни незави-

сими фактори, се оказва, че образователната степен влияе статистически значимо само върху организацията на учебната работа, която е по-важна за бакалаврите, отколкото за магистрите. Що се отнася до половите различия, жените демонстрират по-голяма чувствителност към степента на учебната натовареност в хода на академичното обучение, отколкото мъжете. Жените отдават по-голямо значение и на социално-психичния климат за разлика от мъжете. А за мъжете организацията на учебната работа е много по-важна, отколкото за жените.

В началото на обучението най-важни за студентите са методите на преподаване, професионалният смисъл, учебната натовареност и ясните цели и стандарти за разлика от края на следването им в университета. В края на обучението в бакалавърската степен е по-важна само организацията на учебната работа.

Установява се, че формалните методи на преподаване са най-важни за студентите от педагогическите науки и най-маловажни за тези, които изучават компютри. Този резултат е очакван дотолкова, доколкото в областта на педагогическите науки, методите на преподаване са важни не само от гледна точка на представянето и усвояването на водещото научно знание, но и като модел на общуване и професионални взаимодействия в социално-образователната среда. В сферата на компютърните науки методите на преподаване, посредством които се представя системното знание, също са важни, но вероятно студентите разчитат в по-голяма степен на своите лични усилия, упорита работа и задълбочена самоподготовка, за да постигнат висока професионализация в тази динамично изменяща се професионална област.

Професионалният смисъл на обучението е много по-важен за студентите от педагогическите науки, отколкото за студентите, изучаващи компютри. Очевидно студентите от педагогическите науки възприемат обучението за професионално релевантно на личните им очаквания и стремежи. Обратното, студентите, изучаващи компютърни науки, не отдават толкова голямо значение на професионалния смисъл на обучението.

Учебната натовареност е най-важна за студентите, изучаващи филологии и много по-маловажна за студентите от социалните науки. Считаме, че първият факт е очакван дотолкова, доколкото студентите, изучаващи филологии, са подложени на огромно натоварване по време на своето следване, свързано със задължителното изискване да изучават и да анализират многобройни образци от българската и световна литература. Докато студентите от социалните науки по-леко

понасят учебната натовареност, защото тя е под формата на задължителните изисквания за усвояване на водещото научно знание и за формиране на подходящи професионални умения за специализирана социална работа с хора в затруднения. Това означава, че всяка специалност има уникални и вътрешно присъщи академични, съдържателни и организационни особености, както и специфични образователни изисквания към студентите, които са подчинени на общата визия и научен замисъл за научен просперитет на целия университет.

Получените резултати показват също така, че добронамерените междуличностни и професионални взаимоотношения, които са в основата на изграждането на благоприятен социално-психичен климат в академичната среда, са най-важни за студентите от инженерните специалности за разлика от студентите, изучаващи икономика. Това свидетелства за разминавания във възприятията на студентите на социално-психичния климат в отделните специалности в съответната образователна среда, и може да послужи като повод за допълнителна рефлексия от страна на всички заинтересовани страни.

Оказва се, че яснотата във водещите образователни цели и основните професионални стандарти е от много по-голямо значение за студентите от педагогическите и инженерните науки, отколкото за студентите, изучаващи социални науки. На основата на тези резултати може да се предположи, че в сферата на педагогическите и инженерните науки важните образователни цели и професионални стандарти са много по-добре представени и изяснени в хода на академичното обучение, отколкото в другите специалности.

Организацията на учебната работа е много по-важна за студентите, изучаващи икономически и компютърни науки в сравнение със студентите от инженерните науки, които са с най-ниски балове. Тези различия най-вероятно произтичат от начините на организиране, структуриране и реално провеждане на учебния процес в отделните специалности и университети.

Установява се, че формалните методи на преподаване, професионалната релевантност на обучението и учебната натовареност са най-важни за студентите от Шуменския университет и Националната спортна академия, и най-маловажни за студентите от Техническия университет и Националния военен университет в гр. В. Търново. Социално-психичният климат и ясните цели и стандарти са много по-важни за студентите от Шуменския университет и Националната спортна академия, отколкото за студентите от Техническия университет. Организацията на учебната работа е много по-важна за студен-

тите от Техническия университет и Националния военен университет в гр. В. Търново и не толкова важна за студентите от Шуменския университет и Университета за строителство, архитектура и геодезия. Обясненията на тези различия биха могли да се търсят единствено в начина, по който е структурирана, организирана и функционира учебната среда в съответния университет.

В края трябва специално да подчертаем, че получените резултати от конкретно проведеното психологическо изследване, се отнасят само и единствено до възприятията на изследваните студенти, и в този смисъл нямат претенцията да бъдат общовалидни за всички студенти в България. Независимо от това обаче, получените резултати могат да послужат като повод за сериозни размисли в търсене на ефективни начини за подобряване на социално-психичния климат, за оптимизиране на учебния процес и на професионалната релевантност на обучението за студентите в отделните специалности и университети.

ЛИТЕРАТУРА

- **Ников, А.** (1994). *Психология на образователния процес*. С., Лебед-ООД.
- **Янкулова, Й.** (2014). *Когнитивно-личностни детерминанти на саморегулираното учене в академична среда*. Непубликуван дисертационен труд за присъждане на научната степен „Доктор на психологическите науки“.
- **Entwistle, N. & P. Ramsden** (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm.

ОСОБЕНОСТИ ВЪВ ФАКТОРНАТА СТРУКТУРА НА ВЪПРОСНИК, ИЗМЕРВАЩ ОТНОШЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ КЪМ УЧЕНЕТО В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

доц. д.пс.н. Йоана Янкулова

Резюме: В настоящия доклад са представени резултатите от проведено психологическо изследване, в хода на което е приложен въпросник, измерващ отношението на студентите към ученето в академична среда (Course Perceptions Questionnaire) (Entwistle & Ramsden, 1983). Въз основа на направен факторен анализ са установени особеностите във факторната структура на въпросника в български условия. Получените резултати свидетелстват за 6-факторна структура на въпросника, която се различава от 8-факторния оригинален вариант, предложен от Интуистъл и Рамсден.

Ключови думи: Учене на студентите; факторен анализ; факторна структура на въпросник относно ученето в академичната среда.

FEATURES IN THE FACTOR STRUCTURE OF „COURSE PERCEPTIONS QUESTIONNAIRE“ IN THE ACADEMIC SETTINGS

Assoc. Prof. Yoana Yankulova, PhD

Summary: This report presents the results of a psychological examination, in the course of which is attached questionnaire, which measures the course perceptions of students in an academic environment (Course Perceptions Questionnaire) (Entwistle & Ramsden, 1983). Based on the factor analysis the peculiarities in factor structure of the questionnaire in Bulgarian conditions were established. The results show the presence of the six factors in the factor structure of the questionnaire, which differs from the original 8-factor embodiment, created by Entwistle and Ramsden.

Key words: Learning in the academic settings, Factor analysis, Factor structure of Course Perceptions Questionnaire.

От прегледа на специализираните литературни източници се констатира, че има твърде малък брой изследвания, свързани с изучаването на особеностите на отношението към ученето в академична среда. На концептуално равнище отношението към ученето в академична среда може да бъде характеризирано от гледна точка на възприятията на студентите относно начините на преподаване, оценяване, научно ръководство и използвани образователни технологии за представяне на системното знание и за трансфера му в практиката. Освен

това проведените до момента изследвания проучват най-вече процесите, протичащи в хода на обучението в рамките на отделни учебни специалности. Например при изучаване на различията във възприятията на студентите относно обучението в специалности от областта на изкуствата, социалните и точните науки (Entwistle & Ramsden, 1983) се установява, че точните науки се възприемат като формални и прагматични, с формални методи на преподаване и с по-голяма дистанция при междуличностните взаимоотношения. Изкуствата и социалните науки привличат по-скоро неконформисти, радикални, невротични, индивидуалистично настроени или дивергентно мислещи студенти в много по-голяма степен в сравнение с други научни области. Точните науки са с голяма притегателна сила за стабилни и конвергентно мислещи студенти, които се интересуват от по-голяма конкретика по отношение на изучаваните феномени.

При друго изследване са анализирани възприятията на студентите относно методите на преподаване (Кулик и Маккичи, 1975 цит. по Entwistle & Ramsden, 1983). Получените резултати показват, че знанията и уменията на преподавателя като лектор, стилът му на комуникация и взаимоотношения със студентите, структурата на учебния курс, обемът на учебната работа за студентите, се възприемат като важните фактори на обучението в академична среда.

Натрупаният образователен опит показва, че учебният процес може да протече успешно и ползотворно в условията на положителна и конструктивна учебна атмосфера. Създаването на подобна работна среда е резултат не само от прилагането на активни методи на преподаване, целенасочена учебна работа по професионално ориентирани теми, гъвкаво разпределение на учебните задачи за самоподготовка и саморазвитие, но и от поддържането на благоприятен социално-психичен климат. При изследване (цит. по Entwistle & Ramsden, 1983) на различията във възприемането на социално-психичния климат в съответната академична среда се оказва, че студентите от специалност Химия работят в условия на високо интелектуално и емоционално напрежение, на строги образователни изисквания и прецизни технически предписания относно извършването на учебно-лабораторна работа. Студентите от специалност Право възприемат работната среда като релаксираща, в специалност Психология преобладава свободната и творческа атмосфера, а студентите от специалност Медицина смятат, че обучението е много натоварващо за тях, защото трябва да запомнят огромен учебен материал. Студентите посочват също така, че когато преподавателите осигуряват по-голяма

свобода в изборите, по отношение на споделените мнения и във връзка с учебното изпълнение, тогава се постигат значително по-добри учебни резултати и по-голяма лична удовлетвореност.

При други изследвания (Pask & Scott, 1972; Pask, 1976; Pask, 1988, цит. по Entwistle & Ramsden, 1983) са регистрирани статистически значими взаимовръзки между образователните изисквания и стиловете на учене на студентите. В резултат на това се установява, че сред изследваните студенти има сериалистично ориентирани индивиди (в термините на Дж. Паск), при които обработката на учебната информация се извършва в рамките на опростени когнитивни структури, свързани помежду си в линейна прогресия. На практика това означава, че тези индивиди оперират успешно с конкретни факти, но им липсва обща представа как да ги пренесат и приложат в практиката. Холистично насочените студенти обработват информацията в по-цялостни и по-сложни когнитивни структури, което показва, че те работят прецизно и задълбочено, могат да разсъждават глобално, отчитайки вътрешните взаимовръзки и възможните аналогии между отделните учебни факти.

В мащабно изследване, проведено от Н. Интуистъл и П. Рамсден, са обхванати 2208 студенти от 66 специалности (Entwistle & Ramsden, 1983). Получените от това изследване резултати са в основата на специално създаден въпросник, проучващ отношението към ученето в академична среда. В първоначалния вариант на въпросника са включени субскали, изучаващи взаимовръзките студенти-преподаватели, отговорността и методите на преподаване, учебната натовареност и професионалната релевантност на обучението, особеностите на социално-психичния климат и свободата в ученето. След направена по-късно ревизия на въпросника са запазени осем субскали, като всяка от тях има различен коефициент на надеждност, а именно: „Формални методи на преподаване“ ($\alpha = 0,70$); „Ясни цели и стандарти“ ($\alpha = 0,76$), „Учебна натовареност“ ($\alpha = 0,80$), „Професионален смисъл на обучението“ ($\alpha = 0,78$), „Добро преподаване“ ($\alpha = 0,67$), „Свобода в ученето“ ($\alpha = 0,72$), „Отвореност към студентите“ ($\alpha = 0,70$), „Социален климат“ ($\alpha = 0,65$).

При проведено в български условия емпирично психологическо изследване (Янкулова, 2014) е приложен именно „**Въпросник за отношението на студентите към ученето в академична среда“** (Entwistle & Ramsden, 1983). Този инструмент се състои от 40 твърдения, на които изследваните лица отговарят съобразно 5-степенна скала тип Ликърт (възможностите за отговор варират от „напълно

несъгласен“ до „напълно съгласен“). Изчисленият коефициент на Кронбах (*Cronbach's Alpha*) на целия въпросник, изследващ отношението към ученето в учебната среда, е висок (α = 0,87) и свидетелства за доста висока надеждност. Изчислените коефициенти на надеждност на отделните подскали във въпросника варират от 0,52 до 0,85. Обособените фактори в 6-факторната структура на въпросника, измерващ отношението към ученето в учебната среда в български условия, обясняват заедно 47,95% от регистрираните вариации.

При изчисляване на коефициентите на извадкова адекватност (виж табл. 1) за всяка изходна променлива се оказва, че стойностите им са високи при всички айтеми. Това е добър знак, че те осигуряват благоприятни условия за приложение на факторен анализ. Изключение прави само пети въпрос, който има най-малка стойност, макар че и той свидетелства за достатъчно благоприятни условия за успешно извършване на факторен анализ.

Табл. 1. Коефициенти на извадкова адекватност на въпросника, изследващ отношението към ученето в академична среда

Айтеми	**Коефициенти на извадкова адекватност**
1	805
2	,789
3	,623
4	,740
5	,540
6	,849
7	,801
8	,759
9	,801
10	,840
11	,681
12	,735
13	,772
14	,775
15	,656
16	,780
17	,801
18	,896
19	,792

20	,796
21	,773
22	,782
23	,849
24	,856
25	,860
26	,844
27	,812
28	,792
29	,799
30	,780
31	,839
32	,827
33	,880
34	,903
35	,876
36	,756
37	,660
38	,701
39	,800
40	,720

Общият коефициент на извадкова адекватност (*КМО*) също показва добри условия за приложение на факторен анализ. При равнище на значимост 5% тестът на Бартлет за сферичност потвърждава, че корелационната матрица не е единична, което означава, че корелационните коефициенти в нея са статистически значими (табл. 2).

Табл. 2. Данни относно коефициента на извадкова адекватност (КМО) и от теста на Бартлет

Кайзер-Мейер-Олкин тест за адекватност(КМО)		**,893**
Тест на Бартлет за сферичност	8700,913	3040,151
	780	780
	,000	**,000**

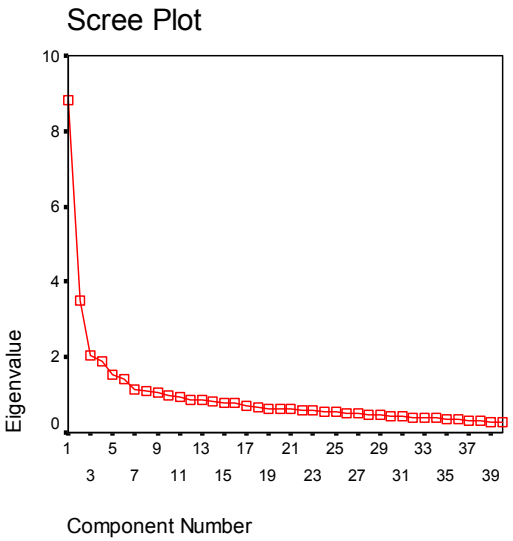
При прилагане на по-строг критерий за определяне броя на факторите ($\lambda = 2$) се установява, че статистически значимите екстрактирани фактора са общо шест на брой и обясняват 47,95% от общата дисперсия на теста (табл. 3).

Табл. 3. Обяснена вариация на дисперсията във въпросника, измерващ отношението към ученето в академична среда

Ай-теми	Общо	% ва-риация	Куму-лиран %	Общо	% ва-риация	Куму-лиран %	Общо	% ва-риация	Куму-лиран %
1	8,805	22,012	22,012	8,805	22,012	22,012	4,594	**11,485**	11,485
2	3,506	8,764	30,776	3,506	8,764	30,776	3,975	**9,938**	21,423
3	2,036	5,090	35,866	2,036	5,090	35,866	3,245	**8,112**	29,535
4	1,877	4,693	40,560	1,877	4,693	40,560	2,830	**7,074**	36,609
5	1,547	3,867	44,427	1,547	3,867	44,427	2,761	**6,902**	43,511
6	1,408	3,521	47,948	1,408	3,521	47,948	1,774	**4,436**	**47,948**
7	1,148	2,870	50,818						
8	1,096	2,739	53,557						
9	1,047	2,618	56,175						
10	,977	2,442	58,617						
11	,947	2,367	60,984						
12	,867	2,166	63,151						
13	,848	2,120	65,271						
14	,830	2,076	67,347						
15	,805	2,012	69,358						
16	,780	1,950	71,308						
17	,724	1,811	73,119						
18	,685	1,712	74,830						
19	,648	1,620	76,450						
20	,635	1,587	78,037						
21	,628	1,570	79,607						
22	,609	1,522	81,129						
23	,583	1,458	82,587						
24	,547	1,368	83,955						
25	,543	1,357	85,312						
26	,498	1,246	86,558						
27	,493	1,232	87,790						
28	,472	1,180	88,969						
29	,463	1,158	90,128						
30	,443	1,108	91,235						
31	,434	1,085	92,321						
32	,395	,989	93,309						
33	,392	,979	94,289						
34	,376	,941	95,230						
35	,362	,904	96,133						
36	,344	,861	96,994						
37	,333	,833	97,827						
38	,307	,768	98,595						
39	,293	,732	99,327						
40	,269	,673	100,000						

За да се установи дали предварителните очаквания (на основата на 8-факторната структура, предложена в оригиналния въпросник на Интуистъл и Рамсден) за наличие на осем димeнсии в отношението към ученето в академичния контекст в български условия съвпадат с действителното факторно разпределение на отделните айтеми, е приложен методът „*Scree-test*“ на Кетъл (граф. 1).

Граф. 1. „Scree-plot“ на факторното разпределение на айтемите в теста, измерващ отношението към ученето в академична среда



Резултатите от приложението на „*Скри-теста*“ на Кетъл не потвърждават 8-факторното деление, а говорят по-скоро за наличие на шест фактора. Графиката на собствените стойности също показва, че първите шест главни компонента имат по-значителен принос към общата дисперсия на теста. Останалите компоненти лежат на една права, която много бавно се спуска към абсцисата, което е сигурен знак за незначителен принос към общата дисперсия. Това означава, че подобно екстрактиране не е рационално, тъй като към повечето от факторите се приобщава само по една променлива. Затова е приложен променен критерий за броя на екстрактираните фактори, при който величината на собствените стойности е над 1,5 ($\lambda = 1,5$), и в резултат на това се получават шест фактора.

За някои променливи стойностите на факторните коефициенти са доста близки, което прави по-трудно приобщаването им към съответните главни компоненти и за да се преодолее това, е приложена варимакс-ротация (*Varimax-rotation*). Стойностите на новополучените факторни коефициенти са представени в таблица 4.

Табл. 4. Матрица на факторните коефициенти след Варимакс-ротация

Айтеми	**Фактори**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
27	**,667**					
18	**,659**					
28	**,638**					
26	**,586**					
16	**,583**					
20	**,572**					
19	**,553**					
6	**,480**				,416	
29	**,441**	,427				
22	**,360**					
32		**,748**				
34		**,742**				
33		**,709**				
35		**,684**				
31		**,597**				
24	,333	**,511**				
30	,347	**,481**				
23		**,391**			,368	,333
25	,347	**,359**				,307
11			**,732**			
13			**,718**			
12			**,669**			
14			**,669**			
15			**,625**			
1	,339		**,527**			
37				**,803**		
36				**,761**		
38				**,736**		
40				**,562**		

39	,355	,343		**,427**		
9					**,670**	
10					**,644**	
7	,303				**,591**	
17	,320				**,463**	
2					**,391**	–,362
3			–,423			**–,480**
4						**–,441**
21						**,387**
8			–,324			**,384**
5						**–,355**

При направения факторен анализ и въз основа на получените факторни коефициенти в български условия ясно се очертават шест фактора. Това означава, че получената 6-факторна структура на въпросника, изследващ отношението на студентите към ученето в българската учебна среда, не потвърждава предложената от Ентуистъл и Рамсден 8-факторна структура (Entwistle & Ramsden, 1983). Обособените в български условия шест фактора са както следва:

Първият фактор „**Професионален смисъл на обучението**“ съдържа твърдения № 6, 16, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29 (общо 10 на брой). Типично твърдение в рамките на този фактор е № 16: „*Учебните дисциплини в тази специалност са в съответствие с бъдещата ми професионална заетост“*. По отношение на този фактор може да се каже, че в съдържателен план доминира идеята за постигане на колкото се може по-голямо съответствие между спецификата на академичното обучение в съответната специалност и основните изисквания на професията, за която студентите се подготвят. Този фактор обяснява 11,46% от вариациите.

Вторият фактор „**Формални методи на преподаване**“ съдържа твърдения № 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35 (общо 9 на брой). Типичното твърдение за този фактор е № 24: „*Преподавателите наистина полагат усилия да разберат трудностите, които студентите срещат в обучението*“. В съдържателно отношение айтемите, съставляващи този фактор, отразяват нагласите на студентите във връзка с готовността на преподавателите да преподават качествено и да съдействат своевременно и професионално при преодоляване на трудности в хода на обучението. Този фактор обяснява 9,94% от вариациите.

Третият фактор „**Учебна натовареност**“ обхваща твърденията 1, 11, 12, 13, 14, 15 (общо 6 на брой). Типично твърдение, илюстриращо

този фактор, е № 1: „*Голяма част от времето ми е заета с часове от учебната програма (лекции, упражнения и други практически занятия)“*. В съдържателно отношение този фактор е свързан с възприятията на студентите относно силата и тежестта на учебната натовареност и академичния натиск на фона на ограниченото време за учене и самоподготовка. Този фактор обяснява 8,11% от вариациите.

Четвъртият фактор „**Социално-психичен климат**“ включва твърденията № 36, 37, 38, 39, 40 (общо 5 на брой). Типично твърдение е № 38: „*В тази специалност има приятелски климат, което помага на студентите да се опознаят по-добре*“. Този фактор отразява желанията на студентите да се обучават в условията на благоприятна и конструктивна академична среда, където могат да създават и да поддържат добронамерени междуличностни и професионални контакти, както и да споделят свободно своите мнения, научни позиции, учебен и професионален опит. Този фактор обяснява 7,07% от вариациите.

Петият фактор „**Ясни цели и стандарти**“ обхваща твърдения № 2, 7, 9, 10, 17 (общо 5 на брой). Типично твърдение е № 10: „*В тази специалност от самото начало преподавателите изясняват какво ще се изисква от студентите*“. В съдържателно отношение този фактор подчертава важната необходимост да се постигне по-голяма яснота относно водещите образователни цели и основните професионални стандарти в хода на академичното обучение и професионалната подготовка на студентите. Този фактор обяснява 6,9% от вариациите.

Шестият фактор „**Организация на учебната работа**“ съдържа следните твърдения – № 3, 4, 5, 8, 21 (общо 5 на брой). Типично твърдение е № 5: „*Изглежда, че лекциите са по-важни от упражненията или дискусионните групи в тази специалност*“. Твърденията, включени в този фактор, подчертават важността на внимателното планиране, организиране и осъществяване на учебния процес в отделните специалности на университетите. Това означава, че за постигане на високи академични постижения от студентите и за извършване на високоефективна работа от преподавателите и администрацията, във всеки университет е важно да има стройна организация на учебната работа. Този фактор обяснява 4,44% от вариацията.

В обобщение може да се посочи, че въз основа на данните от направения факторен анализ се установява, че има съвпадение само между шест от факторите, посочени в оригиналния въпросник на Интуистъл и Рамсден и спрямо резултатите на българските изследвани лица. Регистрираното съвпадение е по отношение на подскалите:

„Формални методи на преподаване“; „Ясни цели и стандарти“, „Учебна натовареност“, „Професионален смисъл на обучението“, „Социален климат“. Само в българската академична среда е обособен фактор, който е свързан с възприятията на студентите относно „Организация на учебната работа“. Това означава, че наред с важните въпроси относно преподаването и общуването в академичната среда, от голямо значение за студентите е и организацията на учебната работа в хода на университетското образование и професионалната подготовка.

ЛИТЕРАТУРА

- **Янкулова, Й.** (2014). *Когнитивно-личностни детерминанти на саморегулираното учене в академична среда*. Непубликуван дисертационен труд за присъждане на научната степен „Доктор на психологическите науки“.
- **Entwistle, N. & P. Ramsden** (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm.

ПРОБЛЕМНО МИСЛЕНЕ НА СТУДЕНТИ ПО ПСИХОЛОГИЯ ПРИ ПЛАНИРАНЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТИ

проф. д-р Станислава Стоянова

Резюме: Изследвано е проблемното мислене на 55 студенти по психология при съставяне на план за експеримент. В процеса на решение на проблем студентите отчетоха повече фактори, свързани с обстановката, ситуацията, а по-рядко взеха предвид фактори, свързани с причини за поведение и евентуални последствия от предложеното решение за другите хора. Няма значими различия между предпочитанията към по-комплексни или по-бързи и лесни решения, които пак могат да са ефективни

Ключови думи: проблемно мислене, експериментален план

PROBLEM THINKING OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN PLANNING EXPERIMENTS

Professor Stanislava Stoyanova, PhD

Summary: Problem thinking was study among 55 Psychology students who designed an experiment. In the process of problem solving, the students took into account more factors related to the situation, environment; few factors related to the causes for behaviour, and to the consequences from their decisions concerning other people. There were not any significant differences between the preferences of complex solutions or fast and easy solutions that could be also effective.

Key words: problem thinking, experimental design

Въведение

Проблемното мислене при решаване на вече формулиран проблем обработва информация, отразява взаимоотношения между явления, търси начини на преобразуване на условията, така че да се постигне зададената цел, като се използват налични възможности, на които се търси реално приложение (Стоянова, С., 2011, 161).

Някои автори определят много на брой етапи на протичане на мисловния процес при решаване на проблем: 1) изясняване на всеки елемент на проблемната ситуация; 2) свързване на текущия проблем с преживян в миналото проблем (чрез аналогии и обобщаване); 3) разграничаване между текущия проблем и минали сродни проблеми; 4) добавяне на нови елементи в проблемната ситуация; 5) премахване на елементи в проблемната ситуация, които могат да препятстват решаването ѝ; 6) увеличаване на интензивността на елементи в проблемната ситуация и намаляване на интензивността на елементи в

проблемната ситуация, т.е. промяна на честотата и вероятността да се случат определени причини и последствия; и 7) прегрупиране на различни елементи на проблема (Paige, 1981; Paige, 1992).

Други автори обобщават как протича мисленето при решаване на проблем в три стадия: 1) определяне на характеристиките на проблема, на неговите елементи; 2) определяне на правило, по което се търси взаимовръзка с други проблеми – прилики и разлики; 3) вземане на решение чрез умствена репрезентация на правилния отговор (Kafadar, 2012, 202 – 203).

Възможен подход към решаване на проблем е изясняването на проблема, което включва отчитане на причини, предшестващи стимули, след това – предлагане на решение и отчитане на последствията от него, като се съобразяваме с действията на другите в проблемната ситуация и обстановката (Paige, 1992).

При протичането на проблемното мислене може да се използват подхода на проби и грешки, докато се намери подходящо решение; мислене чрез аналогии – търсене на сходства с подобни проблеми и взаимстване на начините на тяхното решаване; инсайт – след период на случайна активност или липса на активност, се достига до прозрение за възможно решение на проблема (Кентауиц, Б. Х., Родигър III, Х. Л. и Елмс, Д. Д., 2011, 325 – 328).

За решаването на проблем се използват разсъждаване, абстрактно мислене, понятийно мислене, гъвкаво мислене (за промяна на грешно правило, по което се търси взаимовръзка с други проблеми), планиране, премахване на елементи (свързани с негативни последствия от избрано решение), умствени ротации на запаметената информация, както и постоянство в решаването на проблема (Kafadar, 2012, 202 – 204).

Мисловният процес се опитва да отстрани препятствия по пътя на решаването на проблема, но прекаленото фокусиране върху някои доминиращи пречки може да попречи на успешното разрешаване на проблема, ако се набляга на тяхната величина, мащабност, вместо да се полагат усилия за тяхното преодоляване.

Изследването на проблемното мислене при студенти по психология при планиране на експерименти би разкрило как студентите вземат решение кое е приложимо, допустимо и необходимо да бъде осъществено за решаване на проблем, свързан с участието на други хора (евентуалните изследвани лица при експеримента), прилагат ли творчески подход, стремят ли се към обективност чрез използване на различни методи, провеждане на продължаващо дълго време изследване и вариране на ситуациите/условията, съобразяват ли своето ре-

шение с благополучието на други хора, или се ръководят предимно от поставените цели.

Методика на изследването

На 55 студенти по психология в 3 курс, редовно обучение, беше поставена изпитна задача да съставят план за експеримент за установяване дали по време на празненства хората продължават да спазват започната диета.

Интерес представлява не дали крайните предложени решения отразяват наличието на достатъчно знания по Експериментална психология сред студентите, а е от значение начинът, по който протича мисленето на студентите при планиране на експеримент. Те бяха мотивирани да се стараят да решат успешно проблема, за тях това беше важен проблем, защото е свързан с оценяване на предложеното решение като форма на текущ контрол на знанията по учебната дисциплина Експериментална психология. Разполагаха с достатъчно време за решаване на проблема, нито един студент не се оплака, че не му е стигнало времето.

Предполагаше се, че ще бъдат предложени разнообразни решения на проблема, че всеки студент ще предложи решение на проблема, което ще може да бъде реално осъществимо.

Чрез контент анализ на предложените решения на проблема се проследява дали при проблемно мислене студентите:

- вземат предвид задължителни условия (например предоставяне на храна по време на празненство), без които е безсмислено да се предлага решение, или се насочват предимно към второстепенни условия;
- с колко на брой фактори, които могат да повлияят на точността на резултатите от предложеното решение, се съобразяват (малко или много);
- дали използват конкретизация на условия в определени ситуации или мислят по-абстрактно и обобщено;
- дали избират най-краткия път към решението на проблема – лесен, бърз (например – с една група изследвани лица);
- дали проверяват възможни варианти на решение на проблем при повече и по-разнообразни случаи (различни категории изследвани лица и различни празненства), сравняват ли възможности, алтернативи;
- търсят ли причини за проблема (като например воля, мотивираност да продължаваш с определено поведение и др.);

- отчитат ли разнообразни последствия от предложеното решение, включително евентуални негативни последствия в някакъв аспект за някого засегнат от този проблем;
- дали решават да използват нерегламентирани средства (като например запис с камери без знанието на изследваните лица), които дори нарушават закона (чл. 32. ал. 2 от Конституцията на Р. България, който гласи, че никой не може да бъде следен, фотографиран, филмиран, записван или подлаган на други подобни действия без негово знание или въпреки неговото изрично несъгласие освен в предвидените от закона случаи).

Резултатите бяха обработени чрез честотно разпределение и хиквадрат анализ.

Резултати

Предложените решения от студентите могат да се разделят на конструктивни и неконструктивни. Конструктивните решения включваха:

При описанието на предлаганото решение 85% от студентите (N = 47) повтаряха ключови думи от поставения за решаване проблем (например „диета“) и те са значимо повече ($\chi_{|1|}^2 = 27,655$; $p < 0,001$) от останалите, които не използват понятия, свързани с проблема. Около половината студенти – 47% (N = 26), съобщават за наличието на задължителни условия, свързани с естеството на поставения проблем (предоставяне на храна). Няма значими различия между броя студенти, които се съобразяват или не със задължителни изисквания, предявени към решението на проблема ($\chi_{|1|}^2 = 0,164$; $p = 0,686$), това се случва еднакво често при студентите.

Голям дял от студентите (64% или 35 студенти, които са значимо повече от останалите – $\chi_{|1|}^2 = 4,091$; $p = 0,043$) избраха конкретен подход към решаване на проблема, който допринася за изясняване на допълнителни фактори, които биха се намесили и повлияли върху резултатите, ако такъв експеримент наистина се проведе (25% или 14 студенти фиксираха броя на изследваните лица между 10 и 30; 9% или 5 студенти посочиха конкретно празненство като сватба, рожден ден, фирмено парти, празнуване на Великден и др.; 25% или 14 студенти конкретизираха вида храна, която ще се предлага на изследваните лица – например калорична и некалорична храна, лакомства, пикантни храни; 4% или двама студенти конкретизираха вида хранителен режим/диета).

26% от студентите (N = 14) взеха предвид възможни причини за поведението на изследваните лица (воля – 15% или 8 студенти; потребности от храна и хубав външен вид – 2% или 1 студент; мотива-

ция за успех – 6% или 3 студенти; 4% или двама студенти предпочетоха да мотивират и стимулират допълнително за участие евентуалните изследвани лица чрез заплащане). Значимо по-малък е броят студенти, отчитащи причини, които могат да повлияят върху взетото решение ($\chi_{|1|}^2$ = 13,255; p < 0,001) в сравнение със студентите, пропуснали да се съобразят с причини, особено свързани с други хора.

Негативни последствия от собственото решение за други хора отчетоха 12 студенти (22%). Само 7% от студентите (N = 4) отчетоха повече от едно възможни негативни последствия от предложеното решение, което отново е значимо различие с броя студенти, пропускащи да вземат под внимание негативните последствия за други хора от взетото от тях решение ($\chi_{|1|}^2$ = 40,164; p < 0,001). За няколко позитивни последствия от собственото решение за другите хора съобщиха 2 студенти (4%).

2 студенти (4%) предложиха решение, което включва консултация с професионалист в сферата на поставения проблем (диетолог), за по-успешното му решаване.

Творческите конструктивни решения на проблема бяха свързани с предлагането на комплексен подход към решаване на проблема, а не такъв, насочен към предлагане на лесни, бързи решения, които също са ефективни:

60% от студентите (N = 33) избраха сложни, комплексни пътища за решаване на проблема:

- 19% или 10 студенти предпочетоха да изследват повече групи изследвани лица – контролна и експериментална, както и няколко контролни групи като вече спазвали диета, но престанали да я спазват, защото са отслабнали след диета и група на неспазващи диета.
- 9% или 5 студенти допълнително разделиха евентуалните изследвани лица на няколко групи по пол, възраст, социален статус, вид на спазвания хранителен режим като дори проявиха словотворчество – противопоставиха вегетарианци на „всичкоядни“.
- 33% от студентите (N = 18) предположиха, че за решаването на поставения проблем са необходими допълнителни условия като предоставяне на алкохол и други напитки – 23% или 13 студенти, както и осигуряване на подходяща обстановка като например музикално озвучаване – 9% или 5 студенти.

27% от студентите (N = 15) се стремят към по-голяма точност на предложеното решение, като за целта 14% от студентите (N = 8) предпочетоха дълготрайно проследяване във времето (до месец) на решението на проблема (при повече празненства и с няколко измер-

вания на обичайното поведение на изследваните лица в ситуация на избор на конкретен вид хранителен режим); а 13% от студентите (N = 7) решиха да събират информация с много методи – наблюдение, тестове, интервюта, беседи. Преобладават студентите, които не се стремят към многократна проверка (с различни методи или през определени интервали от време) на резултатите от предложеното решение на проблема ($\chi_{|1|}^2 = 11{,}364$; $p < 0{,}001$), а предпочитат лесен и бърз подход към решаване на проблем.

4% от студентите (N = 2) се фиксираха върху препятствия, които да затрудняват допълнително евентуалните изследвани лица (като изкушаването им от подставено лице – актьор, с ролева игра).

Неконструктивността на решенията на студентите се изразяваше в различни аспекти:

В предложените решения на 11 студенти (20%) имаше етични проблеми. 13% от студентите (N = 7) предпочетоха да използват запис с видеокамери, без да посочат дали ще искат разрешение от изследваните лица за това. 7% от студентите (N = 4) се увлякоха във фантазиране и стигнаха до измамно решение на проблема – докладване на несъществуващи още резултати, като че ли вече са се случили. Все пак значимо по-малък е броят студенти, предложили неетично решение на проблема за улесняване на неговото решение, в сравнение с тези, които не избират решение, създаващо допълнителни проблеми ($\chi_{|1|}^2 = 19{,}8$; $p < 0{,}001$).

5% от студентите (N = 3) започнаха да решават съвсем друг проблем, което в някои случаи на избрана проблематика (изследване на степента на въздържане от тютюнопушене; изследване дали се спазва закона за пушене на обществени места) разкрива прояви на мислене по аналогия с поставения им за решаване проблем, но в един от случаите не може дори да се направи аналогия с поставения за решаване проблем (избраният проблем беше изследване на възможности за обогатяване на знания на деца по английски език).

9% от студентите (N = 5) отказаха да решават проблема (за установяване дали по време на празненства хората продължават да спазват започната диета), не предадоха никакви разсъждения по него, въпреки че им беше съобщено, че решението на проблема ще се оценява и е напълно във възможностите на всеки от тях да предложи свое решение на поставения проблем във вида на описание на ситуацията на провеждане на експеримента, макар и без научни термини. Възможно е стресирането в ситуация на оценяване да препятства анализирането на важни аспекти на проблема.

Обобщено около 25% от студентите предложиха предимно неконструктивни решения на проблема.

Заключение

Частично се потвърди хипотезата, че ще бъдат предложени разнообразни решения на проблема, че всеки студент ще предложи решение на проблема, което ще може да бъде реално осъществимо. Предложените решения наистина бяха разнообразни и нямаше съвпадащо решение (малкото съвпадения в някои детайли бяха случайни). Около 85% от предложените решения бяха осъществими, като 20% от тях обаче се нуждаеха от подобрения. Дори един студент (мъж) наистина реализира предложеното от него решение в проведен експеримент в последствие. Обаче имаше малък брой студенти, които не се справиха с поставения проблем.

Около 5% от студентите подмениха естеството на решавания проблем, което може да се интерпретира и като прекалена склонност към използване на мислене чрез аналогии, което обаче не протича успешно и се откриват твърде слаби връзки между явления, които в крайна сметка не довеждат до решаване на поставения проблем.

Установено е, когато се сравнява проблемното мислене при студенти с други групи лица (общопрактикуващи лекари), че студентите са по-склонни да препрочитат дадената им информация в реда, в който е представена, а не да дават незабавен отговор (Schuwirth et al., 2001), така че не може да се твърди, че вероятно студентите не обръщат достатъчно внимание на подадените инструкции.

Някои хора предпочитат да решават проблем като променят ситуацията, обкръжението, като например я трансформират от частна в публична. Други хора решават проблем като комбинират асоциативно предишни решения на проблеми, с които са се занимавали (Paige, 1992). Прекаленото използване на тези стратегии води до отдалечаване от поставения проблем и превръщането му в друг, различен.

9% от студентите отказаха да решават проблема и общият дял на около 14% от студентите, които не успяха да се справят с поставената задача, разкрива, че в процеса на проблемно мислене липсва настойчивост, персистентност в решаването на проблем, въпреки относителната важност на този проблем за студентите в изпитната ситуация.

В процеса на решение на проблем студентите са склонни повече да отчитат няколко конкретни фактори, които допринасят за практично решаване на проблема, а в по-малка степен преценяват ефективността на предложеното решение, защото по-рядко вземат пред-

вид фактори, свързани с евентуални причини за поведението на другите хора при предложеното решение и в малка степен се фокусират върху евентуални последствия от предложеното решение за другите хора. Може би хипотетичността на ситуацията, фактът, че тя все още не е реализирана, води до по-слаба склонност на съобразяване на взетото решение с интересите на всички засегнати в ситуацията лица. Ефективността не предлагано решение за постигане на дадена цел не винаги се свързва тясно с възможности то да е полезно за други хора.

Успешното решение на проблем е с максимум позитивни следствия и минимум негативни следствия от това решение – социални, лични, като не би трябвало да бъдат създавани допълнителни проблемни ситуации (Paige, 1992).

Повечето предложени решения на изследователския проблем са ефективни, но би трябвало студентите по психология да се сензитивират повече към нуждите на другите хора, за да обмислят по-често решения, донасящи нови ползи за въвлечените в изследването лица.

Почти всеки трети студент предпочете по-сложни пътища за решаване на проблема – за по-дълго време и с повече методи за събиране на данни, с повече групи изследвани лица и повече видове стимули, в стремеж за по-голяма достоверност на резултатите. Повечето студенти предпочитат по-кратковременни и икономични решения на проблема, например около две трети от студентите предпочитат да работят само с една група изследвани лица. Обаче няма значими различия между броя студенти, предпочели по-комплексни или по-бързи и лесни решения, които пак могат да са ефективни ($\chi_{|1|}^2 = 2{,}2$; $p = 0{,}138$).

По броя категории при описанието на стимули, хора, ситуации, в решенията, предложени от студентите, може да се направи заключението, че един на пет студента използва по-скоро когнитивния стил широк спектър на еквивалентност (Gardner, 1953) – малко на брой категории (храни, изследвани лица) с повече включени техни представители (вид на храна, категоризация на изследваните лица в групи).

Притесняващо е, че един на всеки пет студенти обмисля решение на проблем, включващо измама, като в стремежа да реши проблема прилага максимата, че целта оправдава средствата.

Изследване на реалистичността и точността на преценките на студенти по психология в 1 и в 3 курс в Румъния, както и на ученици в средното училище разкрива, че няма значими различия между извадките, т.е. логическото разсъждаване в ежедневието преобладава при решаване на проблеми, а рядко се използват знанията, усвоени в университетски учебни дисциплини (Drugaş & Drugaş, 2013).

Студентите трябва да положат допълнителни усилия да прилагат усвоените знания не само в ситуации на реално практическо решаване на проблем, а и в ситуации, в които от тях се изисква да дадат мнение за възможен начин на решаване на проблем.

В процеса на обучение още от по-ранна училищна възраст би трябвало да се наблегне на трансфера на знания между предметни области, на метакогниции.

ЛИТЕРАТУРА

- **Кентауиц, Б. Х., Родигър III, Х. Л. и Елмс, Д. Д.** (2011). Експериментална психология. Девето издание. София: Изток-Запад.
- Конституция на Република България. (1991). Държавен вестник, 56 (Обн., ДВ, бр. 56 от 13.07.1991 г., в сила от 13.07.1991 г., изм. и доп., бр. 85 от 26.09.2003 г. изм. и доп., ДВ. бр.18 от 25.02.2005 г., бр. 27 от 31.03.2006 г. и бр.78 от 26.09.2006 г.). Изтеглена през април 2014, от http://www.parliament.bg/bg/const
- **Стоянова, С.** (2011). Експериментална психология. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.
- **Gardner, R. W.** (1953). Cognitive styles in categorizing behavior. // *Journal of Personality*, vol. 22, *2*, p. 214 – 333.
- **Drugaş, M., Drugaş, I.** (2013). Psychology students and Statistics: Why common sense doesn't work. In Asenova, I. (Ed.) *Psychology – Tradition and Perspectives* (Vol. 2). Blagoevgrad: SWU „Neofit Rislki“, in press.
- **Kafadar, H.** (2012). Cognitive Model of Problem Solving. // *Yeni Symposium*, vol. 50, *4*, p. 195 – 206.
- **Paige, G. J. C.** (1981). *Teaching specific problem-solving behaviors that occur between the presentation of a problem and its stated solution*. (Doctoral dissertation, West Virginia University, 1981). Retrieved in April 2014, from http://phdtree.org/pdf/24372813-teaching-specific-problem-solving-behaviors-that-occur-between-the-presentation-of-a-problem-and-its-stated-solution/
- **Paige, G. C.** (1992). Teaching the thinking process that occurs during problem solving. // *Journal of Instructional Psychology*, vol. 19, *1*, p. 29 – 40.
- **Schuwirth, L. W. T., Verheggen, M. M., van der Vleuten, C. P. M., Boshuizen, H. P. A., Dinant, G. J.** (2001). Do short cases elicit different thinking processes than factual knowledge questions do? // *Medical Education*, vol. 35, *4*, p. 348 – 356.

РЕФЛЕКСИЯТА В ТЕОРИЯТА И В ПРАКТИКАТА

проф. д.пс.н. Веселин Василев

Резюме: В статията е представен анализ на изходните теоретични и методологични предпоставки и подходите и процедурите при изграждането на цялостна концепция за автентичната рефлексия, както и за диференциране на инвариантното понятие за рефлексията в класификационна схема от типове и видове рефлексия.

Набелязан е общ подход за приложението на рефлексивната теория в широката обществена практика, като е откроена специфичната пловдивска традиция в тази научно-практическа област.

Ключови думи: автентична рефлексия, праксиологическа рефлексия, типове и видове рефлексия, рефлексивен подход.

REFLECTION IN THEORY AND IN PRACTICE

Prof. D.Sc. Veselin Vasilev

Summary: The article presents an analysis of baseline theoretical and methodological assumptions and approaches and procedures in the construction of a comprehensive concept of authentic reflection, as well as differentiation of the invariant concept of reflection in the classification scheme of types and reflection.

Identifying a common approach to the application of reflexive theory in general public policy, by highlighting a specific Plovdiv tradition in this scientific and practical field.

Key words: authentic reflection, praxiological reflection, types and kinds of reflection, reflexive approach.

1. Увод

В автентичния си произход и вид рефлексията се появява и проявява като изцяло теоретична проблематика, с явно усещащ се „привкус“ на елитарност и за това има редица причини. Рефлексивната проблематика се е зародила във философската традиция, което ѝ придава първичната „визия“ и вторичното „реноме“ на абстрактен проблем, труден за разбиране и сложен (дори неподходящ) за частнонаучно изследване; рефлексивната теория доскоро не е имала почти никакъв излаз в широката обществена практика, а е изпълнявала само обяснителна роля; рефлексията се е считала (и се счита и досега) за способност (черта), присъща само на отделни хора, принадлежащи към интелектуалния елит на обществото, осмисляла се е като

рядко срещащ се белег на интелектуална класа; качествената рефлексия е сравнително рядко срещащо се явление, а стихийното изграждане и изявяване на рефлексивни умения не се случва често, което прави този феномен труден за обяснение (Василев, 2006).

Така още изначално съществува риск изследванията върху рефлексията да се осъществяват по начин, който още повече да я отдалечава от практиката. Но в съвременната епоха, когато най-силно влияние в обществото оказват приложно-технологичните изследвания и открития, съществува напълно реална опасност рефлексивната проблематика да се озове в периферията на обществения интерес. (Несъмнено днес знаменитата фраза-афоризъм на Френсис Бейкън „Знанието само по себе си е сила“ е престанала да бъде общовалидна истина и общоръководна максима; и не само защото е изказана примерно преди петстотин години. Съвсем очевидно за времето, в което живеем, по-вярна и валидна е оценката на съвременния мислител-философ Юрген Хабермас, който твърди, че двигател на обществения прогрес са технологиите и знанията стават сила едва когато успешно се технологизират).

Всичко това прави рефлексивната проблематика особено чувствителна към действието на т. нар. „Закон на Страхов“. Макар и създаден в отдалечена от хуманитаристиката научна област (Николай Страхов е създател на руската традиция в литологията – област на геологията, изучаваща камъните и земните слоеве), този „закон“ съдържа поучително послание към всички учени и науки. Според него абстрактно-теоретичните и само словесно формулирани идеи са обречени на забрава, ако техният автор-първооткривател или неговите преки ученици не превърнат тези идеи в практически програми и технологии и не ги реализират като конкретни образци за практическа работа. Сами по себе си, смята (с пълно основание – бел. м., В. В.) Н. М. Страхов, методологическите идеи не оказват реално влияние върху понататъшните изследвания и върху практиката, ако не бъдат сведени (доведени – В. В.) до подходящо ниво на конкретизация – в образци и/или технологии (виж: Страхов, 1971; Розов, 1987; Василев, 2006).

Поради това в интерес и на самата рефлексивна проблематика, и на обществената практика е рефлексията бързо да се свърже с практиката чрез технологизиране на теоретичните рефлексивни идеи и концепции и чрез подготовката им за прилагане в различни социални сфери – в образованието, в науката, в социалните комуникации и дейности (управление, масмедии, политика, търговия и др.). А това най-успешно ще се случи ако още в теоретичните разработки върху

рефлексията се залагат основите и се определят насоките и начините за практическо приложение на теоретичните идеи.

За тази цел особено значение има създаването на цялостна, поне относително завършена теоретична концепция за феномена „рефлексия“ (тъй като фрагментарните, непълни знания за феномените трудно се технологизират). С усилията на група изследователи от Пловдивския университет и с активното участие на автора на тези редове е създадена такава и тя включва следните (явно разграничени и целенасочено отрефлексирани) компоненти:

- ясно експлицирано разбиране за същността на явлението рефлексия; към него се отнася и ясно разбиране на функциите и на ролята му в психичния и в практическия живот на човека и обществото;
- разграничение на неговите типове и видове, а при възможност разработване на пълна класификационна схема, диференцираща и систематизираща разнообразните му модуси (компактно и недиференцирано описаните явления трудно се „технологизират“);
- представи или хипотези и данни за начините на неговото спонтанно възникване и/или за неговото активно и целенасочено формиране;
- идеи, практически програми и технологически разработки за прилагането му в разнообразната човешка (индивидуална и обществена) практика (Василев, 2005, с. 12).

Ще систематизирам идеите, принципите, подходите и прийомите при създаването на цялостната абстрактно-теоретична концепция за рефлексията и при прилагането на теоретичните идеи в разнообразната (основно – образователна) практика; основната част от тези идеи са създадени в рамките на Пловдивската психологическа традиция по рефлексията.

2. Автентичното понятие за рефлексията

Изследователят на рефлексивната проблематика още в началото се сблъсква с интересна ситуация: едно все още обозримо множество от автори интерпретират рефлексията по различен начин и описват различни нейни модуси – всеки автор акцентува върху избран от него модус. Прави впечатление почти пълното отсъствие на спорове и дискусии относно същността на рефлексията – всеки автор обикновено постулира свое разбиране за тази същност, като често се позовава на авто-

ритетни предшественици, но без да оспорва и без да критикува чуждите мнения (а понякога и без да обосновава и доказва своето).

Може да се издигнат няколко предположения за обяснението на тази ситуация:

- същността на рефлексията е самоочевидна и не се нуждае от дискусионно доказване и отстояване;
- авторите, работещи в областта на рефлексията, се отличават със завидна научна толерантност;
- рефлексивната проблематика все още се намира на относително ранен стадий на своето развитие – „стадия на първоначалното постулиране и натрупване“ на все още несинхронизирани теоретични идеи;
- рефлексията е сложно явление, съществуващо (проявяващо се) в разнообразни модуси, тя притежава няколко „лица“ (а защо не дори няколко различни същности), така че всеки автор открива в някое от тях своето разбиране.

Струва ми се, че всяко от тези обяснителни предположения съдържа някаква част от истината, но най-близо до цялата истина се намира, според мен, четвъртото обяснение. Към тях може да се добави и още едно – все още не достигат цялостни, обхватни теоретични изследвания, в които се съпоставят, систематизират, интегрират и обобщават всички (или повечето) сериозни мнения. В едно по-ранно изследване авторът на тези редове си постави тази амбициозна и трудна задача (виж: Василев, 2005) и представи на читателите своя резултат/вариант на решението ѝ (Василев, 2006); в него са проанализирани многобройни и многообразни разбирания за рефлексията и е синтезиран неин **обобщен инвариант,** който може да послужи като теоретична основа на емпиричните изследвания върху различните прояви на рефлексията.

*** * ***

Първата стъпка при изграждането на цялостна теоретична концепция за който и да е феномен от хуманитарната област, в случая – за рефлексията, следва да бъде изясняването и уточняването на „автентичното понятие“ за този феномен. Тъй като този термин още не е традиционен, ще внеса няколко необходими пояснения за съдържанието, което влагам в него. Отнесен към рефлексията, той може да се интерпретира така: с непрекъснатото нарастване на числото, разнообразието и детайлизацията на изследванията върху рефлексията логично и необходимо възниква въпросът: доколко съдържанието на разбирането и

понятието за рефлексията може да бъде разширявано, без да бъде прекрачена границата на риска то да бъде размито и подменено? Доколко може да бъде обогатявано и детайлизирано разбирането за рефлексията, както и прилагано това разбиране в практиката, без да бъде нарушена или подменена идентичността на този феномен?

Един от сигурните начини да се поддържа автентичното разбиране за даден феномен е в постоянното съотнасяне на новаторските идеи за него с тези на класиците и първооткривателите му. Както порано съм подчертавал, **основополагащите класически идеи в познанието за човека следва да имат не само приоритет**, те следва да имат **и особен теоретичен имунитет**, който да ги пази от произволната коригираща намеса на по-късните автори; това може да осигури не само приемственост, но и стабилност и надеждност на хуманитарните знания (Василев, 2006, с. 85). Поради това при изясняване на същността на рефлексията е не само уместно и необходимо, но дори задължително да се обърне поглед към философската традиция в нейното изследване. Поне още по две причини: първата е, че проблемът за рефлексията се е зародил във философията и тъкмо в работите на Лайбниц, Лок, Кант, Хегел, Хусерл и мн. др. се съдържат основополагащите идеи за нея. И второ – **анализите на мислителите-философи (особено от класическата за тази наука епоха), се отличават с особена прозорливост, проникновеност и съчетание на житейска с научна правдоподобност;** трябва да отбележим, че с подобни достойнства (проникновеност и правдоподобност), за съжаление, не винаги се отличават теоретичните предпоставки и основания на някои от съвременните емпирични изследвания за човека.

Хуманитаристиката следва ясно и категорично да се еманципира от методологическата нагласа, възникнала в естественонаучното познание и типична (и проверена и доказана) за него, че теоретичното познание за основните феномени се развива чрез „смяна на парадигмите“ – според известната теория на Томас Кун (Кун, 1975). В познанието за човека новите знания възникват основно чрез обогатяване, конкретизиране и проверяване (уточняване) на фундаменталните идеи и концепции, създадени от предшествениците-изследователи, а не толкова чрез радикална промяна и подмяна на по-ранните постулати-парадигми.

При „изработването“ на автентичното разбиране на (или за) рефлексията следва да се откажем от ненадеждното интуитивно обобщаване на различните схващания, при което съществува риск от голяма доза субективен произвол (всеки нов автор обикновено избира такова

разбиране за изследвания феномен, което му „допада“ или поне съответства на собствения му подход към неговото изследване). За да се сведе до минимум този риск, според мен могат да се приложат някои/няколко специално подбрани и изработени методологични процедури, които могат да направят анализа и обобщението „**рефлексивни“,** т. е. ясни, прозрачни, инструментални (извършват се с осъзнати подходящи средства) и проверими (достъпни за контрол).

Една от тези предлагани от мен процедури е **методиката на компаративното дискриминиране** (или съпоставително отграничаване от сходни понятия). Издирваме и подбираме набор от термини-понятия, които имат сходно съдържание и могат да имат сходна употреба с изследваното от нас понятие рефлексия; всеки от тези термини се анализира съпоставително с автентичното разбиране за рефлексията, като се открояват сходните и – основно – различните съдържания между тях. За да има методиката изследователска, а не само илюстративна роля и функция, трябва да се достигне висока степен на пълнота на понятията, с които се сравнява и от които се отграничава рефлексията (тези термини-понятия помагат да се разбере **какво не е рефлексията**). На този етап отвореният списък („тезаурус на отграничаващите рефлексията термини“) включва следните понятия:

1. размишление,
2. рефлексивност,
3. отражение,
4. интроспекция,
5. емпатия,
6. рационализация,
7. самопознание,
8. ретрофлексия.

Подреждането на термините в този списък е според отслабващата вероятност рефлексията да се преплита и обърква с всяко от тези понятия и те да „замърсяват“ с некоректната си употреба рефлексивната проблематика.

Друга много полезна процедура е **методиката на съдържателната покомпонентна верификация** на понятието и на концепцията за рефлексия. Тя представлява ясно, осъзнато и контролирано систематизиране на различните (но влиятелни, основни, основополагащи) разбирания и концепции за рефлексията; разбира се тази процедура може да се приложи и към всяко друго интересно за науката явление и съответстващото му понятие. Разграничават се съдържателните съставки на явлението и съответното понятие (създава се систематичен модел-схема на основните, същностни компоненти) и се проследяват систематично съдържанията-възгледи, съвпаденията и разминаванията на различните автори по тях. Това позволява по своеобра-

зен начин да се „квантифицират“ (да се приложат своеобразни количествени способи за оценяването им) такива трудни и нетрадиционни за изброяване и претегляне феномени, като идеи, становища, разбирания и възгледи с теоретичен характер (а не факти и явления, представяни като емпирични данни).

Процедурата, съдържаща елементи на количествена систематизация, следва и реализира някои от принципите на рационалната дискусия на Карл Попър (Попър, 1998; Popper, 1959). Ясновата и логичността в обсъждането се осигурява чрез покомпонентното аналитично разчленяване и така се избягват недостатъците и рисковете на глобално-интуитивното обобщаване, което съдържа риска за висока доза субективност. Уважава се и се запазва самостоятелността в мненията на задочно „дискутиращите“ автори, като се проследява и откроява сходството и най-вече приемствеността между тях, което е начин за проверка и потвърждаване и на базисните постановки-съставки на концепцията (виж по-подробно: Василев, 2006, 84 – 98).

Цялостният обзор, осъществен с традиционните средства, както и анализът, осъществен с гореописаните процедури, позволи да бъде синтезирано следното разбиране (и формулировка) за същността на рефлексията:

Рефлексията е социокултурно обусловена, инструментална интелектуална процедура (процес, набор от осъзнати и контролирани умствени действия), насочена и осмислена към самопознание: познание за собствената познавателна дейност и на собствената личност. Рефлексията също е мислен диалог с другия, при което се възпроизвежда логиката и съдържанието на мисленето на партньора, а субектът се самопознава чрез контрола и осъзнаването на въздействието на собственото си поведение върху партньора. Рефлексията е и мислено проследяване и контрол върху реализацията на знанията и качествата на субекта в практическата му дейност (рефлексивен контрол върху опредметяването и технологизирането на собствените знания и качества).

На този етап по-кратко и компактно определение съдържа риска да се пропуснат някои от същностните ѝ признаци, защото **рефлексията е всичко това,** което е представено в горната формулировка: тя е сложно, съставно явление, дълбоко (същностно) характеризиращо човека, което се проявява в разнообразни модуси. Ако все пак е нужно по-стегнато (и естествено – по-непълно) разбиране и определение, то **рефлексията е социокултурно обусловена интелектуал-**

на процедура, съзнателно насочена и осмислена към самопознание, която се проявява в няколко различни модуси.

3. Типовете и видовете рефлексия

Както вече посочихме, рефлексията е феномен, който се проявява в няколко различни модуси (начини на реално и конкретно съществуване и проявление) и това е нейна същностна черта; струва ми се, че това твърдение беше ясно експлицирано за пръв път от автора на тези редове още през 1989 г. (Василев, Джалдети, 1989), дотогава пишещите върху рефлексията автори само имплицитно-подразбиращо се посочваха различни нейни прояви, респ. разновидности или видове. Коректното разграничение на тези модуси в типове и видове е не само въпрос на създаване на научно издържана класификация като важна съставка на цялостната концепция за рефлексията; това е също важна стъпка към пренасянето на теоретичните идеи за рефлексията в практиката. Компактно описаните, неразчленени концепции за даден феномен трудно се операционализират и технологизират, дори по-скоро изобщо не могат да се технологизират. Ще поема риска да направя едно обобщение с методологически характер, което трудно се проверява: всъщност рефлексия изобщо реално не съществува, в реалността се срещаме само с конкретните модуси на рефлексията и, съответно, това, което достоверно знаем за рефлексията, е това, което знаем за отделните типове и видове рефлексия. И съответно към технологизация могат да се ориентират само конкретизираните знания за отделните модуси – за типовете и видовете рефлексия.

Няма да анализирам многобройните класификационни схеми за рефлексията – някои от тях са твърде изобретателни и находчиви, но има и такива, които изглеждат като импровизации, създадени без никакви логически основания и частнонаучни критерии; като правило липсват и емпирични проверки на истинността на класификационните разграничения на рефлексията. Предложената от мен класификационна схема на типовете и видове рефлексия се основава както върху внимателния обзор на различните класификации от многобройни автори, така и върху специален изследователски анализ, изпълнен с **методологическата процедура класификационно дефиниране** (определение на основата на класификации). Първоначално се разграничават основните модуси, за които има безспорни данни и мнения в най-солидните работи и концепции на изследователите на рефлек-

сията. Такива са следните три типа рефлексия, назовани с вече приети и широко използвани термини-названия:

1. Интелектуална рефлексия – в тази съдържателна посока интерпретират рефлексията още философите-класици Лок, Лайбниц, Лок, Хегел, Хусерл и Дж. Дюи, както и преобладаващата част от съвременните автори.

2. Личностната рефлексия е очертана в концепциите на Лайбниц, Хегел, Тейар дьо Шарден, Ясперс, Хайдегер, Сартр и се споделя от множеството съвременни изследователи.

3. Рефлексията като диалог – под друго название или общо като рефлексия е описвана от Хусерл, Гадамер, Хабермас, Библер, Щедровицки; съвременните автори я споменават често като комуникативна или кооперативна.

4. Праксиологическата рефлексия беше обособена като отделен тип през 1989 г. от мен (Василев, Джалдети, 1989; 1990), но тя се основава върху съдържателните идеи на Тейар дьо Шарден, Дюи, Ясперс, Гадамер, Мерло-Понти, Адорно, Рубинщайн, както и върху схващанията на неочаквано многобройни съвременни автори. Описваната по-долу процедура-верификация също дава убедителното потвърждение, че идеята-хипотеза за праксиологически тип рефлексия е теоретично и емпирично коректна.

Тези четири модуси-типове съставляват теоретичната схема-модел, която подлежи на проверка. Процедурата-верификация се състои в анализ на едно множество от разбирания за рефлексията и нейните модуси (типове и видове). Първоначалният ни замисъл да включим 100 автори с техните становища се разшири (беше необосновано да се „затвори“ списъка след стотния автор) и така се стигна до 120 анализирани автори и становища, като няма никакво съмнение, че в това число влизат всички (или почти всички) ценни идеи в тази област.

От всички 120 автори 66 (или 55%) свързват рефлексията само с един неин модус; по два модуса посочват 35 автори (29% от извадката); като по-многолика, проявяваща се в три модуса, разбират рефлексията 13 учени (11%). А шест автори (5% от всички 120) считат, че рефлексията съществува в четири модуси-типове. Интересно е разпределението между „извадките“ в състава на „генералната съвкупност“: западните автори (част от тях са авторите-класици), общо 47 на брой, посочват средно по 1,34 модуса на рефлексията (един автор посочва 3 модуса, 14 – по два); руските автори са 56 и те посочват средно по 1,76 модуса (един посочва 4 модуса, петима по три, останалите по два

или един). Българските автори са 17 и посочват средно по 3,06 модуса (типове или видове) – само 2 български автори посочват един модус, шестима – по три, а седем български автори считат, че рефлексията се проявява в четири типа – посочените по-горе). Своеобразието на скромната макар българска традиция в изследването на рефлексията е в приемането, че тя е феномен, характеризиращ се същностно и проявяващ се в множество модуси (видове и типове).

Заслужава да се подчертае, че при нито един от 120-те автори от анализираната „извадка“ не се срещна нито един случай на разбиране за рефлексията, за което горната класификационна схема да се окаже тясна и да не може да го включи; така нейната логическа и съдържателна коректност може да се счита за убедително потвърдена.

Въз основа на специален съдържателен и логически анализ (виж: Василев, 2006, 101 – 109) предлагам следната обща класификационна система на рефлексивните феномени-модуси:

Интелектуалният тип рефлексия може да се разграничи на следните видове:

- интелектуална рефлексия в обучението, която може да бъде формална и съдържателна (според В. В. Давидов и А. З. Зак – Давыдов, Зак, 1987);
- интелектуална рефлексия в науката (изследователско-методологична).

Личностният тип се разделя на видовете:

- рефлексия върху постъпките и дейностите;
- рефлексия върху качествата на личността.

Рефлексията като диалог се дели на видовете:

- комуникативна рефлексия;
- кооперативна рефлексия.

В това дихотомно деление може да намери място и рефлексията в конфликтни ситуации.

Праксиологическият тип рефлексия може да се раздели на следните видове:

- професионална рефлексия (най-детайлно изследвана е педагогическата рефлексия);
- технологична рефлексия.

4. Рефлексията в практиката

Освен откроването и отстояването на автентичното разбиране за рефлексията и решаването на проблема за коректното ѝ класифициране (разграничаване на модусите ѝ), за практическото приложение

на теоретичните знания за рефлексията важно значение има и създаването на междинни теории със среден обхват. Успешното технологизиране на „високите“ и пределно абстрактни теории – а теорията за рефлексията е типичен пример за такава – непременно изисква създаването на междинни теории със среден обхват; именно те гарантират, че при големия скок от пределно абстрактната („висока“) форма на теоретичните знания за рефлексията в пределно конкретната (технологична) форма тези теоретични идеи няма да загубят своята съдържателна автентичност (т. е. няма да се създават технологии, които само претендират да са рефлексивни, но всъщност да са резултат на изобретателност и житейска находчивост и сръчност).

Предназначението и смисъла на междинните теории (със среден обхват) е да запази твърдото ядро на научните програми от опровержение при емпиричните проверки (както счита създателят на тази науковедска концепция Имре Лакатош – Lakatos, 1970). Като следвам и прилагам схемата на И. Лакатош, към „твърдото ядро“ на теорията за рефлексията аз отнасям разбирането за същността на рефлексията (автентичното понятие за рефлексия) и за типовете и видове рефлексия. Докато изведените теоретико-дедуктивно от това ядро междинни (средни) теории – рефлексивният подход, най-значимият вид рефлексия – педагогическата, както и наборът от разнообразни рефлексивни технологии – образуват „защитния пояс“, който поема натиска на верификационните и фалсификационните (теоретичните и практическите) проверки. Тяхната роля е не само да предпазват твърдото ядро от опровержение, но и да видоизменят, усложняват и обогатяват цялостната изследователска програма.

Рефлексивният подход в обучението е оригинален български принос в разработването и развитието на рефлексивната проблематика. Терминът и идеята-първообраз принадлежат на Петър Николов (Николов, 1985), а последователите – Веселин Василев, Йорданка Димова, Марга Георгиева, Теодора Коларова-Кънчева, Ирина Колева, Иса Хаджиали и др. – допринасят както за разработването на цялостната концепция за рефлексивния подход, така и за конкретното приложение на постановките ѝ в различните страни на образователния процес и можем да говорим за наличието на специфична българска традиция в тази научна област (Василев, 2005; 2006; Димова, 2000; Dimova, 2011; Георгиева, 2001; Коларова-Кънчева, 2003; Колева, 2003; Хаджиали, 2011).

Създателят на концепцията П. Николов полага в основата на рефлексивния подход патоса на дълбоката промяна на традиционното

обучение: вместо обучаван и обучаващ, в центъра на учебния процес трябва да бъде поставен самообучаващият се субект (ученик и студент); трябва да се повиши активността му чрез нов тип мотивация, чрез самостоятелно целеобразуване, чрез рефлексивно планиране, регулиране и осмисляне на собствената учебна дейност; всичко това превръща обучението в саморазвитие на личността (Николов, 1985).

В. Василев конструира своята концепция за рефлексивния подход както чрез дедуктивно извличане на най-ценните постановки на теорията на рефлексията (какво рефлексията може да допринесе за усъвършенстването на традиционното обучение), така и чрез съдържателен анализ на най-слабите, неефективни и уязвими звена в съвременната ни образователна практика, които могат да се подобрят и усъвършенстват чрез прилагането на теоретичните идеи за рефлексията в подходящо преобразуван (праксиологизиран) вид; така сме опитали да реализираме идеите на И. Лакатош за положителните и отрицателните евристики (Lakatos, op. cit.). В „зоната на засрещането“ на двата вектора на анализа разграничихме и формулирахме следните принципни положения на рефлексивния подход (по: Василев, 2005, 67; 2006, 226):

- *диалогичен модел и стил на обучението;*
- *максимално съобразяване с познавателните възможности и интереси на учениците и стремеж за тяхното развитие чрез обучението;*
- *съотнасяне и свързване на усвояваните знания с модела и логиката на познавателните действия и целенасочено формиране на тези действия;*
- *ясна практическа насоченост и осмисленост на усвояваните действия и на обучението като цяло;*
- *създаване от всеки учител на собствен професионален стил, който съчетава най-изявените му индивидуални черти с основните функции и задачи на професията.*

Следвайки по-отблизо основополагащите постановки на П. Николов, своя интересна и съдържателна концепция за рефлексивния (ценностно-рефлексивен) подход в обучението създаде Й. Димова. Привнасяйки идеи от хуманистичната психология и от акмеологията, тя разграничава в стройна система следните основни принципи на рефлексивния подход:

- принцип за активност в обучението;
- принцип за съзнателност в обучението;
- принцип за рефлексивност;
- принцип за толерантност в обучението.

При съчетаването му с хуманистичната идея за самоактуализацията и с ценностната нагласа подходът придобива характеристиката на *ценностно-рефлексивен* (Димова, 2000; Василев, Димова, Коларова-Кънчева, 2005, 81 – 88; Dimova, 2011, 82 – 86).

Определящо значение за приложението на теорията за рефлексията в широката социална практика (засега основно в образователната) има сполучливото преобразуване на теоретичните рефлексивни идеи в рефлексивни технологии и практически програми. Като набелязва общите посоки на това технологизиране, В. Василев разработва система-набор от принципи и прийоми за операционализиране на общотеоретичните идеи за рефлексията, някои примерни схеми за рефлексивна саморегулация, както и общ модел за създаване на рефлексивен учебник (Василев, 2006, 191 – 201, 239 – 240, 255 – 260). Теодора Коларова-Кънчева и Иса Хаджиали находчиво и задълбочено създават разнообразни технологични прийоми за обучение, в които присъства автентична рефлексия, преобразувана в приложни продукти. Т. Коларова предлага инвариант на образователна технология, основана на общата рефлексивна теория (знанията за всички типове рефлексия) и рефлексивния подход като теория със среден обхват, разработва интересната технология на рефлексивните задачи, а съвместно с Й. Димова систематизира и разнообразните инструменти на рефлексивната технология (Коларова-Кънчева, 2003; Василев, Димова, Коларова-Кънчева, 2005, 89 – 108, 109 – 128; виж също нейната статия в настоящия сборник). И. Хаджиали проверява в разгърнато и мащабно изследване ефективността на създадените от него образователно-технологични модели за целенасочено развитие на интелектуалната и личностната рефлексия (в тях е конкретизиран рефлексивния подход) в обучението по биология; изследването има характер на психолого-педагогически експеримент и протича в три последователни години – в 9., 10. и 11. клас (Хаджиали, 2011).

Можем да систематизираме основните и специфични особености на своеобразната пловдивска традиция в изследването на рефлексията така:

- стремеж към откриване на автентичното разбиране за рефлексията (в контекста на цялостна концепция за нея) и запазване на съдържанието на понятието за рефлексията при пренасянето му в практически разработки;
- приемане (и разработване) на разгърната схема-концепция за всички рефлексивни модуси, която включва четири типа, като е е обогатена с нов тип – праксиологическа рефлексия;

- целенасочено (а не случайно или стихийно) ориентиране на знанията за рефлексията към приложение в широката практика (главно – образователна), основаващо се върху разграничения праксиологически тип рефлексия;
- прилагане на рефлексията при обучението на ученици от горните класове (в руската психологическа традиция рефлексията се прилага основно върху ученици в началното училище), което се основава на междинната теория за рефлексивния подход и включва оригинални технологични разработки „с рефлексия“.

Но пловдивската научна традиция в изследването на рефлексията (която Л. Десев – малко патетично нарича „Пловдивска психологическа школа с предмет проблемите на рефлексията“ (Десев и съавт., 2011, 247) е особен (и достатъчно интересен) проблем и заслужава специално изследване и представяне, а това вече е тема за бъдеща разработка.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Василев, В.** (2005). Психолого-методологични, теоретични и приложни проблеми на рефлексията. – Автореферат на дис.... „доктор на психологическите науки“. София.
- **Василев В.** (2006). Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив: Макрос, 2006.
- **Василев, В., А. Джалдети** (1989). Рефлексията – типове и механизми на осъществяването ѝ. В: *Научни трудове на ПУ „П. Хилендарски“,* т. 26, кн. 2.
- **Василев, В., Й. Димова, Т. Коларова-Кънчева** (2005). Рефлексия и обучение. 1. част: Рефлексията – теория и практика. Пловдив, „Макрос“.
- **Георгиева, М.** (2001). Рефлексията в обучението по математика (V – VI клас). В. Търново, „Фабер“.
- **Давыдов, В. В., А. З. Зак** (1987). Уровень планирования как условие рефлексии. – В: *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.* Новосибирск, „Наука“.
- **Десев, Л., С. Брик, Н. Десев** (2011). Психология на творчеството. Теоретични проблеми, емпирично изследване, креативни задачи. С., „Парадигма“.
- **Димова, Й.** (2000). Рефлексията над химическото знание в началния етап на обучението по химия. Дис. и автореф. ... „доктор“. София-Пловдив.

- **Коларова-Кънчева, Т.** (2003). Интелектуалната рефлексия в обучението по биология в 9. клас. Дис. и автореф. ... „доктор“. Пловдив.
- **Коларова, Т., И. Хаджиали, В. Василев** (2010). Иновационни педагогически технологии за формиране и развитие на рефлексия в гимназиалния етап на биологичното образование. // *Сп. Педагогика*, кн. 5, с. 88 – 102.
- **Колева, Ир.** (2003). Билингвална технология. Рефлексивният подход за обучение на деца от ромски произход. С., ГЕЯ-ЛИБРИС.
- **Кун, Т.** (1975). Структура научных революций. М., „Прогресс“.
- **Николов, П.** (1985). Рефлексивен подход към учебния процес. В: *Годишник на ВПИ – Благоевград,* т. 2, кн. 4.
- **Попър, К.** (1998). Безкрайното търсене. Автобиография на един интелектуалец. С., „Златорогъ“.
- **Розов, М. А.** (1987). К методологии анализа рефлектирующих систем. В: *Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.* Новосибирск, Наука.
- **Страхов, Н. М.** (1971). Развитие литогенетических идей в России и СССР. М., Наука.
- **Хаджиали, И.** (2011). Модел на рефлексивен подход в гимназиалния етап на биологичното образование. Дис. и автореф. ... „доктор“. Пловдив.
- **Dimova, Y.** (2011). Reflective Approach to Education. Saarbrücken, LAP.
- **Lakatos, I.** (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: *Criticism and the Growth of Knowledge,* Cambridge.
- **Popper, K.** (1959). The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson&Co.

ДИАГНОСТИКА НА РЕФЛЕКСИЯТА В РАЗВИВАЩИТЕ УЧЕБНИ СИТУАЦИИ В ЧАСОВЕТЕ ПО МАТЕМАТИКА

доц. д-р Владимир Леонидович Соколов

Резюме: В статията са представени резултатите от изследванията върху развитието на рефлексията при завършващите начално училище (10 – 11 год. деца) в руско училище в условията на традиционното обучение. Чрез прилагане на разработения от В. В. Давидов прийом за класифициране (разграничаване) на задачите според начина им на решаване или според външните им признаци се постига целенасоченото формиране на един от основните компоненти на теоретичното мислене – рефлексията.

Ключови думи: рефлексия, диагностика

DIAGNOSIS OF REFLECTION IN DEVELOPING LEARNING SITUATIONS IN MATH CLASSES

Associate professor Vladimir Leonidovich Sokolov, Ph. D.

Summary: The article presents the results of research on the development of reflection in the primary school (10 – 11 years of age. Children) in a Russian school in the state of a traditional education. By applying the developed by V. V. Davidov way of classification (differentiation) of tasks according to their way of solving or by their external signs is achieved the targeted formation of one of the main components of theoretical thinking – reflection.

Key words: reflection, diagnostics

Резултатите от изследванията на възможностите за развитие на основите на теоретичното мислене у малките ученици, получени в научната школа на В. В. Давидов, обезпечават интереса на учените към този проблем за дълго време напред. В. В. Давидов разглежда два вида мислене: емпирично, осъществявано с помощта на действието сравнение, фиксиращо външните свойства на обекта, и теоретично, основно действие на което се явява анализът, обезпечаващ разкриването на вътрешните връзки на изследвания обект. Такъв подход позволява да се провежда целенасочено търсене на ресурсите за развитие на основните компоненти на теоретичното мислене – анализ, планиране и рефлексия. Важно място в изследванията, провеждани от катедрата по педагогическа психология на Московския градски психолого-педагогически университет, заема търсенето на такива развиващи учебни ситуации, които способстват развитието на основи на теоретичното мислене у учащите се. Ще представим резултатите от изследванията на развитието на един от ком-

понентите на теоретичното мислене – рефлексията – у завършващите начално училище (10 – 11 годишни деца).

Рефлексията е преди всичко способността на човека да оцени своето състояние, своите мисли и действия като че ли отстрани, да съотнесе резултатите от действията с поставената цел, да определи границите на собственото знание, своите възможности, да допуска съществуването на други гледни точки. В. В. Давидов говори за рефлексията като компонент на теоретичното мислене, като умение да се разглеждат основанията на собствените действия, използваните начини за решаване на задачи (Давыдов, 1996, 69, 328, 384).

Развитието на рефлексията в традиционното обучение е възможно чрез подбуждане на учениците към осъзнаване на компонентите на учебната дейност. Какви действия трябва да се извършват за решаване на задачата? Какво научих по време на урока? Какво направих за това? Как е разсъждавал съученика ми, получавайки такъв отговор?

Заедно с това, даже традиционният учебен материал позволява да се открият в него множество ситуации, подходящи за развитието и оценката на степента на формиране на рефлексия като компонент на теоретичното мислене. Ще покажем, какво може да направи учителят на работното си място, без да излиза от рамките на традиционното съдържание на обучението, за проявата на рефлексивни действия у учащите се.

При проектиране на задачите ние изхождахме от описаната от В. В. Давидов схема за построяване на задачи за диагностика на рефлексията. Едни задачи трябва да бъдат еднакви според принципа на решение, но да се отличават по външни признаци, други обратно: да си приличат по тези външни признаци, но да бъдат с различен принцип на решение. След това на учениците се предлага да класифицират решените задачи. Основание за класификацията в този случай може да бъде или принципа на решение, или външните признаци на задачата (Давыдов, 1996, 334 – 335, 346). С други думи, искаме да видим дали завършващият началното училище може да различава начина на действие и неговия резултат. Конкретизацията на дадената схема относно предметната диагностика на теоретичното мислене е предложена от В. А. Гуружапов (Гуружапов, 1997; 2000). Според него, методите на такава диагностика трябва да се опрат както върху традицията за изследване на мисленето с използване на „задачи за съобразителност“, така и върху постиженията в областта на проектирането на квазиизследователската дейност на учащите се по конкретни учебни предмети. За тази цел тестовите задачи трябва да са аналог

на учебна задача за обобщение на изучения материал, а по форма да са „задачи за съобразителност“, съдържащи тънки различия на съществените и несъществените признаци на обекта. Условие на задачите за обобщение на изучения материал трябва да бъдат начините на преобразуване на обекта, които ученикът е усвоявал в учебната дейност в часовете по определена тема.

Ще разгледаме пример на такава задача върху материал от темата „Писмено изваждане“.

ОТНАЧАЛО запиши решението на примерите.

СЛЕД ТОВА определи, кои примери са решени по един и същи начин.

Пример 1.	Пример 2.	Пример 3.
49	56	35
− 32	− 27	− 18

Отбележи правилния отговор с ☑

□ примери 2 и 3 са решени по един и същи начин

□ примери 1 и 3 са решени по един и същи начин

□ всички примери са решени по един и същи начин

□ няма примери, решени по един и същи начин

Както виждаме това са най-обикновени примери за изваждане на едно под друго. Те са лесни за решение, получават се отговори: 17, 29, 17. С тази аритметична част се справят 85% от учащите се. Но нас ни интересува ученикът кои примери ще избере като сходни. Сходни са примерите 1 и 3 – те имат еднакъв отговор 17. Но това е външна прилика, а се пита за прилика в начина на решение. Именно това е рефлексивният момент на дадената задача. Изваждайки в първи пример не трябва да се заема от десетиците, а във втори и трети пример при изваждането трябва да се извърши заемане от десетиците. Затова, от гледна точка на начина на решение, сходни са примери 2 и 3. Такъв отговор са дали 33% от петокласниците. По-голямата част от децата избират примерите с еднакви отговори – примери 1 и 3. По такъв начин може да се констатира, че независимо от прякото указание да се изберат примери с еднакъв начин на решени, по-голямата част от децата се ориентират към външното сходство. Пълният вариант на задачите по темата „Писмено изваждане“ разглеждаме в нашата статия (Соколов, 2012).

Изследвани (от 40 училища в Москва)	1422 ученици
Решили примерите	85%
Оценили начина на решение	33%
Размах на резултатите	0% – 62%
Средна стойност на 5-те най-добри	54%
Средна стойност на 5-те най-лоши	7%

Методиката, състояща се от задачи аналогични на разгледаната, бе апробирана през октомври 2011 година в 40 московски училища. С цел да се оценят възможностите за постигане на по-високи значения на изследваните показатели, допълнително за всяко училище бе изчислен процента на положителните резултати от решаването на всяка задача. След това бе пресметнато средното значение на петте най-добри и на петте най-лоши резултати за всяка задача.

Както се вижда размахът между най-добрите и най-лошите резултати от изпълнение на задачата е значителен – от 7% до 54%, а в отделните класове резултатите на изпълнение на задачата се колебаят от 0 до 62%. Ще отбележим, че със задачата са се справили повече от 50% от учащите се в извадката по най-добрите резултати. По такъв начин се демонстрира възможността за получаване на по-висок резултат за степента на формиране на рефлексия.

Дадената задача позволява, без да се излиза от рамките на програмата, не само да се отработи навика за писмено изваждане, но и да се фиксира вниманието на ученика върху самите начини на действие, върху техните различия. Ще отбележим, че подобни задачи са уместни върху материал по различни учебни теми и предмети.

Ще дадем пример с аналогична задача за първи клас.

1) 16 – 8 = 8
2) 16 – 3 = 13
3) 9 – 1 = 8

Тук е добавен още един елемент на външно сходство: сходни са примери 1 и 2 – те имат еднакво умаляемо 16. Сходни са 1 и 3 пример – те имат еднакъв отговор 8. Но от гледна точка на начина на решение, сходни са 2 и 3 пример, тъй като, изваждайки не трябва да се преминава през десетицата, а в първи пример трябва да се изважда или на части, или с използване на знанието на таблицата за събиране.

Пример на аналогична задача за 4 клас

Реши примерите:

449	435	449
− 32	− 18	− 52
417	*417*	*397*

Запиши номера на примерите, сходни по начин на решение.

А това е пример на задача, построена по аналогичен начин, за 5 клас по темата „Събиране на обикновени дроби с еднакъв знаменател“

Кои примери са сходни?

$2\frac{3}{7}+1\frac{1}{7}=3\frac{4}{7}$

$1\frac{6}{7}+1\frac{5}{7}=2\frac{11}{7}=3\frac{4}{7}$

$2\frac{3}{7}+2\frac{6}{7}=4\frac{9}{7}=5\frac{2}{7}$

Забелязваме външно сходство между примери 1 и 2 (според отговора); между примери 1 и 3 (по първото събираемо). По начин на решение сходни са 2 и 3 пример, тъй като за получаването на отговора е необходимо да се отдели цяла част от неправилната дроб.

Ще дадем още един пример за 6 клас.

Решете задачите. Кои задачи си приличат по начина на решение?

а) В букета има 15 цветя. Розите представляват $\frac{3}{5}$ от всички цветя в букета. Колко рози има в букета?

б) Розите представляват $\frac{2}{3}$ от броя на цветята в букета. Колко са цветята в букета, ако розите в него са 6?

в) Шах могат да играят $\frac{5}{8}$ от всички ученици в класа. Колко ученика играят шах, ако в класа има 40 ученика?

В тази задача в точките а) и в) се съдържат задачи за намиране на дроб от цяло, а в точка б) – обратна задача за намиране на цяло по неговата дроб. Както и в предишните задачи, тук този съществен признак е скрит зад външното сходство на сюжетите и еднаквите отговори на задачите а) и б). Определяйки като сходни задачите а) и в),

ученикът осъзнава и различава начините за решаване на задачи за дроби. Ако като сходни ученикът избере задачите а) и б), това свидетелства, че ученикът определя и обобщава отделните лексикални единици от текста на задачата без да ги съотнася с начина на решаване („в тази задача става дума за рози и в тази става дума за рози, значи си приличат“).

Задачи	**min**	**max**	**Средно**
Рефлексия (задачи)			34%
Рефлексия (дроби)	12%	75%	35%

Като вземем предвид получените при апробацията на задачите данни, можем да констатираме, че броят на децата от 5 – 6 клас, проявили рефлексия (34% от броя на всички изследвани), е много по-малък от броя на тези, които успешно са се справили с решението на всички задачи (80%). Със задачите за дроби са се справили средно 35% от учащите се при размах по класове от 12% до 75%.

Изводи:

1. Съществуват резерви в развитието на рефлексията за начин на действие у малките ученици. За това свидетелстват както ниските резултати на изпълнение на отделните задачи от методиката, така и голямото разсейване на резултатите между различните класове.

2. Проявените значителни разлики в развитието на рефлексията между класовете свидетелства за неравномерния процес на нейното развитие, свързано с особеностите на обучението в началното училище. Потвърждение на възможността за излаз на завършващите начално училище на по-висока образователна траектория са средните значения на петте най-добри резултата. Отбелязани са училищата, в които процентът от децата, успешно справили се със задачите, достига 40% – 50% и повече.

3. За диагностика и развитие на рефлексията може да се използват задачи, построени върху традиционното предметно съдържание. Изглежда, че задачите, подобни на разгледаните, построени върху познатото за учителя предметно съдържание, могат да способстват за преодоляването на недоверието на училищните педагози към изискванията на новите образователни стандарти, предвиждащи развитието на учебните действия, в частност на рефлексията.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Гуружапов, В. А.** (1997). К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Эльконина – Давыдова) // *Психологическая наука и образование*, № 4, с. 103–106.
- **Гуружапов, В. А.** (2000). К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // *Психологическая наука и образование*, № 2, с. 79 – 85.
- **Давыдов, В. В.** (1996). Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 544 с.
- **Соколов, В. Л.** (2012). Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // *Психологическая наука и образование,* №3, с. 29 – 33.

ДЖЕНДЪРНИ СТЕРЕОТИПИ НА УЧИТЕЛИТЕ-ЖЕНИ ОТ МОСКОВСКИТЕ ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИ УЧИЛИЩА

доц. д-р Вера Викторовна Барабанова,
доц. д-р Елена Алексеевна Мухортова

Резюме: В статията са представени резултатите от емпирично изследване, проведено с учители-жени от училища в Москва и Московска област. С различни методики са проучени джендърните стереотипи и нагласи към себе си и към обучаваните от тях ученици – момичета и момчета. Установява се, че в описанието на учителите на „учениците-момчета“ и „ученичките-момичета“ преобладават джендърно неутрални качества.
Ключови думи: джендърни стереотипи, джендърни нагласи

GENDER STEREOTYPES OF FEMALE TEACHERS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS MOSCOW

Assosiate proffesor Vera Victorovna Barabanova,
Assosiate proffesor Elena Alekseevna Muhortova

Summary: The article presents the results of an empirical study conducted with women teachers from schools in Moscow and Moscow region. With different methods are explored gender stereotypes and attitudes towards themselves and the trainees – girls and boys. It was found that in the teachers's description of the „students-boys“ and „girls-schoolgirls“ are prevailing gender neutral qualities.
Key words: gender stereotypes, gender attitudes

Учителят, като водещ субект в общообразователния и възпитателния процес в училище, играе важна роля, транслирайки към учащите се чрез учебната дейност, личния си пример и своята личност, определени *джендърни представи, стереотипи и джендърни нагласи.*

Джендърните стереотипи представляват общоприети устойчиви представи в дадено общество за нужното „женско“ и „мъжко“ поведение, за тяхното предназначение, за социалните роли и дейности. Джендърните стереотипи се определят от социокултурната среда и съответно са подложени на промени. Джендърните стереотипи формират джендърните очаквания (Словарь..., 2002).

Джендърните нагласи представляват позитивна или негативна нагласа, отношения към собствения и противоположния пол: желанието да бъдеш представител на определен пол; предпочитане на съответните полови роли; позитивна или негативна оценка на пола.

Е. Игли изказва предположението, че джендърните стереотипи всъщност са социални норми (по: Берн, 2008).

Учителят-жена е носител на джендърните свойства и джендърните стереотипи, които се предават на децата. Психологичните особености на учителката дават на децата информация за това, какви са жените, как изглеждат, как се отнасят към себе си и децата от различен пол, как взаимодействат с представители на собствения и противоположния пол, т.е. формират в децата джендърни установки по отношение на хората от различен пол.

В нашето изследване взеха участие учители от държавните общообразователни училища на Москва и Московска област (90 човека). Всички респонденти са жени на възраст от 22 до 55 години, стаж, вариращ от няколко месеца до 35 години.

Методи на изследване

С цел определяне на джендърния тип и джендърните нагласи на изследваните е използван модифицираният въпросник на С. Бем „Тест за джендърните различия".

В нашата работа са разгледани представите на учителите за себе си и обобщените образи на ученика и учителя. Учителите оценяваха няколко образа: „Аз реално", „Аз идеално", „Учителят в паралелка от момичета", „Учителят в паралелка от момчета", „Ученикът-момче", „Ученичката-момиче". С методиката се предполага оценката на избраните образи според качествата, които се делят на джендърно неутрални, фемининни (т.е. присъщи на жените в по-голяма степен) и маскулинни (присъщи в по-голяма степен на мъжете). Според броя точки джендърният тип може да бъде отнесен към фемининен (при изразено преобладаване на фемининните качества над маскулинните), към маскулинен (при изразено преобладаване на маскулинните качества), към андрогинен (при висока степен на фемининните и маскулинните качества) и неопределен, (ако няма съществена разлика в броя точки, пък и самият брой на точките е малък).

В изследването също така е използвана методиката „Незавършени изречени": „В учениците аз ценя...", „В учениците не ми харесва...", „В момичетата аз ценя...", „В момичетата не ми харесва", „В момчетата аз ценя...", „В момчетата не ми харесва...". Обработката на получените данни е извършена с метода на контент-анализа. Отчетен е процентът на респондентите, определил една или друга категория на отговори.

На учителите беше предложено да нарисуват две рисунки: „Добър ученик“, „Слаб ученик“ и да напишат характеристики на тези ученици.

Резултати от изследването

Учителите-жени се виждат по-скоро фемининни, отколкото маскулинни.

Джендърните представи на учителите по отношение на себе си са джендърно ориентирани и в голяма степен стереотипни. Това се проявява преди всичко в това, че нормативните представи на учителките за мъжете и жените („мъжът трябва да е...“, „жената трябва да е...“) имат традиционен характер: т.е. жената трябва да е фемининна, а мъжът – маскулинен.

Идеалният образ за себе си е андрогинен, при това с незначително преобладаване на маскулинните качества.

Според нас преди всичко това се определя от влиянието на професионалната дейност на учителите и от характера на противоречивите изисквания на обществото, които се предявяват към работещата жена.

От една страна жената трябва да е женствена (ласкава, нежна, слаба и т.н.), от друга страна, учителят изпълнява организаторски и възпитателни функции (обяснява, посочва, заповядва, поощрява и наказва), което предполага развитието на определени традиционно маскулинни качества (увереност, решителност, сила).

В описанието на учителите на „учениците-момчета“ и „ученичките-момичета“ преобладават джендърно неутрални качества. В представата на учителите, учениците по-скоро са безполови, при това образът на ученика е неопределен (размит).

В „ученика“ на първо място педагозите поставят качествата, които са полезни в учебната дейност, на второ – доброжелателността, на трето – умствената работоспособност.

Очакванията по отношение на момчетата не са достатъчно ясни и са противоречиви: към тях се предявяват изисквания, съответстващи както на женски, така и на мъжки тип модел на поведение.

От гледна точка на разпределение на качествата, качеството „слабост“ в образа на ученика е много по-значимо, отколкото в образа на ученичката, т. е. ученичката първо е спретната, второ – любезна; ученикът първо е спретнат, второ – слаб. Това е учудващо, тъй като в културата на обществото по отношение на мъжете е зададена позицията „сила“, като първостепенна мъжка черта. Пред педагозите възниква реална необходимост да отговорят на въпросите: Как от

слабо момче ще израсне силен мъж? Как се съотнася образа на мъжа и момчето с реалните представи за образа на момчето-ученик?

Отделихме категориите отговори и степенувахме качествата, назовавани от учителите като положителни в учениците-момчета и ученичките-момичета.

В учениците-момчета и ученичките-момичета учителите ценят различни качества, които съответстват на моделите на личността на маскулинния мъж и фемининната жена.

Разликата е в това, че в момчетата учителите ценят преди всичко качествата, определящи ефективността на дейността – отговорност, увереност, решителност, смелост. В момичетата тези качества са по-малко ценни, а на първо място излиза доброжелателността, на второ – акуратност, спретнатост, на трето – отговорност.

Съотношението между позитивните и негативните изказвания за децата с различен джендър е практически еднакво, но характерът на тези изказвания е различен: негативните качества на реалните момичета се намират в сферата на междуличностните отношения (капризни, обидчиви, интригантки, завистливи), в момчетата отрицателните качества се отбелязват основно в сферата на дейността (побойници, мързеливи, непослушни).

Списъкът на позитивните изказвания за момичетата е малко по-дълъг, в него са включени качества на отношение към външния вид (кокетни, спретнати), на отношение към дейността (организирани), на отношение към хората (разбиращи хората, ласкави). В изследването е показано, че джендърните представи на учителите преди всичко са стереотипни и традиционни: така нагласите по отношение към момичетата са насочени към приобщаването и реализацията им в сферата на междуличностните отношения, а нагласите по отношение на момчетата са ориентирани към реализацията им в сферата на дейността (Барабанова, Мухортова, 2008).

В рисунката „Добър ученик“ 50% от учителите са нарисували момиче, 25% – момче, 25% – момче и момиче едновременно. „Добър ученик“ е това дете, което се учи добре, държи се добре, отговорно е, доброжелателно, акуратно, спретнато. В рисунката „Слаб ученик“ – 52% от изследваните са нарисували момче, 30% – момиче и момче, 18% – момиче. „Слабият ученик“ не се учи добре, агресивен е, неакуратен, неорганизиран, недоброжелателен. Следователно на „Добрия ученик“ се приписват предимно фемининни качества, а на „Слабия ученик“ – макулинни.

Може да се предположи, че учителите съзнателно или несъзнателно ще полагат усилия за възпитаване в децата именно качества на „Добрия ученик“, опирайки се на тях и култивирайки ги (Барабанова, Мухортова, 2010).

По такъв начин джендърните стереотипи на учителите до голяма степен са консервативни и не съответстват на съвременните условия за развитие на момчетата и момичетата. Подобни данни са получени и в други изследвания (Ильин, 2010).

Трябва да отбележим, че учителите имат две гледни точки по отношение на отчитането на джендърните особености при обучението на учениците. Първият подход се свежда до игнориране на джендърната специфика на учащите се и той може да бъде изразен с думите на една от учителките: „Аз имам в класа ученици, а не момичета и момчета“. Такива учители се стараят да се отнасят обективно и еднакво към всички ученици – и към момчетата, и към момичетата, което не винаги в действителност се реализира.

Вторият подход се изразява в опита да се отчитат джендърните особености на учащите се, като често се преувеличава тяхната значимост. Така например на момчетата се предлагат творчески и необичайни задачи, а на момичетата – задачи, които се решават по алгоритъм. Смятайки момичетата за по-емоционални, с по-развито речево и образно мислене, учителите им предлагат задачи, които се решават предимно в речева форма или с помощта на илюстрации. Следователно учителите, опирайки се на стереотипното възприемане на момичетата и момчетата, усилват реално съществуващите или мними джендърни различия, вместо да се занимават с развитието на недостатъчно формираните психологически качества на конкретния ученик, независимо от пола му.

Един от начините за преодоляване на джендърните стереотипи може да стане развитието в учителите на способността да формират психологическа андрогинност на учениците, т. е. стимулирането на развитие на такава личност на момчето и момичето, която хармонично съчетава в себе си психологични характеристики на женственост и мъжественост, способна на партньорски междуполови отношения в личния и обществен живот.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Берн, Ш.** (2008). Гендерная психология. Законы мужского и женского повидения. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК.
- **Ильин, Е. П.** (2010). Гендер и пол. – СПб: Питер.
- Барабанова, В. В., Е. А. Мухортова (2008). Психологическое изучение гендерных представлений учителей общеобразовательной школы. В: *Психология и современное российское образование, материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России*. М.: 2008
- **Барабанова, В. В., Е. А. Мухортова** Особенности гендерных стереотипов у учителей с различным педагогическим стажем. В: *IV Всероссийская научно-практическая конференция психология образования: Психологическое обеспечение „Новой школы“*. М.2010.
- Словарь гендерных терминов (под. ред. А. А. Денисовой (2002) // Региональная общественная организация „Восток – Запад: Женские инновационные проекты“. М.: Информация – XXI век.

РЕФЛЕКСИЯТА И САМОРЕФЛЕКСИЯТА НА СТУДЕНТИ СЛЕД „ПЪРВИЯ УРОК“ ПО ХИМИЯ

доц. д-р Йорданка Димова

Резюме: В това съобщение представям информация за мислите и емоциите, които споделят 20 студенти – бъдещи учители по химия, след наблюдение на „първия урок“ на колега и след изнасяне на своя „първи урок“. Данните са извлечени от работни листи за оценка и самооценка, които студентите са попълнили след събитието. За структуриране на данните използвам следните критерии: тип на описаната ситуация в класната стая, фокус на обсъждане, емоционално състояние на изследваното лице, мотивация за бъдеща педагогическа дейност и заявен приоритет за бъдещо действие в сходна ситуация.

Като методологическа основа за изследването използвам идеи от концепциите за рефлексивна практика (*reflective practice* – D. Shon, 1983, 87), за методологично изследване на действието (*action research* – Griffiths, 1990; Elliott, 1991), за активно групово действие (*participatory action* – Argiris & Schon, 1991; McTaggart, 1994), за активно групово и оценящо действие и рефлексия (*participatory and appreciative action and reflection* – Ghaye et al., 2008).

Ключови думи: рефлексия, рефлексивна практика, рефлексивен практикуващ, готовност за рефлексивна педагогическа практика

STUDENTS' REFLECTION AND SELF-REFLECTION AFTER THEIR FIRST CHEMISTRY LESSON

Ass. Prof. Yordanka Dimova, PhD

Summary: This paper provides details about the thoughts and emotions shared by 20 students, future Chemistry teachers, after they have observed the first lesson delivered by a colleague and after their own first Chemistry lesson. The data has been extracted from worksheets for evaluation and self-evaluation the students were required to fill in after the event. The following criteria have been used to structure the data: the type of the situation in the classroom which has been described; the focus used for discussing the situation; the emotional state of the person filling in the worksheet; motivation for future pedagogical activity; what priority for action would be used in similar situations in the future.

The methodological basis for this research uses some ideas from the concepts of reflective practice (*reflective practice*– D. Shon, 1983), of methodological research of action (*action research* – Griffiths, 1990; Elliott, 1991; Julia & Kondrat, 2000), of participatory group action (*participatory action* – Argiris & Schon, 1991; McIntyre, 2008), of active group and appreciative/evaluative action and reflection (*participatory and appreciative action and reflection* – Ghaye, 2008).

Key words: reflection, reflective practice, reflective practitioner, pedagogical reflective practice readiness

„Не се учим толкова от самия опит,
колкото от това да размишляваме върху него.“
Джон Дюи

Увод

В научната литература, посветена на изследване на професионалната практика, термините *рефлексивна практика* и *рефлексивен практикуващ* най-често се свързват с разработките на двама американски автори – Джон Дюи и Доналд Шон.

„Модерният дебат за рефлексията и за рефлексивната практика“ съвпада с времето на публикуване на книгата на Д. Шон (1983) „Рефлексивният практикуващ“ (Erlandson & Beach, 2008, 409). Тази книга почти веднага става особено значима в стимулирането на интереса към рефлексивните подходи (O'Sullivan, 2000). Оттогава името на Д. Шон е „синоним на рефлексивна практика“ (Patterson et al., 2006, 460).

Много автори формулират главни цели на обучението и на перманентната квалификация на учителите, като косвено отразяват препоръки на Дж. Дюи и на Д. Шон за развитие на рефлексивната педагогическа практика. Например Джеймс Колдърхед и Питър Гейтс (Calderhread & Gates, 1993) препоръчват да се помага на учителите да анализират, дискутират, оценяват и променят своята педагогическа практика, като използват аналитичен подход към обучението; да им се помага в разработването на техни собствени теории за педагогическата практика и за ефективното им прилагане в класната стая.

Веселин Василев отбелязва, че „рефлексивните умения на учителя не възникват спонтанно, затова за формирането им „трябва да се работи целенасочено и специално“ (Василев, 2006, 214); учителската професия е една от най-рефлексивните, „ако не и най-рефлексивната“ (пак там, 221).

Едно от съвременните средства за развитие на рефлексивни умения и за активизиране на рефлексивната практика е *рефлексивното портфолио*, което изисква от студенти или от учители да документират (да описват в текстове), да изследват и развиват чрез рефлексия своето учене или своето преподаване (Lions, 2008; Mansvelder-Longayroux, 2007; Zubizarreta, 2004). Рефлексивното портфолио „е ценно и в ролята на диагностично средство, което е подходящо да служи за измерване, анализ и оценка на различни форми и равнища

на рефлексия, достигнати от учещия по време на обучението“ (Хаджиали и Коларова, 2007, 197).

Някои автори използват материали от рефлексивното портфолио на начинаещи или на напреднали учители за изследване (case study) на качеството на професионалната им подготовка (Bataineh, et al., 2007; Mills, 2013; Orland-Barak, 2006). Не ми е известно да има специално изследване на съдържанието на рефлексивните бележки на студентите след първия им урок по химия, когато те с пълна сила осъзнават противоречието между своите частнонаучни, психологически и педагогически знания и недостига на умения за тяхното разгръщане в реални педагогически ситуации. В ERIC – една от базите с електронни ресурси в полето на педагогиката, за фразата „първи урок по химия“ (first Chemistry lesson) се откриват 60 публикации, резюметата на които не са свързани пряко с рефлексивната проблематика.

За мен е интересно предизвикателство да осъществя анализ на съдържанието на рефлексивни бележки за педагогически ситуации, възникнали в „първия урок“. Това предварително ориентиране би могло да бъде отправна точка за по-нататъшната ми работа като рефлексивен практикуващ, както и за очертаване на методология и дизайн на бъдещи психолого-педагогически изследвания.

Основни понятия и методологически основи на изследването

Американсият философ Д. Шон (1930 – 1997) разглежда рефлексията като тип познание, чиито обект са знанието и действията, свързани с него. Според него в професионалната практика освен теоретично знание функционира и „практическо знание“ – личностно, обстоятелствено, подразбиращо се знание, което индивидът не винаги осъзнава и което трудно се вербализира. В рефлексивната практика знанието и действието са неразделни, а практикуващият осъзнава връзката между тях; чрез рефлексията той съзнателно превръща „скритото“ си знание в явно изразено знание и го прилага в ефективни действия (Schon, 1983).

Рефлексивната практика е форма на рефлексивен диалог с проблемни ситуации, в които практикуващият функционира като изследовател. Обект на изследването е действие в конкретна несигурна ситуация или в ситуация, в която има ценностни конфликти. При търсене на решение рефлексивният практикуващ извършва целенасочено наблюдение, мислено рамкира и прерамкира практическата ситуация, използвайки наличния си репертоар (репертоарът включва примери от собствената практика, картини, собствено разбиране,

описания и практически действия); при изследването той взема под внимание не само своята професионална компетентност и разбиране, а се интересува също от компетенциите и разбиранията на хората, с които взаимодейства (пак там).

Идеята на Д. Шон за рефлексивната практика може да се свърже с концепциите за методологично изследване на действието (*action research* – AR)(Griffiths, 1990; Elliott, 1991) и за изследване на активното групово действие (*participatory action* – PA) (Argiris & Schon, 1991; McTaggart, 1994).

Концепцията за AR е в синхрон с разбирането на Д. Шон, че индивидът като практикуващ има способността да изучава и да променя себе си и да усъвършенства работата, която върши. AR въвлича участниците в планиране на действие на основата на рефлексия, в реализиране на плана, в систематично наблюдение на този процес, както и в оценяването на действията в светлината на доказателства, които се ползват за по-нататъшно планиране и по-нататъшно действие, движейки се по „саморефлексивна спирала“ (McTaggart, 1994, 317). При PA практикуващите съвместно извеждат ново знание, постигат индивидуална или колективна промяна (Argiris & Schon, 1991).

Джон Лоугран обръща внимание, че фразата „проблемна ситуация“ има конотативно значение – най-често се асоциациира със затруднения, а рефлексивната практика може и трябва да се свързва и със ситуации на успех (Loughran, 1996; Loughran, 2002). В светлината на това разбиране в по-ново време Тони Гайе създава концепция за активно и оценящо действие и рефлексия (*participatory and appreciative action and reflection* – PAAR). В концепцията се синтезират най-добрите практики на AR и PA като се добавя трето измерение, което се нарича „оценяваща интелигентност“ (Ghaye et al., 2008, 364). Оценяващата интелигентност се фокусира върху позитивното в ситуацията; стреми се да разбере как е бил постигнат даден успех, за да може да се запази този успешен процес, за да продължи създаването на позитивни резултати. PAAR е вид изследване, което се стреми да развие практическо знание при справяне с различни ситуации. То обединява действието и рефлексията върху действието, за да доведе до синхрон между действията и ценностите (пак там).

PAAR изисква промяна в светогледа, изисква насочване на рефлексивните изследвания не само към намиране и решаване на проблеми, не само към „нежелани“ аспекти на настоящата практика. „PAAR категорично премества вниманието и енергията на практикуващите към разговори за успех“, за разбиране на това защо определени аспекти от работа са наистина успешни и как тези позитивни ас-

пекти на практиката биха могли допълнително да се усилят и да станат постоянни (Ghaye, 2010, 554).

AR, PAR и PAAR се различават най-вече в типа на ключови въпроси, които всеки процес изисква да бъдат зададени (Ghaye, 2008, 364):

AR – Какъв е практическият проблем, с който трябва да се заема в работата си?

PAR – Какво бихме могли да направим заедно, за да променим сегашната ситуация?

PAAR – Какви са успехите ни и как бихме могли да ги увеличим и да изградим и поддържаме едно по-добро бъдеще на базата на аспектите в позитивното настояще, които ценим?

На основа на PAAR Т. Гайе създава модел за рефлексия върху педагогическата практика – подход, насочващ вниманието към силните страни на личността (strengths-based approach). Според автора рефлексивната практика ни помага „да разберем връзката между чувствата, мислите и постъпките си“ (Ghaye, 2010, 1); позитивното мислене ни помага да се чувстваме по-оптимистични, по-уверени, по-гъвкави; позитивните постъпки ни помагат да станем „най-добрата версия на самите себе си“ (Ghaye, 2010, 87).

Изследователски въпроси и цел на изследването

При подготовката на студентите за рефлексивна педагогическа практика аз използвам рефлексивно портфолио, в което като документи се включват адаптирани варианти на „рефлексивен лист“, разработен от Т. Гайе (Ghaye & Lillyman, 2006). Заданията в листа актуализират рефлексията и саморефлексията на студентите върху първите им изяви в реални ситуации в класната стая.

Интересни за мен са въпросите: *Кои събития в клас отбелязват студентите като значими, заслужаващи специално внимание? Какви мисли и какви емоции възникват у тях при рефлексията/саморефлексията над първия професионален опит? Кои са приоритетите им за бъдещи успешни действия в класната стая?*

За да намеря отговори на тези въпроси използвам данни от листите за оценка и самооценка на 20 студенти – бъдещи учители по химия, след наблюдение на „първия урок“ на колега и след изнасяне на „първия урок“.

Целта е да се констатира има ли съществени различия между данните, представени от студентите в двете роли – на наблюдатели и на учители. За първата роля те са напреднали начинаещи, тъй като имат добър опит за рефлексия върху педагогически ситуации от уро-

ци, изнесени от базови учители, а във втората роля са начинаещи (термините начинаещи и напреднали начинаещи взаимствам от Б. Минчев – Минчев, 1991).

Данни от изследването и интерпретация на информацията

Информация, извлечена чрез анализ на съдържанието в рефлексивните бележки на 20 студентки представям таблично (бележките са от учебната 2012/2013 г.).

Първият критерий за сравняване е *типът на описаната ситуация*.

„Ситуацията е предназначена да бъде *оперативното поле на психиката.* Тя е локусът на психична промяна… **Ситуацията** е преживяно единство на предмети и събития, външни или вътрешни по произход, които са дадени на *Аза* като статично обозримо поле, организирано от неговата актуална подбуда…“ (Минчев, 2008, 83; подчертаното е от автора – Б.М.).

„Репертоарът от ситуации конституира не само познавателен, но и всякакъв друг опит – екзистенциален, естетически, всекидневен и пр. Ситуационният репертоар е съвкупността от разпознаваеми от индивида ситуации“ (пак там, 50).

Педагогически са тези ситуации, в които педагог и дете (деца) са активно и съзнателно въвлечени в педагогическо взаимодействие, което прави възможен техния „съвместен опит“ (van Manen, 1991, 71).

Таблица 1.

Критерии за сравняване	Напреднали начинаещи	Начинаещи
1. Тип на описаната ситуация (по признаци от класификацията на Б. Минчев, 1991):		
• според продължителността (краткотрайна/дълготрайна)	19/1	5/15
• според структурата (дифузна/компактна)	4/16	13/7
• според заявеното субективно отношение на изследваното лице към ситуацията (екстернализирана/интернализирана)	17/3	–/20
2. Фокус на обсъждане:		
• AR (затруднение)	15	3
• PAAR (успех)	5	17

3. Емоционално състояние на изследваното лице след събитието • увереност в собствените сили (намаляваща/нарастваща) • удовлетвореност от преживяването (неудовлетвореност/удовлетвореност)	13/3 –	1/10 4/16
4. Мотивация за бъдеща педагогическа дейност (намаляваща/нарастваща)	6/14	-/12

Данните в таблица 1 по първия критерий показват, че повечето от студентите в роля на наблюдатели успешно актуализират педагогически знания и проявяват добре развито чувство за педагогическа ситуация. Те описват ситуации с ясно изразена пространствено-времева и предметна структура: взаимодействие между учител и ученици при решаване на учебни проблеми или на учебни задачи; представяне от учителя на учебното съдържание и активизация на ученето; смислова комуникация между учителя и учениците.

Темите на ситуациите, описани от наблюдателите, са „очаквани", „стандартни". Това може да се обясни с влиянието на наличния ситуационен репертоар, усвоен при наблюдения на уроци на базови учители и с дефицит на впечатления от обсъждания на „нестандартни" ситуации. Интересно е описанието на единствената дълготрайна „нестандартна" ситуация в тази група:

„Целият урок си беше една голяма ситуация. Видях как когато си силно притеснен и не си добре подготвен може да ти се иска да не присъстваш… Почувствах се неудобно… Децата бяха толерантни и търпеливи… Някои от тях имаха своите въпроси, но съобразиха, че не могат да получат отговори и след учебния час се обърнаха към своя учител." (наблюдател А)

Повечето от студентите в роля на учители представят дълготрайни и дифузни ситуации, които включват съчетания от активности, изброени по-горе. Констатацията за по-ниска ориентационна активност на студентите в роля на учители може да се обясни с твърдението на психолози, че в началото „дифузността на дадена ситуация може вторично да нарасне… поради промяна на неговото (на субекта – бел. моя) емоционално състояние" (Минчев, 1991). Една част от студентите споменават в своите бележки усещане за нарастващ или за намаляващ страх от неуспех в хода на описваните ситуации:

„Ако имаше огледало, което да показва моя страх, не бих се решила да погледна в него…" (учител Б)

„Имах добри нагледни средства, но тъй като не бях разбрала добре механизма на разтварянето, силно се притесних и не ги използвах от страх да не сгреша…“ (учител В)

Описани са само пет краткотрайни ситуации на взаимодействие между учителя и ученици при решаване на експериментални задачи; ситуациите са представени компактно (по-малкомащабно и по-детайлизирано); темата им е свързана с реализация на принципа за нагледност (това е един от най-значимите показатели за оценка на урока по химия по критерия дидактически принципи).

„Знаех, че нагледността провокира и поддържа интереса на учениците… Но когато в урока изпълних химичен експеримент… усетих какво огромно влияние може да окаже върху учениците един простичък, но ефектен опит… С очите си видях реакциите на децата, с ушите си чух техните бурни емоции, а със сърцето си почувствах наивността им…“ (учител Г)

Многократно споделям със студентите си убеждението, че е необходимо да саморазвиват професионално значими личностни качества, които биха им позволили да осъществяват личностно-ориентирани подходи в класната стая: сензитивност, емпатия, конгруентност, толерантност, безусловно позитивно отношение (по К. Роджърс). При обсъждане на наблюдаваните уроци фокусирам вниманието им върху ситуации, в които учителят демонстрира емпатия, установка на уважение и разбиране, интерес към личността на всеки ученик; особено голяма ценност приписвам на ситуации, в които учителят „остава в тишина“, за да слуша внимателно учениците не само с ума си, а и със сърцето си. Вероятно затова съм изненадана от доминирането на екстернализирани ситуации, описани от „емоционално дистанцирани“ наблюдатели на фона на интернализираните ситуации, описани емоционално от същите студенти в роля на учители.

У мен възникват следните въпроси: Защо има разминаване между нагласите за съпреживяване и отклика на ситуациите от „първите уроци“ на студентите? Защо в текстовете не се включват сигнали за емпатия при наблюденията на тези уроци?

Един от най-значимите вероятностни отговори не е свързан със субективни причини. Не е тайна, че у нас в учебните планове на бакалавърските учителски специалности по природни науки (биология и химия, химия и физика) приоритет имат фундаменталните знания от съответните научни области пред педагогическата и психологическата подготовка на студентите; в учебните планове присъства само педагогическа психология като задължителна дисциплина във

формат на лекционен материал, а липсват психологически задължителни или избираеми дисциплини със семинари и с тренинги, насърчаващи развитието на комуникативните способности и активизиращи процесите на себепознание и личностен ръст на обучаваните. Струва ми се, че е наложителна дискусия по тази тема, за да се подобрят образователната среда и условията за самоактуализация и за саморазвитие на личността на бъдещите учители през целия период на обучението им във ВУЗ.

Вторият критерий за сравняване е *фокусът на обсъждането.*

По-голямата част от студентите в роля на наблюдатели и малка част от тях в ролята на учители отбелязват като значими ситуации на затруднения, коментират основания от причинен характер за разминаване на цел и резултат, за несъответствие между замисъл и реализация. Някои дори формулират хипотези за възможни решения. Фокусът на вниманието към затруднения може да се обясни с факта, че при занятията по хоспитиране чрез механизмите на рефлексията студентите осъзнават и усвояват определен набор от когнитивни схеми за успешни действия на експерти. При първите уроци на начинаещи учители тези схеми лесно се актуализират за рефлексивен анализ у студентите в ролята им на наблюдатели, тези схеми също са достъпни за рефлексивен анализ и за самоконтрол в ситуации, възникващи в ролята им на учители.

Интерес за мен представлява „селекцията“ в полето на разнообразните редуващи се ситуации в първия урок, когато студентите са в роля на учители. По-голяма част от начинаещите отбелязват като значими успешните си взаимодействия с учениците и коментират позитивната смислова комуникация с тях. Темите на ситуациите отново са „очаквани“, „стандартни“, но фокусът на вниманието в този случай прави преживяването им много по-отчетливо, а описанието – по-богато на разсъждения и много по-емоционално заредено в сравнение с описанието им като наблюдатели. Това е обяснимо, защото в уроците, които студентите изнасят, те самите са главните действащи лица.

Възникват обаче въпроси: Това различие във фокуса на обсъждането означава ли, че начинаещите са по-критични към колегите си и са по-малко критични, по-толерантни към самите себе си? Или става реч за неосъзната способност на човешкото сърце „да разпознава“ най-значимия и най-ценния дар на всяка работа, свързана с комуникация и взаимодействие с деца?

Следващите критерии за сравняване са *емоционално състояние на изследваното лице след събитието* и *мотивация за бъдеща педагогическа дейност*.

Повечето от студентите в роля на наблюдатели споделят намаляваща увереност в собствените си сили, всички се въздържат от коментар за удовлетворението си от преживяното. Има и бележки на трима студенти, които са свързани с нарастваща увереност след урок със ситуация на успех, както и с нарастваща мотивация за собствена изява.

„Това наблюдение ме мотивира много. Смятам, че ще е интересно моето представяне в първия урок ... ще дам всичко от себе си, за да протече всичко добре… Надявам се да се представя на ниво… И най-важното е децата да са доволни.“ (наблюдател Д)

Интересно е, че независимо от описаната ситуация, мотивацията на повечето наблюдатели за бъдеща педагогическа дейност нараства. Емоционалното състояние и мотивацията на студентите в роля на учители клони към позитивната преценка.

„Въпреки грешките, които допуснах, аз се мотивирам за преподаване, не искам да се отказвам. Мисля, че не е било напразно цялото ми усилие и подготовка да се изправя пред учениците и пред колегите.“. (учител Е)

По критерия *приоритет за бъдещи действия* съжденията на студентите в двете роли не се различават – и в двата случая много от тях заявяват, че е необходимо да подобрят предварителната си подготовка за урока (10 наблюдатели/11 учители) и да положат специално усилие за нарастване на самоувереността си (8 наблюдатели/11 учители). Връзката между двата приоритета не се коментира. Наблюденията ми показват обаче, че в първия си урок повечето студенти болезнено осъзнават връзката между предварителната подготовка и увереността при преподаването, когато се наложи да импровизират.

За да завърша тази статия оптимистично, бих искала да представя и една красива метафора, споделена от студентка след първия ѝ урок по химия:

„Децата са цветя. А какво са цветята без слънце, без вода и без добър градинар? Дали ще можем като учители да бъдем добри градинари?“

Заключение

Това проучване показва, че е възможно чрез инструмент като „лист за рефлексия“ да се констатира различие в аспектите на рефлексивната практика на студенти в две роли – на начинаещи и на напреднали начинаещи.

Същевременно се очертават интересни насоки за емпирични изследвания с този инструмент при участие на по-голяма извадка от изследвани лица:

- изследване на готовността на студенти – бъдещи учители, за рефлексивна педагогическа практика; *готовността за рефлексивна педагогическа практика* разглеждам като резултат от цялостната професионална подготовка на студентите и бих разгърнала в няколко аспекта: *интелектуална готовност* (обусловена от развитието на чувството за педагогическа ситуация и умението за рамкиране и прерамкиране на ситуации от ситуационен репертоар на експерти), *психологическа готовност* (изразена чрез съзнателен избор на фокус на обсъждане и тип на актуализираната рефлексия в конкретни педагогически ситуации), *емоционална готовност* (осъзната като увереност в своите сили и удовлетвореност от преживяването на ситуацията, независимо от нейните характеристики) и *мотивационна готовност за успешна реализация в професията;*
- изследване на ситуационния репертоар на учители (от начинаещи до експерти) и изграждане на единна класификация на педагогическите ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

- **Василев, В.** (2006) *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*. Пловдив, Макрос.
- **Минчев, Б.** (1991) *Ситуации и умения*. София, УИ „Кл. Охридски“.
- **Минчев, Б.** (2008) *Обща психология*. София, Сиела.
- **Хаджиали, И., Коларова, Т.** (2007) Учебното портфолио като средство за развитие и диагностика на рефлексия в гимназиалния етап на обучението по биология и здравно образование. В: *Доклади от трета национална научно-практическа конференция по биологично образование*, Варна, 190 – 200.
- **Argyris, C. & Schön, D.** (1991) Participatory Action Research and Action Science Compared. In: Whyte, W. F. (ed.), *Participatory Action Research*. New Jersey: Sage, 85 – 96.
- **Bataineh, R., Al Karasneh, S., Al Barakat, A. & Bataineh, R. Jordanian** (2007) Pre-service Teachers' Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool. // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 35 (4), 435 – 454.

- **Calderhead, J. & Gates, P.** (eds)(1993) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lewes: Falmer Press.
- **Ghaye, T.** (2010) *Teaching and learning trough reflective practice. A practical guide for positive action.* London and New York: Routlege.
- **Ghaye, T., Wikman, A., Mosi Kisare, M., Chambers, P., Bergmark, U., Kostenius, C., & Lillyman, S.** (2008). Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) – democratizing reflective practices. // *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 9 (4), 361 – 397.
- **Ghaye, T. & Lillyman, S.** (2006) *Reflection & Writing A Reflective Account.* Institute of Reflective Practice – UK.
- **Griffiths, M.** (1990) Action research: grassroots practice or management tool? In: Zomax, P. – Ed., *Managing staff development in schools: an action research approach*. Clevedon: Multilingual Matters. BERA Dialogues, vol. 3, 37 – 51.
- **Loughran, J.** (1996) *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning trough modeling.* London: Falmer Press.
- **Loughran, J.** (2002) Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. // *Journal of Teacher Education*, vol. 53 (1), 33 – 43.
- **Lyons, L.** (2006) Chapter 6: Educating for Inquiry through a Reflective Portfolio Process. What are the imperatives for teachers or students to think well in contexts? In: *Action in Teacher Education*, vol. 29 (5 – 6), 98 – 117.
- **Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N.** (2007) The Portfolio as a tool for Stimulating reflection by Student Teachers. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 23, 47 – 62.
- **McTaggart, R.** (1994). Participatory Action Research: issues in theory and practice. *Educational Action Research*, vol. 2 (3), 313 – 337.
- **Mills, A.** (2013) Developing and assessing work readiness using reflective practice. In ASC: *Proceedings of the 49th Annual Associated Schools of Construction International Conference*, Associated Schools of Construction, Hattiesburg, Miss., 1 – 11.
- **Orland-Barak, L.** (2005) Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. // *Educational Research*, vol. 47 (1), 25 – 44.
- **Schön, D.** (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- **Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.

- **Van Manen, M.** (1991) *The Fact of teaching& The leaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York, State University of New York.
- **Woodward, H.** (1998) Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 23 (4), 415 – 423.
- **Zubizarreta, J.** (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning.* Bolton: Anker.

ТЕХНОЛОГИЗИРАНЕ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА РЕФЛЕКСИЯТА В КОНТЕКСТА НА БИОЕТИЧЕСКИТЕ ПРОБЛЕМИ

доц. д-р Теодора Александрова Коларова

Резюме: Представен е опит за пренос на теоретичните идеи за същността и типовете рефлексия от абстрактна в технологична форма, подготвена за приложение в решаването на учебно симулирани биоетически проблеми. Концепцията, насочваща и опосредстваща технологизирането на тези идеи е междинната теория за рефлексивен подход в обучението по биология. Описани са принципните ѝ постановки, които задават общия модел на проектираната рефлексивна технология. Характеризирани са структурата и съдържанието на технологията, с придружаващия набор от „инструменти“ (методи и средства), които биха могли да активизират рефлексията на учещите в специфичния контекст на биоетическите проблеми. Очертани са насоки за прилагане на конструираната технология в широката образователна практика.

Ключови думи: рефлексия, рефлексивен подход, биоетически проблеми, рефлексивни технологии, обучение по биология.

TECHNOLOGY PROVISION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL IDEAS FOR REFLECTION IN THE CONTEXT OF BIOETHICAL PROBLEMS

Associate Professor Teodora Aleksandrova Kolarova, PhD

Summary: The study performed an attempt to transfer the general ideas about the nature and the types of reflection from abstract to technological form. This form was prepared for practical application in decision-making of controversial bioethical issues, simulated in learning environment. The technological modifying of the reflection's ideas was based on the conception of reflective approach to teaching biology. The major principles of this approach allowed for designing a common pattern of reflective technology provided to function in the learning context of bioethical issues. The framework and the contents of our constructed technology were described, including the set of „tools“ (methods and means) that could be useful to facilitate students' reflection in the given context. Practical implications of reflective-based technology for science instruction and for education into the wider perspective were discussed.

Key words: reflection, reflective approach, bioethical issues, reflective technology, biology education.

Повече от две десетилетия, в българската психологическа и педагогическа наука са установени достойни *традиции в изследването на рефлексивната проблематика*. Вече е обоснована цялостна теорети-

ко-приложна концепция, отразяваща същностната характеристика, разнообразните прояви и логическата класификация на типовете и видовете рефлексия, а представянето им на равнище операции задава конкретни насоки за проектиране на рефлексивни технологии с разнообразно приложение в обучението (Василев, 2006). Започнали предимно с теоретични и методологични аспекти на рефлексията, днес разработките на авторите се разширяват с идеи относно преноса на знанията за конструктивните функции на това психично явление в образователната практика и в частност – в обучението по природните учебни предмети. Доказват го конструираните версии на междинни теории за рефлексивен подход в обучението, които подпомагат трансфера на абстрактните схващания за рефлексията в педагогическата дейност и същевременно позволяват емпиричната им проверка (Димова, 2005; Хаджиали, 2012). Показателни са и създадените напоследък технологии с експериментално потвърдената им роля да активизират и формират рефлексия при учещи от различни възрасти (Хаджиали, 2012; Kolarova, et al., 2009).

Въпреки несъмнения принос, които тези и други сходни разработки имат в рефлексивната проблематика, наборът от технологични варианти за формиране и приложение на рефлексия в обучението по биологичните учебни дисциплини, все още е твърде скромен. Изразеното виждане е последица – резултат от наскоро извършен метаанализ на изследванията в областта на педагогиката на обучението по биология (Коларова, Хаджиали, 2011). Същият анализ отчита тенденциите на изследователската дейност, в които се проектират не само достиженията, но и трудностите и неефективните практики в тази сфера. Една от констатираните слабости в съвременната образователна практика по биология е свързана с липсата на цялостни технологични модели-образци, построени в учебно съдържателния контекст на придобиващите актуалност биоетически проблеми и насочвани от определени концепции или теории.

Изследователски акцент в настоящата работа е междинната теория за рефлексивен подход в обучението по биология да се конкретизира до равнището на технология, предвидена да функционира в контекста на учебно симулирани биоетически проблеми. Технологията има за цел да активизира основни типове рефлексия на учещия, а чрез тях да формира (и развива) умения за вземане на решения на очертания кръг проблеми както в средната, така и във висшата степен на биологичното образование.

Представяната разработка е насочена и осмислена от няколко *по-общи идеи*, част от които са развити в концепцията на В. Василев за рефлексията (Василев, 2006, с. 12):

◆ Като форма на самопознание, чрез която се постига познание за собствената мисловна дейност и за качествата на собствената личност, *рефлексията* се проявява при среща със сложни, многопластови проблеми, чийто отговор често е неоднозначен и трудно достижим с известните, твърдо установени теории или модели. Към тези проблеми се причисляват *етическите, социалните и правните въпроси,* които се пораждат *от високия технологичен напредък в науките за живота* и се определят като „*биоетически*“ (Mepham, 2005). Те, както показват педагогически изследвания (Conner, 2007; Lee, Grace, 2010) осигуряват много подходящ съдържателен контекст за целенасочено активизиране на рефлексивни процеси в природонаучното обучение, а чрез тях се подпомага не само интелектуалното, но и моралното развитие на учещите.

◆ Превръщането на абстрактните теории и разбирания в практически приложими технологии преминава през *създаването на „междинни теории*“ (Василев, 2006, с. 224). В тези теории със среден обхват, пример за която е рефлексивния подход в обучението, абстрактните схващания са формулирани във вид на принципи, а това ги подготвя за приложение в практиката и позволява емпиричната им проверка.

◆ *Технологизирането* на абстрактните знания е изследователска и практико-приложна процедура, която в хуманитарната област може да се осъществи чрез различни способи – класифициране, конкретизиране, схематизиране, операционализиране, инструментализиране и др. (Василев, 2006, с. 240). Те позволяват теоретичните идеи за рефлексията и за рефлексивния подход да се преобразуват в модели, схеми-образци, проекти или методики с прагматична ориентация.

Биоетическите проблеми, означавани още с термините „обществено-научни“ или „социално-етически“, (Sadler, Zeidler, 2005; Zeidler et al., 2005), изразяват противоречията между авангардните открития и приложения на биологията и медицината от една страна и от друга – моралните, социалните, културните и религиозните ценности. Такива противоречия създават например впечатляващи постижения като генетичната диагностика на наследствени болести, клетъчно стволовата терапия, генетичното модифициране на биологични видове, секвенирането на човешкия геном и др. Несъмнено, всички те съдържат потенциал да повишат качеството на живот и благосъстоянието на човека, но и рискове да предизвикат съществена и необратима намеса в

природата, да причинят вреда, да породят дискриминация или да нарушат автономния избор на индивида. Този внушителен напредък на биологичните науки и биомедицинските технологии извежда на преден план сложни въпроси за ценностното отношение не само към човешкия живот, но и към живота въобще, към природата като цяло. Важността на тези проблеми както за отделния индивид, така и за обществото обяснява налагането им като все по-съществена част от обсъжданията в академични и експертни кръгове, а те често прераства в обществени дебати и навлизат в аудиториите и класните стаи.

Засиленото внимание към биоетическите въпроси и тяхното интегриране в образователния процес произтича от конструктивната им роля за формиране на ключови за съвременната личност компетентности, каквато е *научната грамотност.* Една от главните ѝ съставящи е умението (и способността) на учещите да взимат информирани, рефлексивно осмислени и морално аргументирани решения на социално-етическите предизвикателства, поставени от новите приложения на биологията и биотехнологиите. Доминират преценките, че развитието на това умение позволява на младият човек да се интегрира в съвременното общество като компетентна и нравствено отговорна личност, разбираща и приемаща други културни ценности, способна активно да участва в обществения диалог върху моралните и социалните последици от внедряването на научно-технологичните постижения (Sadler, Zeidler, 2004). Неслучайно психолози и педагози разработват обучаващи програми, иновационни подходи или технологични проекти, които да формират умения и компетентности в учещи от различни възрасти да вземат решения на дидактически инсценирани биоетически проблеми (Lee, Grace, 2010; Zande et al., 2009; Zeidler et al., 2009). Често пъти прицел в създаваните методики е активизирането на рефлексивни прояви в разсъжденията на учещите върху обсъжданите въпроси, което подпомага осмислянето на начина, по който се формира собствената позиция или се променя в диалога с други позиции (Conner, 2007; Lee et al., 2012). Тази емпирично доказана теза е основание да се предположи, че междинната теория за рефлексивния подход може успешно да се конкретизира до технология с оглед на практическото ѝ приложение в решаване на разнообразни по съдържание, учебно симулирани биоетически конфликти.

Следвайки *идеята* за необходимостта от *„междинна теория“* при трансфера на теоретичните знания от абстрактна в технологична форма, в предишни изследвания представихме *вариант на теория със среден обхват – концепция за рефлексивен подход в обучението*

по биология (Хаджиали, 2012; Kolarova, et al., 2009). Тя се базира на основни положения, описани в други версии на междинни теории за рефлексивен подход (Василев, 2006; Димова, 2005; Николов, 1985), като не си противоречи с тях, а акцентира върху съдържателни и процесуални характеристики на обучението, които са слабо застъпени или неефективни в педагогическата практика по биология. Принципите на рефлексивния подход в обучението по биология са изведени чрез двупосочен анализ – от една страна са проследени актуалните проблеми на образователната практика по биология, отразени в публикувани у нас педагогически изследвания (Коларова, Хаджиали, 2011); от друга страна са потърсени ценни достижения на рефлексивната теория, които могат да се приложат за преодоляване на тези проблеми и да спомогнат за усъвършенстване на учебния процес. Важна посока, в която се търси неговото подобряване е ориентацията на обучението към учещия като активен субект. Оттук и главната цел на рефлексивния подход е да създаде образователна среда за развитие на учещия като автономна личност, стремяща се към самоактуализация, притежаваща и реализираща потребност от саморазвитие. За приближаване към целта, се изисква съобразяване с няколко *принципни постановки, характеризиращи рефлексивния подход в обучението по биология* (Хаджиали, 2012):

1. *Изграждане и развитие на метакогнитивна компетентност у учещите* в *границите на възрастово-сензитивната постижимост.* Опира се на идеята, че съвременното обучение би следвало да подкрепя не само традиционните познавателни процеси за преработване на информацията, но и метакогнитивните, обезпечаващи по-успешна саморегулация на интелектуалната активност (Холодная, 1997, с. 203). Към тях най-често се причисляват процесите на целеобразуване, рефлексия, планиране, прогнозиране, вземане на решение и контрол, а формирането им като умения в учещите с отчитане на тяхната онтогенетична специфика е важна предпоставка за интелектуалното им развитие (Conner, 2007; Veenman et al., 2006). Принципното твърдение за метакогнитивната компетентност в обучението е изведена от схващането за *интелектуалната рефлексия* като умение да се осъзнават основанията на собствените знания и на собствените познавателни действия (Василев, 2006). В рамките на метакогнитивисткото направление, рефлексията е обособена като важна съставяща на метапознанието, което обхваща познанието за собствената познавателна сфера и за регулацията на собствената когнитивна дейност. Смята се, че рефлексивното мислене (интелектуалната рефлексия) е този психичен меха-

низъм, който осъществява взаимна връзка между двете условно разграничавани сфери на метапознанието (Ertmer, Newby, 1996) и позволява на субекта (учещият) по-ефективно да управлява собствената си познавателна дейност. Формирането на метакогнитивна компетентност в учебния процес поставя конкретни изисквания към съдържанието и неговата организация: създаване на педагогически подкрепяща среда, в която да се стимулират разсъжденията на учениците над използваните от тях стратегии за решаване на учебните задачи (а не само да се следи за верния резултат); включване на учещите в дейности, насърчаващи умението им да контролират собствения мисловен процес по време и след неговото осъществяване (Zohar, David, 2008); възлагане на задания, развиващи когнитивна сензитивност, т. е. нагласа да се „разчитат“ познавателните схеми, чрез които учениците организират фактите и ги превръщат в знание (Василев, 2006).

2. *Аксиологична ориентация на учебния процес* – кореспондира с идеята за ценностно-ориентирано обучение по природонаучните учебни предмети (Димова, 2003) и се вписва в новата образователна парадигма за личностно ориентирано образование. Важен акцент се поставя върху осъзнаването на ценностните отношения (ценностни ориентации, нагласи, убеждения, мнения, личностен смисъл) и превръщането им в личностни ценности, регулиращи дейността и поведението на учещите. Твърдението за ценностна ориентация на обучението се основава на *разбирането за личностната рефлексия* като умение на индивида да извлича от резултатите и процедурите на своята дейност познание за качествата на собствената личност (Василев, 2006). Чрез този принцип се поставят няколко по-важни изисквания към съдържанието и организацията на педагогическата дейност: учителят да представя не само обективните, но и субективните измерения на усвояваното биологично знание (методологически, културно-исторически, морални, социални) с оглед на ценностното му тълкуване от учещите; да моделира учебни сценарии, изискващи решаване на ценностни конфликти, възникващи в контекста на биологичните науки; да поощрява рефлексивния тип разсъждение, водещ до разбиране на пътя за вземане и аргументиране на решение, а също моралната чувствителност и моралната рефлексия, помагаща на учещия да осъзнае ценностите, поддържащи изказаната позиция (Sadler, Zeidler, 2004).

3. *Диалогичност/интерактивност на обучението* – учебният процес се организира в съответствие с модела на обучаващия диалог (по М. Бахтин и К. Попър), в който се пресъздава генезиса на научните знания и се проверява тяхната истинност и приложимост, за да

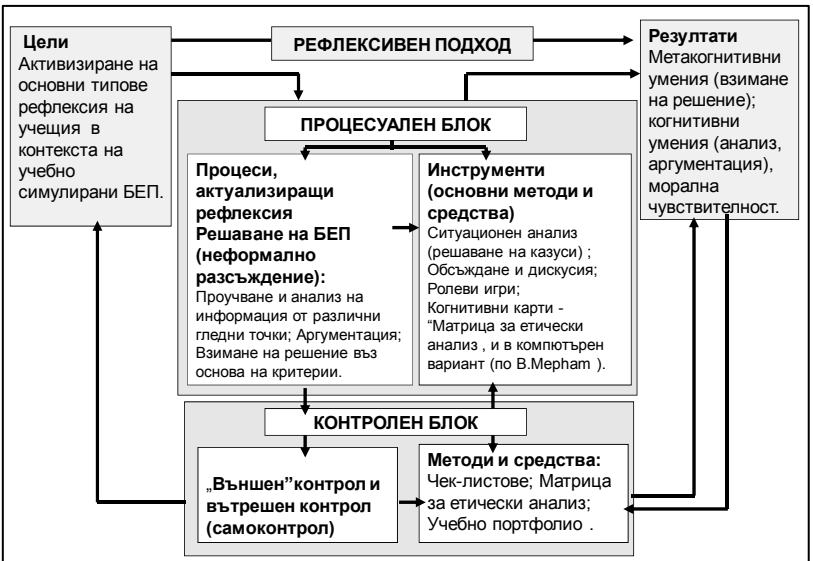
се осъзнае личностната им значимост от учещия. Принципът се базира предимно на *идеята за рефлексията- диалог*, разбирана като самопознание на субекта чрез контрола и осъзнаването на ефекта от своето поведение върху партньора по общуване (Василев, 2006). Основните изисквания, поставени от този принцип са педагогическото общуване да се осъществява като диалог между референтни за учещите различни субкултури, с приемане и разбиране на многообразните ценностни и културни позиции, при условията на партньорство, в съчетание с толерантност, уважение към различията и емпатийно разбиране (Хаджиали, 2012).

4. *Прагматична насоченост на учебния процес* – опира се на идеята абстрактно-теоретичното знание да се осмисля не само в познавателен, но и в приложно-практически план (по Дж. Дюи), чрез създаване на автентичен контекст на учене. В него, най-често под форма на учебни задачи се възпроизвеждат извлечени от реалността противоречия, каквито са например сложните взаимоотношения в триадата „наука-общество-природа“ или между човека и заобикалящата среда. Анализът на тези проблеми позволява интегриране на научно знание и личен опит, а ученето става релевантно на индивидуалните особености и интереси на учещите (Zeidler et al., 2005). Принципът е изведен дедуктивно от *схващането за праксиологическата рефлексия* като мислено проследяване и контрол върху реализацията и качествата на субекта в практическата му дейност (Василев, 2006, с. 176). Принципът може да се осъществи ефективно, ако усвояването на знанията възпроизвежда модела на тяхното откриване или приложение, както и в условия, когато познавателните задачи се организират предварително по структурата на практическите задачи. Необходима е и среда, която стимулира преноса на формираните знания и умения в нов контекст и насочва учениците към прилагане на средства (модели, схеми и др.), улесняващи изнасянето на действията във външен план в съответствие с личностните особености (пак там, с. 170).

Втората идея в изследването, свързана с *технологизирането на концепцията за рефлексивния подход* е осъществена чрез *два способа*: 1. *Конкретизиране* на принципните изисквания на подхода до технологичен модел-инвариант, който възпроизвежда същностни характеристики на рефлексивните феномени в условията на учебно симулирани морални проблеми, породени от напредъка на биологията, медицината и биотехнологиите; 2. *Въвеждане на инструменти* (методи и средства) в модела, релевантни на основните положения в

междинната теория и подходящо избрани за тяхната реализация в образователната практика по биология.

Инвариантът на рефлексивната технология е структуриран от два взаимно свързани компонента – процесуален и контролен блок (фиг. 1.). *Процесуалният блок* включва процеса на неформално разсъждение, който характеризира решаването на сложни, многоаспектни по своята природа и без еднозначен отговор въпроси, каквито са разнообразните морални и социални предизвикателства, поставени от съвременната биология. Неформалният тип разсъждение е психичен конструкт, обединяващ в системно единство метакогнитивни (в т.ч. рефлексивни), когнитивни и афективни процеси, като в зависимост от доминирането им в акта на решение, условно са диференцирани рационален, емоционален и интуитивен тип разсъждения (Sadler, Zeidler, 2005).



Фиг. 1. Инвариант на образователна технология, базирана на рефлексивен подход в обучението по биология, организирано за решаване на биоетически проблеми (БЕП).

Фиг. 1.

Въпреки преобладаващата в природонаучното обучение тенденция към толериране на рационалните разсъждения, напоследък все повече се изтъква потребността от насърчаването на морална рефлексия у учещите над източниците на моралните емоции и ценностните основания на взетата позиция в обсъждането на биоетически дилеми (Lee et al., 2012). За целта се изграждат познавателни схеми, сред ко-

ито подходяща за активизиране на трите типа неформални разсъждения, а с тях и на различни прояви на рефлексия, е моделът на И. Лий и М. Грейс (Lee, Grace, 2010).Тази схема-модел, която въвеждаме в процесуалния блок е представена от няколко относително разграничени метапознавателни, познавателни и емоционални процеси: *проучване и анализ на предоставена информация от различна гледна точка* (изясняване на проблемно-конфликтната ситуация и уточняване на проблема; определяне и мислено заставане на позицията на субектите, засегнати от конфликта с предвиждане на възможните им действия за решаване на конфликта; събиране на факти с научен и по-общ социално-културен произход); *аргументация* (генериране на варианти за решение на проблема, сравняване на потенциалните рискове и предимства за всеки от вариантите; рефлексивен анализ и рефлексивна оценка на вариантите от гледище на поддържащите ги ценности); *взимане на решение въз основа на критерии* (формулиране на критерии за избор на алтернатива; подбор, обосновка и рефлексивна оценка на взетото решение с извеждане на главните предпоставки, вкл. ценностни ориентации за избора/промяната на собствената позиция; представяне на решението). Последователността на описаните процеси не е строго регламентирана, а се определя от съдържателния контекст на решавания биоетически проблем (пак там).

За осъществяване на психичните процеси, обособени в инвариантния модел, са проектирани релевантни на тях методи и средства (фиг. 1). Те имат експериментално потвърдена ефективност в стимулирането на рефлексивни умения и неформални разсъждения на учещите при решаване на социално-етически дилеми от областта на биологичните науки (Sadler, Zeidler, 2005; Zeidler et al., 2009).

◆ *Ситуационен анализ в неговата разновидност интерпретация и решаване на казуси* – метод на обучение, при който се търси решение на сложен, заплетен сценарий, илюстриращ автентичен случай от практическата дейност на човека или от житейската действителност; подтиква към многопосочен анализ; стимулира умението за избор между ценностни ориентации и осъзнаването на собствените ценности.

◆ *Когнитивни карти* – познавателни схеми, обезпечаващи една или друга форма на активна преработка на постъпващата информация, като насочват перцептивните и мисловните процеси на субекта към изследване на даден обект (Коларова-Кънчева, Димова, 2005, с. 122). Пример за когнитивна карта, подбрана като основно средство в технологията е т. нар. *„матрица“ за етически анализ,* разработена от Б. Мефам (Mepham, 2005). Представлява схема, която има за цел да

„преведе“ абстрактните етически теории и принципи във форма, подпомагаща мисловните процеси на субекта (учещия) в разпознаването, оценката и решаването на етически проблеми, свързани с приложенията на новите биотехнологии. Матрицата има табличен дизайн. В нея са фиксирани основополагащи за биоетиката принципи (благодеяние, уважение към автономията и справедливост), а след предварителен анализ, в таблицата се отбелязват субектите (страните), свързани директно/индиректно с обсъждания конфликт. Индивидуално или чрез дискусия в таблицата се отразяват възможните ефекти от дадено биотехнологично приложение върху всяка засегната страна, от гледище на всеки принцип. Фактът, че отразява многопластово информацията в конкретен сценарий и позволява „наблюдението“ на много гледни точки (и собствената) към нейната интерпретация, прави картата подходящо рефлексивно средство. Предложената оценъчна скала към матрицата ѝ придава диагностична функция. Затова тя е включена и в контролния блок на инварианта, но целта не е да се оценява достигнатото решение, а да се осигурят условия за развитие на морална чувствителност и саморегулация на учещите чрез съпоставяне на различни етични оценки.

Съобразно принципа за диалогичност на обучението, формулиран в концепцията за рефлексивния подход, съвкупността от процеси е предвидена да се реализира в режим на социална интеракция и екипна работа. За целта, най-уместните методи са *обсъждането, дискусията и ролевите игри.* Те активизират рефлексията-диалог, но и личностната рефлексия в решаването на конкретен проблем, като помагат на партньорите по общуване мислено да застанат на позицията на другия и да сближат своите мнения; насърчават моралните разсъждения на учещите и развиват умения за разпознаване на етически конфликти (Goodwin et al., 2012).

В *контролния блок* на *технологичния инвариант* се планират като равноценни два взаимно свързани процеса – външен контрол и самоконтрол (вътрешен контрол).

Външният контрол се осъществява от преподавателя в учебната дейност, организирана за решаване на биоетически проблеми. Чрез него се проверява, регулира и оценява съответствието между зададения модел за дейност (теоретичната схема, представяща основните „етапи“ за взимане на решение) и хода (процедурите) на изпълняваната дейност. За разлика от проблемните задачи, при които има един правилен отговор и се следва строгостта и законите на формалната логика, то при решаването на биоетически проблеми липсва „верен“

отговор, формират се различни позиции и съществува емоционално-ценностно преживяване. Тази специфика определя и акцента в планирания външен контрол – не върху крайните резултати от учебната дейност (решенията на проблемите), а върху хода на нейното протичане. Подходящ за целта е *метода чек-лист,* при който на учещите се предоставя примерен алгоритъм на работа с ясно обособени въпроси, следващи основни етапи от решаването на биоетическия сценарий. Писмените отговори могат да ориентират учителя в хода на извършваната дейност и да спомогнат за по-гъвкавото ѝ управление.

Вътрешният контрол се осъществява от учещия предимно чрез самонаблюдение, самоанализ и самооценяване (Коларова-Кънчева, Димова, 2005). Възможност за протичането на тези процеси предоставя *учебното портфолио,* доколкото както чужди, така и наши предходни изследвания показват, че то активизира твърде успешно прояви на личностна рефлексия в учещите (Хаджиали, 2012). В рамките на проектирания блок, учебното портфолио съдържа комплект (папка) от оценъчни документи (в различен формат). В тях с помощта на специално съставени (рефлексивни) въпросници, се предвижда всеки учещ да отразява своето лично отношение към обсъжданите проблеми, да оценява свои автентични постижения, срещнати затруднения в дейността, пътища за усъвършенстване и др.

Съдържанието на двата блока (процесуален и контролен), представящи инварианта на рефлексивната технология е относително постоянно. Поради факта, че моделът може да се реализира в неидентични ситуации, той притежава и свойството вариантност. Това свойство се изразява във възможността да се конструират различни версии на технологията върху специфична учебна проблематика, така също в избора и съчетаването на разнообразни методи и средства за осъществяване на обучението.

Подходяща съдържателна основа за приложението на рефлексивната технология осигурява програмния учебен материал за общозадължително и профилирано обучение по „Биология и здравно образование“ в 9. – 12. кл. Наред с новите постижения на научни области като генетика, молекулярна биология, генетично инженерство, медицина, екология, една немалка част от учебното съдържание разглежда и техните морални и социални импликации (напр. в разделите „Наследственост и изменчивост“ в 10. кл.; „Биологична еволюция“ в 10. и 12. кл. и др.). Допълнителни теми, с интегрирана в тях биоетическа проблематика биха могли да обогатят профилираните курсове и да предоставят уместен контекст за моделиране на рефлексивно базира-

но обучение. Такива са например въпросите, които днес придобиват висока популярност и стават предмет на интензивни обществени дискусии като регулацията на генно модифицираните храни, моралните граници в използването на генетичните данни и др.

Извън обучението по „Биология и здравно образование“, технологичният инвариант би могъл да намери излаз и в по-широката образователна практика – например в обучението по „Химия и опазване на околната среда“, където екологичните проблеми с вплетените в тях ценностни и в частност морални измерения са адекватна основа за разгръщане на неформалните разсъждения на учениците. Мислена в една по-обширна перспектива, рефлексивната технология е приложима и в подготовката на студентите по дисциплините „Биоетика“, „Екологична етика“ и „Биомедицинска етика“ изучавани в бакалавърските специалности в Биологическия Факултет на ПУ „П. Хилендарски“.

Изказаните твърдения относно възможните приложения на рефлексивно базирания технологичен модел набелязват посоките и темите за по-нататъшна изследователска работа в съответната проблемна област. Едно следващо предизвикателство в това направление, което вярвам, ще привлече научния интерес на повече изследователи е конструирането на разнообразни версии на рефлексивния инвариант с тяхното иновиране и емпирична проверка в реалния педагогически процес. Това ще бъде начин теоретичните идеи за рефлексията все повече да се обвързват с образователната практика, допринасяйки за нейното обогатяване с оригинални технологични решения.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Василев, В**. (2006). Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Макрос, Пловдив.
- **Димова, Й.** (2003). Аксиологичният принцип в обучението по природонаучните учебни предмети. Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски“, т. 40, кн. 2 – МО, с. 75 – 79.
- **Димова, Й.** (2005). Рефлексивен подход в обучението. – В: Василев, В., Димова, Й., **Коларова-Кънчева, Т.** (2005). Рефлексия и обучение. 1 част. Рефлексията – теория и практика. Макрос, Пловдив, с. 67 – 81.
- **Коларова-Кънчева, Т., Димова, Й.** (2005). Инструменти на рефлексивната технология. – В: **Василев, В., Димова, Й., Коларова-Кънчева, Т**. (2005). Рефлексия и обучение. 1 част. Рефлексията – теория и практика. Макрос, Пловдив, с. 109 – 128.

- **Коларова, Т., Хаджиали, И**. (2011). Тенденции на изследванията в областта на Методиката на обучението по биология (2000 – 2010 г.). // *Педагогика*, 2, с. 74 – 102.
- **Николов, П.** (1985). Рефлексивен подход към учебния процес. – В: Годишник на ВПИ – Благоевград, т. 2, кн. 4.
- **Хаджиали, И.** (2012). *Модел на рефлексивен подход в гимназиалния етап на биологичното образование.* Дисертация за присъждане на образователната и научната степен доктор.Пловдив.
- **Холодная, М.** (1997). Психология интеллекта: парадоксы исследования. РАН. Институт психологии, Москва – Томск.
- **Conner, L**. (2007) Cueing Metacognition to Improve Researching and Essay Writing in a Final Year High School Biology Class. // *Research in Science Education,* 37(1), p. 1 – 16.
- **Ertmer, P., Newby, T.** (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. // *Instructional Science*, 24, p. 1 – 24.
- **Goodwin, M., Kramer, C., Cashmore, A.** (2012). The „ethics committee": a practical approach to introducing bioethics and ethical thinking. // *Journal of Biological Education,* 46(3), p. 188 – 192.
- **Kolarova, T., Hadjiali, I., Vasilev, V**. (2009). Reflective approach to studying of genetics in 9^{th} – 10^{th} grade. // *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, **23**(2), SE, p. 53 – 57.
- **Lee Y., Grace, M.** (2010). Students' reasoning processes in making decisions about an authentic, local socio-scientific issue: bat conservation. // *Journal of Biological Education*, 44(4), p. 156 – 165.
- **Lee, H., Chang, H., Choi, K., Kim, S., Zeidler, D.** (2012). Developing Character and Values for Global Citizens: Analysis of pre-service science teachers' moral reasoning on socioscientific issues. // *International Journal of Science Education***, 34** (6), p. 925 – 953.
- **Mepham B.** (2005) Bioethics*:* An Introduction for the Biosciences. Oxford University Press, Oxford, 386 p.
- **Sadler T., Zeidler D.** (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. // *Science Education*, 88, p. 4 – 27.
- **Sadler T., Zeidler, D**. (2005). Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision Making. // *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1), p. 112 – 138.
- **Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., Afflerbach, P.** (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. // *Metacognion Learning*, 1, p. 3 – 14.

- **Zande P., Brekelmans M., Vermunt J., Waarlo A.** (2009) Moral reasoning in genetics education. // *Journal of Biological Education*, 44(1), p. 31 – 36.
- **Zeidler D., Sadler T., Applebaum S., Callahn, B.** (2009). Advancing Reflective Judgment through Socioscientific Issues. // *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), p. 74 – 101.
- **Zeidler D., Sadler T., Simmons M., Howes E.** (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education.// *Science Education*, 89(3), p. 357 – 377.
- **Zohar, A., David, A.** (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. // *Metacognition Learning,* 3, p. 59 – 82.

ПЕРСОНАЛНИ ПРЕДИКТОРИ ЗА АКАДЕМИЧНО КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ[1]

проф. д.п.н. Дора Левтерова

Резюме: В статията се внася анализ на някои персонални предиктори за академично кариерно развитие. Конкретизират се различията между професия, длъжност и кариера. Извеждат се фактори от които зависи академичното кариерно развитие.

Ключови думи: кариерна мотивация, кариерна подготовка, кариерна адаптивност

PERSONAL PREDICTORS FOR ACADEMIC CAREER DEVELOPMENT

Professor doctor of science Dora Levterova

Summary: The article submit some of personal analysis of predictors of academic careers. Differences between profession, position and career are specifying. Factors that determine the academic career are displayed.

Key words: career motivation, career preparation, career adaptability

Увод

Трудовата и професионална реализация, и кариерното развитие на завършилите студенти поставят нови изисквания към университетското образование. Получаването на една професионална квалификация вече не е достатъчно за обезпечаване на работна позиция. Необходими са както ключови и глобални компетенции, също така и опит от практиката, стаж и специфични компетенции, свързани с професионалната квалификация или съвършено различни компетенции, получени чрез допълнителни специализирани обучения.

Методология

В академичното кариерно развитие е важно да се внася прецизиране на професия – длъжност – кариера.

Професията се овладява чрез обучението в отделните образователните степени и чрез практическия опит, и се свързва с когнитив-

[1] Статията е финансирана по проект ИД13ПФ004 Благополучие и психично здраве в кариерното развитие, фонд Научни изследвания при ПУ „Паисий Хилендарски“.

ните и операционално-технологическите аспекти на отделно/отделни професионално/ни направления. Професията изисква обективно необходими знания и умения, и съответстващите им личностови особености от практикуващия индивид с висок стандарт на изпълняване на задълженията и на отговорностите.

Длъжността се свързва с определен служебен статус, свързан с изпълнение на определени задължения срещу парично възнаграждение или степен и с притежаване на правото да се извършват определени дейности, свързани с правоотношения.

Кариерата е пътят или прогресът/регресът в работата за определен индивид от началото на неговата трудова дейност до съответния настоящ момент. Тълкуването на кариерата се отнася и до извършване на работа в области, които изискват конкретни професионални знания и умения, получени чрез професионално образование или натрупан професионален опит.

Дискусия

Кариерното развитие зависи от личностните качества, социалната компетентност и професионалната подготовка, но категорично се влияе и от фактори като:

- ***кариерна мотивация***

Според теорията за кариерната мотивация (London, 1983), кариерната мотивация е многомерен конструкт включващ три основни компонента:

✓ *кариерна устойчивост,*
✓ *кариерно прозрение (инсайт),*
✓ *кариерна идентичност.*

Проблематичната кариерна мотивация води до възникване конфликти: университетска подготовка – професионална реализация, професионална квалификация – работна позиция на пазара на труда, работа – семейство, кариерна мотивация – длъжностна позиция.

Кариерната мотивация не е подвластна на конвенционалното и популярно диференциране на външна и вътрешна мотивация, без да се отчита антагонизъм (Deci, 1971; Weiner, 1985). Така например, Covington и Mueller (2001) описват мотивацията като непрекъснато комбиниране на причини, като в даден момент, едната конструкция е с господстващо положение, а в друг момент превалира другата конструкция. Човек може да покаже висока вътрешна ориентация и мотивация в дадена социална (кариерна) ситуация, а в друга ниска външна ориентация и мотивация. Влиянието на социалния контекст определя позицията на мотива-

ционните компоненти. Важен фактор при избора на кариера, е степента, в която мотивите са предимно вътрешни или външни. Когато е налице висока мотивация за професионална реализация и е налице професионална подготовка, то кариерното развитие чрез заемане на по-висока и/или по-желана длъжност е естествен резултат.

- ***кариерна подготовка***

След направени проучвания, Chuang & Dellmann-Jenkins (2010); Ниу (2010), Healy & Reilly (1989); Sandler (2000) отбелязват три важни структури в поведението, свързано с кариерната подготовка. Към тези конструкти се отнасят:

✓ вземането на професионални решения,

✓ личната ефикасност,

✓ мотивацията за учене и постижения в обучението.

Според Ryan & Deci (2000) фокусът на академичните постижения е най-важен за кариерната подготовка. Подобни резултати извеждат и Hartung, Fouad, Leong, & Hardin (2010), Richardson (2009), White (2006). Те извеждат кариерна подготовка като пряко свързана с идентифицирането и развитието на връзките между предикторите: мотивация за учене, академични постижения, вземане на решение за кариерата и за собствената ефективност.

В днешните бързо променящи се условия на професионалния живот, работещите трябва да притежават вътрешна увереност в способностите си да управляват своето професионално развитие и мотивация във все по-непредвидими обстоятелства на работната среда. Както, и работодателите в променящите се съвременните организации също би трябвало да са загрижени за благосъстоянието на служителите и способностите им за работа. Така би било възможно да се подобри управлението на кариерата на служителите с определени интервенции в самите организации (Raabe, Frese & Beehr, 2007). В този план, в университетските центрове за кариерно развитие, студентите са запознават с възможните видове интервенции за превенция на кариерни конфликти и управление на кариерата. Управлението на кариерата може да се подобри и чрез създаване на готовност и развитие на способности, свързани с работата и професионалното целеполагане (Bandura, 1986; Ajzen, 1991; Koivisto, Vuori & Nykyri, 2007).

Проучванията в литературата показват, че хората имат по-високо ниво на кариерна мотивация, когато техните мениджъри ги подкрепят, извеждат ясна обратна връзка за изпълнение, окуражават субординацията на кариерните цели, инициират дискусии свързани с раз-

витието и кариерно свързаните аспекти, и правят промени в работата (Noe, Noe & Bachhuber, 1990).

- ***самоефикасност или увереност в собствените способности за изпълнението на определена цел или изпълнението на дадена задача***. Студентите, които имат ниска собствена ефективност не могат да полагат достатъчно усилия като студенти с академична ефикасност и често се чувстват претоварени от задачите си. Благополучието, свързано с удовлетвореността от собствените действия се минимизира.
- ***удовлетворение от работата***. Хората, които харесват своята работа се готови да прекарват повече време на работното си място, да научават повече и да се асоциират с хора, които също харесват работата си. В този план, за студентите е важно още в периода на своето обучение да преминават през различни нива на практическо обучение и професионални стажове. Така, още в периода на университетското образование получават ясна представа за позитивите и негативите на бъдещата си професия и биха могли да реализират попълноценно професионално и личностово развитие или ако е необходимо да реализират професионална преориентация.
- ***субективен кариерен успех и прогнози за успех***

Ng, Eby, Sorensen & Feldman (2005) провеждат мета-анализ на данни по отношение на предиктори на успеха в кариерата. Те разглеждат кариерният успех от две гледни точки:

- ✓ *целта на успеха в кариерата* (кариерна адаптивност или кариерна мобилност), която се индексира от размера на заплатата и развитието на рекламата.
- ✓ *субективен кариерен успех*, който се измерва чрез индивидуалното кариерното удовлетворение и кариерната мотивация.

Кариерният успех представлява интерес както за физически лица, така и за самите организации. За хората, чувство за успеха в кариерата е свързано с удовлетвореността от живота и с общото психическо здраве (Hall, 1976, 2002). За организациите, преобладаващото мнение е, че индивидуалният кариерен успех съвпада с успеха на организацията (Judge, Higgins, Thoresen & Barrick,1999; Hall, 2002).

- ***персонални и работни фактори,*** сред които могат да се конкретизират заплата и допълнителни възнаграждения. За студентите, които правят избор за академична кариера е важно да знаят, че са налице дву- и даже трилентови модела за кариерно развитие.

✓ *академично-длъжностна лента на кариерно развитие*. Кариерата в университета следва присъждането на научни степени и при-

добиването на академични длъжности, които са свързани с преподавателска работа, научни постижения (които се прецизират чрез наукометрични показатели), свободни квоти за определени академични длъжности и отношение на ръководството на катедрено и факултетно ниво (не винаги обективно). Тази лента за кариерно развитие най-често е свързана с персоналната академична кариерна мотивация. Академичният състав реализира преподавателска, образователна и научно-изследователска дейности, които се отчитат чрез определени числови показатели. Макар и не честа практика, но се случва катедреното и факултетното ръководство да стимулират кариерното развитие чрез академични длъжности, като единствената провокация е достигането на необходимия процент на хабилитирани лица за акредитационни процедури. В тези случаи, кариерното развитие на определени преподаватели се ускорява без да е налице персоналната адаптивност и обективни стратегии за управление на кариерата, отнесени към новата длъжност (въпреки формалното отговаряне на наукометричните показатели, обикновено на гранично минимално ниво). Оттук, често се появява външна кариерна мотивация при визираните преподаватели и битуване на мнението, че съответното основно звено или факултет са им задължени и за кариерно развитие в други ленти. Безспорно, важни са и научни постижения в съдържателен план, публикационната активност и професионалните контакти в международен план, уменията за справяне с преподавателска, научна и административна дейност. Субективният академичен кариерен успех се съизмерва с постигнатата научна степен или академична длъжност. Професионалната компетентност се повишава и става основание за по-висока длъжност.

✓ *проектна лента на кариерно развитие.* Академичната кариера може да следва освен задължителната преподавателска дейност, и приоритетно включване в проектни дейности и да представя проектни постижения. Често се наблюдават ситуации, в които преподаватели с висок социален и професионален потенциал избират единствено тази лента за кариерно развитие. В тези случаи, преподавателите се отличават с висока степен на кариерна адаптивност, бързо постигане на удовлетворение от дейността (съвпадащо с времетраенето на проекта). Субективният академичен кариерен успех се съизмерва с честотата, значението, вида и финансирането на съответните проекти.

✓ *административна лента за кариерно развитие.* За кариерно развитие в тази лента са необходими постижения в академично-длъжностна лента на кариерно развитие на ниво хабилитация. Субек-

тивният академичен кариерен успех е възможно да се съизмерва със заемането на определена административна позиция. В някои случаи, идентификацията е само с длъжността, а не с дейностите, свързани с длъжността. Става дума за формално кариерно развитие, което среща неодобрение от страна на академичния състав и на ръководството. Но, администратори, при които доминира вътрешната мотивация отбелязват постижения както за личната си автобиография, така и за определеното основно или структурно ниво:

- разрастване на съответното звено чрез нови бакалавърски, магистърски и докторски програми, включително интердисциплинарни и международни,
- увеличаване на броя, вида, значението и финансовата стойност на проектите с разширяване на броя на включените преподаватели, докторанти и студенти,
- разширяване и установяване на устойчивост на международните и национални контакти, и международните събития и форуми,
- повишаване на качеството на образователния процес и на научноизследователската дейност, с активно включване на студенти и докторанти,
- нарастване на положителния имидж, на общественото мнение, на финансовия статус за преподавателите и съответното звено,
- подобряване на материално-техническата и информационната база с най-съвременната техника, апаратура и софтуер,
- извеждане на високо ниво на конкурентоспособността на академичния и административния състав на съответното звено и др.

При избора на академично кариерно развитие, може да се избере едно-лентов или дву-лентов, а понякога и три-лентов модел на професия, длъжност и кариера. Високото ниво на академизъм поставя условия да се реализира поне дву-лентов модел на кариерно развитие и тогава професията получава идентичност с длъжността и кариерата.

- ***стратегии за управление на кариерата***

Свързани са с промени в организацията или институцията и с резилианс. Промените в университетската организация могат да доведат до психологически процес на преход за служителите на университета. Този процес преминава през няколко фази на промяна на длъжностна или на кариерна идентичност, при съхранена професионалната идентичност:

- ✓ промяна или загуба на съществуващата длъжностна и/или кариерна идентичност и справяне с промяната или загубата,

- ✓ запазеност на елементи от старата длъжностна и/или кариерна идентичност и поява на елементи на нова длъжностна и/или кариерна идентичност,
- ✓ поява на нова длъжностна и/или кариерна идентичност.

Преходът през тези фази е свързан с емоционално плътност и висок градус на емоционално напрежение, но също така и с:

- ✓ кариерна устойчивост, базирана на запазената професионална идентичност и личностовите качества на индивида,
- ✓ кариерна гъвкавост, основана на професионалната идентичност и персоналните особености на индивида,
- ✓ кариерен инсайт, с фундамент професионалната идентичност,
- ✓ самоефикасност или увереност в собствените способности за изпълнението на определени цели или изпълнението на дадени задачи,
- ✓ удовлетворение от извършваната работа,
- ✓ нова кариерна мотивация,
- ✓ нови стратегии за управление на кариерата и др.

В този процес на преход е важно да се реализират:

- ✓ активен оптимистичен процес на проучвания и търсения за нови и неочаквани възможности, които не са били планирани,
- ✓ адаптиране към променените нагласи, стереотипи и обстоятелства,
- ✓ поемане на претеглени и разумни рискове при търсене на нови резултати.

- ***удовлетворение от ръководството***

Ефективното лидерство и удовлетворението от работата на служителите са два фактора, които са фундаментални за организационния успех. Способните лидери дават насоки за организацията и работещите в нея към постигането на желаните цели. Служителите с висока удовлетвореност от работата е вероятно да окажат по-големи усилия за изпълнение на възложените им задачи и да осъществяват ефективно изпълнение на организационните интереси. В организация, която насърчава високо своите служители с удовлетворение от работата е по-способна да задържа и привлича служители с умения, от които се нуждае (Mosadegh Rad & Yarmohammadian, 2006).

Удовлетворението от ръководството най-често се свързва с два фактора:

- ✓ получавани възнаграждения,
- ✓ реализиран обем от работа.

Тези два фактора могат да съществуват в различни конфигурации на взаимосвързаност в зависимост от персоналните претенции на университетските преподаватели и избора им по отношение на лентовия модел на кариерно развитие.

Важен предиктор за удовлетворението от ръководството е фокусирането на енергията на преподавателите и създаване на екипен дух. Когато ръководството е не само в ролята на формално управление, а има и позициите на лидерство, тогава може да създаде екип и да се фокусира енергията на екипа в общополезни и общожелани дейности. Тогава и преподавателите са удовлетворени и от качеството, обема и ефективността на извършваната работа и от последващото от работата възнаграждение. Когато ръководството дефокусира енергията чрез създаване или допускане на съществуването на субективни фактори или сателитни формирования за работата в отделното звено, тогава рязко се понижава удовлетворението от работата, и съответно от ръководството, и университетските преподаватели търсят други пространства за реализация на личния си интелектуален и професионален потенциал.

Така например, Avolio, Bass & Jung (1997) идентифицират четири измерения на лидерството, които могат да доведат до повишаване на удовлетворението от работата, ръководството и до позитивна трансформация на организацията. Към тези четири измерения се отнасят:

- ✓ *Идеализиращо влияние,* което е свързано с формулирането и артикулацията на визията и предизвикателните цели, и мотивира служителите за работа дори извън техния личен интерес, за да се постигнат общите цели. В това измерение, лидерите действат като ролеви модели, от които служителите се възхищават, уважават и им се доверяват. Лидери със силно идеализирано влияние са готови да поемат съгласувани, а не произволни рискове, свързани с демонстрация на високи стандарти на лично етично, морално и дори материално поведение.
- ✓ *Вдъхновяващата мотивация* се отнася към начина, по който лидерите мотивират и вдъхновяват своите служители да се ангажират с визията на организацията. Лидерите с вдъхновяваща мотивация сформират силен отборен дух, определят водещи членове на екипа, които са и неформални лидери за постигане на желаните цели.
- ✓ *Интелектуалната стимулация* се отнася до ролята на лидерите в стимулирането на иновациите и творчеството в своите служители чрез диалогични предположения и промени на старите си-

туации в нови. Лидерите насърчават своите служители да опитват нови подходи или методи за решаване на съществуващите проблеми. Високата управленска и лидерска култура се характеризира с включване на най-способните и доказали своите способности служители в екипната работа. Изолирането на служители с доказани способности, под страх от конкуренция, е показател за ниска управленска култура и за формално заемане на длъжността на управленец, без лидерски позиции.

- ✓ *Индивидуалното внимание* се отнася до лидерите, които обръщат специално внимание на потребностите на всеки отделен служител за постижения и кариерен растеж, като действат като треньор или наставник (Antonakis, Avolio, Sivasurbramaniam, 2003; Bass & Riggio, 2006; Dionne, Yammarino, Atwater, & Spangler, 2004; Nicholason, 2007).

- ***кариерната адаптивност***

Кариерната адаптивност увеличава пригодността за трудова заетост в рамките на и извън рамките на организацията. (Arthur, 1994; Ellig, 1998; Hall,1996; London, 1983, 1993; Waterman Jr.,Waterman, & Collard, 1994).

Често в университетските звена се налагат организационни промени. В тези случаи процудерната нормираност и моралната справедливост са от решаващо значение за поддържане на лоялността на оцелелите и, доколкото е възможно, гарантирането на добрата воля на тези, които са в позиция на кариерен спад (Brockner, 1992).

Много лица, които са с доказани и признати професионални качества, и съответно притежават висока степен за професионална мобилност и са изправени пред избор между несигурното бъдеще в рамките на отделното университетско звено и специфични възможности за работа в други организации. Следователно, намаляването на риска от увеличаване на информация и съвети ще направи организацията в по-привлекателно място за работят в други организации. Афективните ангажименти са свързани с намаляване на доброволната реорганизация, което позволява на организациите да запазят организационно специфични познания, необходими за конкурентно предимство. Въпреки това, тези работни практики, повишаването на кариерата на служителите, адаптивността и пригодността за заетост, признаването и приемането на способностите, които притежават преподавателите (без включен негативен субективизъм) може да увеличи доброволната промяна. (Ito J.K., C. M. Brotheridge, 2005).

Кариерната адаптивност зависи от персоналните качества, ценностна система и социалните обстоятелства. Мерките за намеса следва да се опитват да подобрят действителната социална среда, с цел да се улесни развитието на кариерната адаптивност, особено за студенти и преподаватели с повишени трудности в преходите в кариерното развитие (Hirschi, 2009).

- ***престижността на професията и/или кариерата***.

Престижността на академичната кариера е примамлива за мотивираните хора, които са готови да постигат високи цели както в собствена полза, така и в полза на университетската институция. Не бива да се пренебрегва, обаче и факта, че за мнозина академичната професия и/или кариера се приема като екстравагантна, или дори модерна и може да се обвърже с проучването на възможни настоящи и перспективни професионални реалии, но не може да бъде категоричен предиктор за кариерно развитие.

- ***кариерно консултиране***. В университетите кариерното консултиране се осъществява обикновено в Университетските центрове за кариерно развитие. В тях са създадени условия за съвети и консултиране, в които студентите да разберат влиянието както на социалната среда и на пазара на труда върху собствената си мотивация и избор, така и реалната съизмеримост на собствената професионална мотивация в пространството на трудова заетост. Контекстуализацията на професионалните конекции не може да бъде безкрайна. Предлаганите свободни работни позиции, съответстващи на професионалната подготовка от университетското образование, особено за младите хора не се радват на безкрайност и многопалитреност. Отношенията с колеги (студенти и преподаватели) са наситени както с емоционални, фикционни, символни отношения, така и с отношения, носещи функционален и когнитивен заряд. В процеса на предоставяне на кариерни услуги и в кариерното консултиране се коментират ситуации, в които авторефлексията на Аз-а търси специални ефекти на:

- ✓ иновационна подготвеност от университетското образование,
- ✓ публичност и известност,
- ✓ обстоятелства на състезателен режим с колеги,
- ✓ изключителни професионални постижения и др.

Без да се подценява силата на тези мотивационни аспекти, кариерното консултиране прагматизира професионалните пространства. Академичното кариерно консултиране само „външно или вътрешно мотивира поведението“ (Covington & Mueller, 2001). Според Sandler (2000) мотивацията за учене се явява предиктор за мотивацията за

кариерно развитие. В този план повишаването на мотивацията за академични постижения подпомага мотивацията за по-ефективна и по-успешна кариера. Но, повишаването на мотивацията чрез кариерното консултиране не следва да е самоцелно и да извежда контролирана мотивация. Контролираната мотивация е потенциално проблематична защото лицето не задоволява своите психологически потребности (Deci & Ryan, 2000; Sheldon, 2002) и е налице усещането, че се контролират негови интернални процеси (Judge et al., 2005; Sheldon & Elliot, 1998, 1999; Sheldon & Houser-Marko, 2001). Вътрешните мотивационни цели за обучение и работа са по-успешни, когато са свързани с конкретни постижения и с определен професионален статус (Koivisto et al., 2007; Salmela-Aro et al., 2010). Според Salmela – Aro, Mutanen, Vuori (2012) вътрешната мотивация за работа и мотивационния потенциал за готовността за академична кариера са ключът към професионалното благополучие.

Заключение

Овладяването на основни механизми на кариерното развитие в периода на университетското образование предполага ефективна реализация на пазара на труда, удовлетвореност от професионалната ангажираност и благополучие в ежедневното функциониране.

Университетският център за кариерно развитие се явява модератор и медиатор за бъдещата успешна кариера на студентите чрез провеждане на системни изследвания на психологическите условия и фактори за ефективно личностно-професионално развитие, за повишаване на кариерната мотивация, на кариерната подготовка и кариерния успех.

ЛИТЕРАТУРА

- **Ajzen, I.,** (1991). The Theory of Planned Behavior. Organizational behavioral and human decision processes 50, 179 – 211.
- **Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasurbramaniam, N.** (2003). Context and leadership: An examination of the nine factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. The Leadership Quarterly, Vol. 14, No. 3, 261 – 295.
- **Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I.** (1997). Replicated confirmatory factor analyses of the multi-factor leadership questionnaire.Binghamton, NY: Center for Leadership Studies, Binghamton University.

- **Bass, B., & Riggio, R. E.** (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- **Covington, M. V. & Müeller, K. J.** (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. Educational Psychology Review, 13 (2), 157 – 176.
- **Day R. & Allen T.** (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. Journal of Vocational Behavior, 64, (2), 72 – 91.
- **Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D.** (2004). Transformational leadership and team performance. Journal of Organizational Change Management, Vol. 17, No. 2, 177 – 193.
- **Hartung, P. J., Fouad, N. A., Leong, F. T. L., & Hardin, E. E.** (2010 February) Individualism-Collectivism : Links to Occupational Plans and Work Values. 18 (1), 34 – 45. doi:10.1177/1069072709340526.
- **Hirschi, A.** (*2009*). Development and criterion validity of differentiated and elevated interests in adolescence. Journal of Career. Assessment, 17(4), 384 – 401. doi: 10.1177/1069072709334237.
- **Ito J. K., C. M. Brotheridge**, (2005). Does supporting employees' career adaptability lead to commitment, turnover, or both? Human Resource Management. Volume 44, Issue 1, 5 – 9.
- **Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A.** (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. Journal of Applied Psychology, 90, 257 – 268.
- **Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E.** (2007). Effects of the School-to-Work Group Method among young people. Journal of Vocational Behavior, 70, 277 – 296.
- **London, M.** (1983). Toward a theory of career motivation. Academy of Management Review, 8(4), 620 – 630.
- **London, M., & Bray, D. W.** (1984). Measuring and developing young managers' career motivation. Journal of Management Development, 3, 3 – 25.
- **Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D.** (1999) Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities in Journal of Counseling and Development, 77, 115 – 124.
- **Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C.** 2005. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. Personnel Psychology, 58, 367 – 408.
- **Nicholson II, W. D.** (2007). Leading where it counts: An investigation of the leadership styles and behaviours that define college and university

presidents as successful fundraisers. International Journal of educational advancement, Vol. 7, No. 4, 256 – 270.
- **Noe, R. A., Noe, A. W., & Bachhuber, J. A.** (1990). An investigation of the correlates of career motivation. Journal of Vocational Behavior, 37, 340 – 356.
- **Richardson, P. W., & Watt, H. M. G.** (2010). Current and future directions in teacher otivation research. In T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. 16, 139 – 173. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- **Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55 (1), 68 – 78.
- **Salmela-Aro K., Mutanen P. & Vuori J.** (2012) Promoting career preparedness and intrinsic work-goal motivation: RCT intervention. Journal of Vocational Behavior, 80, 67 – 75.
- http://hrweb.berkeley.edu/learning/career-development/career-management/change-resilience
- http://rechnik.info/%D0%B4%D0%BB%D1%8A%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82
- http://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B5%D1%80%D0%B0

ПРОФЕСИЯ: ПСИХОЛОГ

проф. д-р Милка Василева

Резюме: В настоящия доклад са систематизирани наблюденията и размислите на автора за подготовката на студентите по психология като бъдещи професионалисти, основно в сферата на образованието. Особено внимание е отделено на подготовката по Методика на обучението по психология с оглед упражняването на професиите на преподавател по психология в СОУ и училищен психолог (училищен консултант); споделят се идеи за тяхното съвместяване.

Ключови думи: професия психолог, обучение по психология

PROFESSION: PSYCHOLOGIST

Professor Milka Vasileva, PhD

Summary: In this report are systematized the author's observations and reflections of the preparation of psychology students as future professionals, mainly in the field of education. Particular attention is paid to the preparation of Methodology of teaching psychology in order to pursue the occupation of professor of psychology in school and school psychologist (school counselor); ideas about their reconciliation are shared.

Key words: profession psychologist, psychological education

1. Психологическото познание: теоретична система и професионални компетенции. Без съмнение професията на психолога има твърде широк „обект-субект“ на изследване и дейности. Тя е най-типичната социономическа професия. В процеса на професионалното общуване с т.нар. „клиенти“, професионалистът-психолог съобразява въздействието и взаимодействието с множество техни особености: възрастово-полови, социално-личностни, здравословни и пр. Измеренията на човешката личност и човешките общности са динамични и по принцип доста трудно дефинируеми. Това налага постоянно да се търси оптимално равновесие между теоретичните принципи и актуалните ситуации, между познание и опитност.

Успешното функциониране, търсенето и намирането на оптимални решения в проблемни социални и личностни ситуации, изисква от професионалния психолог широки познания от всички, без изключение, области на човешките дейности. Освен системното теоретично познание, практикуващият психолог се нуждае от специфични умения, изграждани в личен комуникативен опит, при преодоляване на

съпротива и конфликтност. Успяващият психолог развива комуникативните си компетенции в индивидуално-личностен план, извън образователните институции.

Към личността на специалиста-психолог се предявяват множество и доста неопределени изисквания. Обществото и всеки субект в него са склонни да гледат на психолога едва ли не като на панацея и месия. В същото време, всеки образован и успяващ субект, а по-често и преминалите през сурови изпитания хора, изведнъж откриват „психолога в себе си“ и имат желанието да консултират и да помагат на другите, без да разполагат с теоретична база и подготовка.

Обективно погледнато „професията психолог“ е важна част от хуманитарната, управленческата, спасителната мисия на лидерите във всяка човешка общност и дейност. Поради тези и много други причини, не е лесно да бъде намерена оптималната дидактическа технология за подготовката на отговорни и компетентни специалисти- психолози. Трябва да се оцени положително инициативата на Катедрата по психология в Пловдивския университет за организирането на настоящия научен форум. Бихме пожелали подобни срещи да бъдат периодични, за да се обсъждат своевременно постиженията и проблемите в обучението на специалистите по психология; при това съобразно условията на страната (а не само за „хармонизиране“ с глобалните стандарти).

Ролята на психологическите познания и комуникативните умения на психолога са безспорни фактори за личностното му развитие и за социалното благополучие в обществото. Спорове обаче възникват във връзка с това в какво съотношение следва да бъдат: когнитивните и афективни предпоставки в професионалното и личностното развитие, общозначимото и ситуативно-субективното в подготовката на специалисти по Психология. Отсъствието на хармония, на оптимални съотношения между тези и множество още фактори, поражда противоречия и проблеми както в процеса на подготовката, така също и в реализацията на младите психолози. Системното теоретично познание започва да се подценява, доколкото то е неприложимо автоматично при решаване на конкретни житейски ситуации. Не е тайна че теоретически ерудирани университетски преподаватели и изследователи се оказват съвършено безпомощни пред стихията на социалните и личностни промени, дори в междуличностното общуване извън деловите отношения. Обратното също е вярно. Богатият житейски опит и особено емоционалните преживявания и страдания, преодоляването на конфликти и изпитания, ускорява изграждане на психологичес-

ки компетенции у по-малко образовани в психологията субекти и обезценява в определен смисъл системното обучение. Опитвам се поне информационно да проследявам някои от „неакадемичните“, предимно тренингови практики , но това не е достатъчно. Някои нетрадиционни психологически практики, успешно конкурират институционалното обучение. До колко и как университетската наука следва да контактува с актуално определяното „неформално учене“, „самостоятелно“ (информално учене), не бих могла да кажа, но се боя, че в определени случаи тези практики ще е необходимо да се опознават и да се осъществява сътрудничество.

2. От множеството въпроси, които следва да разрешава една традиционна университетска дисциплина като Методика на обучението по Психология, бих искала да коментирам само няколко.

Първо необходимо е ясно да се разграничат Методиката на обучение по Психология в университета и обучението по Психология в СОУ. В първия случай всички тук присъстващи уважавани колеги са заинтересовани и имат своите компетенции. Този аспект е приоритетен. Той обаче е свързан неделимо с втори аспект, който касае училищната дидактика. Ако ние приемем, аз мисля това за особено важно, че подготвяме специалисти-бакалаври, които непосредствено могат да практикуват в детско-юношеска възраст, то тези специалисти следва да бъдат обучавани да преподават преди всичко Психология в СОУ и да консултират всички лица, включени в образователно-възпитателните дейности. Струва ми се че работни места за специалисти по Психология по-лесно се намират именно в учебно-образователната система, както и в социалната работа с подрастващи.

Във връзка с учебния курс по Методика на обучението по Психология, системен и теоретичен, преподавателите и студентите сме изправени пред няколко дидактически проблеми. Още в началото на лекционния курс откриваме, че една значителна част от студентите, на които преподаваме, не са изучавали Психология в училище. В много други случаи са им преподавали неспециалисти по Психология. Ученическият им опит е доста проблематичен. Техните лични житейски представи за преподаването на Психология и въобще за училището, където са обучавани, често са в противоречие с дидактико-методическите изисквания, които им преподаваме. Ако в някои СОУ учителят по Психология е бил „добър учител“, то най-често той е завършил специалност философия, т. е. има познания в един по-широк от научната психология спектър от научни дисциплини. Струва ми се, че този информационен и теоретичен „вакуум“ при студен-

тите по Психология в сравнение със студентите по философия, би могъл да бъде попълнен сравнително лесно от съответните университетски катедри, които изработват учебните планове и документацията на специалността Психология. Най-малкото, което може да се направи е да се утвърждава статута на учебната дисциплина Логика в учебните планове на специалността „Психология“.

В преподаването на Методика на обучението по Психология (като частна дидактика) ние се стремим да открием положителните образци на обучението, с които разполага конкретната студентска аудитория. Предоставяме възможност на желаещите студенти да споделят позитивни примери, коментираме ги още в хода на лекционните занятия. Целта е да заинтересоваме студентите от този аспект на „практикуването“ на психологическите познания като преподаване на Психология в средното общообразователно училище и се опитваме да игнорираме техните негативни примери.

На трето място, не по-малко значим е проблемът с намиране на учители и училища, където студентите по Психология да практикуват, да се адаптират към учителската професия, а не само да преподават. В това отношение катедрите по Психология следва да разполагат с по-голям ресурс, за да поддържат постоянен контакт с училищата, да сътрудничат с опитни учители, да им съдействат в кариерното израстване и професионално, да развият редица специфични умения за общуване и адаптиране към учителската професия на младите си колеги. И не на последно място: добрият опит в преподаването на Психология в СОУ в страната следва да се проследява системно и да се популяризира ежегодно, целенасочено. Тази предимно административно-учебна практика е неотменна част от дейността на катедрите по Психология. (Бих искала да припомня, че в другите университетски специалности, подготвящи учители, т. нар. методическите специалисти доста често са неглижирани, а специалните методически катедри са почти закрити. В миналото частните дидактики, Методиките на обучение по различните учебни предмети, активно функционираха като научни и учебни звена. Съществуваше по-добра организация на педагогическата подготовка на учителите).

Ако се приеме идеята за приоритетната подготовка на специалистите по Психология в бакалавърската степен за работа в сферата на образователната система, според мен ще се постигне по-добра концентрация и целенасоченост в университетската им подготовка. Аргументите ми за това са най-малкото три. Работни места в образователната система се намират сравнително по-лесно. Възрастовата раз-

лика с учащите е малка и адаптацията към условията в училище протича по-безболезнено в сравнение с многото сложни професионални дейности в съвременните общества. Организацията и ритъма на педагогическите дейности са много добра основа за надстрояване на специални професионални знания и умения, необходими за повечето съвременни професии, институции и дейности. Извънинституционалното реализиране на психолозите е твърде проблематично и рисковано. Пазарната ниша на такива услуги като психотерапия и тренинги никак не е голяма. Проблематично е дали в бъдеще такава ниша ще се запази.

Ако се върнем на приоритетното насочване към институционална реализация и то в образователната система, и в социалните дейности също, няма да струва много усилието да се обогатят връзките с базовите училища и съответните социални заведения, да се направят определени попълнения в учебните програми на специалността Психология (напр. с Логика) и др. Проблемът, който остава да се разреши, се състои в невъзможността да се обособи щатно учителско място за учител само по Психология в СОУ, дори и като се съвместяват учебни часове в две и повече училища.

3. Реализацията на професионалните психолози в образователната система изисква да се обсъждат и пререшават болезнени въпроси. От първостепенно значение е проблемът за съвместяване на учителски функции при преподаване на Психология в СОУ с длъжността на така наречения Педагогически съветник. Всеизвестно е педагогическото табу за несъвместяване на учителската професия с други сродни дейности. Струва си да помислим, да погледнем от нов ъгъл на зрение, как подобни модели на съвместяване все по-често се налагат в практиките в различни сфери. Противоречието между деловите (в урочната работа) и емоционално-личностните отношения (при консултирането) не е непреодолимо. Напротив: възможно е емоционално-личностните отношения в консултирането да допринесат за „хуманизиране“ на традиционно авторитарната педагогическа теория. Възможно е благоприятно повлияване на деловите отношения и в посока на психологическото консултиране.

За мен по-приемливо е да се заговори за „училищен консултант“ вместо „педагогически съветник“. Такава терминология би открила по-широки възможности на психолозите в училище. Ако се преодолее аксиомата за „несъвместяването“ на преподаването и консултирането, при определени условия на съвместяване би могло да се подобрят и двете практики. За една „авторитарна педагогика“ култът

към преподаването бе ненакърняем. Но съвременната педагогическа наука за позитивното възпитание утвърждава възгледи за „взаимодействие“, за партньорство, за сътрудничество в ученическия клас. Имам известен личен опит в подобно съвместяване преди доста години в едно софийско училище. Може би с големия преподавателския опит и житейски практики, с които разполагах в онези години, не ми бе трудно да постигна успешно съвместяване. (Някаква приумица на управляващите органи по онова време – деветдесетте години – беше освободила учителите по т. нар. „философски цикъл“ да оценяват знанията на учениците по Психология и другите учебни предмети от цикъла. Въпреки това, предвидливо оформих оценки, които парадоксално МОН поиска от учителите един месец преди края на учебната година. Това в случая няма значение, но показва, че успешни дидактически технологии за съвместяване може да бъдат намирани, стига да бъдат търсени конкретно и професионално).

Училищният психолог, ако акцентуваме на консултантските му функции, би могъл да бъде определен като „училищен консултант“. Така ще се преодолее традиционната „педагогическа доминантност“ на общуването и „педагогическото съветване“. Училищното консултиране по правило обхваща цялата училищна общност от първи до осми клас (задължителното основно образование). Психолозите имат най-добрите компетенции относно психологията на развитието, на учебната дейност, на социалните взаимодействия, включващи и целенасоченото педагогическо въздействие. При добра организация на работата си, училищният консултант би могъл да поеме и минималния хорариум по предмета Психология/Логика в горния курс. „Съвпадението“ на консултираните и обучаваните субекти във времето е преодолимо. С опита си училищният консултант би могъл да хармонизира привидно различните дейности по подходящ начин. Преподавателската и консултантска дейност биха могли взаимно да се допълват и обогатяват. Добре обучените по-големи ученици например, под мониторинг на учителя по Психология, биха могли да му бъдат помощници в консултантската работа по формулата „деца помагат на деца“.

Според мен, подготовката на студентите по Психология като бъдещи „училищни консултанти“ дори само в бакалавърската степен е една успешна алтернатива за тяхната професионална реализация. След това биха могли да се добавят различни магистърски програми: бизнеспсихология, клинична, организационна и др., подготовка за преподаване и на други учебни предмети от философския цикъл. Открит стои въпросът за включването на учебен предмет Гражданско образование в СОУ, кое-

то може да бъде също алтернатива за психолозите в училище. Подобни модели на интердисциплинност все по-често се наблюдават в съвременното училище (Напр. „Човек и природа“ в 6-ти кл. на СОУ и др.). Според мен, университетските катедри по Психология могат изпреварващо и успешно да използват вече утвърдени учебни дисциплини, например Методика на обучението по Психология, като ги допълнят с учебни дисциплини от философския цикъл. Методики за интердисциплинно обучение не са разработвани до сега. (Някои файлове, предлагани в интернет, са твърде далеч от спецификата на образователно-възпитателния процес). Така училищното консултиране може да се представи и като естествено продължение на учебно-преподавателската работа. В сходен вариант е възможно от училищно консултиране да се премине към преподаване на предмети от философския цикъл.

4. Преподаването на Психология/и Логика в българското училище има повече от столетна история. През последните десетилетия тази традиция бе неоснователно пренебрегната чрез интегриране на учебния предмет Психология в т. нар. „философски цикъл“. Мястото на Психологията в този цикъл следва да бъде основополагащо по няколко причини. Психологическите познания (както и Логиката) са сравнително най-достъпни за възрастовите особености на т. нар. средношколци. Психологическите познания стоят в основата на демократичните ценности и социалното общуване на съвременните общества. Без определен минимум психологически знания, „интегралното философско познание“ остава неразбираемо и безполезно за учащите още в юношеска възраст. В тази връзка бих се възползвала от предоставената ми възможност за споделяне, за да информирам колегите за авторския ми ръкопис: „От урока по Психология (през Консултиране, Терапия, Тренинг) до Самоактуализация“, по който съм водила и водя лекции по Методика на обучението по Психология (и Методика на работа на Педагогически съветник) в Пловдивския (и други) университет.

Дълбоко убедена съм че едно по-далновидно и перспективно изработване на учебните планове за специалност Психология в рамките на университетското законодателство и автономност, може да отвори по-широко вратите на завършващите специалност Психология към българското училище. Магистратурите след това ще насочват към по-сложните професии в съвременните общества: бизнес психология, клинична психология, човешки ресурси, сигурност и др.

Не на последно място, отново бих желала да се върна на въпросите на университетското преподаване на психологическите учебни дисциплини. В неговото оптимизиране има неподозирани ресурси за

повишаване качеството на подготовката на специалистите по Психология. Сериозно обсъждане е необходимо, за да се намери ролята и мястото на интеракционните методи на обучение в оптимално отношение, а не като противопоставяне с лекционната форма. В тази връзка заслужава да се припомнят Европейските директиви в областта на образованието и да се търсят алтернативи за творческата им реализация в университетската подготовката на психолозите.

В заключение бих искала да подчертая необходимостта от своевременна подготовка за посрещане на не малко предизвикателства на съвременните политически, социално-икономически и културно-исторически промени. Психологическите проблеми, които те пораждат, ежедневно изискват перманентно иновации в обучението на психолозите. Освен споменатите вече алтернативи и иновации, предстои и поетапно преминаване към образователната „триада“, приета от Европейския съюз, а именно: „формално учене“, „неформално учене“ и „самостоятелно учене“ Впечатляващо е, че в преводите на документите терминът обучение не съществува (може би поради езикови традиции?). „Формалното учение“ ни е познато като целенасочено „в организирана и структурирана среда“, приключващо с присъждане на квалификация. В края на 2012 г. Съветът на Европа препоръчва „валидиране“ на „формалното“, „неформалното“ и „информално“ (самостоятелно) учене. В една актуална публикация (Желязкова, 2014) се напомня че в българското законодателство предстои въвеждане на „процедура по валидиране на знания, умения и компетенции, придобити чрез неформално образование и информално учене.“ Вероятно с това ще се изостри конкуренцията между специалистите с различен тип образование. Ще бъдат ли конкурентно способни „формално образованите“ (институционално подготвените) и тези, които, заплащайки повисока цена, се подготвят в избрани частни школи и фондации? Тези и още много такива въпроси не бива да бъдат решавани с лесна ръка от държавните администратори. Методико-дидактическите проблеми предполагат специални компетенции и далновидност на университетските преподаватели и академичните институции.

ЛИТЕРАТУРА

- **Желязковар Т.** (2014). Информално образование или самостоятелно учене. Сп. „Наука“, кн. 1, 2014 г.

ЗА ПРОФЕСИОНАЛНАТА ЕТИКА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СЪВЕТНИЦИ

проф. д.п.н. Стойко Иванов

Резюме: В статията се представят морално-етичните аспекти в работата на педагогическите съветници. Тя е *актуална* защото обществените нагласи към професионалната им дейност се обуславя от способностите им да въведат и поддържат високи морални стандарти. *Целта* ѝ е да се направи анализ на някои важни етични качества, които трябва да притежават педагогическите съветници. В нея на базата на конкретен опит и анализ на източници от специализираната литература се посочват успешни стратегии за етично консултативно взаимодействие между педагогическите съветници и техните клиенти.

Ключови думи: професионална етика, педагогически съветници, морални качества.

ON THE PROFESSIONAL ETHICS OF SCHOOL COUNSELORS

Professor, doctor Stoyko Ivanov

Summary: The article presents the moral and ethical aspects of the work of school counselors. The theme is relevant because the public's attitude towards their professional activity is determined by their ability to establish and maintain high moral standards. Its aim is to analyze some important ethical qualities which school counselors need to have. The article is based on concrete teaching experience and analysis of literature sources and it indicates the successful strategies for professional and ethical interaction between school counselors and their clients.

Key words: professional ethics, school counselors, moral qualities

Основен инструмент в работата на педагогическите съветници е тяхната личност. Ефективността на дейността им не зависи пряко от използваната от тях теория или метод, а от основните професионално-личностни качества. Последните могат да се диференцират условно в пет групи: *познавателни* (професионален опит, интелект, ерудиция, обща култура, теоретична подготовка по специалността, сензитивност, самопознание, креативност, иновативност и др.), *емоционални* (емоционална устойчивост, оптимизъм, емпатичност, позитивизъм, чувство за хумор, самоирония, удовлетвореност от извършваната работа и др.), *поведенчески* (асертивност, трудолюбие, толерантност към неопределеност, настойчивост, целеустременост, мотивираност, смелост, поемане на разумен риск и др.), *комуникативни* (со-

циалнопсихологическа наблюдателност, умения за слушане, умения за задаване на въпроси, умения за отговаряне на въпроси, умения за установяване на комуникативен контакт, умения за преустановяване на комуникативен контакт, култура на говора, умения за управление на конфликти и умения за работа в екип) и *етични* (хуманизъм, добронамереност, справедливост, отговорност, конфиденциалност, честност, почтеност, отговорност и др.). За педагогическите съветници притежаването на всички тези качества са от голяма значимост за постигането на желаните резултати в консултативната им дейност, като при определени обстоятелства със своята значимост изпъкват едни от тях, а в други ситуации се оказват по-важни други компетентности. Безспорно е обаче, че структуроопределящи в консултативната дейност на педагогическите съветници са качествата от морално-етичната група. Поради тази причина в настоящата публикация се поставя акцент върху тях.

Във всяка професия съществуват определени морални принципи, които се приемат и спазват от съответните специалисти. Това осигурява безопасността и ефективността на последните. В работата на педагогическите съветници етичните изисквания имат водещо положение, защото познаването на психичните особености на клиентите е възможност за налагане на власт над тях или създават възможности за тяхното неправилно манипулиране. Всичко това обуславя необходимостта първите да са освободени от всякакви неморални тенденции за повлияване на вторите.

В статията се представят морално-етичните аспекти в работата на педагогическите съветници. Тя е *актуална* защото обществените нагласи към професионалната им дейност се обуславя от способностите им да въведат и поддържат високи морални стандарти. *Целта* ѝ е да се направи анализ на някои важни етични качества, които трябва да притежават педагогическите съветници. В нея на базата на конкретен опит и анализ на източници от специализираната литература се посочват успешни стратегии за етично консултативно взаимодействие между педагогическите съветници и техните клиенти и етапите през, които то преминава.

Професионалната етика е клон на приложната етика и се свързва с прилагането на моралните принципи и норми, формирани в трудовата дейност от представителите на определени професионални съсловия и въведени в тяхната практика. Тя изучава специфичните нравствени изисквания свързани с упражняването на различните професии и трудовите характеристики на хората, които ги упражняват. Раз-

крива отношението на представителите на определени професии към трудовата дейност, която извършват, към своите колеги и клиенти. Професионалната етика обобщава и систематизира определени морални явления типични за дадени професии, като в процеса на анализа установява тяхната рационалност или ирационалност, приложимост и валидност. Тя изследва, обяснява и прогнозира явленията, същността и измененията на професионалния морал, като постоянно търси и оценява мястото му в системата на професионалните отношения. По този начин професионалната етика подпомага решаването на проблемите в дадена професия, допринасяйки за нейното развитие и постигането на социалните и индивидуалните цели, свързани с нея. Тя има за задача да изучава установения професионален морал, да изследва отношенията между хората, работещи в дадена професия и между представителите на различните професионални групи.

Професионалната етика се основава на допускането, че професионалните роли изискват спазването на определени норми и принципи на поведение, които да определят етикета и маниера на поведение в съответната професионална сфера. Тя има приложен характер, защото не само изследва същността и функционирането на професионалния морал, но и оказва въздействие върху него. Най-общо нейното влияние се изразява в това, че тя придава по-систематизиран и обобщен вид на професионалния морал, като оптимизира неговите ценности, норми и цели.

Професионалната етика на педагогическите съветници може да се определи като съвкупност от нравствени норми, понятия, съждения, оценки за начините на поведение, характерни за представителите на тяхната професия. В нея особен акцент се поставя върху взаимоотношенията с клиентите и идентификацията на стандартите, които могат да бъдат използвани за определяне на доброто и недоброто професионално поведение, както и на формулирането на промените, които трябва да настъпят в поведението за достигане на желаното. Тези стандарти са ориентир за работещите какво е желаното поведение в една или друга ситуация. Професионалната етика на педагогическите съветници предполага наличието на следните белези: целенасоченост, съзнателност, организираност, лоялност, конфиденциалност, добронамереност, трудолюбие, умения за работа в екип, мотивираност и др. Положителните резултати от професионалната им дейност предизвикват у тях: удовлетвореност свързана с приятни преживявания от социалното одобрение поради постигнатите успехи; чувство за обществена полезност; висок жизнен стандарт и популярност. Професионалната етика на педагогическите съветници, не

трябва да се задоволява само с описанието на професионалния морал, а да се стреми да направлява неговото развитие в желаната посока. Тя трябва да се стреми да открие нещо, което е важно, интересно, практически полезно – правилността или неправилността на поведението в определена професионална област. Възприемането на професионалната етика на педагогическите съветници е един от важните фактори, които помагат на работещите в тази област да се впишат в своята професия и в обществото като цяло. Особена роля за създаването и утвърждаването на професионалната етика играят професионалните асоциации и браншовите организации. Те използват обединяващата ѝ функция, за да осъществят трите основни задачи, които стоят пред тях: първо – да осигурят професионална компетентност и постоянното усъвършенстване на своите членове; второ – да обединят хората от дадена професия в едно органично цяло; трето – да не противопоставят това органично цяло на другите професии, или на обществото, а да го насочат към дейност свързана с увеличаване на общественото благо. За да осъществят своята дейност, тези сдружения от професионалисти обикновено прибягват и до създаването на специален професионален етичен кодекс, в който моралните професионални ценности, задължения и права са ясно изразени и систематизирани. Създаването му е едно от високите постижения на професионално-трудовата традиция, защото формира професионалиста в съпричастност и съпринадлежност към определена общност от хора, чиито основен трудов признак е упражняването на обща професия.

Съществена част от професионалната етика на представителите на всяка професия е изграждането на професионалния морален кодекс. Кодексът предоставя набор от правила, които представят професионална нагласа и поведение, съгласувани с етичните очаквания на обществото. Професионалният кодекс помага, както на професионалната общност, така и на обществото като цяло. Той е средство за изграждане на положителен образ на професията, което допринася за спечелване на общественото доверие. Кодексът, също така показва, че професионалната гилдия се самоконтролира и има изградена система за разрешаване на проблеми, които са възникнали в резултат на непрофесионално поведение. Кодексът защитава клиентите, но в същото време намалява възможностите за нелоялна конкуренция в професията. Чрез кодекса се установяват минимални поведенчески стандарти, които са отправна точка при вземането на едно или друго професионално решение. Основните принципи, които трябва да се спазват при изграждането му са:

- Здрав разум – насочен към поддържането на ред, организираност, икономия на време и др. разумни цели;
- Свобода – не трябва да е пречка за свободното изразяване на волята всеки делови партньор;
- Етичност – изцяло е ориентиран към доброто и трябва да помага на развитието на отношенията между деловите партньори;
- Целесъобразност – трябва да служи на целите, които обуславят взаимодействията;
- Универсалност – всяка препоръка на етичния кодекс обхваща много страни на деловите отношения.

Поведение, което противоречи на кодекса се приема за неетично. Съществуват и определени изисквания към представителите на различните професии, които се изразяват с понятията „професионална чест“, „професионална гордост“, „професионално достойнство“ и т. н. Въвеждането на етичен кодекс за педагогическите съветници, каквито има за държавните служители, социалните работници, лекарите и др. професии, ще подпомогне определянето на професионалната им идентичност, ще допринесе за повишаване на компетентността им като специалисти подпомагащи процесите в образованието и ще предпази тях и техните клиенти от нежелани последствия.

В България почти четвърт век от създаването си Асоциацията на практическите психолози в образованието (АППО) не успя да въведе единен професионален кодекс за педагогическите съветници, които да е признат и подкрепен от всички работещи в сферата на образованието. Този факт определено препятства реализирането на обществените нагласи към професионалната дейност на педагогическите съветници. Това е и пречка за осъществяването на способностите и опитите им да въведат и поддържат високи етични стандарти в работата си. Причините за това положение на нещата са много и разнообразни, но някои от тях се обуславят от:

- липсващото или оскъдно обучение в университетите, което в повечето случаи е свързано преди всичко с теорията;
- броят на специалистите работещи в образованието като педагогически съветници нараства, но по правило те работят изолирано един от друг и не всички са с добра професионална подготовка;
- голям брой специалисти се самоуспокояват, че са попаднали в професионалния регистър на Дружеството на психолозите в България, като това според тях ги легитимира като професионалисти и не се стремят да се самоусъвършенстват повече;

- има „гастролиращи“ специалисти, които повсеместно провеждат обучения на педагогически съветници, но понякога правят това несистемно, непрофесионално, преди всичко с печалбарска насоченост и по този начин манипулират неетично участниците в тези семинари и т.н.

Основните професионално-личностни и етични качества на педагогическите съветници са: отговорност, компетентност, конфиденциалност, толерантност, трудолюбие, наблюдателност, емоционална устойчивост, асертивност, стремеж за самоусъвършенстване и др. Те се изграждат и формират при спазването на следните принципи: взаимопомощ и сътрудничество с клиентите; безоценъчно и доброжелателно отношение към клиентите; научна обоснованост на взаимодействията с клиентите; използване на индивидуален подход при работа с клиентите базиран на конкретен професионален опит; честност и искреност в отношенията с клиентите; уважение към личността на клиентите и тяхната ценностна система; позитивно отношение на педагогическите съветници към собствената си личност като към най-важен инструмент на професионалната им дейност.

Педагогическите съветници трябва да проявяват отговорност, защото професионалните им действия могат да имат важни лични, социални, организационни, финансови и др. последствия за техните клиенти. Това налага да им предоставят информация за своята квалификация, целта на консултирането, продължителността на консултирането и пр. Педагогическите съветници носят отговорност пред своите колеги за издигането престижа на практикуваната от тях професия, но са отговорни и пред своята съвест за резултатите от своята работа. Всичко това изисква от педагогическите съветници да действат така, че да оказват психологическа помощ на клиентите си и да предизвикват желания социално-одобряем ефект. Отговорността им се изразява в предварителното изясняване с клиентите на естеството на професионалните им взаимодействия и въпросите, които ще разискват. Най-добре е това да се извършва със сключване на „психологически договор“, в който еднозначно се изясняват правата и задълженията на всеки от участниците в консултативния процес. Договорът в процеса на психологическото консултиране спомага за решаване следните задачи:

- Да установи целта консултативната работа.
- Да посочи мястото за провеждане на консултациите, тяхната честота и продължителност.
- Да изясни начина за установяване на контакта между участниците в процеса на консултиране (директно „лице в лице“, по

телефона, чрез интернет, писмено) и неговата форма (индивидуално, семейно, групово).

- Да представи възможностите за прекратяване на консултативната работа и санкциите, които трябва да се изпълняват при безпричинни закъснения или неявявания на уговорените срещи.

Договорът помага на консултантите да бъдат ясно и еднозначно разбрани от клиентите си. Благодарение на него те недвусмислено изразяват поетите отговорности и задължения. Той е ориентир за тях относно свършената работа или тази, която предстои да се свърши. Обобщаването на резултатите от проведените консултативни срещи става по-лесно като се изходи от сключените в тяхното начало договорености. По този начин „психологическия договор“ минимизира възможностите за създаване на необективни взаимоотношения, злоупотреби с доверие или предизвикване на конфликт на интереси.

Установяването на ефективен психически контакт е първостепенна задача на педагогическите съветници и те носят голяма отговорност затова. Още в началото на консултативната сесия по речевите и неречевите реакции на своите клиенти те са длъжни да отразяват посоката на развитие на психичния контакт. Базирайки се своя консултативен опит педагогическите съветници трябва да си изяснят задълбочават ли се или се дистанцират консултативните взаимоотношения. Какво предизвиква промените в единия и в другия случай? Те не трябва да забравят, че клиентите не могат да бъдат максимално откровени и „открити“, ако те в качеството си на консултанти са в „скафандри“ и прикрити. Това е така, защото в консултативните взаимодействия участват винаги субекти с различни ценности, нагласи, принципи и опитности, като всеки от тях очаква разбиране, поощряване и подкрепа. Предпоставки за установяването на ефективен психичен контакт по време на психологическото консултиране са искреността, непосредствеността, спонтанността и сензитивността на участниците в него. Те трябва да обръщат внимание на своите преживявания и степента на удовлетвореност на своите потребности. Осъществяването на ефективен психичен контакт може да бъде затруднено поради различни причини. Примери затова са недостатъчната мотивация за промяна на клиентите или прояви от тяхна страна на стеснителност и срамежливост. Трудности от подобен род могат да бъдат преодолени, ако педагогическите съветници открито и честно споделят своите преживявания с клиентите си и по този начин им дадат пример за подражание.

Позицията на педагогическите съветници по отношение на техните клиентите по време на консултативния процес е възможна в четири разновидности:

- Възприемат своите клиенти „*отвисоко*“ и подчертават своята доминираща позиция. В този случай се създават неравнопоставени отношения, които приличат на детско-родителския или ученико-учителския модел на общуване. Тази позиция на педагогическите съветници е ефективна при изясняване на зараждането, развитието и историята на проблемите на клиентите, обаче само при нейното съчетаване с емпатичност и подкрепящо поведение.
- Заемат позиция на „*подчинен*“. В този случай те се стремят на всяка цена да се харесат на своите клиенти и са склонни да правят всякакви компромиси за да удовлетворят техните очаквания. Тогава обикновено педагогическите съветници безусловно харесват интерпретациите на клиентите си и по този начин всячески се опитват да ги манипулират и използват, но без да им оказват реална психологическа помощ. Тази позиция има много добри възможности за диагностициране на проблемите на клиентите, защото те безкритично изразяват становищата си с чувството, че са в доминантна позиция. Педагогическите съветници могат умишлено да я използват, за да демонстрират на своите клиенти какви отношения са установили с хората, с които контактуват. След това те могат съвместно с клиентите да обсъдят мислите и чувствата, които вълнуват последните.
- Установяват взаимоотношения на *партньорство, сътрудничество и равнопоставеност* със своите клиенти. В този случай те споделят с тях отговорността за резултатността на консултативния процес. Тази позиция предизвиква най-добри резултати първо при преодоляването на екзистенциални трудности на клиентите и второ, когато последните имат големи възможности и ресурси за справяне с възникналите проблеми.
- Възможна е и така наречената „*нулева позиция*“ на педагогическите съветници. При нея по време на психичния контакт те запазват спокойствие и по никакъв начин не изразяват своите чувства. По този начин се увеличават значително проекциите на клиентите към консултантите. Това предоставя голям информационен ресурс за анализ от участниците в консултативния процес. „Нулевата позиция“ на консултантите е заимствана от поведението на психоаналитиците в ранните периоди на

ортодоксалната психоанализа и показва много добре на клиентите в какви ситуации са уязвими и кога имат нужда от подкрепа и поощрение. Друго достойнство на тази позиция по време на психичния контакт е, че тя мотивира клиентите за промяна и личностно израстване. Необходимо е да се отбележи, че използването на тази позиция по време на консултациите не е лесна работа, а и не е целесъобразно да се използва по-продължително от 10 – 15 минути.

Отговорността на педагогическите съветници се проявява в уменията да отчитат последствията от своите действия, да намалят степента на неопределеността и риска от тях, да разбират взаимозависимостта между процесите, които се извършват при техните интервенции и получаваните в резултат на това ефекти. Адекватното използване на служебното положение и налагането на професионални отношения е също сериозна отговорност на педагогическите съветници. Това означава те да не използват влиянието, което придобиват над своите клиенти за лично облагодетелстване, придобиване на власт над тях или фасадна популярност. Отговорността на педагогическите съветници намира израз в това да признават своевременно и по подходящ начин за направените от тях грешки или пропуски в своята работа. Безотговорно е те да употребяват предоставената от клиентите им информация за придобиване на собствени изгоди и да изискват от тях информация, която няма пряко отношение към решаването на проблемите им. Не е етично на базата на преживяваните трудности от клиентите да разрешават собствени комплекси и да повишават личното и професионалното си самочувствие. Проява на безотговорност е и използването на клиентите за разрешаване на свои психологически проблеми, като споделят с тях лична психологическа информация, нямаща отношение към преживяваните трудности от последните. За нарушаване на професионалната етика трябва да се смята и използването на двойнствени стандарти и отношения с клиентите, които им са колеги, роднини, съседи, приятели, ученици и т.н. Предпоставката за това изискване е, че консултативните отношения могат да поставят педагогическите съветници в по-изгодни позиции спрямо техните клиенти, с които поддържат неформални контакти.

При анализа на отговорностите на педагогическите съветници не трябва да се пропуска проблема с „разделената лоялност“. С това понятие се поставя въпроса към кого трябва да са лоялни педагогическите съветници – към образователните институции или към своите клиенти (ученици, родители, учители)? Очевидно е, че педагогическите

съветници трябва предварително да изясняват на всички засегнати страни към кого са лоялни и в каква степен ще споделят с тях придобитата информация в процеса на психологическото консултиране. В работата си те трябва да се придържат към принципа, че ненужната и нерелевантната информация трябва да не се разпространява.

Поддържането на висока професионална компетентност е също важно изискване за работата на педагогическите съветници. Те трябва обективно да преценят равнището на своите професионални възможности и да предоставят само такива услуги, за които са обучени и които са прилагали продължително време в своята практика. Следователно самопреценката на педагогическите съветници за професионалната си компетентност е също проблем от първостепенно етично значение. Защото има случаи, когато в практиката на педагогическите съветници поради проявена некомпетентност от тяхна страна клиентите им преживяват тежки психични травми.

Педагогическите съветници трябва непрекъснато да се обучават, самоусъвършенстват и да споделят помежду си придобитите знания и опит. Преди да започнат работа те трябва да се опитат да отговорят на следните въпроси: Защо искам да работя като педагогически съветник? Притежавам ли необходимата квалификация за тази работа? Как да разбера нивото на своята професионална компетентност? По какъв начин да повишавам своята професионална квалификация? и др. В случаите, когато липсват приети професионални стандарти за въздействие е необходимо да се действа много предпазливо и да не се предприемат действия, с които може да се застраши здравето и благополучието на клиентите.

Конфиденциалността е също първостепенно условие за осъществяване на доверително общуване от педагогическите съветници. Тя е пряко свързана със съхраняването на информация за психичното здраве, тревогите и амбициите на техните клиенти и етикетирането им по някакъв начин. Педагогическите съветници, изхождайки от изискванията на професионалната етика не трябва да споделят повече информация за своите клиенти отколкото е необходимо за да им се окаже психологическа помощ. Спазването на принципа за конфиденциалността е с голяма етична значимост, защото клиентите не биха изразявали свободно своите мисли, чувства и ценности, ако не са сигурни, че няма да бъдат разпространявани в публичното пространство. Педагогическите съветници трябва да разяснят на клиентите си, че това изискване е невалидно, когато се сподели информация за противоправни прояви, за заплахи за живота, здравето и имуществото на

хора или когато съдебните органи изискат определена информация. Конфиденциалността свързана с работата на педагогическите съветници се отнася и за случаите, когато става въпрос за съхраняването и на документи отнасящи се за проблемни области на клиентите.

Професионално-личностните и етичните качества на педагогическите съветници имат силно влияние върху резултатите от тяхната работа и обуславят взаимоотношенията им с техните клиенти по време на и след консултативните им взаимодействия. В процеса на своята те трябва да са в състояние да изпълняват множество различни роли и да притежават богат арсенал от диагностични и интерактивни техники. Те трябва да предизвикват доверие, да проявяват доброжелателност и да провокират клиентите си без да предизвикват конфликти с тях. За постигането на всичко това от педагогическите съветници ще допринесе и спазването на принципите на професоналната етика.

МЕТОДИЧЕСКА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА АСОЦИАТИВНАТА ТЕОРИЯ ЗА УЧЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БИОЛОГИЯ – 7. КЛАС

гл. ас. д-р Иса Хаджиали, гл. ас. д-р Надежда Райчева, проф. д-р Наташа Цанова

Резюме: Статията представя актуално педагогическо изследване за приложение на асоциативната теория за учене в обучението по биология в 7. клас, при изучаване на тип Членестоноги. Резултатите от проведеното изследване доказват, че приложението на конструирания методически модел, разработен върху асоциативната теория за учене, повишава равнището на когнитивно-познавателните постижения на учениците.

Ключови думи: асоциативна теория, когнитивно-познавателни постижения, методически модел.

METHODOLOGICAL INTERPRETATION AND APPLICATION OF THE ASSOCIATIVE LEARNING THEORY IN TEACHING BIOLOGY 7TH GRADE

Assist. Prof. Dr. Isa Hadjiali, Assist. Prof. Dr. Nadezhda Raycheva, Prof. Dr. Natasha Tzanova

Abstract: The article presents the actual pedagogical research for application of associative learning theory in teaching biology at 7th grade, for studying Arthropod. The results of the study proved that the application of constructed methodological model elaborated on associative learning theory increases the level of cognitive achievements of the students.

Keywords: associative theory, cognitive achievements, methodological model.

Въвеждащи съображения

В края на XX и началото на XXI век ученето (присвояването на обществено-историческия опит във вид на съдържателни и операционални знания) е изправено пред нови предизвикателства. Научнообоснованата необходимост от учене през целия живот доведе до излизане от класическата рамка на формалното, институционализирано обучение. Всичко това налага оптимизиране на ученето, което е пряко свързано с избора на една или друга психологическа теория (Иванов, 2004; Михова, 2002; Пирьов, 2000). Непрекъснатият стремеж на човека да описва и обяснява реалната действителност и към самия

себе си като част от тази действителност, датира още от най-дълбока древност (Цанова & Райчева, 2012).

В чисто методологически аспект теорията (от гр. theoria- изследване) се определя като система обобщено знание, което обяснява едни или други страни на действителността. За разлика от хипотезата, която включва непроверено, така наречено предположително знание, теорията съдържа и отразява научно достоверно знание (Бъчваров и съавт., 1977). Върху основата на установени емпирични факти, на формулирани и проверени хипотези за наличие на определени връзки, на изведени принципи и правила се създава теория, обясняваща процесите и явленията и зависимостите между тях за определена област на обективната действителност.

Асоциативна теория за учене

Корените на асоциативната теория могат да се открият още в древността (древна Гърция). Според Аристотел „*отделните актове на съзнанието могат да се асоциират помежду си и да образуват сложни явления. Той предлага четири закономерности на образуване на асоциации, а именно – асоцииране чрез връзка във времето, чрез връзка в пространството, чрез подобие и чрез противопоставяне"* (Томашевски, 1989).

В годините на своето историческо развитие асоциативната теория изглежда най-пълно описана както в теоретично така и теоретико-емпирично отношение, в сравнение с останалите психологически теории за учене. Сред най-видните привърженици на тази теория се открояват имената на представители на емпиричната философия през XVII и XVIII в. Т. Хобс, Д. Лок, Д. Хюм и философи-позитивисти от XIX век Д. Мил, А. Бен и др. (Десев, 2000; Сивилов, 1994). Асоциативната теория представлява интерес и от физиологична гледна точка. Като резултат от обединяването на психологичните и физиологичните страни на тази теория, се появява и идеята за наличие на „*материален субстрат"* на асоциацията. Едни от привържениците на тази идея са В. Вундт и Т. Циен. По въпроса за възникването на асоциации, последният пише: „Да допуснем, че *a, b* и *c* са три центъра, в които предполагаме, че са разположени три образа или представи. Всички те са свързани с помощта на нервни пътища. Колкото пъти *a* и *b* са били раздразвани едновременно, толкова пъти е настъпвало едновременно раздразване на всички пътища, излъчвани от *a* и *b*. В резултат на честото едновременно дразнене на *a* и *b* пътят *ab* се „утъпква", т.е. приспособява се по специален начин, така че дразне-

нето, настъпващо в *a* да може, от една страна да бъде пренесено в *b*, а от друга, дразненето, настъпващо в *b* да може да бъде пренесено в *a*.

Фиг. 1. Връзка между компонентите на процеса обучение и етапите на асоциативната теория за учене

Влиянието на физиологията довежда до теоретични обобщения в две основни направления: *причина–резултат и структура–функция***.** По отношение на първото направление всеки процес, включително и психичния, може да се разглежда като реакция на определена външна или вътрешна причина. Той е повече или по-малко специфичен отговор на промяна във външната или вътрешна среда на субекта. Второто направление предполага разглеждането на процесите като функция на определена, специализирана за тяхното протичане структура в организма. Анализът на различните видове активност на анатомо-физиологична основа, свързването на процесите на съзнанието с изс-

ледванията върху процесите, които протичат в сетивните системи и природата на нервните импулси, върху локализацията на различните функции на мозъка довежда и до възникването психофизиологията в качеството ѝ на теоретична основа за обяснение на явленията на съзнанието (Цанова & Райчева, 2012).

Асоциативната теория за учене в методически контекст

Според асоциативната теория усвояването на новото знание е резултат от аналитико-синтетична дейност на обучавания, в която на базата на сравнението се образуват последователно различни асоциации (по сходство, по контраст, по време). Процесът на асоцииране зависи от степента на повторяемост на дадени връзки, от тяхната значимост за субекта в дадения момент. За процеса на усвояване на нови знания от субекта, авторите предлагат два основни етапа – *диференциация и систематизация.* През първия се извършва „*разчленяване на знанието, при което протича отделянето на съществените му страни",* а през вторият етап се осъществява „*обобщение на по-рано отделените признаци в понятие"*. Процесът на диференциация и систематизация на знанието преминава през шест етапа (Фиг. 1) (Талызина, 1975).

Изследователски дизайн

Основна цел на представеното изследване е разработване и апробиране на образователна технология, основана на асоциативната теория за учене.

Хипотезата на изследването формулираме като допускане, че експериментирането на конструираната технология, разработена въз основа на асоциативната теория за учене, в реалната педагогическа практика по биология, ще окаже положителен ефект върху когнитивно-познавателните постижения на учениците при изучаване на зоологично учебно съдържание в 7-ми клас. Преценката за въздействието от приложената технология се основава върху размера на разликата между началното и крайното равнище на когнитивно-познавателни постижения на учещите се.

Дефинираната хипотеза е проверена емпирично, чрез провеждане на педагогически експеримент през учебната 2012/2013 г. В него участват ученици 25 ученици от 7-ми клас, обучавани в СОУ „Св. Св. Кирил и Методий", с. Брезница, общ. Гоце Делчев, обл. Благоевград. Най-общо експерименталното въздействие следва схемата: входящо измерване, основен експеримент и заключително измерване.

Конструираните методически модели са адаптирани към учебното съдържание от подраздел „Тип Членестоноги“, който включва четири теми: 1. Обща характеристика на тип Членестоноги; 2. Клас Ракообразни. Клас Паякообразни; 3. Клас Насекоми и 4. Многообразие на насекомите.

Примерен модел на методическа разработка въз основа на асоциативната теория за учене.

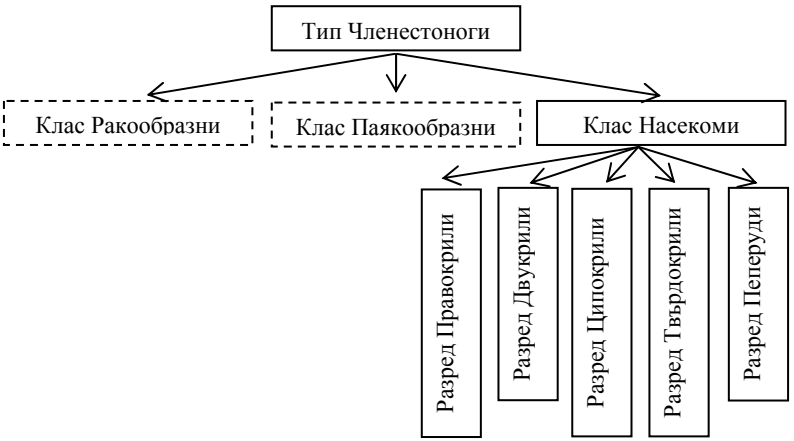
ТЕМА: КЛАС НАСЕКОМИ
(Биология и здравно образование 7. клас)

Цели на обучение, възпитание и развитие

Крайна цел:

- Формиране на понятието клас Насекоми на морфологична, анатомична и таксономична основа.

Понятията да бъдат включени в състава на взаимоотношенията (Фиг. 2):



Фиг. 2. Взаимоотношения между родови и видови понятия, включени в подраздел „Тип Членестоноги“.

Междинни цели

След изучаване на темата всеки ученик да знае и може да:

- дефинира понятието клас Насекоми;
- разпознава насекоми по съществени признаци в текст и изображения и илюстрира с примери;

- сравнява насекоми с ракообразни и паякообразни и определя общото и различното;
- назовава и означава върху изображение съществени признаци и структурни части на тялото на представители на насекомите;
- описва различни видове движения на насекоми;
- групира насекоми въз основа на даден признак и илюстрира с примери.

Таблица 1. Дейности на учителя при реализиране на методическия модел (в таблицата са използвани съкращения: въпрос на учителя (ВУ), учител (УЛ)

Етапи от макроструктурата на урока	**Етапи от асоциативната теория за учене**	**Дейности**
Актуализиране на предходния опит и знание		**ВУ** (*въпрос на учителя*) - Кои са характерните белези на тип Членестоноги? - На слайда на мултимедийната презентация е представено изображение на Речен рак. Кой от вас ще се опита да характеризира представителите на клас Ракообразни. - *Подобен въпрос се поставя и за клас Паякообразни.*
Мотивацията за предстоящата учебна дейност се осъществява чрез въздействие върху емоционалната сфера. Например: – багра на крилата при Пеперуди; – мелодия на Полски щурец и др. Записване на темата на класната дъска.		
Възприемане и осмисляне на новия материал	*Описание на всички признаци на конкретни обекти.*	**УЛ** – разказ, придружен с демонстрация на изображения. *Насекомите са членестоногите с най-голямо видово многообразие в организмовия свят.* Описва се дейността по попълване на таблицата (Таблица 2). Примерна последователност: организиране на наблюдение на всеки представител по отделно (Обект 1 – Домашна муха; Обект 2 – Водно конче; Обект 3 – Горска мравка) – описание на учениците – корекционна дейност – попълване на съответните графи в таблицата.
Затвърждаване на усвоените знания.	*Отдиференциране от всички признаци само на общите съществени.*	**ВУ** Сравнете трите представителя по цвят на тялото. Можем ли да твърдим, че въз основа на този признак можем да разпознаваме насекомите? (Задават се поредица от въпроси в този контекст и за останалите описани признаци в таблицата). Кои признаци са общи за трите представителя? (корекционна дейност на учителя при необходимост).

Обобщаване и систематизиране на знанията	*Дефиниране на понятието.*	Обобщение от учителя и записване на определението. Определението е придружено с изграждане на схематична рисунка само на общите съществени признаци.
	Сравнение между еднорангови понятия и разнорангови понятия (4-ти и 5-ти етап са обединени).	**ВУ** Сравнете насекомите по общи съществени признаци с паякообразните и ракообразните. Кое е общото и кое различното? Сравнете насекомите с представители на тип Прешленести червеи, напр. Нерейс. Кое общото и кое е различното между тях?
Приложение и проверка на знанията	*Приложение на знанията в практиката.*	**УЛ** Поставя задачи са самостоятелна работа, свързани напр. с описание на Майски бръмбар, изобразяване на съществени признаци, означаване върху схема на общи съществени признаци, разпознаване на насекоми в група изображения, моделиране на съществени признаци и т.н.

Таблица 2. Признаци за описание

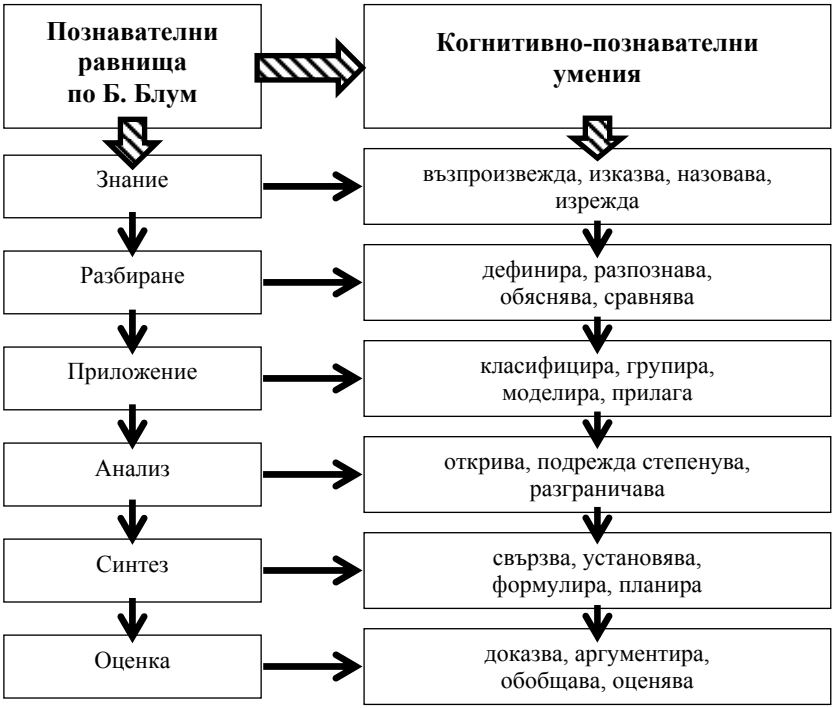
Признак и обект	Членено тяло и крайници	Гърдички от 3 сегмента	Три двойки крайници	Наличие на крила и брой двойки крила	Оцветяване на тялото	Форма на тялото	Други признаци
Обект 1 Обект 2 Обект 3							

За илюстрация е избрана само част от темата. Може да бъде включено и учебно съдържание за жизнените процеси, като таблицата за сравнение съответно се обогати, както и да се обогатят и предложените методи.

Диагностичен инструментариум

Основното диагностично средство за измерване и оценка на когнитивно– познавателните постижения на учениците са разработените от нас два теста: – „Познанието за многоклетъчните организми – Мешести и Червеи“, използван при входящото измерване и „Познанието за многоклетъчните организми – Тип Членестоноги“, приложен при заключителната диагностика. И двата теста не са преминали предварително процедури по априорен и апостериорен анализ с цел доказване на техните качества. Въпреки това при тяхното конструиране сме съблюдавали основните изисквания за дидактическите тестове, описани в педагогическата литература (Бижков & Краевски, 2007). Общата дължина на тестовете включва 24 задачи, по четири за всяко от когнитивните равнища на Б. Блум. Основните групи умения,

които подлежат на контрол, диагностика и оценяване са поместени във фигура 3.



Фиг. 3. Връзка между познавателни равнища и когнитивни умения

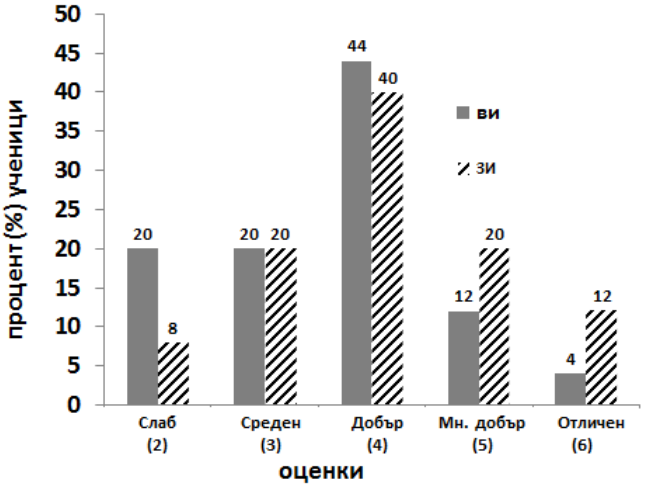
Резултати и обсъждане

Във връзка с целта на статистическия анализ е необходимо резултатите от експерименталното обучение, т. е. от апробираната методическа технология да бъдат представени с подходящи *статистически параметри*. Те трябва да представят с числови стойности *случайните променливи* (*величини*) **X** и **Y**, характеризиращи учебните постижения на учениците на входа и на изхода на педагогическия експеримент.

● Статистическата обработка и анализа на резултатите от входящото (констатиращото) и заключително измерване са фокусирани към решаване на основния въпрос:

→ *Съществува ли разлика между разпределенията на случайните променливи **X** и **Y**, които характеризират с числови стойности*

постиженията на учениците на входа и на изхода на педагогическия експеримент?



Фиг. 4. Резултати от проведеното входящо и заключително тестиране в изследваната група ученици

Разрешаването на този въпрос е свързан с емпиричната проверка на следните статистически хипотези, формулирани въз основа на хипотезата на педагогическото изследване:

Нулева хипотеза H_0: Разпределението на случайната величина **X** на входа не се различава съществено от разпределението на случайната величина **Y** на изхода на педагогическия експеримент.

Алтернативна хипотеза H_1: Разпределението на случайните величини **X** и **Y** на входа и на изхода се различават значимо.

Анализът на резултатите от приложения тест: „Познанието за многоклетъчните организми – Мешести и Червеи“, използван при входящото измерване очертава следните тенденции за анализ и коментар. С най-висока процентна стойност е представена групата на учениците с добри оценки – 44% (Фиг. 4). Характерно за учениците, които попадат в тази група е, че характеризират по дадени признаци изучавани животински представители. Умеят правилно да описват представите си за изучаваните биологични обекти и явления, като допускат незначителни пропуски и правят несъществени грешки. Често смесват житейските с научните понятия.Умеят да асоциират стари знания при изучаване на нови биологични обекти. Могат да класифицират биологични обек-

ти и явления и да дефинират понятията непълно, като невинаги осмислят съществените признаци. Трябва да се отчете фактът, че групата на учениците със средни и слаби оценки са представени с еднакви процентни стойности – 20% (Фиг. 4). За учениците които са на средно ниво е характерно следното – описват обектите и дефинират понятията като допускат съществени пропуски. Умеят да разпознават по-голяма част от изучаваните биологични обекти без да разграничават съществените от несъществените признаци.

Резултатите от проведеното заключително тестиране (тест – „Познанието за многоклетъчните организми – Тип Членестоноги“) недвусмислено показват, че отново с най-висока процентна стойност е представена групата ученици, които са на добро ниво – 40% (Фиг. 4). Втора по ред процентна стойност (20%) е представена групата със средни и много добри оценки. За групата на много добро ниво е характерно, че интерпретират учебния материал свободно и с разбиране. Осъзнават съществените връзки между изучаваните обекти и процеси и умеят да описват изчерпателно изучаваните биологични обекти. Могат да съпоставят признаци на сродни обекти и да извеждат заключения.

В края на педагогическия експеримент видимо нараства процентния дял на учениците, които са на отлично ниво на учебни постижения – 12% (Фиг. 4). Те разбират и обясняват всички връзки между изучаваните обекти и процеси. Осъществяват пренос на знанията в сходни и нови ситуации. Знанията са на ниво представи и понятия.

За да проверим дали разпределението на величината когнитивно-познавателни постижения в изследваната група при входящата диагностика се различава съществено от това в заключителната се доверяваме на непараметричния тест на **Крускал-Уолис** (Kruskal-Wallis Test) и **Тест – t** за две и повече независими извадки (Таблица 3).

Таблица 3. Обобщено представяне на резултатите от статистическото изследване на данните от входящата и заключителната диагностика.

Измерване	Статистически величини				Тест – t за проверка на разликите между средните	Тест на Крускал – Уолис
	N	X	SD	SE		
ВИ	25	3,4000	1,0801	0,2160	t = –3,302 p = 0,003	χ^2 = 4,129 df = 1
ЗИ	25	4,1800	1,1150	0,2230	p < 0,05 **H_0 се отхвърля**	p = 0,041 p < 0,05 **H_0 се отхвърля**

Използвани съкращения в Таблица 3. – ВИ – входящо измерване; ЗИ – заключително измерване.

Конкретното приложение на избрания непараметричен тест на Крускал-Уолис, изисква проверка на следните статистически хипотези:

H_0: $/\chi^2/ < /\chi^2_\alpha/$ – между двете измервания (входящо и заключително) съществуват единствено и само случайни различия в стойностите, характеризиращи когнитивно-познавателните постижения на учениците.

H_1: $/\chi^2/ \geq /\chi^2_\alpha/$ – между двете измервания (входящо и заключително) съществуват неслучайни различия в стойностите, характеризиращи когнитивно-познавателните постижения на учениците.

Проверката на статистическите хипотези се базира на емпирично получените данни, отразяващи общия бал точки и неговото трансформиране в оценка. Данните от дескриптивната статистика и от приложените тестове: Тест – t и непараметричния тест на Крускал-Уолис за сравняване на когнитивно-познавателните постижения на учениците сочат, че средните стойности, характеризиращи изследвания показател се различават значимо при двете измервания – Тест – t ($t = –3,302$, $p = 0,003$, $p > 0,05$, при равнище на значимост $\alpha = 0,05$); тест Крускал-Уолис ($\chi^2 = 4,129$, $p = 0,041$, $p > 0,05$, при равнище на значимост $\alpha = 0,05$). Получените емпирични стойности от приложените тестове (Таблица 3) са основание да приемем алтернативната хипотеза – **H_1 –** между двете измервания (входящо и заключително) съществуват неслучайни различия в стойностите, характеризиращи когнитивно-познавателните постижения на учениците.

Изводи

Резултатите от цялостното педагогическо изследване доказват, че прилагането на конструираните методически модели, въз основа на асоциативната теория за учене, в обучението по биология в 7. клас, въздействат положително върху когнитивно – познавателните постижения на учениците. Използването на специфични методи и средства за реализация на разработените технологични модели, стимулират прехода от средно и добро към добро, много-добро и отлично ниво на когнитивно-познавателни постижения на учениците.

Възможно е изведените изводи и формулираните съждения да са в границите на конкретното изследване. За това, според нас, е необходимо да продължим с технологизирането на асоциативната теория за учене в реално работещи модели на обучение, както и тяхната емпиричната верификация при изучаване на друг тип биологично учебно съдържание или в друга възрастова група.

ЛИТЕРАТУРА

- **Бижков, Г., В. Краевски.** (2007). Методология и методи на педагогическите изследвания. София, УИ „Св. Климент Охридски“.
- **Бъчваров, М., Драганов, М., Стоев, С.** (1977). Философски речник. София, Партиздат.
- **Десев, Л.** (2000). Педагогическа психология. София, Аксони-издат.
- **Иванов, И.** (2004). Теории за образованието. Шумен, Унив. издателство „Епископ Константин Преславски“.
- **Коларова, Т., Е. Русев.** (2001). Учебни задачи за организиране и активизиране на интелектуалната рефлексия в обучението по биология 9 клас. – В: НТ на ПУ „Паисий Хилендарски“. Т. 38, кн. 2, МО, с. 23 – 32.
- **Манов, А.** (2001). Статистика със SPSS. С., Изд. Тракия- М.
- **Михова, М.** (2002). Преподаването и ученето – теории, стилове, модели. Велико Търново, Астарта.
- **Пирьов, Г.** (2000). Проблеми на когнитивната психология. Учене, Мислене Интелигентност. София, Изд. Марин Дринов.
- **Сивилов, Л.** (1994). Системното познание. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- **Талызина, Н.** (1975). Управление процессом усвоения знаний. Москва, МГУ.
- **Томашевски, Т.** (1989). Основни идеи на съвременната психология. София, Наука и изкуство.
- **Цанова, Н., Райчева, Н.** 2012. Методика на обучението по биология – теория и практика. София, Пенсофт.

ПСИХОСОЦИАЛНИ ОСОБЕНОСТИ НА НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА И ЮНОШИ

гл. ас. д-р Деница Алипиева

Резюме: Диагностиката и психологичните и педагогическите интервенции на надареността са нелек процес, още повече че общоприета дефиниция за това понятие в научната литература няма. В тази статия се вземат под внимание тези деца и юноши, които са с коефициент на интелигентност над 130. Болшинството от изследвания върху подрастващите с високи резултати от тестовете за интелигентност показват не само засилени интелектуално развитие и способности за бързо и ефикасно учене, но и редица проблеми като социална дезадаптация, усещане за самота и неприемане от връстниците, тревожно-депресивни симптоми и др. Тук ще бъдат разгледани три основни въпроса, касаещи психосоциалното благополучие на надарените подрастващи: за ранната и адекватна диагностика на надареността, за вида и тежестта на психосоциалните им проблеми и потребности и начина на тяхното обучение и подкрепа в училище.

Ключови думи: надареност, тестове за интелигентност, хиперсензитивност, обучение на надарените

PSYCHOSOCIAL CHARACTERISTICS OF GIFTED CHILDREN AND ADOLESCENTS

Assist. Prof. Denitsa Alipieva, PhD

Abstract: Diagnostics and psychological and pedagogical interventions with giftedness are challenging process, moreover there isn't accepted definition for this construct in science. The target group in this study are children and adolescents with IQ more than 130. The huge amount of studies of the students with high scores on test of intelligence before shows not only high intellectual development and abilities for effective learning but also various problems as not efficient social adaption, feelings of loneliness and isolation from the peers, anxiety and depressive symptoms, etc. It will be reviewed three main issues concerning psychosocial wealth of the gifted children: the early and adequate diagnostic of giftedness; the type and intensity of their psychosocial problems; and how they could be educated and supported at school.

Key words: giftedness, IQ test, hypersensitivity, programs for gifted children

В различните трактовки върху развитието на надареността в детско-юношеска възраст, още в зората на мащабните изследванията на интелекта (Terman, 1925; Hollingworth, 1929) се изтъква разбирането, че лицата с IQ над 130 често имат проблеми със социалната си адаптация. Още по-големи трудности в социализирането си към групи от

връстници и достигането на здравословен емоционален баланс имат децата, чийто коефициент на интелигентност надвишава 170 (Burks et al., 1930). Научните търсения на психолозите днес показват също аналогични резултати – неспособност да се намери референтна среда от връстници със сходни интелектуални или академични интереси (Holligworth, 1942; Yeung, Chow, Chow и Liu, 2005; Janos, Marword & Robinson, 1985), усещане за различие от останалите деца и юноши на тяхната възраст и засилен натиск от околните срещу тяхната особеност (Dahlberg, 1992; Davis & Rimm, 1989; Janos et al., 1985), които пораждат ниска самооценка, повишена тревожност и депресивни симптоми у тях (Benony, Van der Elst, Chahraoui, Marnier & Benony, 2012; Goswick & Jones, 1981; Kaiser & Berndt, 1985).

Аналогията в резултатите от изследванията в началото на XX в. и сега показва, че въпросът за създаването на училищни програми и психосоциални услуги за подкрепа на надарените деца, по природа ощетени в социалната си адаптация заради различието си от средностатическата норма, още се разработва. Днес основно проучванията са относно факторите за възникване на психосоциалните проблеми сред надарените и талантливите деца. Те могат да бъдат обобщени в няколко основни групи: недостатъчно подкрепяща училищна среда (Алипиева, 2013; Тодорова, 2011; Krause, Bochner & Dushense, 2003; Diezmann & Watters, 2001; Langrehr, 2006), липсата на ранна диагностика на надареността или неправилното ѝ отъждествяване като емоционални, поведенчески или обучителни разстройства (Алипиева, 2013; Langrehr, 2006), личностни характеристики на надарените подрастващи като емоционален и социален диссинхронизъм, повишена афективна свръхчувствителност, неравномерно развитие на интелектуалното развитие за сметка на социалното и емоционалното (Buescher, 1985; Frey & Carlock, 1989; Murratori, 2012).

За да бъдат овладени тези въпроси, е необходимо да се разрешат три главни въпроса относно психосоциалното здраве и обучението на учениците с високи способности:

1. За ранната и адекватна диагностика на тяхната надареност;
2. За видовете, особеностите и интензитета на емоционалните, личностните и социалните им затруднения;
3. За вида обучение и специални програми, които да доведат до реализирането на пълния им потенциал.

Как да идентифицираме надареността?

Ранната и надеждна диагностика на способностите на децата е изключително важна за по-нататъшното им развитие. Правилното отсяване

на дарбите и заложбите се отразява положително не само на надарените деца, а на всеки подрастващ, тъй като е основа за прилагането на по-адекватни педагогически и психологически интервенции, силна мотивация за учене в области, в които учениците се справят и се чувстват удовлетворени от дейността си, и успешна училищна активност.

Често обаче такава диагностика на надарените лица не се осъществява, което повлиява негативно върху представянето им в училище. Krause, Bochner и Dushense (2003) съобщават, че надарените често са окачествявани не като „талантливи“, „надарени“ или „креативни“, а като „ученици със слаб успех“, „педагогически занемарени“ или „със специални образователни потребности“. Това е предимно, защото училищата и преподавателите са неподготвени да разпознаят и да обучават такива деца (Diezmann & Watters, 2001; Langrehr, 2006).

Въпросът за правилната диагностика на надареността се затруднява от факта, че липсва общоприета дефиниция за нея и за базисните компоненти, по които може да бъде установена (Алипиева, 2013, Langrehr, 2006). Проблемът за дефиницията се усложнява и от това, че различните общински и училищни политики допълнително внасят неяснота в понятието, като насочват възпитателните си въздействия спрямо конкретни, необходими за институциите потенциали на тези деца и дават свои определения. Инструкциите на обществеността относно това, какво означава да си надарен и интелигентен всъщност обслужват своите цели и се влияят от много социо-икономически и културни фактори. Днес на институционално ниво, вследствие на приетата Лисабонска стратегия и Директива 1248 на Европейския съюз, в европейските страни, включително и България, се разработват различни операционални понятия за надареността, които обаче не са твърдо установени като научни дефиниции, а по-скоро имат препоръчителен и обобщаващ характер.

В тази статия аз също ще разработя една спомагателна дефиниция, която да подпомогне за обяснението на обсъжданата проблематика. Приемам идеята на повечето теоретици (Diezmann & Watters, 2001; Langrehr, 2006; Yeung, Chow, Chow и Liu, 2005, Murattori. 2010 и др.), които посочват като надарени лицата, които са покрили на тестовете за интелигентност резултат от над 130 точки. Надареността се приема, ако този резултат е със стандартно отклонение от 2,000 и надминава с 1/3-та средните показатели на конкретната възрастова извадка. Така тя се разбира като най-горните 3 – 5% от показателите за интелектуално развитие и за способност за учене. Тези високи резултати могат да се изявят във всяка сфера на човешката дейност:

- Интелектуална;
- Академична (високи постижения в различни учебни дисциплини като математика, езици, физика, биология и т.н.);
- Езикова;
- Социална;
- Емоционална;
- Физически умения – груба и фина моторика;
- Артистични умения;
- Музикална сфера.

Всяка една област има дефиниращи особености, по които може да бъде разпозната надарeността в нея (Табл. 1). Едно лице може да бъде надарено, както в една, така и в няколко области; различните надарености да са в актуална или потенциална форма (т.е. в една област да бъде изявен активно с реални високи достижения, а в други да има генни предпоставки – заложби за развитието на конкретните умения и способности).

Таблица 1. Характеристики на различните видове надареност при деца и юноши по наръчника на д-р Луиз Портър (Porter, 2009)

Интелектуална надареност	**Академична надареност**
ранно преминаване през етапите на интелектуалното развитие по Ж. Пиаже; бързо и ефикасно учене; склонност към продължително, обстойно и задълбочено наблюдение на случващото се наоколо; бърза и акуратна реакция; услужлива памет за моторни, перцептивни и учебни модели и информация; по-задълбочени знания в сравнение с другите деца и юноши на същата възраст; ранно усвояване на абстрактни концепции, термини и др.	чете, пише или „играе“ с числата по-добре от връстниците; може да пише думи, различни от своето име преди първи клас; изразено предпочитание към книгите и филмите, нехарактерни за възрастта му; показва високи умения в една или повече дисциплини от задължителната общообразователна програма.
Езикова надареност	**Емоционална надареност**
ранно разбиране на езика на другите; ранно и ефективно усвояване на езиковите правила във фонетично, лексикално и граматично отношение; употреба на метафори и аналогии; способност да се съчиняват истории или	чувствителност, интензитет и бързина на емоционалните преживявания; ранна поява на различни видове страхове; ранна поява на Аз-концепцията и адекватната самооценка;

песни спонтанно; умения да се модифицира речта, за да бъдат разбрани от по-малките събеседници; използване на езика и речта за истински обмен на идеи и информация от ранна възраст; софистично чувство за хумор.	перфекционизъм; нисък праг на фрустрация, което води до емоционални изблици; нонконформизъм; свръхчувствителност към критика; за някои от тези деца, ранно влечение към религиозни и духовни теми.
Социална надареност: емпатия; ранно развитие и преминаване през етапите на моралното развитие на Л. Коулбърг; заинтересованост към социалната справедливост; разнообразни интереси и способности; ранно развитие на реципрочното приятелство; често избира по-големи деца или възрастни за интелектуални предизвикателства или игри; популярни са сред връстниците си заради идеите си и чувството за справедливост; лидерски умения.	

Така обяснена, диагностиката на надарeността би следвало да става единствено чрез прилагане на различни тестове за интелигентност. Най-често използваните тестове за оценка на общата интелектуална надареност са Wechsler Intelligence Test for Children – Version III (WISC – III) и Stanford – Binet (Version IV). Много често прилагането на тези тестове обаче не достига до пълното идентифициране на надарeността, тъй като не покриват всички възможни сфери на проявата на способностите на децата. Както вече посочих, детските способности се развиват неравномерно и често за сметка една на друга. Така, тестовете за интелигентност особено във вербалната си част покриват критериите за обща култура, а не вродената интелигентност. Те не са добър критерий и за оценка на специалните способности в музикалната, артистичната, интраперсоналната и интерперсоналната сфери. От голямо значение е и кога, в какво състояние е било детето по време на попълването и кой специалист е провеждал пробите. Днес се разчита основно на педагогическите съветници в училищата или на психолозите към различните институции. Към тях обаче трябва да се предявят изисквания за добро познаване на методологията по извършването на пробите и известен опит за работа с надарени, за да могат да идентифицират успешно надарeността от добрата подготовка.

Тези слабости на традиционните тестове за интелигентност водят до критики в научното пространство. Langrehr (2006) отхвърля методът за изследване на коефициента на интелигентност чрез серии от тестове, които са основани на избор на алтернативи. Той застъпва идеята, че надарените деца трябва да бъдат оценявани по-скоро по тяхното креативно и критично мислене, отколкото по общоразпространеното логическо-последователно мислене.

Националната асоциация на надарените деца в САЩ акцентира върху прилагането на комплексни методики с висока надеждност прилагани спрямо различни източници (родители, учители, възпитатели, специалисти, работещи с детето и др.). Детето трябва да бъде наблюдавано дълго време и в различни контексти (вкъщи, при самоподготовката, в учебните занятия, извънкласните дейности).

От изключително значение и са диагностичните разговори с родителите, с учителите или други специалисти, познаващи детето (лекари, психолози и т.н.). При снемането на анамнезата и историята на развитието от родителите трябва да се търсят някои критични показатели като наличието на надареност като генна предразположеност в рода към развитието на високи способности в някои от горепосочените сфери (високи постижения при родителите, братята и сестрите, други родственици) и подкрепяща креативността и интелекта семейна среда (под формата на интелектуални занимания вкъщи, артистични интереси, семейни приятели – интелектуалци, редовно посещение на театрални постановки, художествени и научни експозиции и др.).

По принцип родителите са по-надежден източник на информация относно надарeността на децата, отколкото учителите и това трябва да се има предвид в диагностиката на децата и юношите. В изследвания на Gear (1976) едва 4,3% от учителите успешно идентифицират надарeността у своите ученици в сравнение на 61% от родителите. Същевременно 96% от преподавателите приписват неправилно високи способности на деца с интелект в средностатистическата норма. Родителите отново са по-сигурни тук – едва 38% от тях дават оценка за надареност на средностатистическите деца. Проблемът с неправилното оценяване на способностите е голям, тъй като може да доведе до отказ да се извършва учебна дейност и неправилно образователно и професионално развитие. Акуратността на оценките на учителите ще се повиши, когато:

- бъдат обучени да разпознават общата и специалната надареност;
- им бъде предоставен чек-лист от характеристики на деца с висока надареност;

- предоставят услуги и учебни задачи, които да предизвикват проявата на високи способности у децата;
- имат достатъчно време да наблюдават поведението и развитието на децата.

Какви са социалните и емоционалните проблеми на надарените деца?

Въпреки че разясних в увода някои от основните психосоциални и емоционални проблеми сред подрастващите с високи способности, тази част от статията цели да даде по-конструктивен поглед върху социалната дезадаптация на надарените. Този поглед се насочва, както към причините за тяхната поява, така и към основните сривове в самооценката им и развитието на тревожно-депресивни симптоми и поведенчески разстройства при някои у тях.

Съществуват две основни гледища относно факторите за социална дезадаптация на надарените деца: едното подчертава неравномерното развитие на интелектуалната сфера, която ощетява формирането и усъвършенстването на останалите зони (Yeung, Chow, Chow и Liu, 2005; Janos, Marword & Robinson, 1985; Van der Elst, Chahraoui, Marnier & Benony, 2012), а другото – за специалната емоционална надареност на тези деца, която може да се изяви в различни остри емоционални изблици, неспособност за самоовладяване, свръхчувствителност, затваряне в себе си и създаването на собствен фантазен свят в отговор на нараняващата действителност (Табл. 2).

Изследванията върху психологията на надарените деца често показват недостатъчно емоционално развитие за сметка на засиленото интелектуално ниво и трудности при изграждането на социални и афективни връзки с връстниците, учителите, познатите и дори понякога с родителите. От психопатологична гледна точка могат да бъдат разгледани разнообразни проблеми като депресивни симптоми, моторна некоординираност съчетана с хиперактивност, проблеми с концентрацията на вниманието, импулсивност и резки колебания в самооценката им (Buescher, 1985; Kaplan, 1983, 1990; Frey & Carlock, 1989; Terrasier, 1981; Revol et al., 2002; Murratori, 2012).

Таблица 2. Хиперсензитивността на надарените личности по схемата на Kazimierz Dabrowski (в студията на Piechowski, M.M. (1996)

Психомоторна сензитивност
повишена възбудимост на НС
хиперактивност
излишък от енергия (бърз говор, забележима възбуда, интензивна физическа дейност, потребност от движение)
психомоторен израз на емоционално напрежение (компулсивен говор, импулсивни и неспокойни движения, невротични прояви, работохолизъм, способност за самоорганизация, стремеж към конкурентност);
Сетивна сензитивност
повишена чувствителност на петте сетива
повишено либидо
сетивна експресия и изход от емоционални преживяния
естетическа насоченост
Интелектуална сензитивност
засилена тенденция към търсене на разбиране и на истината, за достигане на познание, за анализ и синтез на информацията, постъпваща по различен начин до съзнанието
интензитет на умствената активност (любознателност, концентрация, капацитет за довършване на интелектуалната задача, задълбочено четене, способност за детайлно и акуратно планиране и постигане на подробна визуална картина на изследвания проблем)
склонност към проблемно мислене и решаване на задачи;
ангажираност с логическо и теоретично мислене (любов към теориите, метакогнитивни способности, самонаблюдение, концептуална и интуитивна интеграция, независимост на мисълта);
формиране на нови идеи и концепти (разбиране на изследвания феномен чрез създаването на нови теории, тестиране и апробиране на новото чрез сериоя от обяснителни модели)
Фантазна сензитивност
свобода и интензивност на игровия фантазен образ
богати асоциации на образи и впечатления
честа употреба на айдетически образи и метафори
способност за спонтанно влизане във фантазния свят като отговор на травмиращи ситуации;
тенденция да се живее в свой фантазен свят
Емоционална сензитивност
усилени, интензивни положителни и отрицателни преживявания (екстремни емоции, объркани чувства, емпатия, високо ниво на диференциация на емоциите и чувствата, осъзнаване на емоционалния свят);

соматични отражения (нервен стомах, усилено сърцебиене, зачервяване и др.);
силни афективни експресии (инхибиции, екстаз, еуфория, гордост, чувство за вина, страх от смъртта, депресивни периоди);
способност към силна привързаност и смислени контакти и любовни преживявания (здрави емоционални връзки с другите хора, с някои места и предмети; състрадание, чувствителност във връзките, трудно приспособяване към нова среда);
Засилен вътрешен диалог и самокритичност

В повечето изследвания най-често се проявява корелацията между надареността, ниската самооценка и проявата на психопатологични симптоми. Надарените ученици показват стабилна тенденция към развитието на ниска самооценка, особено в академичната област, съчетана с депресивни симптоми. За Coopersmith (1994) самооценката е функция на преживяните събития в различни сектори, докато Gibello (1992) вижда връзка между инхибициите или намалената учебна активност и всичко, което може да генерира тревожност и/или депресия у субекта. Можем да предположим, че трудностите, които теза деца изпитват, поне отчасти за специфични характеристики на техния вътрешен и социален диссинхронизъм (Terrasier, 1981). Диссинхронизмът води до преживяването на училищния живот като хаотичен, труден етап, което силно понижава самооценката на децата, особено в академичната сфера. Това може да генерира психопатологични симптоми като депресия или хиперактивност, което се отразява и върху работоспособността на децата в училище.

Социалният натиск на връстниците и възрастните да не бъдат толкова различни също води до рязък спад в самочувствието на тези деца. Както бе отбелязано в ст. A Nation Deceived : How Schools Hold Back America's Brightest Students, една от причините децата с високи способности да не бъдат стимулирани в училище, както често цитират учителите, е „че това може да намали самооценката на другите ученици“ (Colangelo, Assouline & Gross, 2004, стр. 9).

Могат да бъдат посочени и други фактори за развитието на ниска самооценка. Надарените деца имат различни характеристики, но те често се асоциират с тяхната надареност. Много от тях възприемат света с голяма виталност и ентусиазъм, което може да доведе до затрупване с ангажименти, както на самите тях, така и на близките им. Когато приемането от връстниците стане значимо за тях в началото на пубертета, усещането, че се различават от другите, може да ги обрече на преживявания на самота.

Според мен, минимизирането или недостатъчното вглеждане в проблема за самооценката на надарените е огромен проблем. Чрез излагането на опасност на тяхната самооценка, обществото може да плати голяма цена; високата способност и ниската самооценка могат да бъдат много рискова комбинация. В неумението ни да развием техните таланти и да разработим потенциала им, ние ги излагаме на риска да не осъществят бъдещи открития, които биха повлияли на социума и цивилизацията като цяло. В най-лошия случай може да се стигне до патологично изкривяване на Аз-образа, което да доведе до себедеструктивно поведение (Moratori, 2010). Макар че повечето надарени индивиди не биха стигнали до такива екстремни актове, трябва да разберем, че преживяванията на емоционално опустошение и ниска себестойност могат да са породени от спада в тяхната самооценка.Авторите препоръчват осъществяването на бъдещи студии, в които изследователите да потърсят, дали същите психопатологични симптоми могат да се наблюдават и в специалните паралелки от надарени деца, които имат същите характеристики и психосоциални проблеми. Нещо повече – както самите автори посочват, тяхното изследване доказва наличието на специфична емоционално-поведенческа нестабилност на надарените, чиито произход и значение върху обучението трябва допълнително да бъдат оценени в по-нататъшни изследвания.

Как надарените трябва да бъдат обучавани?

Този проблем е свързан с разрешаването на няколко въпроса: дали надарените деца трябва да се обучават в масови или специални паралелки, кои са основните проблеми пред преподавателите при обучението им и какви педагогически подходи могат да се използват.

Надарените ученици, въпреки че са високо интелигентни в сравнение с връстниците си, са ощетени заради това, че на тях често не им се дава възможността да достигнат пълния си потенциал (Farmer, 1993). Krause, Bochner и Dushense (2003) съобщават, че надарените често са окачествявани не като „талантливи“, „надарени“ или „креативни“, а като „ученици със слаб успех“, „педагогически занемарени“ или „със специални образователни потребности“. Това е предимно защото училищата и преподавателите са неподготвени да установят и да обучават такива деца (Diezmann & Watters, 2001; Langrehr, 2006).

Надарените деца имат специални образователни потребности, които ако не бъдат осигурени, могат да доведат до фрустрация, усещания за скука, мързеливост и неспособност (Crocker, 2004; Knight &

Becker, 2000). Ако надареното дете не бъде разпознато като такова, то лесно може да бъде оттегчено и незаинтересовано от учебния материал. Diezmann и Watters (2006) твърдят, че „*надарените ученици притежават по-задълбочени знания в сравнение със средните ученици…Така, това, което се преподава като нов материал и току-що се възприема и упражнява от другите деца, надарените вече го знаят*“ (стр. 3). Ако надареността на детето не е идентифицирана, то бързо усвоява материала и достига постоянно ниво на „отпускане“, което може да създаде сериозни проблеми в обучението му в по-горните класове, когато материалът се задълбочава и те трябва да полагат сравнително повече усилия за неговото усвояване (Diezmann & Watters, 2006).

Дори когато детето бива идентифицирано като надарено и включено в специална паралелка за такива деца, отново възникват проблеми със самооценката и Аз-концепцията му. Yeung, Chow, Chow и Liu (2005) казват, че „…*надарените ученици и тези с високи постижения ще имат висока училищна Аз-концепция, благодарение на ефекта „Голяма риба в малко езеро“ (effect Bigh Fish Little Pond, BFLP), който се постига при съпоставянето с другите ученици, но тяхната самооценка ще спадне поради ефекта на асимилация от по-малко надарените връстници в класа*“ (стр. 1). С други думи, надарените съзнателно поставят себе си на по-високо ниво от другите ученици, докато едновременно осъзнават отликите помежду им. Diezmann, Watters и Fox (2001) декларират, че надарените ученици изпитват „ *социо-емоционални проблеми в социалните взаимоотношения, изолация от връстниците, натиск да се конформират към групата, устойчивост спрямо авторитетите, отказ от рутинна и повтаряща се работа и фрустрация в ежедневието си*“ (стр. 3). Те отбелязват също, че тези проблеми не се разрешават лесно и продължават и след ученическите години. Berger (2006) осветлява въпроса за Аз-концепцията на надарените, като твърди, че тя се дължи на тенденцията да бъдат перфекционисти, свръхчувствителни към големите очаквания на другите и затрудненото социално развитие може да създаде у тях усещането за дисонанс и че не са на място. Тези чувства могат да се усложнят по-късно и да прераснат в депресия и по-сериозни разстройства (Hewitt & Dyck, 1996; Rasmussen & Eisen, 1992). „*Социалното и емоционалното съзряване на ученика може да не достига ускореното му/ѝ интелектуално развитие“* (Berger, 2006, стр. 150). Тук се говори за този социален опит, който се постига чрез контактите с връстниците. Обикновено програмите за талантли-

ви и надарени ученици в основното и средното училище не разглеждат този проблем.

Дори когато образователната система успешно диагностицира надарените ученици, като развива специални програми за тях, поддържа ги в кристализацията на Аз-концепцията им и подпомага реализирането на високи резултати от тях, остава основният проблем – множество от вариации за бъдеща образователна и професионална реализация. Berger (1989) се фокусира върху този проблем, наричайки ги „мултипотенциалност“, при който много способният ученик участва в много и различни дейности, за да задоволи интересите си. Тя отбелязва, че на различните тестове за способности тези ученици показват един равен, сравнително висок по всички области профил (2006). Както авторката посочва, опитвайки се да осъществи всичките си способности, надарените попадат в твърде ангажиран режим в средното и висшето училище, което създава възможност за деструктивна академична и емоционална среда.

Съществуват много предизвикателства пред надарените ученици и техните учители. Основният въпрос е за различието на тези деца от средно статистическите деца и юноши на тяхната възраст и какви педагогически методи трябва да се използват при обучението им. Kesner (2005, стр. 219) предполага, че за преподавателя „*създаването на здрава връзка с надарените ученици е от критично значение и в същото време е много по-трудно в сравнение с другите деца от класа на тяхната възраст“*. Тези учители обаче не само трябва да реализират контакт с надарените и талантливите, но и да установят условия за квази-професионална ориентация. Както Кеснер говори: „*Децата са зависими от учителя поради…осигуряването на подходящи учебни предизвикателства в класната стая. Надарените ученици заради изпреварващото им интелектуално развитие са още по-зависими от учителя при задоволяването на техните специфични образователни потребности“*. Berger (1989) посочва, че има много опции пред надарените ученици да изследват социалните си взаимоотношения не само с връстниците си, но и с хора на тяхното интелектуално ниво, както и възможността да намерят ментори. Тя твърди, че широкият обхват от интелектуални, учебни и социални преживявания може да бъде единствено осигурен за надарените чрез координираните усилия на семейството, училището и различните програми за надарени деца.

Уклонът надарените да имат мултипотенциалност и перфекционизъм може да бъде преодолян чрез упражняване на умения за про-

веждане на изследване и чрез академично планиране в специални програми за надарени деца (Berger, 1989; Diezmann et al., 2006; Crocker, 2004). Възможността да оценят своите качества за изследване и професионална кариера в бъдеще може да помогне на надарените да получат „усещане за цел и насока“ (Berger, 1989).

Основните изводи пред преподавателите и училищния персонал са да осигурят добра подкрепяща среда за изява на способностите на тези деца, извънкласни дейности по интереси, менторство по различните предмети, психологична помощ при усещане за социална изолация, образователно и професионално консултиране.

Разрешаването и на трите въпроса е нелека задача. Естествено те са взаимосвързани процеси, като интервенциите или липсата на намеса в тях повлиява върху показателите за обучение и психосоциално благополучие на подрастващите с високи способности. В научното пространство, въпреки не толкова богата информация за надарените деца, съществуват различни методики за диагностика на надареността, за идентифициране на социалните и емоционалните проблеми, породени от нея, и за стимулиране на креативността и любознанието. Въпрос на училищна политика и индивидуално виждане на учителя е как да постъпи. Трябва да се установи обаче закономерността, както посочва проф. Добринка Тодорова (2011), преподавателите да бъдат още в университетското си образование осведомени и приучени на програми за разпознаване и работа с общата и специалната надареност. Квалифицираната помощ би довела до значителен напредък при преодоляването на емоционалните и социалните смущения на тези деца в училище, у дома, сред приятелите и в живота.

ЛИТЕРАТУРА

- **Алипиева, Д.** (2013) Надарените деца – стимул или проблем за българското образование?, сп. „Педагогически новости“, Русе, с. 53 – 62.
- **Тодорова, Д.** (2011) Изследователска програма за подготовка на бъдещите учители за идентификация и развитие на надарени деца, сп. „Образование“, 2001, кн. 4.
- **Benony H., Van der Elst D., Chahraoui K., Marnier J. P. & Benony C.** (2012) Link between depression and academic self-esteem in gifted children.
- **Buescher, T. M., Higham, S. J.** (1987). Influences on strategies adolescents use to cope with their own recognized talents. US

Department of EducationOffice of Educational Research“ Improvement.Washington, DC: US Dept Of Education.
- **Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M.** (1930). The promise of youth: Volume 3: Genetic studies of genius. Stanford, California: Stanford University Press.
- **Colangelo, N. & Davis, G. A.** (Eds.) (2003). Handbook of gifted education. (3rd ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon.
- **Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M.** (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest student. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- **Dahlberg, W.** (1992) Brilliance – The childhood dilemma of unusual intellect. Roeper Review,15, 7 – 10.
- **Davis, G. A. & Rimm, S. B.** (2004). Education of the gifted andalented. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.
- **Diezmann, C. M and Watters, J. J.** (2006) „Balancing Opportunities for Learning and Practicing for Gifted Students“ in Curriculum Matters 5(1):3 – 5.
- **Diezmann, C. M., Watters, J. J., and Fox, K.** (2001) „Early entry to school in Australia: Rhetoric, research and reality“ in Australasian Journal for Gifted Education 10(2):5 – 18.
- **Farmer, D.** (Ed.) (1993) Gifted Children need help? A guide for parents and teachers. Strathfield: NSW: NSW Association for Gifted and Talented Children.
- **Feldman, D. H. & Goldsmith, L.** (1986). Nature's gambit. New York: Basic Books.
- **Gear, G.** 1976 Accuracy of teacher judgement in identifying intellectually gifted children: a review of the literature, Gifted Child Quarterly. XX, pp. 478 – 490.
- **Goswick R, Jones WH**: Loneliness, self-concept and adjustment. The Journal of Psychology 1981, 107:237 – 240. Janos, P.M., Marwood, K.A. & Robinson, N.M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. Roeper Review, 8(1), 46 – 49.
- **Guindon, M. H.** (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. Journal Of Counseling & Development, 80, 204 – 214.
- **Hollingwort, L. S.** (1929) Gifted children: Their Nature and Nurture, New York: Macmillan.
- **Hollingworth, L. S.** (1942). Children above IQ 180: Their origin and development. New York: World Books.

- **Kaiser, C. F. & Berndt, D. J.** (1985). Predictors of loneliness in gifted adolescent. Gifted Child Quarterly, 29(3), 74 – 77.
- **Kesner, J. E.** (2005) „Gifted children's relationships with teachers" in International Education Journal, 6(2):218 – 223.
- **Krause, K., Bochner, S., Duchesne, S.** (2003). Educational Psychology for learning and teaching. Southbank, Victoria: Thomson.
- **Lai, H. R., Lu, C. M., Jwo, J. C., Lee, P. H., Chou, W. L., Wen, W. Y.** (2005) The effects of a self-esteem program incorporated into health and physical education classes.
- **Langrehr, J.** „New ways for identifying gifted thinkers." in Gifted 140:11 – 14.
- **Muratori, M. C.** (2010). Fostering healthy self-esteem in gifted and talented students. In M.H. Guindon (Ed.), Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group.
- **Piechowski, M. M**. (1996) Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education, Boston: Allyn & Bacon.
- **Porter, L.** (2009) Gifted Children – Meeting Their Needs, Hong Kong.
- **Terman** (1925) Genetic Studies of Genius, Vol. 1, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1925. The first in a series of monographs on the study of the gifted.
- **Yeung, A. S.; Chow, A.P.Y.; Chow, P. C. W. and Liu, W. P.** (2006) „Self-concept of gifted students: the reddening and blackening effects" in AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta: papers collection. [Conference of the Australian Association for Research in Education, 27 November – 1 December 2005. Compiled by PL Jeffrey, Association for Researc.

САМОУТВЪРЖДАВАНЕ И ПСИХОСОЦИАЛНАТА ИДЕНТИЧНОСТ В ЮНОШЕСТВОТО – ТЕОРИИ, ЕМПИРИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКО ПРИЛОЖЕНИЕ

Боян Василев, докторант

Резюме: В доклада е представен кратък анализ на развитието на конструкта „психосоциална идентичност“, начините за изследването ѝ, както и идеята за изследване на индивидуалната ѝ траектория. Представен е също конструкта „самоутвърждаване“ и тяхната взаимовръзка, както и резултатите от емпирично изследване с ученици и студенти.

Ключови думи: психосоциална идентичност, самоутвърждаване, статуси на идентичност

SELFAFFIRMATION AND PSYCHOSOCIAL IDENTITY IN ADOLESCENCE – THEORIES, EMPIRICAL RESEARCH AND PRACTICAL APPLICATION

Boyan Vasilev, PhD student

Summary: In the report is stated a short developmental analysis of the construct „psychosocial identity“ the methods of it's studying and an idea of it's personal trajectory. It is also shown the construc „slef-affirmation“ and the correalation between the two constructs. Results of empirical research with school and university students are shown as well.

Key words: psychosocial identity, self-affirmation, statuses of identity

1. Увод: теоретичен анализ на проблемите за идентичността и самоутвърждаването

Проблемът за развитието и оформянето на психосоциалната идентичност е една от най-широко дискутираните и изследвани теми в областта на модерната психология. Давайки широко поле за теоретични анализи и изследвания, в последно време този проблем все повече и повече бива подлаган на емпирични изследвания (Маршиа, 1966), (Адамс, 1979), като по този начин се засилва неговата практическа приложимост. Модерен, интересен и новаторски е подходът, използван от някои български изследователи, които изграждат една чудесна традиция: да се обвърже проблемът за идентичността с някакъв друг актуален психологически проблем. Маргарита Бакрачева умело обвързва идентичността с благополучието, Савка Савова с

ценностите, а Деница Алипиева с постиженията в ранното юношество. Следвайки тази традиция, по подобен начин ние ще се опитаме да свържем формирането на психосоциалната идентичност със стремежът към самоутвърждаване.

Феноменът (и съответният теоретичен конструкт) „стремеж към самоутвърждаване“ притежава много широки обяснителни възможности. Тази концепция може да продуцира много перспективни хипотези за научна проверка (верифициране). Стремежът към самоутвърждаване може да бъде представен като универсална (и в този смисъл – задължително обща), базисна характеристика на съвременния, модерния човек, но несъмнено е индивидуално своеобразен (у различните хора се проявява различно, като със сигурност се проявява и с индивидуално-различна интензивност) (Харламенкова, 2007).

Представен като **универсална** (присъща на многобройни и типични съвременни хора) и **базисна** (лежи в основата и обяснява други, надстроени над нея феномени) характеристика на модерния човек, стремежът към самоутвърждаване изглежда много привлекателен и перспективен механизъм за обяснение на многобройни проблеми и (особено) трудности в живота на хората. Например когато е налице нереализираният стремеж към самоутвърждаване или наличието на объркан такъв, то това са силни предпоставки за наличието на прекомерна агресивност и насилие, или пък другия полюс – силна меланхолия и дори депресия, феномени, все по-често срещащи се в нашето ежедневие. От друга страна реализираният стремеж към самоутвърждаване се среща непрекъснато под формата на множество разнообразни творения на културата, било то в сферата на изкуството, науката, а дори и в обикновения бит.

Според нас стремежът към самоутвърждаване, особено когато се изследва този феномен в юношеството, е един своеобразен мотиватор за постигане на психосоциална идентичност, тъй като в юношеството този стремеж е по-силен от стремежа за самопознание.

Канадският изследовател Джеймс Маршиа разширява конструкта за психосоциална идентичност, като фокусира върху динамичния аспект на идентичността (Маршиа, 1966, по: Байчинска и др., 2009). Според него сензитивния период за изграждане на идентичността е юношеската възраст и ранната зрялост. Изграждането на идентичността е един дълъг процес, който включва различни равнища на самоопределеност и изследователска активност, предшестваща избора, в различни времеви моменти. Идентичността не е статична, а динамична структура, която предполага прогресивни или регресивни изменения.

Маршиа поставя акцент както върху динамиката в изграждането на идентичността, така и върху динамиката в съдържанието ѝ. Определението на Дж. Маршиа за идентичността е: „...Аз-структура — вътрешна, самоконструирана, динамична организация на стремежи, възможности, вярвания и личен опит...; структурата на идентичността е динамична, а не статична..., във времето може да се премести целият гещалт“ (Маршиа 1980, по: Байчинска и др., 2009). Също така той потвърждава позицията на Ериксън, че идентичността е резултат от синтеза на Аз-а. Гъвкавостта в съдържанието на идентичността и специфичните промени в изграждането ѝ се очертават като ключови моменти в изследването на степента на изграденост на идентичността.

Като използва самоопределянето в психосоциалните роли и психологическите ценности като измерение за структурата на идентичността, Маршиа разширява концепцията на Ериксън. Към биполярната дименсия идентичност срещу дифузия на идентичноста той добавя втора дименсия. Втората дименсия фокусира върху процеса, който води до обвързване и избор на определени ценности и цели. Този процес се изразява в изследователска активност, насочена към осмисляне на собствените възможности и проблематизиране на критериите и стандартите на близките и дори на обществото като цяло. Изследователското поведение на юношата търси да открие нови възможности за самоопределяне, често различни от тези на неговите родители. Така благарение на вече придобитата схема на четиристатусния модел на идентичност (която привеждаме тук) Маршиа успява да приведе теорията на Ериксън в оперативен вариант и да проведе серия от емппирични изследвания (Marcia, J. E. 1966).

		Статус на идентичност			
		Изградена идентичност	Мораториум	Предрешена Идентичност	Дифузия
Критерии	Преминаване през кризата, изследване на алтернативите (всестранно изучаване на възможните пътища за решаване на задачите и проблемите в социалното развитие)	+	+	–	–
	Осъществяване на избора, поемане на задължения (определени цели, ценности и убеждения)	+	–	+	–

Схема 1: Критерии за определяне на статусите на идентичност (по Дж. Маршиа)

По-късно американският психолог Джералд Адамс заедно със свои колеги успява допълнително да операционализира идеята на Дж. Маршиа. В концепцията на Джералд Адамс (и сътрудници) се съдържа идеята за диференциране на смесени, преходни (транзитивни) статуси, които позволяват по-прецизно да се проследи процеса на постигане на идентичност и постигнатото ниво на идентичност. Адамс издига и идеята за **траекториите на развитие на идентичността**, в която логиката (на посоката) на изграждане на идентичността е от дифузия към предрешена идентичност към мораториум към изградена идентичност. По този начин Адамс и сътрудници създават напълно адекватен и приложим инструмент, който прецизно измерва статусите на спихосоциална идентичност и нейното развитие. Той е известен като ВОИСПИ и в България е преведен, валидизиран и адаптиран от Кр. Байчинска и М. Бакрачева (Байчинска, Бакрачева, 2001).

Ние ще се опитаме да реализираме една идея, която изглежда като продължение на концепцията на Дж. Адамс: уместно е изследването на идентичността в по-голяма степен да се пренасочи и към изследването на индивидуалната ѝ траектория, на индивидуално-своеобразното в нея, дори на уникално-неповторимото, а не само да се търсят общи, масови закономерности и тенденции.

Индивидуалната траектория включва също и индивидуалните темпове на преминаване („изкачване“) през различните статуси на идентичност (и общите, и преходните), както и посоките („индивидуалния маршрут“) на това преминаване, а също и своеобразната пъстра картина, съчетаваща различни статуси, включително и разнообразни проблеми, характеризиращи различните сфери на идентичността. Установяването на тази индивидуална траектория (дори „индивидуален маршрут“) ще даде на психолога-консултант, например училищен психолог, много полезна информация за особеностите на личностното развитие на ученика, за проблемите в това развитие и за пътищата за решаването им.

2. Емпирично изследване на статусите на психосоциална идентичност в ранното юношество

Ние извършихме емпирично изследване, което се основава върху следните **теоретични положения:**

1. Класическата теория на Ерик Ериксън за идентичността, в която този феномен е представен описателно, дълбоко вплетен в онтогенетичното развитие на личността, но без конкретизация, правеща го подходящ за емпирично изследване (Ериксън, 1996).

2. Тази конкретизация се съдържа в концепцията на Джеймс Маршиа за четирите статуса на идентичност (Marsia, 1966). Те позволяват да се установява и степента на постигнатост на психофизическата идентичност, но също и да се проследи активността на субекта в търсенето на идентичност. Ние сме възприели идеята на Дж. Маршиа за „висок“ и „нисък“ статус на идентичност като измерител на качеството на личностното развитие на юношите.

3. В концепцията на Джералд Адамс (и сътрудници) се съдържа идеята за диференциране на смесени, преходни (транзитивни) статуси, които позволяват по-прецизно да се проследи процеса на постигане на идентичност и постигнатото ниво на идентичност. Адамс издига и идеята за **траекториите на развитие на идентичността**, в която логиката (на посоката) на изграждане на идентичността е от дифузия към предрешена идентичност към мораториум към изградена идентичност (цит. по: Байчинска, Бакрачева, 2001).

Създадохме свой вариант на схемата на Дж. Адамс (и сътр.), в който отделните преходни (транзитивни) статуси са разграничени и осмислени като позиции, като последователни стъпала, достигнати в процеса на изграждане на идентичността (разбиран и като постъпателно движение към най-високия статус на идентичност). В нашия вариант статусът „предрешена идентичност“ е интерпретиран като по-високо равнище в изграждането на идентичността от статуса „мораториум“, тъй като наличието на възгледи, ценности и убеждение, макар и възприети наготово, дава възможност на младия човек да регулира по-успешно постъпките и преценките си, т. е. явява се предпоставка за по-зряло поведение.

Градация на преходните статуси на идентичността (по Дж. Адамс и др.) – в наша модификация:

1. Чиста ДИФУЗИЯ
2. Преход ДИФУЗИЯ – мораториум
3. Преход ДИФУЗИЯ – мораториум – изградена
4. Преход ДИФУЗИЯ – предрешена (наложена)
5. Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум
6. Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум – изградена
7. Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – изградена
8. Преход ДИФУЗИЯ – изградена
9. Чист МОРАТОРИУМ
10. Недиференциран/нисък профил МОРАТОРИУМ
11. Преход МОРАТОРИУМ – изградена

12. Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум
13. Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум – изградена
14. Чиста ПРЕДРЕШЕНА
15. Преход ПРЕДРЕШЕНА – изградена
16. Чиста ИЗГРАДЕНА

4. Феномените на постигането на психосоциална идентичност се осмислят чрез понятието **психична и социална зрялост**. То се разбира като мярка за качеството на личностното развитие; направен е опит за синхронизиране на това все още нетрадиционно понятие с психосоциалната идентичност.

Социално и психично зрелият субект не само по-успешно се справя със сериозните предизвикателства, взема решения, избира цели и подбира средства за тяхното постигане; той е автономен и **следва своята линия и посока в живота,** като се съобразява с обстоятелствата и другите хора, а не им се подчинява.

Социално и психично зрелият субект е настроен не толкова да получава, а по-скоро да дава на другите.

* * *

Изследването е организирано в два възрастови „среза“: първият срез е проведен с група от 38 ученици на възраст от 15 до 17 години (средна възраст 16,1 г.); разпределени по пол: 14 момчета и 24 момичета. Учениците са (почти по равно) от две пловдивски училища: СОУ „Черноризец Храбър“ и ФЕГ „Антоан дьо Сент Екзюпери“.

Вторият срез е проведен с 56 студенти на възраст от 19 до 37 години (средна възраст 22,6 г.); 15 мъже и 41 жени от II и III курс, специалности „Психология“ и „Педагогика“ в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ и Начална училищна педагогика с чужд език във филиала „Любен Каравелов“ – Кърджали.

Методите, приложени в изследването, са:

Въпросник за обективно измерване на статуса на психосоциалната идентичност (ВОИСПИ).

Таблица 1: Разпределение на учениците в преходните статуси на идентичност

РАНГ	ПРЕХОДЕН СТАТУС	БРОЙ	ПРОЦЕНТ
1.	Чиста ДИФУЗИЯ	2	5,3%
2.	Преход ДИФУЗИЯ – мораториум	–	–
3.	Преход ДИФУЗИЯ – мораториум – изградена	–	–
4.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена	16	42,1%
5.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум	6	15,8%
6.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум – изградена	4	10,5%
7.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – изградена	2	5,3%
8.	Преход ДИФУЗИЯ – изградена	–	–
9.	Чист МОРАТОРИУМ	1	2,6%
10.	Недиференциран/нисък профил МОРАТОРИУМ	1	2,6%
11.	Преход МОРАТОРИУМ – изградена	–	–
12.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум	–	–
13.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум – изградена	2	5,3%
14.	Чиста ПРЕДРЕШЕНА	3	7,9%
15.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – изградена	–	–
16.	Чиста ИЗГРАДЕНА	1	2,6%

Таблица 2: Разпределение на студентите в преходните статуси на идентичност

РАНГ	ПРЕХОДЕН СТАТУС	БРОЙ	ПРОЦЕНТ
1.	Чиста ДИФУЗИЯ	–	–
2.	Преход ДИФУЗИЯ – мораториум	2	3,6%
3.	Преход ДИФУЗИЯ – мораториум – изградена	–	–
4.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена	5	8,9%
5.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум	2	3,6%
6.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – мораториум – изградена	–	–
7.	Преход ДИФУЗИЯ – предрешена – изградена	1	1,8%
8.	Преход ДИФУЗИЯ – изградена	–	–
9.	Чист МОРАТОРИУМ	8	14,3%
10.	Недиференциран/нисък профил МОРАТОРИУМ	–	–
11.	Преход МОРАТОРИУМ – изградена	6	10,7%
12.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум	16	28,6%
13.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – мораториум – изградена	2	3,6%
14.	Чиста ПРЕДРЕШЕНА	12	21,4%
15.	Преход ПРЕДРЕШЕНА – изградена	2	3,6%
16.	Чиста ИЗГРАДЕНА	–	–

На двете таблици е представено разпределението на преходните статуси на изследваните лица. При учениците преобладават лицата в

статус „Преход дифузия – предрешена“. В този статус са 42,1% или почти половината от анкетираните. Лицата, намиращи се в този статус започват да приемат ценностите и интересите на своите родители и заобикалящата ги среда, т. е. при тях започва да се формира някаква идентичност, но това е все още ниско стъпало по пътя на цялостното формиране. При учениците усреднената позиция на идентичността е с рангова стойност 6,23, което я поставя между шеста и седма позиция. При изчисляването на другите мерки за изразяване на централната тенденция (мода и медиана), позицията се оказва още по-ниска: модата е на четвъртата позиция, представена с 16 изследвани лица, а медианата се оказва разположена на пета позиция. Можем обобщено да кажем, че изследваните от нас ученици са разположени най-вече в статуса на идентичност Дифузия в преходните му варианти от четвърта до седма позиция.

При студентите вниманието привличат очевидно по-високите позиции на статусите на идентичност. Групирането на статусите на идентичност тук е около 11 – 14 позиция, в зоната на предрешената идентичност (средната стойност на ранговите позиции е 10,63), което показва значително по-сигурно формирани ценности и идеали, въпреки че те до голяма степен са наложени от родителите и заобикалящата ги обществена среда. Представена чрез другите мерки за изразяване на централната тенденция (мода и медиана), позицията е още по-висока. И двете имат стойност 12 и съвпадат с нивото Преход предрешена – мораториум.

Между учениците и студентите има разлика от цели четири позиции (в средните стойности: 10,6 – 6,2 = 4,4) в градацията на преходните статуси и тази разлика е в полза на студентите.

На базата на това кратко емпирично изследване можем да заключим, че формирането на психосоциална идентичност изисква своето, нека да го наречем, „преживяно време“. Също така получихме данни, от които става ясно, че при юношите в по-ранна възраст (учениците) силно преобладава т. нар. интерперсонална идентичност, където мнението и оценката на околните (обикновено връстниците) е водещо, докато при по-големите и по-зрели юноши (студентите) водеща е идеологическата идентичност, където по-важни са своите собствени възгледи, собствени ценности и собствени критерии, формирани под влиянието на широката обществена среда. Тук вече Аз-ът не се нуждае толкова от мнението на околните (близки и връстници), колкото от това да бъде в хармония с изградените от него морални и ценностни устои.

Посредством тези и други подобни данни бихме могли да съставим индивидуална траектория на формирането на психосоциална идентичност. Установяването на тази индивидуална траектория (дори бихме могли да говорим за „индивидуален маршрут“) би могла да даде на психолога-консултант, например училищен психолог, много полезна информация за особеностите на личностното развитие на ученика, за проблемите в това развитие и за пътищата за тяхното решаване.

ЛИТЕРАТУРА

- **Алипиева, Д.** (2013). Идентичност и постижения през ранното юношество. Автореф. на дис. ... „доктор“, Пловдив.
- **Байчинска, Кр., М. Бакрачева**, (2001). Българска адаптация на методика за обективно измерване на статуса на психосоциална идентичност. С., БАН.
- **Байчинска, Кр., М. Бакрачева, С. Савова** (2009). Статуси на психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. С., Акад. изд. „Марин Дринов“.
- **Ериксън, Е.** (1996 а). Идентичност: младост и криза. С., „Наука и изкуство“.
- **Харламенкова, Н. Е.** (2007). Самоутверждение подростка. Изд. 2-е. М; ИПРАН.
- **Marcia, J. E.** (1966). Development and validation of ego identity statuses. – Journal of Personality and Social Psychology, 3.

КОМПЮТЪРИЗИРАНАТА МЕТОДИКА „ЧИСЛОВ КВАДРАТ“ КАТО ИНТЕРАКТИВНА ФОРМА ЗА ОБУЧЕНИЕ ПРИ ДЕЦАТА ПО МАТЕМАТИКА ОТ ПЪРВИ И ВТОРИ КЛАС

Елис Мустакли, докторант

Резюме: Интерактивното обучение привлича повече учениците и се превръща в ефективен метод за работа на учителите. Интерактивното обучение предполага иновации в образователната система, където развива нови образователни технологии, с цел повишаване на нивото на образование. Компютърната методика „Числов квадрат“ може да се използва като интерактивен метод и инструмент за усвояване на математически знания.

Ключови думи: интерактивно обучение, образование, методи

THE COMPUTERIZED METHOD „NUMBER SQUARE“ BY INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION FOR CHILDREN IN MATHEMATICS IN FIRST AND SECOND GRADE

Elis Mustakli, PhD student

Summary: Interactive training captures more students and turns into an effective method for working teachers. Interactive training implies innovation in the education system, where it develops new educational technologies in order to increase the level of education. The computerized methodology "Number square" can be used as an interactive method and tool for assimilation of mathematical knowledge.

Key words: interactive learning, education, methods

Увод

Бързоразвиващите се процеси на глобализация изискват и глобално в същността си, но и реалистично, конкретно образование адаптиращо се към променящата се среда.Традиционните начини за предоставяне на готови знания от страна на учителите се оказва неподходящ начин да подготви човека на съвременното общество и макар „училището да продължава да заема място в живота на младите, влияе несъразмерно малко в сравнение с ученето от живота – средствата за масови развлечения и осведомяване, улицата и приятелите (2). В стремежа за обогатяване на българското образование (2005 – 2010 г.), като една от основните насоки за подобряване качеството и ефек-

тивността на образованието, се разкрива необходимостта от въвеждане на нови методи на преподаване, при които учениците са активната страна в учебния процес. По-конкретно е посочено изискването за използване на интерактивните методи на обучение за превръщане на взаимодействието учител-ученик в партньорство. Н.Атанасова смята, че „интерактивните методи на обучение са пътища, прилагани в качеството си на модели, за откриване на оригинални решения в процеса на взаимодействие и равнопоставеност между субекти, а именно това е начинът учениците да са активни участници в процеса на собственото си обучение (6, стр. 29). Чрез интерактивните методи се откриват по-оригинални и ефикасни начини за решаване на задачи от различно естество, които ускоряват психичното и личностно-социалното развитие на подрастващия. Обучението се превръща в динамично реализираща се система за усвояване на нови знания и формиране на ценни навици и умения.

Тълкувайки понятието „интерактивност“, П. Костова (3) отбелязва, че то се използва и за отразяване на взаимодействието с компютърна или друга техническа система, напр. „интерактивно видео“, или „интерактивна бяла дъска. Подобни разсъждения откриваме и при В.Гюрова (1, 2006), според която компютърно-базираното обучение е интерактивно, защото „компютърът предлага стимул за учене, а учащият трябва да изпълнява определени задачи“. При тази ситуация, компютърът, обработвайки резултатите, ще служи като обратна връзка за внасяне на необходимите корекции.

Имайки предвид засилващата се роля на компютрите в съвременното обучение, разработихме компютърен вариант на апаратурната методика „Числов квадрат“. В основата на използваното методическо пособие е заложена идеята на научния ми ръководител доц. д-р Б. Николов за усъвършенстване измервателните възможности на апаратурния тест „Числов квадрат“. Езикът, чрез който ученикът осъществява взаимодействие с учителя, реализираме под формата на игра със специално подготвен за целта тренажор, изпълняващ функцията и на компютъризиран психо-диагностичен тест (4, 5), който в оригиналния си вид е само частично изпълнение на методиката на Шулте. Цифровият квадрат се състои от числата от 1 – 25 разбъркани в червено и от 1 – 25 разбъркани в черно. Първата задача е да се проследят и намерят във възходящ ред числата от 1 – 25 в черно. Втората задача изисква да се намерят числата от 1 – 25 в червено в низходящ ред.

Цел на настоящата разработка е да разкрием новите възможности за усъвършенстване на обучението по математика в началните класо-

ве, чрез използване на компютъризирания модел „Числов квадрат“, разглеждан като психо-диагностично средство и същевременно, като тренажор за подпомагане на интерактивното обучение при учениците от първи и втори клас.

Задачи които си поставихме са:

- да запознаем учениците с нови начини за усвояване на знания по математика;
- да проверим за евентуално различие в резултатите на учениците от два първи класа, единият от които е обучаван с компютъризираната методика „Числов квадрат“.
- да подобрим резултатите на учениците от експерименталния клас обучаван с компютъризираната методика“Числов квадрат“.

Хипотеза:

Предполагаме че учениците от първи клас, които са използвали компютъризираната методика, като тренажорно средство в обучението си по математика, ще подобрят математическите си умения в сравнение с учениците, обучавани по стандартните методи.

Изследването проведохме на два етапа с учениците от два първи класа от Второ основно училище „Димитър Благоев“ – гр. Благоевград. Първият етап бе през 2013 г., а вторият – същите ученици, но вече във втори клас, през 2014 г.

През първият етап използвахме компютъризираната методика „Числов Квадрат“ на първи „А“ и първи „Б“ клас. Изследвахме по 23-ма ученика (момичета и момчета) на възраст 7 год. След обработка на резултатите избрахме за експериментален клас, класът справил се по-бавно и допуснал повече грешки (първи Б) в сравнение с (първи А), справил се по-добре които избрахме за контролен. Експерименталният клас изследвахме в началото и края на учебната 2013 г., а контролният клас – само в началото на учебната 2013 г., като целта ни е да сравним резултатите на двата класа и да видим дали експерименталният клас е подобрил първоначалните си резултати по математика. В това изследване сме използвали резултатите само от учебната 2013 г. Резултатите от 2014 г. предстои да бъдат обработени и анализирани в следващият етап, тъй като при изследванията си през 2014 г. включихме освен възходящият и низходящият вариант на изследване и алгоритмичния вариант, които е предназначен за ученици от втори клас.

Анализ на резултатите

Таблица №1

Част от статистическите показатели, които компютърът автоматично изчислява при извършване на операцията „търсене и откриване на числа във възходяща последователност (**от 1 към 25**)

Част от изчислените статистически показатели	**Средни стойности Възходящо „А“ клас 2013 г.**	**Средни стойности Възходящо „Б“ клас 2013 г.**	**Средни стойности Възходящо „Б“ клас – второ изследване 2013 г.**
Средно време за реакция	5,436441818	5,780883	**5,427833478**
Средно минимално време за реакция	1,309318182	1,356826087	**1,290478261**
Средно максимално време за реакция	23,15359091	23,44591304	**22,818**
Средно общо време	135,9110455	144,522087	**134,1426957**
Среден брой сгрешени задачи	1,863636364	1,956521739	**1,913043478**
Средна дисперсия	31,10292915	36,0811945	**30,21874329**

Изнесените в таблици № 1 и 2 статистически показатели разкриват, че с основание сме приели 1„А“ клас за контролен, а 1„Б“ – за експериментален. И при двата класа учениците трябваше да намират цифрите от 1 до 25 (възходяща последователност) и от 25 към 1 (низходяща последователност) на компютъра, чрез специално създаден за целта компютърен софтуер.

Става ясно, че при първото изследване учениците от 1„Б“ клас дават по-лоши резултати по всички показатели**:** средно общо време, средно време за реакция, среден брой сгрешени задачи, както и по отношение на дисперсията, която информира за отклонението на отделните членове от дадения статистически ред (времената на отговорите от 1 до 15 и обратно) около тяхната средно аритметична величина. След провеждане на второто изследване резултатите показват че „Б“ клас са подобрили средно минимално време за реакция, средно максимално време за реакция, средно общо време в сравнение от първоначалното изследване на същият клас (Б).

Таблица №2

Част от статистическите показатели, които компютърът автоматично изчислява при извършване на операцията „търсене и откриване на числа във низходяща последователност (**от 25 към 1**)

Част от изчислените статистически показатели	**Средни стойности Низходящ „А“клас 2013 г.**	**Средни стойности Низходящ „Б“клас 2013 г.**	**Средни стойности Низходящ „Б“ клас – второ изследване 2013 г.**
Средно време за реакция	5,193196522	6,808612174	**4,890094855**
Средно минимално време за реакция	1,230086957	1,296608696	**1,018782609**
Средно максимално време за реакция	16,89395652	31,68869565	**18,76326087**
Средно общо време	129,829913	170,2153043	**82,23469565**
Среден брой сгрешени задачи	1,043478261	1,347826087	**0,869565217**
Средна дисперсия	18,76224807	93,47720229	**25,09499213**

От резултатите е видно че учениците от „Б“ клас са подобрили значително стойностите за средно време за реакция, средно минимално време за реакция, средно общо време, среден брой сгрешени задачи. Тези стойности показват дори че резултатите са по-добри от първоначалните резултати на контролният клас. За да потвърдим хипотезата си е нужно да сравним и резултатите които предстоят да бъдат обработени през вторият етап на изследването.

На практика, търсенето и откриването на числа във възходяща и низходяща последователност характеризира не толкова познаването на самите числа и възможността те да бъдат изброявани, колкото изразеността на динамичните характеристики на вниманието концентрация и превключване и то по отношение на зрителното възприятие, при изграждане на техните образи. Информация за наличието на опит, отделния ученик получаваме чрез бързото разпознаване на самите числа (като обекти). В психичен план това се постига като чрез операцията сравнение мисленето търси аналог на изградения от зрителното възприятие образ с намиращите се в дълговременната памет представи.

За учителя и най-вече за психолога времето за решаване на една задача (времето на реакция), както и броят на допуснатите грешки, са индикатор за скоростта и точността на протичащите когнитивни психични процеси до вземането на решение за двигателен отговор – натискане на конкретния бутон (отговарящ на търсеното число). От по-

лучените резултати на този етап можем да кажем че учениците от първи клас, които са използвали компютъризираната методика, като тренажорно средство в обучението си по математика, са подобрили значително резултатите си по математика. На следващият етап можем да проследим дали резултатите на експерименталният клас са по-високи или не от тези на контролният.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гюрова, В.** (2006). Интерактивността в учебния процес. София.
2. Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование. Център „Отворено общество“, София, 2006 г.
3. **Костова, П.** (2012). Интерактивни методи в средното и висше образование част 1. Университетско издание – Благоевград
4. **Николов, Б., Енева, Г.** (1985). Ръководство за работа с апаратура за психологични изследвания, Благоевград.
5. **Николов, Б** (2008). Методическо указание за разработване и защита на курсови и дипломни работи (второ преработено и допълнено издание), Благоевград.
6. **Атанасова, Н.** Образование, 2/2008, стр. 29.

Втора секция
ПСИХОЛОГИЯ НА РАЗВИТИЕТО И ЛИЧНОСТТА

СУБЕКТНОСТТА В ПСИХОЛОГИЯТА – ТЕОРЕТИКО-ПРИЛОЖНА ЛИЧНОСТНА МНОГОАСПЕКТНОСТ

проф. д.пс.н. Наталия Александрова

Резюме: В рамките на редица психологически концепции се развива категорията „субект“ като самотворческо начало в човека. На съвременния етап от развитието на психологията на субекта една от главните задачи е разработването на теоретичните основи на прилагане в практическата дейност на всичко това, което е натрупала науката за същността на субектното битие на човека. Субектността открива себе си в основната способност на човека: способността да превръща собствената си жизнена дейност в предмет на практическо преобразование, което му дава възможност да бъде истински автор на своя собствен живот. Субектността като личностно свойство отразява в себе си съдържанието на всички компоненти на структурата на личността. Субектността е функция на личността и нейната активност в качеството ѝ на субект.

Ключови думи: субект, личност, субектност, личностно свойство, способност на човека, жизнена дейност, функция на личността.

THE SUBJECTNESS IN PSYCHOLOGY-A THEORETICAL AND APPLIED PERSONAL MULTIPHENOMENA

Prof. D. Sc. Nathalia Alexandrova

Summary: The significance and topicality of the present paper lie in the attempt to define personal subjectness as a quality of the individual's personality, which presupposes his/her adaptability not only to the constantly changing conditions, but also to one's own self. Subjectness (or agency) is the personal psychological formation that helps the effective adaptation of the people to the living conditions. In this sense the personal subjectness is meaningfully attributed by the specific characteristics of the self-image and the content and functions of personal subjectness

Key words: subjectness, personal subjectness, function of personality, living conditions, self-image, subject, personal peculiarities, practical psychology.

Неоспорим е факта, че в основата на всички несъвършенства на промените в нашия живот, чиито списък е доста голям, е залегнала самата дейност на хората. У никой не възниква съмнение, че именно непрофесионализма и некомпетентността на ръководители и работодатели, чието недостатъчно високо ниво на духовно, нравствено развитие, не дават възможност ефективно да реализират адекватни, про-

зорливи и важни за общественото развитие решения. Недостатъците на духовното производство са обусловени от първопричината за това, че това са неуспехите в системата на административно-държавното управление и не позволяват на основата на компетентността и нравствеността да се решават проблемите за повишаване на жизненото и културно ниво на индивидите.

Аналогично на тези недостатъци е състоянието на съвременната психология в нейните както теоретични, така особено в нейните практически интервенции, които в рамките на богат спектър от психотерапевтични технологии и техники са придобили публичност и са ситуирани в такива структури на представителната демокрация като фондации, асоциации, сдружения и т. н. Очертават се някои характерни тенденции в предлаганите психотерапевтични практики:

1) Всяка психотерапевтична технология се рекламира следвайки маркетинговите принципи и се представя като универсално средство за решаването и преодоляването на човешките тревоги, проблеми, екзистенциални лутания, противоречия, въпроси от личен и духовен характер. Очевидно е с професионалното и добре информирано око на психолога, че става дума за концентрирането и ултрирането на определен личностен детерминант в психотерапевтична доктрина за психотерапевтичната работа. Многообразието от психотерапевтични подходи и техники се характеризират с превръщането им на отделен психологически феномен, личностна подструктура в психотерапевтичен ключов фокус на дадена психотерапевтична технология;

2) И всички тези техники претендират, че реализират ефекта психологическо „плацибо“ по отношение на ширещите се и задълбочаващи човешки проблеми, травмиращи „психе“-то на хората и се смятат за панацея за разрешаването на психологическите тревоги, напрежения и екзистенциални преживявания на хората, следствие от недостатъците на обществената ни среда, споменати част от тях по-горе.

В този смисъл генерализирайки тези подходи и техники, струва ми се, че не е трудно да се забележи, че независимо от тяхната ефективност (да предположим, че е така), все пак основен, решаващ фактор е субективното благополучие на търсещите психологическа помощ и консултиране. А това субективно благополучие е дискусионно и според мен е пресилено да се твърди, че това е „ключа от палатката“ по отношение на определена психотерапевтична интервенция и едва ли рефлектира в цялостното светоусещане, психологически личностен комфорт. Искам да подчертая, че се отнасям с респект и възхищение от колегите, за смелостта, че са се посветили на психоте-

рапевтичната работа, насочили усилията си за повишаване на човешкото благополучие и усещането за пълноценно съществуване. Все пак ми се струва, че в желанието за реализирането на един похолистичен подход към човека изпускаме самият човек в неговата цялост и това, което го определя като такъв. В този ход на мисли смятам, че коректното отношение към човека изисква да фокусираме психологическите си проучвания и интервенции към неговата цялост и иманентно присъща активност. Със съобщението си не бих искала да охладя ентусиазма на колегите, посветили се на психотерапевтичната работа, но ми се ще да припомня думите на небезизвестния З. Фройд, че психоаналитик се става след 18 години практикуване. Може би си струва да се опитаме да определим и даже да подискутираме върху понятията психично здраве и психологическо здраве. Лично аз смятам, че това си заслужава. Може би това ще ни даде възможност за по-точно откроряване на функциите и тяхното детерминиране в работата на клиничните психолози и очертаване по-конкретно приложната работа на практическите психолози, специализирали се в различните области на психологическото знание.

Разглеждайки състоянието на психологията през призмата на новите жизнени ситуации и предизвикателства, психологията на човека започва да разширява опита за работа със субективния свят на човека и да се изгражда един нов възглед – виждане за човешката реалност в нейната субективна проекция. Понастоящем в резултат на динамичните промени и процеси, които се отразяват на динамиката на изменения и у самата личност, а именно готовност за желани промени и устойчивост към нежелани такива. В този смисъл именно в рамките на редица психологически концепции се развива категорията „субект“ като самотворческо начало в човека.

На съвременния етап от развитието на психологията на субекта една от главните задачи е разработването на теоретичните основи на прилагане в практическата дейност на всичко това, което е натрупала науката за същността на субектното битие на човека. В редица психологически разработки, ориентирани към бъдещето на психологията се изтъква, че то може да се представи като интензивно развитие на много нови дисциплини на теоретичната и приложната психология или се отбелязва, че ще са фокусирани върху въпросите на Аз-а на личността.

Още Г. В. Хегел отбелязва съществената особеност на вътресубектното в психиката на човека – механизмът на неговото самодвижение, самодетерминация, спонтанно развитие. Човекът сам по себе си е първопричина на своята активност. Човекът като субект е кул-

турно-исторически субект и става човек творец, творящ своята лична история и следователно историята на човечеството. Проявите на човека като субект го характеризират като субектност. Към проявите на субектността на човека се отнасят дейността в широкия смисъл на тази дума – като обединяваща в себе си витални, духовни и предметни прояви на активността, общуването, самосъзнанието.

Откриването на субекта на новото за него самият, качество на битието означава начало на изменения в самия субект. Човек не просто изменя света, но се изменя заедно с него и се изменя благодарение на реализираните изменения.

С. Л. Рубинщайн развива ключовата идея за хуманитарните науки, а именно идеята за субекта. В своите ръкописи С. Л. Рубинщайн обособява две понятия, които характеризират човека, а именно: личност и субект. И при това субектът се разглежда като субект на съзнателната дейност. В концепцията на С. Л. Рубинщайн субектното начало на човека се реализира в личностното пространство, което се разбира като интегратор на всички психични процеси на човека. Човекът във вижданията на С. Л. Рубинщайн се разглежда като автор, режисьор и актьор на собствения живот.

Личността сама формира и структурира своя психически облик. Личността е ресурс за преобразуващите свойства на субекта. Само тогава субектът се разкрива в своята истинска самобитност, самостоятелност, проявява своеобразна самоорганизация на активността. Субектът в психологията е преди всичко носител на активност. Развитието на човека според С. Л. Рубинщайн включва не само саморазвитие, но и самоусъвършенстване.

Понятието „субект“ по своята значимост изтъква, че човешката жизнена дейност носи активен характер и е породена от активността на човека като цяло. В по-широк контекст субектът се разглежда като творец на собствения живот. Човекът като субект е способен да се отнася към самия себе си, да оценява своите начини на живот и дейност. Човешкият индивид става субект в процеса на общуването в хода на своя живот и дейност. Човекът като субект представлява цялостност на душевния живот, на психо-социалната реалност и съдържание на „субектния начин на битуване“.

Развитието на личността по С. Л. Рубинщайн, това е способност да бъдеш, да станеш субект, достигайки в процеса на това установяване високо ниво на субектност. Субектността открива себе си в основната способност на човека: способността да превръща собствената си жиз-

нена дейност в предмет на практическо преобразование, което му дава възможност да бъде истински автор на своя собствен живот.

Субектността като личностно свойство отразява в себе си съдържанието на всички компоненти на структурата на личността. Активността предполага наличие на възможности и способности за усещане на собственото си състояние, знания за своите ресурси, наличие на вътрешен план на действия, позволяващи между потребностите и действията да се реализира програмата за активност. За да бъде източник на активност личността трябва да е самоидентична. Субектността е функция на личността и нейната активност в качеството ѝ на субект.

Субектността възниква на определено ниво на развитие на личността и представлява ново системно качество на личността, възниква на определена степен от развитието на онтогенезата и е детерминирана от закономерностите на развитието на самосъзнанието и мотивационната сфера на човека. В концепцията на С. Л. Рубинщайн качественото своеобразие на човека представлява основа на неговата субектност. Доминантни в определянето на субектността са вътрешната същност на човека, вътрешният свят на човека и най-вече отношението на човека към себе си като към деятел. Като особено начало на субектността се самоизразява в пределите на развитието на рефлексивността, която се съдържа във всяко противоречие – рефлексия на самия себе си т. е. саморефлексия. В субектността е заложена същността на понятието „Аз“ (Г. В. Лобастов). Субектността не е само важна диференциално-психологическа характеристика и измерване на онтогенетичното развитие: това понятие дава възможност за хвърляне на мост към процесите на социалното конструиране на съзнанието, личността и поведенческите практики, а така също открива път към изучаване на мястото на рефлексивното самоотношение в жизнената дейност на човека и неговото саморазвитие.

Формирането на субектността протича по пътя на саморазвитието. Човекът не става субект, а се изгражда доколкото субектността се изразява в самореализацията, саморазвитието, самоутвърждаването, които протичат под формата на самосъзнание, самооценка на своите особености, възможности и способности. Субект не може да се стане изведнъж и завинаги. На човек му се налага да заражда, да развива в себе си това качество във всяко свое действие като преминава ред определени стадии на субектогенезиса (на раждането на субекта). В този дух А. Маслоу изтъква, че пътят към основните нравствени и ценностни решения, към вярното самоопределение минава през са-

мия човек. Изучаването на психологическите закономерности за развитие на самоактуализацията е в това, че знанието за особеностите на своето многоаспектно Аз дава възможност за очертаване на жизнените лични и професионални треактории на развитие, както и жизнените стратегии на човека. Проблемът за самоактуализацията на личността е поставен в разработките на А. Маслоу, определящ потребността от самоактуализация като „желание на човека да се самоосъществи“. Субектността на личността се проявява в нейната цялостност и независимост от влиянията на факторите на средата както външни, така и вътрешни.

Тази проблематика се разглежда от Д. Бюджентал, Ш. Бюлер, Х. Мърфи, Р. Мей, Х. Мюрей, К. Роджърс, О. Хъксли и др.

Най-точен аналог на понятието „субектност“ в англоезичната психологическа терминология е понятието „agency“, което все повече намира място в изследователските търсения и подходи от 1980 г. Най-задълбочено се представя субектността при два вида самоинтервенция:

1. внимание и контрол над въздействията, в това число и на нашите собствени мотиви и чувства, които управляват действията ни;

2. промяна на начина на живот, на своята идентичност. Така детерминацията на човешките действия е достатъчно далечна от простата линейна причинност.

Маркус и Катаяма подчертават, че „...всяка субектност се конституира социокултурно, то социокултурното конституиране не е тъждествено на социокултурната детерминация: индивидуалността и чувството за лична субектност могат да се реализират различно“ (13, с. 45).

Развитието на самоактуализиращата се личност е процес и резултат на непрекъснат, личностностен ръст, самоуъвършенстване, професионално-личностно развитие, основани на рефелекторното осъзнаване на своето индивидуално своеобразие в целостта на субектните свойства и се проявява в единство с ценностно-смисловото, мотивационно и самосъзнателно съдържание на личността на човека.

В смислово отношение аналогично С. Л. Рубинщайн подчертава, че „за да се достигне разбиране на субектността е необходимо да бъде разбрано битието ѝ не само като обект, но и като субект“.

Анализът на изучаването на субектната природа на човека, реализирана в научната школа на С. Л. Рубинщайн води към разбирането на субектността като способност на човека да създава взаимно обусловени изменения в света и в самия себе си. Субектността може да се анализира и като интегративно свойство, обединяващо в себе си

компоненти на различни структури на личността и организация на нейните компоненти. Вътрешната организация на субекта включва в себе си психологически структури, които осигуряват възможността на човека да бъде субект на собствения живот и дейност. Субектността е централно образувание на човешката реалност, а следователно и „централна категория на психологията на човека и още по-конкретно на личността на човека“.

Доколкото субектността е свойство на личността, то личностните детерминанти ще я определят у човека. Опирайки се на структурата на личността, предложена от С. Л. Рубинщайн, възможно е да се предположи наличие в субектността на проекции по отношение особеностите на характера на човека. Във всеки конкретен момент от живота на човека, на всеки етап от неговия жизнен път субектността включва в себе си постигнато развитие на самосъзнанието, характера на емоционалния отклик към самия себе си. Водеща, атрибутивна характеристика на субектността – това е нейната активност и така се осъществяват взаимнообусловените изменения у човека, респективно на тази основа е поставено отношението на човека към себе си като към деятел. Субектността може да се разглежда като основа на личността, като интегрална способност на човека да изгради живота в съответствие със собствените цели и ценности. Субектността се проявява в активната творческа позиция на човека при решаването на жизнените задачи, в способността за саморегулация и саморефлексия на собствената жизнена дейност. Зараждането на самия човек като субект представлява същността при трактуването на общуването като субукт-субектно взаимодействие.

Многопластовата структура на личността се динамизира от същностни, ключови характеристики на човека, които са фокусирани в проявите на неговата активност и е представена реципрочно в неговата субектност. Именно тя активизира тези структурни слоеве и определя, очертава и обагря жизнената дейност на човека. Цялата тази система от пластове, които са взаимнообусловени представят човешката реалност в единство и цялостност. Тук ключова е функцията на субектността, която хармонизира, композира съдържанието и нивото на развитие на тази човешка реалност. Същностно значение за ефективността на тази субектност са съдържанието и функциите на тази субектност, което води до цялостност или относителна цялостност на човека в неговия живот и дейност. Това определя качеството на неговия живот, нивото на самореализация, желание за самоусъвършенстване в своята дейност и саморазвитие.

ЛИТЕРАТУРА

- **Абульханова, К. А.** (1997). Мировозренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., С. 56 – 75.
- **Абульханова, К. А. Березина Т. Н.** (2001). Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 304 с.
- **Александрова, Н.** (2000). Субьектность на поздних этапах онтогенеза. Нижни Новгород.
- **Александрова, Н.** (2010). Стареенето-психологически особености. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- **Александрова, Н.** (2001). Опит за теоретично уточняване на понятията субект и субектност в рамките на изучаването на старите хора.София, Софийски университет, т. 90.
- **Ананьев, Б. Г.** (1996). Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК.
- **Брушлинский, А. В.** (1994). Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: МГУ.
- **Леонтьев, Д. А.** (2010). Что дает психология понятие субъекта: субъектность как измерение личности. Эпистемология& философия науки, т. 25, № 3, с. 136 – 153.
- **Неверов А. Н.** (2005). Развитие теории постиндустриальной экономики на современном этапе: дис. … канд. экон. наук. – Саратов.
- **Неверов А. Н.** (2008). Экономико-психологические факторы общественного развития. – Саратов: СГСЭУ.
- **Рубинштейн С. Л.** (1976). Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 227 с.
- **Сергиенко Е. А.** (2000). Природа субъекта: онтогенетический подход // Проблема субъекта в психологической науке /под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 185 с.
- **Harre R.** (1983). Personal Being. Oxford. 256 p.
- **Marcus H. R., Kitayama S.** (2003). Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action/ Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. Cross-cultural Differences in perspectives on the Self. Lincoln, p. 5.

МОРАЛНАТА МОТИВАЦИЯ В ПОЛЕТО НА МОРАЛНАТА ИДЕНТИЧНОСТ

проф. д.п.н. Румен Стаматов

Резюме: Работата разглежда отношенията между морално поведение и морална мотивация. Проследени са различните разбирания върху моралната мотивация. Предложено е концептуализиране на моралната мотивация чрез моралната идентичност и възможностите, които се съдържат в разбиранията на Аугусто Бласи.

Ключови думи: морално поведение, морална мотивация

MORAL MOTIVATION IN THE FIELD OF MORAL IDENTITY

Prof. Rumen Stamatov, DSc

Summary: This work looks into the relationship between moral motivation and the actions thereof. We have looked into the different understandings of moral motivation. We have traced the conceptualisation of moral motivation through moral identity and abilities which are presented in the work of Augusto Blasi.

Key words: moral behavior, moral motivation

Съвременният дебат относно моралната мотивация и моралната постъпка е породил забележителни изследвания. Когато размишляваме върху несъгласията в този дебат можем да открием, различни концептуални насоки за отстраняването на некохерентността между моралната постъпка и моралната мотивация.

Съществуват няколко теории, които предлагат разбиране за моралната мотивация и постъпка:

- теориите за моралното мислене;
- теориите за моралните емоции;
- теориите за моралната идентичност.

Моралното мислене като източник на морална мотивация

В тази теория моралната мотивация се осмисля чрез моралното мислене. Обединяващото в това разбиране, е идеята, че рационалността е в основата на моралността и моралното функциониране.

Бих искал да припомня централните пунктове на разбирането, дадено от Л.Колбърг:

- с развитието на моралното мислене, азът става все по-склонен да използва моралните принципи при вземане на решения в моралните ситуации;
- с развитието на моралното мислене, моралните принципи стават все по-осмислени и достъпни в съзнанието на аза – в следствие на това постъпките се определят все по-силно от моралните принципи, засилва се неустоимостта да се постъпва в съгласие с моралните принципи.

Колбърг (1969) отбелязва, че моралните принципи, когато са разбрани, могат да мотивират моралното поведение. Движението към морална зрялост засилва склонността към използване на моралните принципи като основа за разсъжденията в моралната ситуация.

Колбърг (1981) приема, че постъпката е морална доколкото е обоснована намесата на аза (изразена във формата на его контрол), не придава моралност на постъпката, просто защото може да бъде използвана за морални и неморални цели.

Когнитивната перспектива е конституирана от търсенето на „рационална подредба", от търсенето на набор от закони и правила, които позволят на аза да упражнява свободната си воля и да взема решения, като избира доброто и правилното вместо погрешното и злото.

Теориите за моралното мислене са вдъхновени от разбирането, че е възможен „не-амбивалентен, не-апоричен морален кодекс". Постулирането на разума като универсална способност или атрибут на аза, или като атрибут който азът може да придобие, върви заедно с правилата, направляващи разсъжденията на аза. Моралните разсъждения са призовани да гарантират и мотивират моралната постъпка.

Накратко, Колбърг (1969, 1981, 1984) разширява моралната тема с няколко прекрасни идеи в контекст, в който непрекъснато се оспорва признаването на съществуването на морала, с непрестанните въпроси: „Какво означава морал? и Кой определя кое е правилно или погрешно?" Колбърг се опитва да преодолее релативизма, като показва че има по-добри форми на мислене и че те могат да бъдат и подобри мотиви за моралните действия.

Моралните емоции като източник на морална мотивация

В противоположност на когнитивната перспектива към моралността, тази перспектива набляга върху значението на моралните емоции. Моралните емоции са първичен източник на морална мотивация. Те придават на моралните разсъждения (абстрактните морал-

ни принципи) мотивационна сила М. Хофман (Hoffman, 2000). Чрез емоциите моралните принципи се трансформират в „горещи когниции“, изпълват се с мотивационна сила.

Моралната мотивация в контекста на моралните когниции и емоции

Повечето теории са склонни да приемат, че както моралното разбиране, така и моралните емоции са свързани с моралната мотивация. Различията се появяват при определяне на първостепенното значение на моралните разбирания и емоции в моралната мотивация. В покъсните версии, които интегрират когнитивното и емоционалното разбиране се приема, че моралните емоции и разбирания са взаимно свързани и могат да се проявят като основни източници на морална мотивация Дж.Гибс (Gibbs, 2003). Но въпреки, че връзката между моралните разбирания и емоции е неоспорима, не е неоспоримо, дали могат да разкрият адекватно мотивацията, която се открива зад моралната постъпка. Моралните разбирания и емоции, независимо от това, че са източници на морална мотивация, не могат да обяснят изцяло моралните постъпки и моралното отдаване С.Харди и Г.Карло (Hardy & Carlo, 2005). Това означава, че някакви други предпоставки са се промъкнали и оказват влияние върху когнициите и емоциите като морални мотиви. Проучванията обикновено показват, че моралното мислене и моралната емоция са свързани положително с моралната постъпка, но само в умерени граници (Стаматов, Сарийска, 2013).

Идентичността като източник на морална мотивация

Връзката между морална мотивация и постъпка може да се осмисли и в пространството на идентичността. Насочването към моралната идентичност носи със себе си няколко значителни изместванията:

- разширява разбирането за мотивацията, като открива значението на аза (Янакиев, 2014);
- разширява връзките между разбиранията и емоциите като мотиви на моралната постъпка чрез поставянето им в хоризонта на моралния аз.

Идентичността не е противопоставена на моралното разбиране. На властта на моралното разбиране върху аза е противопоставено обратното движение – властта на аза върху моралното разбиране, чрез което азът легитимира себе си. Самолегитимирането на аза като морален аз преминава през моралното разбиране. Моралното разбиране е запазено,

чрез поставянето в хоризонта на аза. Едно от централните разбирания, с което е обвързано разглеждането на моралната идентичност е, че ключовите прозрения на когнитивната перспектива могат да бъдат преформулирани, като се отстрани претенцията на моралния разум да търси мотивационната си сила в самия себе си. Разбиранията свързани с моралната идентичност огласяват съмнението спрямо:

- моралното мислене и емоции да формират необходимите условия за една морална мотивация; моралното мислене, не обхваща моралната мотивация;
- моралното мислене да се справи с апориите на моралната ситуация.
- моралното мислене да осигури необходимите условия за отстояването на взетото решение.

Бих искал сега да разгледам по-подробно идеите на А. Бласи, които оформят персонологичната перспектива при осмислянето на моралната мотивация.

Blasi (1985) посочва три препятствия, които ограничават изследването на морала и моралната личност.

Секуларизация

Секуларизацията отразява трансформирането на моралността в морално неутрални инструментални променливи, необходими за изграждане на един добър живот. Моралността на личността е редуцирана до такива феномени като съпротива на изкушения, самоконтрол, его-сила, емпатия, алтруизъм, доброта и каквото и да било още, които се „натурализират“. „Моралните променливи“ се третират като всички останали „естествени променливи“ или конструкти в психологията, без препратка към моралния аз, към авторството и субектността. Така феномените представящи моралния аз, се изпразват от моралните си конотации – просто се секуларизират. Затова и не е учудващо, че текущите психологични изследвания срещат изключителни трудности при достигането до дълбочината на моралния аз.

Фрагментиране

Фрагментирането отразява разбирането че не съществува стабилен, обединяващ център в личността или в характера. Личността е просто каталог от черти или способности, функциониращи независимо. Самото разбиране за моралната личност като „неуловим и преходен концепт“ по израза на Хартшорн и Мей (Hartshorne & May, 1930), снема безпокойството от фрагментираността.

Деперсонализиране на морала

Деперсонализирането отразява тенденцията моралните теми да се осмислят като отделени от моралния живот. Моралните теми се обсъждат в абстрактен план, като че ли моралните принципи са нерелевантни на собствения живот. Обсъжданията върху вземането на решения, върху търсенето на основания за моралните разбирания, върху отчитането на различията в перспективите остават формални, без да обхващат живота на аза и без да очертават някаква интегрираност.

A. Blasi отбелязва че когнитивната перспектива се опитва да преодолее фрагментирането и секуларизирането, но не може да преодолее деперсонализирането.

Позицията на А. Бласи (1994, 1984) може да се представи чрез следните твърдения:

- моралът е специфичен начин на функциониране на личността:
- моралното функциониране е укоренено в моралното разбиране;
- моралното действие зависи от мотивацията, която е персонален конструкт:
- моралната идентичност се изгражда чрез интегриране на морал и личност, която се осмисля чрез субектността, авторството, агентството.

Личността се конституира от специфичното съдържание около което се изгражда усещането за аз-овост (моралните идеи могат да са такова съдържание) и начините, чрез които е постигнала своя собствен опит. А. Бласи се опитва да отстрани некохерентността между морално разбиране, мотивация и поведение като поставя моралното разбиране в персонален контекст. Това очертава и различието между А.Бласи и Л.Колбърг.

> *„за Л. Колбърг, моралната мотивация към действието произлиза от вярността на човека към задължителния характер на моралните принципи... Следователно да не се действа значи да се предаде принципа.*
> *За А. Бласи моралната мотивация към действие, е следствие от моралната идентичност и да не се действа означава да се предаде личността“.*
>
> *(Lapsley, 1996, p. 76)*

Предаността към самия себе си, или заплахата от себе-измяна, от себе-дезинтеграция притежава неизменно по-голяма мотивационна сила, отколкото предаността към абстрактните принципи, интериоризирани от аза, което е последица от притежаваната рационалност.

Моралното разбиране е призовано да поеме мотивационни значения, да гарантира отстояването на моралните подтици при сблъсъка с не-моралните. Азът винаги е изправен пред избор – да следва или да не следва своите разбирания и ценности при ангажиране с дадено действие. Моралното разбиране е насочено към снемане на безпокойството от избора, доколкото определя действието като морално. Разбиране, което заличава морала-като-добър, е неразбиране на самия морал. Действието е морално само:

„ако е насочено към моралното добро, заради самото добро"
(Blasi, 2009, p. 430)

Дали обаче моралното разбиране може да осигури необходимата мотивация? Дали мотивиращата сила на разбирането се определя от дълбочината на самото разбиране на морала? A. Blasi твърди, че моралното разбиране не гарантира мотивация за ангажиране с морално поведение. Разривите между разбиране и поведение се откриват с пределна яснота в съзнанието на аза. Разбирането на моралното благо, на моралните задължения не придобива винаги значимост за аза. Различията в моралната ангажираност са свързани не с дълбочината на разбирането, а с това, как разбирането е свързано с аза, как се преживява от аза. Моралните емоции, като свидетелства за обвързване на моралното разбиране със същността на аза, могат да останат заглушени.

Отношение между рационалност и персоналност

Какво е отношението между персоналност и рационалност? Как се развива моралната личност? А. Бласи разглежда рационалността като същностна за морала. В разбирането на Бласи (1980) моралът е представен като когнитивна система, която открива възможност пред аза да се справи с истината за собствените преживявания. Моралът е следствие от опита на аза да извлече значения от собствените социални обмени. Оценката на моралното качество на действието е възможна само ако притежаваме известно разбиране за позицията на автора (извършителя) на действието, за това, как конструира ситуацията, как разбира самия себе си, собствените отговорности и задължения. А. Бласи (1984) твърди, че отстраняването на рационалността от морала разрушава моралния феномен като такъв. Тогава, как да се обедини рационалността, изразена чрез разбирания, знания, разсъждения, с персоналността, която е наситена със субективност – пристрастност, емоционалност? Ако се наблегне на персоналността, обе-

динена около страстите и емоциите, съществува опасност от обособяване на личността от рационалноттта. Ако се наблегне на рационалността и се схване като основа на моралната мотивация, тогава моралът се откъсва от персоналността. Предизвикателството, което се очертава е, как морала да се укорени в концепцията за личността, така че да не се загуби рационалния характер на морала? Как да се покаже, че моралното функциониране зависи от аза, без рационалността да загуби своето значение. Решението, което предлага Бласи (1984) е следното: конструкцията на аза, идентичността на аза зависи от моралното разбиране. Разривите между персоналност и рационалност се заличават, когато азът е конструиран с референция към моралното разбиране. Когато това се случи, можем да говорим за морална личност.Тогава всеки ли изгражда своя аз, основан на морални разбирания? Всеки ли развива морална личност? Това питане изглежда невероятно! В разбирането на А. Бласи азът е представен не като колекция от черти, а преди всичко като начин на организиране на знанието за самия себе си. Някои знания са централни, значими, съществени за саморазбирането, други са периферни, незначими, несъществени. Измеренията централност-периферност, значимост-незначимост, същественост-несъщественост отразяват идеята за консистентността. Личността може да организира или да не организира своя аз около моралните категории и ценности, да допусне или да не допусне моралните ценности до дълбочината на своя аз, до сърцевината на това, което е. Притежанието на морална идентичност се определя от степента, в която моралните ценности (идеали, вярвания) са приети като съществени, централни и значими за собственото саморазбиране. Моралната идентичност отразява границата, в която азът се е посветил да живее своя живот основан на морала, който е приел за централен, съществен и значим за себе си. Моралните обмисляния са определящи за аза, ако са проникнали в същността на аза до границата, в която аз-интегрираността е свързана с аз-консистентността. Следователно, да се постъпва в съответствие със собствената идентичност, означава да се защити собствения аз. Да не се постъпва в съответствие със собствената идентичност, означава да се загуби собствения аз. Моралната идентичност е измерение на индивидуалните различия (Blasi, 1984). Моралът не е обвързан задължително с идентичността. Моралните категории могат да не проникнат в саморазбирането, в това което азът е, да не влияят върху вземането на решения. Азът може да изгради себе си, като придаде по-дълбоко значение на не-моралните отколкото на моралните категории или

като придаде по-дълбоко значение на определени морални категории (азът е по-силно обвързан с емпатията и грижата, а не със справедливостта).

Принципът на интеграцията

В проекта на А. Бласи (Blasi, 1995, 1994, 1984) моралното развитие на аза е представено чрез интегрирането, което е отнело първенствуващото значение на интернализирането. Отказът от интернализирането е продиктуван от една ограниченост. Концепцията за интернализацията е създадена да обясни как морала, откривайки се първоначално като външен, се превръща във вътрешен, как външните изисквания, зададени от моралните съдържания се асимилират от аза и изграждат нещо като „втора природа“, която не винаги е в примирие с „първата природа“. Въпреки честата употреба на интернализация при обяснението на моралния живот, този термин е придружен с „концептуална неяснота“. Нещо повече, терминът интернализация съдържа не само неточности и двусмисленост, но е и „неподходяща метафора за явлението, което се опитва да обясни“. Проблемът е в това, че интернализацията е преди всичко мотивационна концепция – целта на интернализацията не е да обясни как се изграждат разбиранията за правилно и неправилно, а преди всичко да отговори на въпроса как се развиват стремежи за действие и вероятно желания, които преди това не са съществували. Разбирането за интернализацията, така както идва от психоаналитичната традиция, не може да обясни произхода на новите вътрешни тенденции, защото е парадоксално и утопично. Парадоксалността според А. Бласи се изразя в това, че:

> *„ако трябва да бъдат ефективни и да са част от личността, интернализациите трябва да бъдат изградени на инстинктивни основи и да допринасят за удовлетворяването на инстинктивните нужди на аза. Но точно инстинктивните нужди са това, което моралните интернализации трябва да контролират и което до известна степен трябва да бъде отхвърлено, за да могат ценностите да останат ценности, без да бъдат функционализирани“.*
>
> *(Blasi, 2009, p. 435)*

Утопичността според А. Бласи се изразява в това, че:

> *„моралните ценности могат да се смятат за истински интернализирани в личността, единствено, ако индивидът дълбоко ги обича и желае с цялата си същност, до степен в която вече не изпитва конфликт и дисхармония, но това състояние може да настъпи само ако моралните ценности и идеали са изградени върху това, което е „най-истинско“ за индивида, а именно инстинктивните импулси и нарцистични удоволствия“,*
>
> *(Blasi, 1995, p. 230)*

А. Бласи използва интеграцията като заместител на интернализацията. Въпреки неясnotите, които също се съдържат в този концепт, предимството е, че се дистанцира от пространствените метафори като външно и вътрешно. Според А. Бласи метафората за интеграцията предполага, че:

> *„личността в цялата си сложност е единно цяло, устремена към цялост и тази цялост има функционален център, принцип на субординация и координация. Този център е наричан его, откъдето произтича разбирането за участието на егото в представянето на йерархичния характер на нашите мотиви“.*
>
> *(Blasi, 1995, p. 230)*

Какъв е смисъла на интеграцията?
Според А. Бласи:

> *„интеграцията на разбирането на морала в личностната система създава усещането за овладяване, за присвояване на моралните изисквания и следователно приемане на морална отговорност към себе си и другите. Азът трябва да подходи към собствените действия, независимо дали ги смята за морални или неморални, с чувството, че са точно това, което е смятал да направи и че носи пълна отговорност за тях“.*
>
> *(Blasi, 2009, p. 397)*

Моралната интеграция се постига, когато разбирането на морала и загрижеността за другия се превърнат в част от самоосмислянето и самоопределянето.

Когато това се случи, моралността се превръща в част от аза и придобива мотивационна и емоционална натовареност.

Интеграцията предпоставя, че личността е обединена около център, наричан аз или его. Азът прогресивно се морализира, когато осмислените морални ценности са интегрирани в афективната и смисловата сфера на личността, когато моралните ценности са определящи в изграждането на аз-концепцията и идентичността. Морал и идентичност, морал и аз, са две разделени системи, които постепенно се интегрират.

Интегрирането започва с разбиране на морала. Разбирането е съзнателен процес, който осигурява приобщаване на моралното знание към структурата на аза. Но азът е отговорен за постигането на моралното знание, за вземането на решения и за истинността на решенията.

Интегрирането на морал и личност може да се разпознае чрез:

- чувството на отговорност, чрез авторство на собственото поведение; чрез отстояването на моралните разбирания и идеали;
- чувството на самозадължаване, което е укоренено във волята на аза – моралното разбиране обвързва задължаването с изискването на морала;
- преживяване на морални емоции и насищане на разбиранията с морални емоции – моралните емоции подтикват към преосмисляне на собствения морален живот, избори, идеали;
- отдалечаването от неморалните поведения и избягването на рационализациите, свързани с неморалните поведения.

По късно А. Бласи очертава още един белег за разпознаване на интегрираността, който е свързан с разбирането на аза като агент.

Проектът на А. Бласи:

- поставя моралното разбиране като централно, същностно и значимо за саморазбирането; моралното разбиране прониква дълбоко в разбирането на аза за това, кой е;
- подчертава, че азът не е конструиран задължително около моралното съдържание и разбиране; азът може да конструира себе си като използва различни морални съдържания или като не използва морални съдържания;
- подчертава значението на моралната идентичност за консистентността между морално поведение и аз; моралната идентичност е измерение на индивидуалните различия – моралът е с различна значимост за аза;

- подчертава значението на интегрираността – неинтегрираността и неконсистентността се схващат като предателство, Азът изпитва потребност да постигне съгласуваност, затова изборите са насочени към запазване на съгласуваността и цялостта, азът има потребност да се грижи за себе си, да предпазва себе си от пропадане и поквара, има потребност от самоконтрол и самоизменение;
- подчертава значението на авторството, на чувството за избор, за изменение, за отговорност, на способността на аза да се самоизгражда, да према или отхвърля определени разбирания (дори идентичности).

Самото авторство отразява:

- значението на способността на аза да отнася различните съдържания към собствения аз и да избира определени съдържани, чрез които да конструира собствения си аз – избор от различни съдържания – морални и не-морални; да определи кои съдържания от собствения аз (ценности, цели, черти, емоции) са значими и кои не са значими, не-приети или подлежащи на отхвърляне. Това създава чувство на собственост над тези съдържания, които са избрани като ядро на аза.
- значението на желанието на аза да води живот, който е в съгласие с вътрешните принципи – когато вътрешният аз е съсредоточен върху моралните проблеми и грижи, това осигурява силна морална мотивация.

Азът не е просто място, в което се съхраняват моралните разбирания, постигнати чрез когнитивното развитие и социализация, поскоро азът интегрира моралните ценности като ги обвързва със значимостта за собствения аз.

Авторството и субектността разкриват отговорността за собствения морал и постъпки. Азът постъпва морално, защото:

- моралните идеали и норми са добри и желани;
- да се постъпи в разрез със собствените разбирания и идеали е все едно да се изневери на себе си, което е опасно. Стремежът на аза да поддържа собствената си идентичност, да е последователен, не е покваряване на моралността, просто защото моралната идентичност е изградена върху положената от аза грижа за морала.

Или ако се върнем към въпроса: „Защо да бъда морален?“ отговорът е „Защото това е моята същност.“ или „Защото не мога да направя друго, за да остана или да стана това, което съм определен да

бъда“. Всичко зависи от това как азът разбира себе си и своите отговорности.

Макар и неявно проектът на А. Бласи очертава и различни разбирания върху:

- моралната зрялост – моралната зрялост не се свързва с развитието на моралните разбирания, описано в стадиалността на Л. Колбърг, а чрез интегрираността – разривите между разбирания и действия се обясняват (не със слабост на волята), а с ограничения на интеграцията;
- моралната патология – моралната патология се свързва с отсъствието на интеграция – моралът не присъства в структурата на аза – да постъпвам морално не е съществено за мен.

Моралната идентичност не издава задължително дълбоки разбирания на морала. Моралната идентичност издава трайната ангажираност на аза с моралните поведения и откритостта към моралните въпроси. Промените в моралните разбирания не променат интенциите към трайната ангажираност с моралното поведение.

Очертаната от проект на А. Бласи персонологична перспектива разкрива възможност за преосмисляне на отношенията между емоции, разбирания и поведения, чрез обвързването им със структурата на аза.

ЛИТЕРАТУРА

- **Стаматов, Р., Сарийска, Св.** (2013). *Моралната идентичност*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство.
- **Янакиев Ю.** (2014) *Социална психология на комуникацията*. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Blasi, A.** (2009). The moral functioning of mature adults and the possibility of fair moral reasoning. In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds) Personality, Identity, and Character: exploration in moral psychologyCambridge, Cambridge University Press.
- **Blasi, A.** (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In B. Puka (Ed.), Fundamental research in moral development (pp. 168 – 178). New York: Garland Publishing, Inc.
- **Blasi, A.** (1993) The development of identity: some implications for moral functioning, in: . G. Noam & T. E. Wren (Eds) The moral self . Cambridge, MA, MIT Press, 99 – 122.

- **Blasi, A.** (1984) Moral identity: its role in moral functioning, in: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds) Morality, moral behavior and moral development. New York, Wiley, 128 – 139.
- **Blasi, A.** (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. Developmental Review, 3, 178 – 210.
- **Blasi, A.** (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin, 88, 1 – 45.
- **Gibbs, J. C.** (2003). Moral development & reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman. Thousand Oaks, CA: Sage.
- **Hardy, S. A., & Carlo, G.** (2005). Identity as a source of moral motivation. Human Development, 48, 232 – 256.
- **Hoffman, M. L.** (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press.
- **Kohlberg, L.** (1984). The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- **Kohlberg, L.** (1981) Essays on moral development. (Vol. 1): The philosophy of moral development. San Francisco, Harper & Row.
- **Kohlberg, L.** (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization,in: D. A. Goslin (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago, Rand McNally, 347 – 480.
- **Lapsley, D.** (1996). Moral psychology. Boulder, CO: Westview Press.

ИЗУЧАВАНЕ НА РОДИТЕЛСКОТО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ДЕЦА В КЪРМАЧЕСКА ВЪЗРАСТ1

доц. д-р Кирилка Тагарева

Резюме: В доклада се разглежда родителското отношение към кърмачета в контекста на модела Смирнова-Соколова. Моделът представя родителското отношение като съвкупност от две основни начала: личностно и нормативно начало. Изведени са седем оригинални варианти на родителския стил на поведение. За българските културни условия този метод на изследване на родителстото отношение се прилага за първи път.

Ключови думи: родители, кърмачета, родителско отношение, родителски стил на възпитание.

STUDY OF PARENTAL BEHAVIOR TOWARDS CHILDREN IN INFANCY

Assosiate proffesor Kirilka Tagareva, PhD

Summary: The report presents the model Smirnova – Sokolova to research the structure about a parental attitude to infants. The model presents the parental attitude by two constructions: personal and normative basis. There are seven manners of parental attitude. For the first time there has been studied the structure of parental attitude by using this method.

Key words: parents, infants, parental attitude, manner of parental attitude.

Докладът е посветен на изучаването на родителските отношения при деца в кърмаческа възраст.

Проблемът за взаимоотношенията между родители и деца е един от най-сложните и вечно актуални проблеми в психологията. Учени от практически всички направления подчертават, че важно и необходимо условие за развитието на детето е отношението му с родителите, с близките хора. Този проблем се разработва продуктивно в психологията на развитието. Повечето от съвременните изследвания се опират на базовата типология на родителските отношения, основани на два фактора: емоционален (любов-омраза или приемане-неприемане) и поведенчески (автономия-контрол) (E. S. Schaefer, 1959 и др.) или на широко популярния модел на Д. Баумринд (1991), която диференцира чети-

[1] Изследването се изпълнява в рамките на проекта „ Приобщаващо образование“, финансиран от фонд „Научни изследвания“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ с договор № НИ13 ПФ012.

ри основни стила на родителско отношение: авторитетен, авторитарен, снизходителен и игнориращ. Трябва да отбележим, че „родителското отношение“ във всяка психологическа школа се описва с разнообразни понятия и категории, които са свързани с изходните теоретически позиции на авторите.

В културно-историческата и дейностната психология е призната ролята на възрастния – носител на човешката култура – като източник за развитието на детето (Л. Виготски,1982). В концепцията на М. И. Лисина изграждането на взаимоотношенията се разглежда като резултат от общуването, което преминава през различни етапи (М. Лисина, 2009). В кърмаческа възраст общуването с възрастните е ситуативно-личностно и ситуативо-делово (М. Лисина, 2009, С. Мещерякова, 1979, К. Тагарева, 2007 и др.). Един от основните резултати от ситуативно-личностното общуване е изграждане на първите взаимоотношения между бебето и майката във вид на афективно-личностни връзки (С. Ю. Мещерякова, 1979 и др.). В светлината на тези идеи и от позицията на диалогичният подход към междуличностните отношения, който е разработен във философията (М. Бубер, М. Бахтин, С.Л. Рубинщайн, и др.), Е. О. Смирнова,и М. В. Соколова (1994, 2004) предлагат модел на родителското отношение. Авторите приемат, че отношението на родителя към детето е вариант на междуличностните отношения и теоретическата основа за описването и анализа на родителското отношение е общата концепция за междуличностните отношения. Родителското отношение е представено като съвкупност от две противоположни начала. Едното е любовта към детето. Отнесено към родителското отношение, личностното начало се проявява в особена *чувствителност на родителя към състоянието и преживяването на детето, в безусловна любов към него, към признаване и ориентация към неговата индивидуалност, в изразена емоционално-афективна връзка с него.* Вторият базов конструкт предполага взискателност и контрол. Изразява се в *ориентация към формиране на определени качества у детето, черти на личността, в изисквания, в конкретни очаквания и оценъчна позиция към детето.* Родителите са ориентирани спрямо нормата – какво трябва да бъде детето в обществото и затова тази страна на отношението се определя като нормативно начало (Смирнова, 2012). В предходни публикации авторът го нарича предметно начало (1994). Изхождайки от казаното, може да се предполага, че тези амбивалентни характеристики отразяват реалната, обективна двойственост на родителската позиция.

Характерът на родителското отношение, който се определя от преобладаване на нормативното или личностно начало на родителя, определя стилът на възпитание. Под стил на родителско възпитание се разбира *съчетание на различни варианти на поведението на родителите,* които в различните ситуации и в различно време ще се проявяват в по-голяма или в по-малка степен.

Изхождайки от актуалността на проблема за родителското отношение и опирайки се на изложените идеи, ние предприехме специално емпирично изследване на характера на родителското отношение към децата в кърмаческа възраст – от раждането до едногодишна възраст.

Поставихме си няколко задачи:

1. Превод и адаптация на теста на Смирнова-Соколова.
2. Провеждане на изследване с родители на деца в кърмаческа възраст.
3. Анализ на конкретните резултати от проведеното изследване.

Издигнахме две хипотези. Едната е свързана с апробацията на метода за българските културни условия, като предполагаме, че този тест има приложение при изучаване на родителското отношение на българските родители. Втората се отнася до съдържанието на родителското отношение към кърмачетата, предполагайки, че в структурата му присъстват два елемента: личностното и нормативното начало, а това оформя и разнообразни стилове на възпитание.

Участниците в това изследване са 20 родители на деца – кърмачета.

Метод

Използван е методът на Смирнова-Соколова за диагностика на отношението на родителя към своето дете, позволяващ да се прояви личностното/нормативното начало и особености на стила на възпитание на детето. Самият метод е във вид на въпросник, създаден по типа на проективните методики „незавършено изречение“.

В най-общ вид, анкетата за родители е съставена от ***два блока въпроси:*** в първият блок са въпросите, насочени към определяне на относителната сила на двете начала. Във **втория блок** са въпросите, свързани със стиловете на родителско поведение – представени са най-често срещаните проблемни ситуации и вариантите за изход от тях. Предложените в анкетата въпроси допускат възможност за различни отговори, които в последствие се квалифицират, като показател за изразяване на личното/нормативното начало и стилове на родителско поведение.

Личностното отношение към детето предполага:

- липса на конкретни очаквания и изисквания на родителя към детето;
- безоценъчното отношение към детето, т. е. родителят не оценя характеристиките и качествата на детето и неговите постъпки като добри или лоши, желателни или нежелателни, а го възприема такова каквото е;
- гъвкавост и лабилност на родителската позиция, когато родителя се ръководи не от абстрактна нормативност, а от състоянието на своето дете в конкретна ситуация;
- съпреживяване с детето и ориентиране към неговия психологически комфорт;
- отвореност на родителя към специфичната детска субкултура и неговата готовност за встъпване в пълноценен контакт и взаимодействие.

Нормативното отношение е насочено към формиране на определени ценни за родителя качества на детето. Това предполага:

- определени изисквания към детето и очаквания от родителя за това, какво то трябва да бъде;
- външна оценъчна позиция на родителя към детето;
- ориентиране към „необходимото“, към средностатистическата норма в развитието;
- достатъчно твърда позиция на родителя, насочена към възпитаване на ценни качества у детето от гледна точка на родителя.

В резултат от анализ на предварителни изследвания са изведени шест групи качества, които за съвременните родители представляват голяма ценност.

1. Общуване и комуникативни навици.
2. Морално-нравственото развитие.
3. Интелект и умствено развитие.
4. Волево развитие.
5. Развитие на произволност.
6. Ценности на здравето.

Безусловно, изброените качества не изчерпват цялостната картина на родителските очаквания и ценности, но те обхващат главните и основните цели и насоченост на съвременните родители.

За да се оцени степента в съдържателните особености на нормативните и личностни отношения са съставени въпроси, касаещи ценностната ориентация на родителите, като пример: „Като какъв човек искате да видите Вашето дете, преди всичко?“, „Основната ми задача на родител е

в това да ...“. Дадените аспекти в отношенията се проявяват и във въпросите, свързани с преживяванията на родителите във връзка с различните качества и състояния на детето, като например: „Най-много се обиждам, когато детето ми....“, „Най-много се радвам, когато детето ми ...“, „Най-много се гордея със своето дете, когато то…“.

Като показател на предметното начало служат отговорите, в които родителите посочват определени качества, които биха искали да видят у детето си, които ги огорчават или ги радват.

На родителите е предоставена възможност да запишат своите отговори, като в този първи блок се включват десет въпроса. За всеки родител се прави своеобразен „профил“, съобразно неговите отговори.

Вторият блок от въпросите е насочен към изясняване стила на възпитание.

Стиловете на възпитание условно са разделени на седем типа.

1. Строг – родителят действа в основни линии със силови, директни методи, натрапвайки своето мнение и готови решения на детето. Родителят твърдо насочва детето си по пътя на социалните успехи и постижения, като при това често блокира неговата активност и инициативност. Този стил съответства на авторитарния стил, нееднократно описван в световната психологическа литература.

2. Обяснителен – при сблъсък с проблемна ситуация, родителят се обръща към здравия разум на детето, прибягва към словесно обяснение. Според родителя, детето притежава достатъчно развити мисъл и реч, за да улови причинно-следствените връзки между явленията, на основата на което родителят изгражда своите обяснения. В голяма степен родителят възприема детето като равно на себе си и смята, че чрез думи и обяснения може да му предаде своя опит.

3. Автономен – родителят взема решение, но без да го натрапва на детето, оставя го само да намери изход от дадената ситуация. Също както и в предходния стил, родителят възприема детето като равно на себе си, но тук той му предоставя максимално свобода при избора и вземането на решение, максимална самостоятелност и независимост. Родителят се отнася спокойно към нарушаването на правилата и дисциплината от детето, като оставя на него цялата отговорност за извършеното. Той смята, че детето само трябва да изпита всичко на свой гръб.

4. Компромисен – за да реши проблема, родителят предлага на детето да направи за него нещо привлекателно в замяна на непривлекателното и необходимото или пък му предлага да си разделят трудностите и задълженията. Родителят познава интересите и предпочи-

танията на детето, неговите силни и слаби страни; знае какво може да му предложи в замяна, какво може да привлече вниманието му.

5. Съдействащ – родителят е внимателен и чувствителен в отношението си към детето, той разбира в кой момент му е нужна помощ и в кой момент и в каква степен може да му я окаже. Родителят с удоволствие се заема с интересни и за двамата занимания. Родителят съчувства и съпреживява с детето конфликтните ситуации, реално участва в живота му, ориентира се в потребностите и интересите му, в проблемите и конфликтите, стреми се да му помогне, да раздели с него трудностите.

6. Снизходителен – пълна ориентация към потребностите на детето, които се поставят над родителските, а понякога и над интересите на семейството като цяло. Родителят е готов да направи всичко за обезпечаване на физиологическия и психологическия комфорт на детето, даже с цената да навреди на себе си. Всичките му усилия са насочени към изолиране на детето от всякакви неудобства, страдания и трудности, с обяснението, че желае да му достави радост и да го направи щастливо.

7. Ситуационен – родителят взема решение в зависимост от ситуацията, в която се намира. Липсва универсална стратегия за възпитанието на детето. Родителската стратегия се определя всеки път различно, според различни фактори: състоянието на детето, неговата гледна точка, интересите му в този момент, личното родителско състояние, а също и от ситуацията, в която двамата се намират.

Отговаряйки на въпросите от анкетата, родителят прави избор на своя стратегия на поведение, който избор се отнася към един от приведените седем варианта (стила). Освен това, в анкетата са включени и въпроси със социално-демографски характер, изясняващи семейното положение, състава на семейството, образование, възраст и пол на родителите и децата.

Резултати и обсъждане

Резултатите от направеното изследване показват следното. Адаптацията на теста бе направена, първо чрез превод на текста на въпросите от руски на български език и редакция на задаваните към родителите въпроси, съобразени с нашата културна и езикова действителност.

Данните от изследването на ***нормативно-личностното*** отношение показват, че всички изследвани лица демонстрират към децата си както личностно, така и нормативно начало. Съчетаването на двата елемента говори за това, че тези два аспекти са неотделими черти на

родителското отношение към кърмачетата. В направеното изследване степента на проява на личностното и предметното начало е съответно 53,2% (личностно начало) срещу 46,8% (нормативно начало). Ще приведем някои конкретни отговори на изследваните лица, свързани с изразяване на личностното-предметното начало. На въпроса „Вие ценните най-много във Вашето дете това, че … „, отговорите са: „ се появи на бял свят“, „че го има“, „сега ценя всичко в детето си“, „ че е най-истинското нещо в живота ми“, „че е от послушните деца, които се гледат лесно“ и др.

Като цяло, при родителите, у които преобладава личностното начало, родителството се състои основно в приемането на детето такова, каквото е и грижа за личното благополучие на детето. Родители, които проявяват нормативна насоченост в отношението си към кърмачето вярват в това, че детето притежава определени качества, има заложби, които трябва да открият и да развият. Те изразяват външна оценъчна позиция към детето и ориентиране към нормата.

Резултатите и анализът по отношение на *съдържанието на ценностите и очакванията* на родители на кърмачета показва следното. Родителските очаквания са насочени към: морално-нравствено развитие на детето – 19,5%, интелект и умствено развитие – 14,04%, здраве – 7,8%, практически умения – 2,4%, общуване и комуникативни навици – 2%, волево развитие – 2%, целенасоченост – 2%. Например, някои родители отговарят, че искат да видят детето си като честен, добър, уважаван, достоен човек, „да получи добро възпитание“ (нравствени качества), други очакват децата им да са умни, любознателни, предприемчиви (интелектуални качества), да са здрави, да не боледуват (физическо здраве) и др. В нашето изследване се оказва, че за родителите от първостепенно значение е морално-нравственото, интелектуално и здравното развитие на децата. По-слабо изразени са очакванията, свързани с комуникативните навици, волевото развитие, развитието на целенасочеността и практическите умения.

Анализът на резултатите относно *родителските стилове* при децата в кърмаческа възраст показват следното: изследваните лица демонстрират обяснителен стил – 24,6%, съдействащ – 22,5%, строг – 17,5%, снизходителен – 11,7%, автономен – 9,6%, ситуативен – 9,2% и компромисен стил – 5%. Това означава, че изследваните родители показват разнообразни стилове на възпитание, като залагат на обяснителния и съдействащия стил, а най-неглижиран е компромисният стил на възпитание.

Резултатите от направеното изследване и техният анализ ни насочва към потвърждаване на предположенията, изказани в началото на работата. Методът на Смирнова-Соколова може да се използва при изучаване на родителското отношение при българските родители. Относно съдържанието на родителското отношение към кърмачетата се оформя структура, съдържаща личностно и нормативно начало, а това оформя разнообразни стилове на поведение. Нашите научни изследвания в тази посока продължават, включвайки по-голям брой изследвани лица, както за тази възраст, така и за деца в ранна и предучилищна възраст.

Заключение

Представеният модел и метод за изучаване на родителските отношения на Смирнова-Соколова акцентира върху предметното и нормативното начало в родителската позиция, които образуват два полюса и се разглеждат като структурни съставки на родителското отношение. Характерът на родителското отношение, който се определя от преобладаването на предметното или нормативното начало, задава стилът на поведение към детето. Той може да се използва при изучаване на родителското отношение в българските културни условия.

В родителското отношение към децата в кърмаческата възраст присъства и личностното, и нормативното начало, като личностното начало е малко по-силно проявено: родителите се радват на това, че имат детето. В проведеното от нас изследване родителите подчертават самия факт на съществуване на детето, на възможността да си взаимодействат с него, да изградят отношения на привързаност и доверие. Конкретните нормативни очаквания и нагласи на родителите са свързани с нравственото развитие, развитие на интелекта и здравето на детето. Родителите са склонни да обясняват и да съдействат на децата в различни ситуации, като проявяват внимание и търпение. Структурата на родителското отношение към децата от кърмаческа възраст би се изразила в следното изречение „Ние сме щастливи, че ти съществуваш, но искаме да бъдеш добър, умен и здрав“.

ЛИТЕРАТУРА

- **Выготский, Л. С.** (1982). Собрание сочинений: В 6-ти т. Москва. Педагогика.
- **Лисина, М. И.** (2009). Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер. 320 стр.

- **Мещерякова, С. Ю.** (1979) Психологический анализ „комплекса оживления“ у младенцев: Дисс. ... канд. психол. наук. Москва.
- **Смирнова, Е. О.** (2012). Родительское отношение к дошкольникам и их трудности в общении со сверстниками. В сб.: *Век психологии. К 100-летию Психологического интитута Российской академии образования.* СП-б. Стр. 377 – 387.
- **Смирнова, Е. О.** (1994). Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе// Вопросы психологии, № 6.
- **Смирнова, Е. О., Быкова (Соколова), М. Б.** (2003). „Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка – Родители и дети: психология взаимоотношений, „Когито – Център“, М.
- **Тагарева, К.** (2007). Проблеми на общуването в ранна детска възраст, С., Изд. „Спектър“. 146 с.
- **Baumrind D.** (1991). Parenting styles and adolescent development // R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks – Gunn (Eds.), Encyclopedia of adolescence. New York.
- **Schaefer E. S.** (1959). Converging conceptual model for maternal behaviour and for children behaviour // J. of Abnormal and Social Psychology.

ЕГО СЪСТОЯНИЕТО ВЪЗРАСТЕН: ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПЕРСПЕКТИВИ И ПРИЛОЖНИ АСПЕКТИ

доц. д-р Ирена Левкова

Резюме: Статията представлява част от бъдеща книга и съдържа кратък обзор на най-важните идеи на транзакционните аналитици през последните десетилетия, доразвиващи основните положения и конструкти на Структурния анализ, като съставна и базисна част от направлението на Транзакционния анализ. По-специално място е отредено на Его състоянието Възрастен, което е едно от най-слабо изучените Его състояния в Транзакционния анализ.

Ключови думи: Его състояние, Транзакционен анализ, Възрастен.

THE EGO STATE – ADULT: RESEARCH PERSPECTIVES AND PRACTICAL ASPECTS

Associate Professor Phd. Irena Levkova

Summary: The article is part of a future book and contains a short overview of transactional analysts` most important ideas from the last decades. They elaborate basic points and constructs of Structural analysis as an integral and basic part of Transactional analysis. A special place is given to the Ego state Adult, which is one of the least studied Ego states in Transactional Analysis.

Key words: Ego state, Transactional analysis, Adult

През 1998 година президентът на АПА Мартин Селигман повтаря отново идеята на хуманистичната психология, че:

- психолозите трябва да изучават не само най-лошите човешки атрибути, но и най-добрите;
- не само отрицателните характеристики, но и положителните.

„Как стана така, че социалните науки разглеждат човешките силни страни и добродетели – алтруизъм, смелост, честност, дълг, радост, здраве, отговорност и добро настроение – като производни, отбранителни или направо илюзорни, докато слабостите и отрицателната мотивация – тревожност, похот, егоизъм, параноя, гняв, разстройство и тъга – като автентични?“ – пита Селигман (Seligman, 1998, 1, цит. по Шулц и Шулц, 2006, 446). Призивът на Селигман предизвиква широк отзвук сред психологическата общност. През 2000-та година водещото списание на АПА посвещава 200 стр. на позитивната психология; през 2001 г. – изследванията на субективното благо-

получие, занимаващи се с корелатите и причините за щастието и другите положителни емоции, показват най-голямото увеличение по брой публикации през последните 40 г.; през 2002 г. Селигман публикува популярната книга: „Автентично щастие: използване на новата позитивна психология за реализиране на вашия потенциал“.

В рамките на Транзакционния анализ вниманието на теоретици и практици също до скоро се съсредоточаваше предимно върху състоянията „на запис“ – Родителя и Детето и техните функции, като състояния, нуждаещи се от преразглеждане и управление. Но в по-новите изследвания все по-често се дискутира съдържанието на Его състоянието Възрастен като носител на силните страни на личността, на нейната собствено конструирана лична история, както и възможността Възрастният да притежава различни функции и във връзка с тях да се проявява по различни начини.

Идеята за съществуването на състояния на Егото, които са външно наблюдаеми и съдържат записи на възприети и почувствани външни въздействия и вътрешни реакции се явява ключова за теорията на Транзакционния анализ. И макар че някои автори ги възприемат като роли (Лупян, 1989), други като съответстващи на Фройдовите инстанции То, Аз и Свръх-Аз, а трети като метафори (Vietze, et. al., 1991), всеобщото мнение на транзакционните аналитици се придържа към първоначалната представа за тях, изразена във възгледите на Берн, Щайнер, Харис. Това обаче не е причина за едно „застойно“ отношение към Его състоянията, изключващо по-нататъшното им изследване и разширяване на модела. Особено в последните години, се забелязва една тенденция към интеграция в полето на американските теории за личността, при което се търси общото в различни теории, теоретични конструкти и идеи и се създават интегративни модели, изградени на базата на това взаимодействие. Бернд Шмид, например, създава така наречения „ролеви модел“, като адаптира и разширява модела за Его състоянията. В този „ролеви модел“ той интегрира подхода на транзакционния анализ със системната теория. Така ролевият модел може да бъде използван като личностен модел и модел за комуникация. „Познати концепции, като интуиция, среща, емпатия, човечност и духовност са описани от гледна точка на интегрирания подход“ (Schmid, 2008, 17).

Пио Скилиджо доразвива теорията на Берн за Его състоянията в една социално-когнитивна перспектива. Неговият модел и разбиране на Его състоянията е приет от транзакционистката общност като полезен не само за целите на консултативната практика, но и като основа за по-нататъшни изследвания (De Luca & Tosi, 2011, 206).

Пърл Дрего анализира Его състоянията и по-точно така наречения Културен Родител във връзка с ценностите, както и някои „димензии на Его състоянието Дете, главно епистемологичната, екологичната, етническата, етическата и духовната“ (Drego, 2009). Робин Хобс изследва връзката между състоянията на Егото и сигурността/несигурността и описва структурата на Его състоянията при групи, характеризиращи се с несигурност (Hobbes, 2013, 1).

По време на петдневна групова терапия с използване на транзакционен анализ като теоретична основа, в Университета Сан Карлос в Чебу, Филипините, се формира експериментална група, която преминава групова терапия по модела на терапията за преодоляване на Гулдинг и контролна група. Проучват се ефектите върху Его състоянията на участниците и тяхното възприемане на Его състоянието на другите участници. „Извършени са два посттеста, единият веднага след терапевтичната сесия, а другия 6 седмици след нея. Измерени са его състоянията с Чеклист на прилагателните (Adjective Checklist ACL), създаден от Гоу и Хайлбрун. Възприемането на Его състоянието е измерено чрез егограмата на Дюси. Използваният Мултивариативен анализ на вариантите показва значими различия в Его състоянията след първия посттест и близка значимост след втория посттест. Също така се открива, че Его състоянията са се изменили значително след 6 седмици. Наблюдаваният модел изглежда повишава Грижовния родител, Възрастния и Естественото дете и понижава появата на Критичния Родител и Адаптираното дете.“ (Boholst, 2013, 254).

В своята статия „Intimacy Analysis Today: The Intimacy Scale and the Personality Pinwheel“, публикувана в почетен брой на Журнала за Транзакционен анализ, озаглавен „Ерик Берн: Тогава и Сега“, Стивън Карпман прави опит да запълни празнините в теорията Берн по отношение на най-малко развитата от Берн част на Транзакционния анализ – теорията за близостта. В нея близостта се разглежда като „социално умението, което може да бъде развито чрез учене на Възрастния (Karpman, 2010, 224).

Doelker в резултат от изследванията на функциите на Его-състоянията чрез въпросници използва следните „дефиниции“ (Doelker & Griffits, 1984):

„Адаптирано Дете – тази личност е оплакваща се, потисната, ограничаваща се. Може да се оттегли от общуване, опитва се да бъде конформна и да удовлетворява другите.

Естествено Дете – тази личност е любопитна, импулсивна, егоцентрична, сензитивна, афективна, игрива. Може да стане страхлива и агресивна.

Грижовен Родител – тази личност е съчувствуваща, загрижена спрямо другите, ориентирана към подкрепяне развитието на другите.

Критичен Родител – личност, която е с предразсъдъци, морализираща, наказваща и отсъждаща. Може да изглежда „всезнайко“ и „началнически“.

Възрастен – адаптивна, организирана, без предразсъдъци, рационална личност, която обича да събира факти и да решава проблеми.“

И в опита си да сложим край на този конспективен преглед, ще обощим, че независимо от това каква е позицията на транзакционистите относно „реалността“ или „нереалността“ на Его състоянията, Възрастният се явява едно от най-слабо изучените състояния на Егото в Транзакционния анализ, тъй като, както беше посочено по-горе, вниманието на теоретици и практици се съсредоточава предимно върху състоянията „на запис“ – Родителя и Детето. Но в по-новите изследвания все по-често се дискутира възможността Възрастният също да притежава различни функции и във връзка с тях да се проявява по различни начини. Следните идеи очертават някои от най-важните моменти в развитието на възгледите за Възрастния: O. Summerton анализира две функции на Възрастния – Combining Adult (Комбиниращ Възрастен) и Photographic Adult (Фотографиращ Възрастен). (Summerton, 1992); Грегор Звелч (Žvelc, 2010) предлага нова концепция – Осъзнато Его състояние Възрастен – за да опише състояние на наличие и приемане на настоящия момент (Žvelc, 2010, 8).

В тази връзка нека направим кратък преглед на статията на Клод Щайнер (Steiner, 2001), посветена изцяло на Его състоянието Възрастен. Статията разглежда няколко аспекта на Его състоянието Възрастен: чувствата във Възрастния; контролът от страна на Възрастния; Възрастния в „чист вид“. Отначало Е. Берн твърди, пише Щайнер, че у Възрастния няма чувства в истинския смисъл на думата, а това е просто своеобразно удовлетворение, което човек може да изпита след решаването на сложна математическа задача. Берн го оприличава на синя светлина (по Steiner, 2001). Щайнер споделя своите преживявания след един десетдневен курс по Випасана – вид система на медитация, чиято цел е освобождаване от привързаностите и придобиване на способност „да виждаш нещата такива, каквито са“ (Steiner, 2001). Резултатът от прилагането на медитативната техника предизвиква у Щайнер едно състояние, което той нарича „Чист Възрастен“ и което се придружава от емоционално преживяване „доста различно от по-грубите емоции, с които съм бил и все още съм доста запознат. То беше по-близко до любовта, отколкото до гнева, страха и вината – чувства, които се асо-

циират с емоциите.“ (Steiner, 2001). Анализирайки своето преживяване, Щайнер пише следното: „В светлината на транзакционния анализ, привързаностите и нежеланията са контаминации на Възрастния от емоциите на Детето. Привързаностите са позитивни емоционални отговори, а нежеланията са негативни емоционалния отговори, засягащи Детето, докато невежеството може да бъде интерпретирано като предразсъдъци в Родителя (Критичен или Грижовен), замъгляващи Възрастния с неточности. Ако мислим за Възрастния като човешки компютър, привързаностите, нежеланията и невежеството допринасят за това, което компютърната наука нарича GIGA (**G**arbage **i**n – **G**arbage **o**ut – боклука навътре, боклук навън), които развалят неговата функция. Възрастният в неговото чисто състояние има строги граници и е неконтаминиран нито от Родителя, нито от Детето. Емоционално, на дневна основа той е по своята същност преживяване с нисък интензитет, но с позитивно чувство на удовлетворение. Това описва преживяването, което имах към края на моята десетдневна медитативна практика, която характеризирам като его пълнота; чистият Възрастен е състояние, изпълващо моето съзнание; приятно, но свободно от силни емоции и предразсъдъчни мисли, които да повлияват моето възприемане на нещата „каквито са““ (Steiner, 2001). Любовта към истината, според него, е тази, която мотивира неокортикалния мозък, локуса на неопсихиката – т. е. Его състоянието Възрастен, а развиването и упражняването на така наречения чист Възрастен – освободен от всякакви контаминации, може би постигнат чрез медитативни или близки на тях техники, се явява „могъщ мотиватор на човешките същества“ (Steiner, 2001) и чрез удоволствието от упражняването на Чистия Възрастен ще може да се осъществи пълен контрол от страна на Възрастния върху емоциите, мотивиращи другите две състояния на Егото.

Според Щайнер всеки има Его състояние Възрастен, което може да бъде деконтаминирано и укрепено. Това проправя пътя за идентификация на транзакционния анализ като метод на егалитарно овластяване, достъпно за всички (Steiner, 2012).

И накрая, в духа на спонтанното преживяване и откриване на Чистия Възрастен от Щайнер, ще завършим с един пример на спонтанно откриване на съществуването, съдържанието и функционирането на Его състоянията, осъществено от студентка и нейните колеги[1]:

[1] Изказвам благодарност на студентката за предоставения материал и за разрешението да бъде включен в публикация.

„Понеже всяка една личност е изградена и съдържа в себе си тези три състояния, то аз ще опиша и ще се опитам да анализирам в по-голяма степен моята триединна същност. Наименованията, с които ще ги разграничавам аз са заимствани от шеговитата намеса на живота ми и с помощта на прекрасните ми колеги и приятели. Ако трябва да ги разграничa поименно, то трите ми Его състояния биха носили названията за То-Детето-Сияна, за Аз-Възрастния-Лидия и за Свръх Аз-Родителя-Наталия. Защо шеговитата намеса? Всичко започна от една шега на моите любими колеги философи, месеци след като бях записала да уча психология, успоредно с философията. Те разграничиха моя характер първоначално на две поведения, единият образ изразяваше Лидия в цялостната и представа за спокоен, улегнал, уравновесен, забавен и добронамерен човек, докато с образа на Наталия те обрисуваха, както се изразяваха, „гадната и злобна психоложка“, която непрекъснато представя най-практичните и приемливи предложения, независимо от какво естество са те. В последствие се появи и третият образ на моята личност, понеже за четири години философстване, всички знаехме, че всичко в крайна сметка се свежда до триадицата или златната среда, идея която основно и най-силно се показва и налага от Аристотел. Образът на Сияна се появи спонтанно, понеже едно момче от курс социология не бе разбрало името ми и реши да ме прекръсти, оттогава името се свързва със социоложка, която действа спонтанно, която се оставя на момента и пренебрегва правилата. Това са моите три Его-състояния, който ще се опитам да анализирам тук.

Интересното е, не това, че живея с идеята за тези три образа, а това че свикнах с тази идея и че моите познати и приятели го приемат не само като нещо нормално, а и като нещо, което непрекъснато е било в мен и част от мен. Винаги съм си мислила, че няма случайни неща, в живота всичко ни се случва, просто защото трябва да минем през дадено изпитание, за да направим своя избор и да променим или потвърдим съдбата си. Важното е да успеем да извлечем полза, поука и полезна информация от наученото или от случилото ни се.

Колкото до моите Его-състояния, те се проявяват непрекъснато, но с много по-голяма честота се налагат Наталия и Лидия, образът на детето-Сияна остава в сянка, защото моралното и етичното в моята представа, господства над естетичното и първичното. Много почесто се спирам да кажа нещо или да предприема действие, понеже винаги представям своята представа и не толерирам чуждото мнение, то е само наръчник за евентуални промени или пример за различни от моето становища. Образът на Детето в мен, се стреми към краси-

вото и доброто, но го прави само когато е поощрявано от Лидия и Наталия, поне през последните години. Самоконтролът, който си, налагам ме травмира, Наталия често пъти е доминираща и останалите две Его-състояния остават безмълвни пред нея. Като основен мотив за нейната намеса може да отбележа предпазването от нараняване, от чувствата, понеже няма „ненаказано добро“, а чрез строгостта и „разумните“ действия се очаква да не позволиш на емоцията да те завладее, въпреки че оказва се, това не е съвсем така. Проблем за мен е непрекъснатото обмисляне, мислене и разсъждения за всичко, което се случва, дали то е правилно или не е трябвало да бъде допуснато да се случи, цялото желание за предвиждане на събитията ме затормозява до толкова, че да не успея да се насладя на моментите. Явно обаче, точно тази сериозност на характера ми внушава на хората едно доверие и освободеност към мен, което ги кара бързо да се отпуснат и да започнат да общуват с мен и дори почти веднага да ми споделят най-личните си моменти. Благодарение на техните изживявания и преживявания, аз успявам да обогатя представата си за света, за отношенията и за промените, които се оформят във времето, промяната на поколенията и това ме обърква още повече, защото аз не мога да създам само една функционираща матрица в съзнанието си, както е в математиката, по-голяма част от задачите да имат само едно решение или както е в логиката, напротив, животът и начина на живеене на хората няма нищо общо с каквато и да било измеримост, той се насочва по скоро в сферата на изкуството и театъра. Да се самоанализирам тогава би следвало да представя себе си като една картина, която показва толкова много, но в същото време крие още толкова много неща зад паното.

Респектиращото поведение на Наталия, предполагам се е зародило в мен, още в детството ми и се е усъвършенствало във времето и то с не малки темпове. Предполагам, че като първоизточник мога да посоча образа на моя дядо, който и до днес оказва силно въздействие върху живота ми. Защо дядо ми? Понеже си спомням как родителите ми и всички близки говореха за него и с него с респект, уважение и с желание да разберат неговото мнение по даден дискурс. Дядо ми беше висок, строен, красив и много умен мъж, с времето разбирам, че в съзнанието си съм изградила като образ на идеалния за мен партньор, образ подобен на този на моя дядо. Дори аз самата се стремя да бъда като него и непрекъснато си мисля, че се доказвам с действията си и мислите си. За съжаление, мога само да предполагам дали той наистина се гордее с моето развитие и реализацията ми, понеже почина преди повече от 10 години. Явно търся точно този тип поведение, с

което хората да гледат на мен с респект, като определен авторитет. Получава се дуалистична представа в моето съзнание на образа и представата за идеален тип характер, човек и тип поведение, защото не само аз самата се стремя да приличам на него, но в същото време искам до себе си мъж, който също да притежава всички тези черти. Това поне успявам да констатирам след опитите си да се самоанализирам. Поради тези черти още, предполагам, че това е поводът много по-често да се появява Его-състоянието Наталия. Въпреки че имах период, в който доста често се сблъсквaха интересите на Наталия и Сияна понеже преминах през доста силна и натоварена връзка, в която разумът и чувствата бяха на съвсем противоположни полюси, но сега вече нещата започват да се стабилизират и триединството сякаш навлиза в процеса на синхрон, както в личен, така и в професионален план. Може би това, което запазвам като детско в себе си е спонтанността ми, която се проявява винаги, дори в моментите, в които правя опити да планирам неща, действия или събития, които приемам като важни за мен и моето бъдещо развитие. Все пак съм научила от живота, а и от реални примери, че нещата не винаги се случват така както са изразени в нашите представи, може частично да се припокрият, но никога не се случват точно така, както искаме. По-важното е, че винаги имаме избор и никога не трябва да съжаляваме за това, което сме избрали да направим или да си помислим, или дори да кажем, защото това, което за момента приемаме като „лош избор“, може да се окаже най-правилното решение за следващите ни действия.

Да опиша себе си в едно есе, е невъзможно. Моите Его-състояния не просто имат специални наименования, те самите са много важни за мен и всяко едно поотделно изразява моята цялост. Затова непрекъснато, когато имам възможност, се опитвам да се самоанализирам и да опозная себе си в много по-голяма степен, защото знам, че това винаги ще ми помага. Моето успешно приспособяване и пригаждане към живота се дължи точно на всички тези черти, които са изградени от моите три Его-състояния. Лидия, Наталия и Сияна винаги са, били са и ще бъдат най-важните ми приятели, съветници, противници и всичко, всяко чувство, мисъл или емоция, които мога да изживея или създам, ще се базират на техния опит и намеса. Благодарение на Транзакционния анализ и на подробното разсъждение върху Его-състоянията, аз успях да разгранича своите. Сега още по-лесно ще мога да определям, коя моя същност се проявява в даден момент и по-лесно ще предвиждам или предполагам, какви действия и мерки мога да предприема, за да може да постъпвам коректно спрямо себе си и околните.“

ЛИТЕРАТУРА

- **Лупян, Я.** (1989). Бариери в общуването, конфликти, стрес. София
- **Boholst, Fr.** (2003). Effects of Transactional Analysis Group Therapy on Ego States and Ego State Perception. // *Transactional Analysis Journal*, vol. 33, 3, p. 254 – 261.
- **De Luca, Maria Luisa; Tosi, Maria Teresa** (2011). Social-Cognitive Transactional Analysis: An Introduction to Pio Scilligo's Model of Ego States // *Transactional Analysis Journal*, Vol. 4, 3, p. 206 – 220.
- **Doelker, R., J. Griffits** (1984). Development of an Instrument to Measure Ego State Functions and Its Application to Practice. // *Transactional Analysis Journal,* vol. 14, 2, p. 149 – 152.
- **Drego, P.** (2009) Bonding the Ethnic Child with the Universal Parent: Strategies and Ethos of a Transactional Analysis Ecocommunity Activist. // *Transactional Analysis Journal*, Vol. 39, 3, p. 193 – 206.
- **Hobbes, R.** (2013). Attachment Theory and Transactional Analysi; Part Two – Developing Security < http://www.elantraining.org/elan/wp-content/uploads/2013/07/Attachment-Part-Two-Developing-Security.pdf >, 25.06.14.
- **Karpman, S.** (2010). Intimacy Analysis Today: The Intimacy Scale and the Personality Pinwheel. // *Transactional Analysis Journal,* Vol. 40, 3 – 4, p. 224 – 242.
- **Schmid, B.** (2008). The Role Concept of Transactional Analysis and Other Approaches to Personality, Encounter, and Cocreativity for All Professional Fields. // *Transactional Analysis Journal*, Vol. 38, 1, p. 17 – 30.
- **Steiner, Cl.** (2001), The Adult. Once Again with Feeling, http://www.claudesteiner.com/blue.htm, 25.06.14.
- **Steiner, Cl.** (2012). The OK Position: Freedom, Equality, and the Pursuit of Happiness // *Transactional Analysis Journal*. Vol. 42, 4, October 2012, pp. 294 – 297.
- **Summerton, O.** (1992). The Rainbow Specs. // *Transactional Analysis Journal*, vol. 22, 3, p. 182 – 188.
- **Vietze, P., O'Connor, S., Sherrod, K., Altemeier, W.** (1991). The Early Screening Project. New York.
- **Žvelc, Gr.** (2010). Relational Schemas Theory and Transactional Analysis. // *Transactional Analysis Journal*, vol. 40, 1, p. 8 – 22.

ОТНОШЕНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ КЪМ ПРОДЪЛЖИТЕЛНОТО ПРЕБИВАВАНЕ НА ЮНОШИТЕ В ИНТЕРНЕТ

гл. ас., д-р Гергана Славчева

Резюме: Статията представя анализ на установена в собствено изследване зависимост между времето на пребиваване в интернет и отношението на родителите към продължителния престой на юношите във виртуалната среда. Получените резултати установяват, че преобладаващата част от родителите не отчитат вредните влияния на интернет и приемат виртуалната среда като относително безопасна. Не се осъществява ефективен контрол върху продължителния престой на юношите пред компютъра или пред екрана на свързващите устройства.

Ключови думи: виртуална среда; време в интернет; юноши.

PARENTS' ATTITUDES TOWARDS ADOLESCENT EXTENDED STAY IN THE INTERNET

Gergana Slavcheva
Assistant professor, Ph. D. PU „Paisii Hilendarski"

Summary: The article presents an analysis of the set in its own study correlation between residence time on the internet and parents' attitudes towards adolescent extended stay in the virtual environment. The results found that the majority of parents reported no harmful effects of the internet and accept the virtual environment as relatively safe. Does not exercise effective control on prolonged standing in front of the computer screen or the connected devices.

Key words: virtual environment; time on the internet; adolescents;

Както е известно, интернет води началото си от една авангардна схема, въведена през 60-те години на XX век от изследователите на DARPA (Агенция за напреднали изследователски проекти) към Министерството на отбраната на САЩ. Първоначалната цел е да се предотврати завземането или унищожаването на американските комуникации от руснаците в случай на ядрена война. Крайният резултат е мрежова архитектура, която съгласно желанието на нейните създатели не може да бъде контролирана от всеки център и е съставена от хиляди независими компютърни мрежи, разполагащи с безброй начини за връзка помежду си, чрез заобикаляне на електронните бариери.

В днешно време за работа с интернет все още са необходими определени финансови средства и умения за комуникация. Въпреки това мрежата е достъпна за много по-голям брой потребители, които се възползват от нейните предимства. Те притежават интуиция и индивидуален опит за виртуалното пространство, както и за неговите предимства, и ограничения.

Интернет предлага изключително многобройни, на практика почти неограничени възможности за общуване, забавления и търсене на информация. Така отделните потребители се явяват включени в глобалната мрежа водени от собствени мотиви и цели, преживявайки емоции и чувства, които често пъти са различни от преживяваните в реалната среда.

Една от наблюдаваните тенденции е все по-увеличаващото се време на пребиваване в интернет за всички потребители, като тази тенденция е най-силно изявена при децата и юношите.

Активното потребление на интернет услуги се извършва от съвременните поколения деца и юноши не само чрез компютъра, но и чрез мобилните телефони и многобройните електронни устройства, които осигуряват безпрепятствен и бърз достъп до мрежата по всяко време на денонощието, почти от всяко географско местоположение. Така интернет се превърна в мощен социализиращ фактор на нашето време. Провокативните въпроси са свързани с изследването на онези характеристики на интернет средата, които я правят привлекателна за съвременните юноши.

Анализите сочат, че качествата, които превръщат интернет средата в притегателен център за милионите потребители са свързани главно с нейната виртуалност.

Терминът „виртуален“ произхожда от латинската дума „virtus“ (годност) и означава възможност да се прояви при подходящи условия. В технологично отношение такава възможност предоставят компютърните технологии и интернет. Определението „виртуален свят“ на практика се използва като синоним за интернет. За описание на интернет средата често са използвани и други синоними: „дигитална“, „кибер“, „мрежова“, „компютърна“, „електронна“, като всички те са свързани с виртуалността.

Опити да се анализират съвременните характеристики на виртуалната реалност са направени от У. Гибсън (Гибсън, 1994; 1997; 2002 и др.), М. Хайм (Heim, 1993), А. Бен-Зеев (Бен-Зеев, 2005), Ж. Бодрияр (Бодрияр, 2001), А. Флиер (Флиер, 2006), М. Кастелс (Кастелс, 2004; 2006), Н. Носов (Носов, 1999; 2001), В. Дулов (Дулов, 2002;

2011), В. Стойчев (Стойчев, 2005), Т. Стоицова (Стоицова, 2005), Д. Цацов (Цацов, 2009) и много други.

Според М. Хайм виртуалността е реална като ефект, но не и като факт. Той посочва няколко параметъра, които конструират виртуалната реалност – симулацията, интеракцията, изкуствената реалност, навлизане в тримерен свят, който изглежда като „жив“, мрежова среда, т. е. възможността няколко човека да бъдат във виртуалната реалност в едно и също време (Heim, 1993).

Според Н. Носов виртуалната реалност, независимо от нейната природа (физическа, психологическа, социална, биологическа, техническа и пр.), продуцира активност, както в самата виртуална среда, така и извън нея; създава усещане за актуалност („тук и сега“); автономност – виртуалната реалност има собствена природа, собствени закони и пространство за съществуване; интерактивност – свързана с възможността да взаимодейства с всички други реалности (Носов, 2001).

За отделната личност най-големите предимства, но и опасности, които характеризират виртуалната среда са свързани с възможностите да се конструират виртуални преживявания. При определени обстоятелства виртуалните преживявания могат да бъдат особено интензивни и да компенсират, или дори да изместят реалните. Ако тази тенденция се прояви в периода на юношеството, съществуват рискове от непридвидими влияния върху личностното развитие на потребителите.

Родителите първи могат да диагностицират проблемите, появили се от продължителното пребиваване на юношите в интернет. Необходимо е самите родители да са информирани и да отчитат възможните вредни влияния на виртуалната среда. Най-видимите характеристики на тези вредни влияния са свързани с продължителното стоене на юношите пред компютъра или пред екрана на свързващите устройства.

Изследване

В изследването са включени 339 юноши на възраст между 13 и 17 години от различни градове на страната. Изследва се връзката между времето на пребиваване в интернет и отношение на родителите към продължителното пребиваване на юношите в мрежата, както и връзката между времето на пребиваване в интернет и началото на използване на интернет услуги. Данните са получени чрез три закрити въпроса, включени в авторска писмена анкетна карта, която се попълва от изследваните лица.

Времето на пребиваване във виртуалната среда се измерва чрез пет равнища, представени като варианти на отговори към следния въпрос: „Колко често използвате интернет?“ Вариантите на отговори са следните: А) „Рядко“; Б) „Един-два пъти седмично“; В) „Всеки ден по един – два часа“; Г) „Повече от два часа на ден“; Д) „Повече от пет часа на ден“. Въпросът, който изследва отношението на родителите към продължителното пребиваване на юношите в интернет е следният: „Случвало ли Ви се е родителите да Ви правят забележка, че прекарвате твърде много време пред компютъра и в интернет?“ Предлаганите варианти на отговори са следните: А) „Никога“; Б) „Понякога, макар и рядко“; В) „Много често“; Г) „Почти винаги, когато съм в интернет“.

Отговор „А“ е индикатор за липса на интерес от страна на родителите към виртуалния живот на децата им. Отговор „Б“ фиксира епизодични опити за справяне с проблеми, породени от компютъра и интернет. Отговорите „В“ и „Г“ информират, че забележките са често използвана стратегия от страна на родителите, която цели да намали вредните влияния от прекомерното стоене пред компютъра или пред екрана на свързващите устройства.

Въпросът, който търси информация за началото на използване на интернет услуги е със следното съдържание: „От колко време използвате активно интернет?“ На базата на извършени предварителни проучвания относно влиянията на продължителната употреба на интернет, структурираме следните варианти на отговори: А) „По-малко от година“; Б) „Около една година“; В) „Около три години“; Г) „Повече от три години“; Д) „Много отдавна“.

Отговори „А“ и „Б“ информират, че употребата на интернет има своето начало в периода на юношеството и е епизодична, и сравнително краткотрайна. Отговор „В“ информира за начало на активно използване на интернет в първите години на юношеството. Отговорите „Г“ и „Д“ информират, че интернет потреблението е от периода на средното детство и присъства трайно в живота на юношите.

Приложеният статистически метод за установяване на зависимостите е кростабулационен анализ. Установяват се стойностите на χ^2 статистиката, при равнище на значимост $p < 0,05$.

Резултати

1. Изследване на времето на пребиваване в интернет.

Процентното разпределение на отговорите относно времето на пребиваване в интернет е представено на Фигура №1.

Фигура №1: Процентно разпределение на отговорите от Въпрос №1: „Колко често използвате интернет?“

Установява се, че най-голям е броят на изследваните лица, които пребивават в интернет повече от пет часа на ден – 32,4%. Близки са данните за броя на лицата, които пребивават в интернет повече от два часа на ден – 30%. Констатират се и данни за изследвани лица, които използват рядко или един-два пъти седмично интернет и представляват общо 20,9% от цялата извадка.

При обобщаването на данните за времето на пребиваване в интернет се установява, че 78,3% от изследваните лица отделят минимум един-два часа на ден за сърфиране в интернет, като за 62,4% сърфирането се явява една от основните дейности, тъй като се извършва от два до пет или повече часа на ден.

2. Изследване на връзката между времето на пребиваване в интернет и отношението на родителите.

Установява се наличието на статистически значима зависимост между времето на пребиваване в интернет и отношението на родителите, свързано с това пребиваване ($\chi^2 = 66{,}694$; $p < 0{,}05$). Таблица №1 представя честотното разпределение на данните от извършения кростабулационен анализ.

Резултатите показват, че юношите, които рядко или епизодично пребивават в интернет не получават забележки от страна на родителите. Резултатите са очаквани, тъй като интернет не присъства трайно в живота на тази група юноши.

Таблица. №1: Разпределение на отговорите за отношението на родителите към продължителното стоене на юношите пред компютъра в зависимост от времето напребиваване в интернет

В брой изследвани лица и в проценти от общ брой изследвани лица - 339		1) Колко често използвате интернет?				
		А) Рядко	Б) Един - два пъти седмично	В) Всеки ден по един - два часа	Г) Повече от два часа на ден	Д) Повече от пет часа на ден
Родителите правят ли Ви забележка, че прекарвате твърде много време пред компютъра?	А) никога	26 (7,7%)	17 (5%)	13(3,8%)	17 (5%)	21 (6,2%)
	Б) понякога, макар и рядко	7 (2,1%)	10 (2,9%)	30(8,8%)	55 (16,2%)	40 (11,8%)
	В) много често	2 (0,6%)	9 (2,7%)	9(2,7%)	23 (6,8%)	39 (11,5%)
	Г) почти винаги, когато съм в интернет	1 (0,3%)	1 (0,3%)	2(0,6%)	7 (2,1%)	10 (2,9%)

При юношите, които пребивават в интернет всеки ден по един – два часа, редките забележки от страна на родителите по повод стоенето пред компютъра са най-често демонстрираната стратегия.

При юношите, които пребивават в интернет повече от два часа на ден отново преобладават отговорите, които показват, че забележките от страна на родителите са епизодични.

При юношите, които пребивават в интернет повече от пет часа на ден преобладаващи са два типа отговори: „Рядко получавам забележки относно интернет от родителите си“ и „Много често получавам забележки за продължителното ми стоене пред компютъра“.

В изследване, посветено на ролята на родителите относно обезпечаването на детската безопасност в интернет, Г. Солдатова и колеги публикуват данни, според които много от стратегиите, които родителите прилагат, за да контролират поведението на децата и юношите в интернет на практика се оказват неефективни (Солдатова, Рассказова, 2013). Според изследване на Меш, посветено на родителските стратегии, целящи да ограничат достъпа до интернет, като ефективни са посочени само два вида стратегии: установяването на правила за достъп до определени сайтове или техническо ограничаване на този достъп (Mesch, 2009, p. 387 – 393). Констатираните в нашето изследване данни потвърждават, че забележките от страна на родителите се оказват неефективна стратегия за ограничаване на продължителния престой на юношите в интернет. Данните илюстрират също, че продължителното стоене пред компютъра се тълкува противоречиво от родителите.

3. Изследване на връзката между времето на пребиваване в интернет и началото на използване на интернет услуги.

Установява се статистически значима връзка между времето на пребиваване в интернет и началото на използване на интернет услуги ($\chi^2 = 49{,}963$; $p < 0{,}05$). Таблица №2 представя честотното разпределение на данните.

Таблица. № 2: Разпределение на отговорите за зависимостите между времето но пребиваване в интернет и началото на използване на интернет услуги.

В брой изследвани лица и в проценти от общ брой изследвани лица - 339		1) Колко често използвате интернет?				
		А) Рядко	Б) Един - два пъти седмично	В) Всеки ден по един - два часа	Г) Повече от два часа на ден	Д) Повече от пет часа на ден
От колко време използвате интернет?	А) по-малко от година	15(4,4%)	5(1,5%)	8(2,4%)	11(3,2%)	11(3,2%)
	Б) около една година	11(3,2%)	11(3,2%)	10(2,9%)	19(5,6%)	22(6,5%)
	В) около три години	2(0,6%)	9(2,7%)	17(5%)	32(9,4%)	19(5,6%)
	Г) повече от три години	2(0,6%)	6(1,8%)	10(2,9%)	20(5,9%)	17(5%)
	Д) много отдавна	6(1,8%)	6(1,8%)	9(2,7%)	20(5,9%)	41(12,1%)

Установява се, че от юношите, които рядко използват интернет най-голям брой лица посочват, че използването на мрежата е сравнително отскоро – не повече от година.

При юношите, които използват интернет един-два пъти седмично, преобладаващо това потребление е минимум една и повече години.

При юношите, които използват интернет по един-два часа на ден преобладават отговорите, които посочват, че това потребление е около три години.

Юношите, които пребивават в мрежата повече от два часа на ден, преобладаващо използват интернет минимум три години.

При юношите, използващи интернет повече от пет часа на ден преобладават отговорите, които информират, че това потребление е много отдавна.

Установява се тенденцията, че по-ранното начало на използване на интернет услуги е свързано с по-продължително ежедневно пребиваване в интернет в настоящето.

Обобщения

- 70% от юношите активно използват интернет и имат продължителен и неограничен достъп до мрежата.
- Преобладаващата част от изследваните лица (78,3%) посочват, че сърфирането в интернет е минимум два часа на ден, като за една трета от юношите това сърфиране е повече от пет часа на ден.
- 69,5% от изследваните юноши посочват, че родителите им не санкционират продължителното им стоене пред компютъра.
- Дългото стоене пред компютъра се санкционира чрез забележки от страна на родителите при 30% от изследваните юноши.
- 12,1% от юношите посочват, че използват интернет много отдавна и пребивават във виртуалната среда повече от пет часа ежедневно. Освен преките предвидими рискове, свързани с обездвижването и проблемите със зрението, тук могат да бъдат посочени и рискове в по-дългосрочен план, свързани с общите социализиращи въздействия на виртуалната среда, които не могат да бъдат обхванати изцяло.

Изводи и препоръки

Обемът на извадката е достатъчен и ни дава възможност да направим следните изводи:

- Продължителното използване на интернет услуги (от два до пет или повече часа на ден) е трайна характеристика от живота на съвременните юноши.
- Забележките от страна на родителите се оказват неефективна стратегия за ограничаване на продължителния престой на юношите в интернет.
- Родителите не прилагат ефективни стратегии за ограничаване на времето, което техните деца прекарват в интернет.
- Потенциалните вредни влияния на интернет, свързани с продължителното стоене пред компютъра или пред екрана на свързващите устройства могат да се появят още в периода на юношеството.

На базата на проведеното изследване могат да бъдат изведени следните препоръки:

- Необходимо е да се популяризира сред родителите информация относно необходимостта да се контролира времето, което техните деца прекарват в интернет.
- Необходимо е да се популяризира сред родителите информация относно симптоматиката на вредните влияния на интернет.

ЛИТЕРАТУРА

- **Бен-Зеев, А.** (2005). Любовта онлайн. Емоциите в интернет. София, Лик.
- **Бодрияр, Ж.** (2001). Система вещей. Москва, Рудомино.
- **Гибсън, У.** (1994). Невромантик. София, Камея.
- **Гибсън, У.** (1997). Нулев брояч. София, Камея.
- **Гибсън, У., Идору.** (2002). София, Квазар.
- **Дулов, В.** (2002). Виртуалната реалност и виртуалното общество. София.
- **Дулов, В .** (2011). Информационните технологии и културата на модерното общество. В: Проблеми на постмодерността. Том I, Брой I. Достъпно на адрес: http://ppm.swu.bg/media/31349/doulov,%20v.%20information%20technology%20and%20culture%20of%20modern%20society.pdf . Последен достъп: 30.10.2012.
- **Кастелс, М.** (2004). Мрежовото общество. София, Лик.
- **Кастелс, М.** (2006). Силата на идентичността. София, Лик.
- **Носов, Н.** (1999). Виртуальная реальност. Вопросы Философии, кн. 10.
- **Носов, Н.** (2001). Манифест Виртуалистики. Моска, Путь.
- **Солдатова, Г., Е. Рассказова.** (2013). Роль родителей в повишении безопасности ребенка в интернете. Вопросы психологии, №2.
- **Стоицова, Т.** (2005). Лице в лице с медиите. София, Просвета.
- **Стойчев, В.** (2005). Виртуалната реалност: съвременните перипетии на метафизиката. Философски алтернативи, бр.5. Цацов, Д. (2009). Пролегомени към виртуалното. София, Фабер.
- **Флиер, А.** (2006). Культура как виртуальная реальность. Обсерватория культуры, кн.2. Достъпно на адрес: http://ifapcom.ru/files/Monitoring/flier_cult_virt_reality.pdf Последен достъп: 16.02.2012.
- **Цацов, Д.** (2009). Пролегомени към виртуалното. София, Фабер.
- **Heim, M.** (1993). The Metaphysics of Virtual Reality. New York, Oxford University Press, p. 110 – 129.
- **Mesch, G.** (2009). Parental medication, online activity and cyberbuliing. Cyber Psychology and Behavior. V. 12.

КРЕАТИВНОСТ И СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ

доц. д-р Светлана Сарийска

Резюме: Работата е посветена на креативността и на възможностите за нейното осмисляне в контекста на социалните отношения. Проследени са различните изрази на креативността и на процесите, чрез които се разгръща, както и ефектите на креативността върху социалните отношения.
Ключови думи: креативност, социална компетентност

CREATIVITY AND SOCIAL COMPETENCE

Assoc. Prof. Svetlana Sariyska, PhD

Summary: This work is looking into creativity and its significance in the context of social relationships. We have tracked the different displays of creativity and the processes through which it finds realisation. We have also looked into the effects creativity has on social interactions and relationships.
Key words: creativity, social competence

Въведение

Независимо че са разположени в различни пространства, между социалната компетентност и креативността могат да се открият приближавания, конституирани от присъствията им в социалните отношения. Откриването на тези приближавания очертава и по-големи възможности за развитие на двата конструкта в процеса на ученето.

Настоящото изследване е посветено на откриването на вътрешната приближеност между социалната компетентност и креативността. Преди да премина към описанието на приближенията между социалната компетентност и креативността бих искала да отбележа, че това, което прави възможно търсенето на тези приближавания, са самите социални отношения и тяхното развитие във времето. Социалните отношения конституират както приближаванията така и отдалечаванията между тези два конструкта.

Разбирания върху социалната компетентност

В полето на психологичните изследвания социалната компетентност е представена като многомерен конструкт, който се тематизира на различни равнища. Социалната компетентност е процес, който е конститутивен за социалните отношения. Социалната компетентност се концептуализира като констелация от йерархично подредени кон-

структи – способности, поведения, когниции, емоции, мотивации и аз-концепции, разпределени в различни субгрупи. В модела представен от Р. Стаматов и Св. Сарийска социалната компетентност е разкрита чрез следните субгрупи:

- комуникативни способности;
- способности за кооперирane;
- способности за решаване на интерперсонални конфликти;
- асертивност;
- самооценка;
- самоконтрол;
- аз-ефективност;
- мотивация.

Всяка субгрупа е съставна от определени способности, които осигуряват постигане на специфични цели, свързани с регулацията на социалните отношения и собственото развитие.

Разбирания върху креативността

В полето на психологическите изследвания биха могли да се очертаят няколко подхода при осмислянето на креативността:

- първият подход представя креативността чрез когнитивни характеристики: креативността е процес, чрез който се създава креативен продукт (който носи белезите на новост и ценност); креативността е конституирана от различни когнитивни способности и когнитивни стилове; концептуализациите обхващат такива конструкти като дивергентно мислене, генериране на различни решения, осмисляне на проблема по различен начин, разглеждането му от различни перспективи; самият креативен процес е представен още и в термините на стадиалността;
- вторият подход представя креативността чрез персонални характеристики: при този подход се предпоставя когнитивен профил на креативната личност – обикновено като характеристики на креативната личност се посочват откритост към опита, екстравертност, склонност към мистични преживявания и интерпретации;
- третия подход представя креативността чрез мотивационните характеристики: наличие на вътрешна мотивация, разбиране на собствените способности, аз-ефективност.

Тези подходи се разглеждат като допълващи се, което открива няколко основополагащи белега на креативността:

- креативността е процес, насочен към създаване на креативни продукти от креативни личности;
- креативността е социално желана способност, която осигурява разширяване на културното пространство и опит;
- креативността притежава качествата новост, оригиналност, автентичност, адаптивност.

Отношения между креативност и социална компетентност

На описателно равнище могат да се очертаят различни приближавания между креативността и социалната компетентност. Самите приближавания се откриват на съдържателно и функционално равнище. Между социалната компетентност и креативността се откриват:

- наличие на общи конструкти – вътрешна мотивация, азефективност, способност да се разглеждат нещата от различни гледни точки, генериране на алтернативни решения, различни подходи към осмисляне на проблема, изразяване и разбиране на собствените и чуждите емоции;
- наличие на общи цели, обединени около изграждането на социалните отношения;
- наличия на общи активности и нагласи, чрез които се обективират социалните отношения.

Следващото сравнително описание представя наличието на общите конструкти в съдържанието на социалната компетентност и креативността.

Конструкти, принадлежащи на съдържанието на социалната компетентност:

- решаване на проблеми – генериране на алтернативни решения, преформулиране на проблемите (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein, & Gregory 2002; D'Zurilla, Chang, Nottingham, & Faccini, 1998);
- разглеждане на ситуациите (проблемите) от различна гледна точка, изграждане на асоциации между отделни идеи (Vera & Gaubatz, 2002);
- рефлексивни процеси – осигуряват знания, кога, къде и как да се използват вече изградените способности (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein, & Gregory 2002; Янакиев, 2013);
- заставане на чужда гледна точка (Стаматов, Сарийска, Горанова, 2013);

- самоконтрол (D'Zurilla, Chang, Nottingham, & Faccini, 1998; Gresham & Elliott, 1990);
- емпатия (Gresham & Elliott, 1990);
- асертивност – отстояване на собствените идеи, разбирания, търсения, решения (Gresham & Elliott, 1990; Янакиев, 2013);
- аз-мониторинг (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein, & Gregory 2002; Янакиев, 2011);
- изразяване и разбиране на собствените и чуждите емоции (Rose-Krasnor, 1997);
- присъствие на вътрешна мотивация, упоритост в преследването на целите (Webster-Stratton & Lindsay, 2002);
- аз-ефективност (Vera & Gaubatz, 2002);
- откритост към опита и преживявания (Vera & Gaubatz, 2002).

Конструкти, принадлежащи на съдържанието на креативноста:

- виждане на проблема по нов, неконвенционален начин (Sternberg & Lubart, 1999);
- разпознаване на проблема, като достоен за разглеждане (Sternberg & Lubart, 1999);
- генериране на алтернативни решения (Sternberg & Lubart, 1999);
- аз-ефективност (Sternberg & Lubart, 1999);
- вътрешна мотивация (Sternberg & Lubart, 1999; Amabile, 1996);
- подкрепа и признание от социалната среда (групата) (Sternberg & Lubart, 1999);
- откритост към нов опит (Simonton, 2009);
- разглеждане на проблема от различни гледни точки (Simonton, 2009);
- независимост и отстояване на собствените идеи, ценности, търсения (Simonton, 2009);
- емоционална креативност (Averill, 1999; Янакиев, 2014).

Наличие на общи цели

Социалната компетентност и креативността са насочени към поддържане ефективността на социалните отношения.

По отношение на социалната компетентност тази цел е самоподразбираща се. Но какво е основанието креативността да се свързва със социалните отношения – за вписване на социални отношения в полето на целите на креативността?

Изследванията във времето очертават едно разширяване на полето на креативността. Заедно с традиционните изследвания, които разглеждат процесите и обективациите на креативността в полето на голямата креативност, се появяват и изследвания, които проследяват креативността в полето на малката креативност и на мини креативността (Kaufman & Beghetto, 2009).

Това разширяване на полето на креативността потенциално предпоставя няколко измествания:

- обвързаност с по-широк клас от цели и активности, които отиват отвъд постиженията в научното и художественото творчество;
- обвързаност с развитието на аза;
- преосмисляне на критериите за новост, оригиналност и адаптивност – затварянето на креативността в полето на голямата креативност предпоставя много високи изисквания към критериите за оригиналност и новост, докато откриването на креативността в полетата на малката и на мини креативността поставя по-ниски изисквания към критериите за оригиналност и новост (с това се преодолява и едно от противоречията пред които се изправя креативността – противоречието между признание и значимост, и постижимост).

Въпреки разширяването на полето на креативността, какво е възможното основание за обвързването със социалните отношения? Със сигурност едно от възможните основания е необходимостта от поддържането на ефективността на самите отношения, която е изложена на проблематизиране поради адаптацията, която настъпва в отношенията във времето. Самите изрази на адаптацията могат да се представят в термините на: изхабяване, рутинизиране, изчерпване, баналзиране. В този контекст креативността се открива като процес на отслабване на адаптацията или на проблематизиране на адаптацията, което е аспект на ефективността на социалните отношения. Социалната компетентност участва в изграждането (регулирането) на социалните отношения, но сама по себе си социалната компетентност не може да трансформира отношенията до границата на проблематизиране, което отива отвъд наличността. Преодоляването на наличността предполага креативност.

Наличие на общи активности и нагласи, чрез които се обективират социалните отношения

Социалната компетентност включва просоциални нагласи и поведения, с които се обективира отношението към другите. В структурата

на социалните отношения тези поведения оформят пространството на съвместността, участват в изразяването на емоциите, потребностите, отговорностите и задълженията. Въпреки своята просоциална насоченост, тези поведения могат да се проявят в два модуса – в модуса на креативността и в модуса на некреативността. С това се открива и пространство за поява на креативни поведения в структурата на самите отношения. Бих искала да отбележа две открития, които са свързани с креативността в полето на социалните отношения.

Първото е свързано с изследванията на (Csikszentmihaly, 1996). Креативността се открива не само чрез обективациите, белязани от новостта, но и от отношението към самата активност – доколко активността се превръща в източник на погълнатост, отдаденост, на забравяне на себе си, което не изключва задължително другите като адресати. Едно от интересните открития на (Csikszentmihaly, 1996) е, че при определени условия всяка активност може да достигне до модуса на креативността, да се преживее във формите на удовлетвореността и значимостта. Това означава, че просоциалните дейности, които са в обсега на социалната компетентност могат да се трансформират в креативни форми – да достигнат до креативен модус.

Второто е свързано с възможността за множественост в изразяването на емоциите и на задоволяването на базовите потребности в контекста на социалните отношения. Множествеността също предпоставя присъствие на креативни способи (активности), чрез които да се задоволят потребностите на другите и да се изразят емоциите, изпитвани към другите. Според Averill (1999) креативността в емоционалните си изрази е свързана с автентично и оригинално изразяване на емоциите.

Отношения между креативност и социална компетентност и приложения в процеса на обучение

Какво е значението на близостта между креативността и социалната компетентност за процесите на обучение? Биха могли да се очертаят няколко следствия от близостта върху процеса на обучение, насочен към развитието на тези два конструкта:

- разширяват се възможностите за развитие чрез конструиране на много повече активности и задачи;
- разширяват се възможностите за пренасяне на общите съдържания паралелно в полето на креативността и в полето на социалната компетентност;

- разширяват се възможностите за обогатяване на социалната компетентност и креативността – креативността се схваща чрез възможността да се променят социалните отношения, да се обогатяват, да се правят по-красиви;
- разширяват се възможностите за пренасяне на наученото от дидактичен в реален контекст, което придава на усвояването различен смисъл;
- разширяват се възможностите за засилване вътрешната мотивация – преносите на наученото в реалния контекст на отношенията с другите, осигурява непосредствена обратна връзка за ефектите от наученото и на търсенето на нови предизвикателства;
- разширява се разбирането за самата креативност – креативността се преживява в много по-широк хоризонт, който отива отвъд полето на голямата креативност; креативността не се преживява като нещо, което е непостижимо, а се преживява като нещо постижимо и реално приложимо във всекидневния живот; креативността придобива много по-широко приложение във всекидневния живот, без да игнорира изискванията за оригиналност и новост – в контекста на социалните отношения, критериите за оригиналност и новост се удостоверяват чрез взаимното им признание от участниците в социалните отношения или чрез преживяването на социалните отношения като по-ефективни.

Освен това се създават условия за:

- изменение на нагласите към самите отношения – за засилване на стремежа към преобразуване, което носи белезите на креативността;
- непрекъснати креативни решения, което би обогатило и самата социална компетентност;
- изменение на нагласата към самата креативност – развитието на креативността в дидактичен контекст, особено когато се сравнява с голямата креативност може да се преживее обезкуражително; разположена в контекста на социалните отношения и обвързването и със социалната компетентност може да придаде различен смисъл на самата креативност, да генерира вдъхновение поради реалното и приложение във всекидневния живот;
- автентично изразяване на собствения аз и емоции, за търсене на предизвикателства и откритост към собствения опит и преживявания;

- за минимизиране на адаптирането към извършваните активности, което ограбва удовлетвореността;
- засилване на усещането за майсторството, за справяне, на увереността в самия себе си;
- засилване на усещането за собствената значимост и ценност.

ЛИТЕРАТУРА

- **Янакиев, Ю., Сивакова, В.** (2011). „Идентичността на Винсент ван Гог в светлината на неговите автопортрети“, в Персонална и национална идентичност и социална среда, част II, УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Янакиев, Ю.** (2013). *Комуникация и пространствено познание*. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Янакиев, Ю.** (2014). *Социална психология на комуникацията*. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Amabile, T.** (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of Creativity. Boulder, CO: Westview Press.
- **Averill, J. R.** (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of Personality, 67, 331 – 371.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Collins.
- **D'Zurilla, T., Chang, E. C., Nottingham, E. J., & Faccini, L.** (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. Journal of Clinical Psychology, 54(8), 1091 – 1107.
- **Gresham, F., & Elliott, S.** (1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- **Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J.** (2008). Essentials of creativity assessment. New York: Wiley.
- **Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K.** (2002). Guiding childrens social development: Theory to practice (4th ed.). New York: Delmar.
- **McCay, L. O., & Keyes, D. W.** (2002). Developing social competence in the inclusive primary classroom. Childhood Education, 78(2), 70 – 78.
- **Sternberg, R. J., & Lubart, T. I.** (1995). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York, NY: Free Press.
- **Rose-Krasnor, L.** (1997). The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6, 111 – 135.

- **Vera, E. & Gaubatz, M. D.** (2002). Promoting social competencies in school-aged children. In C. L. Juntunen & D. R. Atkinson (Eds.), Counseling Across the Lifespan (pp. 57 – 70). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- **Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. W.** (2002). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. Journal of Clinical Child Psychology, 28, 25 – 55.

ПРОШКАТА В КОНТЕКСТА НА ИНТЕРПЕРСОНАЛНИТЕ ОТНОШЕНИЯ

доц. д-р Светлана Сарийска

Резюме: Работата представя влиянието на прошката върху интерперсоналните отношения. Проследени са различните персонални и контекстуални условия, които влияят върху решението да се прости. Разкрити са също и позитивните ефекти от прошката върху удовлетворителността на интерперсоналните отношения и физическото и психическото здраве.
Ключови думи: прошка, интерперсонални отношения

FORGIVENESS IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Assoc. Prof. Svetlana Sariyska, PhD

Summary: This work presents the influence forgiveness has on interpersonal relationships. We have traced the different personal and contextual conditions which influence our decision to forgive or not to forgive. We have also presented the positive effects of forgiveness on the level of satisfaction with interpersonal relationships as well as the psychological and physical health of the individual.
Key words: forgiveness, interpersonal relations

1. Въведение

В повечето от разбиранията прошката е свързана с интерперсоналните отношения и с възможността да се постигне психично здраве и благополучие (Worthington, 1998; McCullough, Pargament, & Thoresen, 2000).

Самата прошка е концептуализирана като силна черта, защото изпълва всички критерии, описващи силните черти на характера на личността (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Емпиричните изследвания демонстрират подкрепа на връзката между прошката и позитивните психични и физични следствия върху личността. Когато се говори за прошката трябва да се отчита контекста на специфичната ситуация, в която се разгръща, повторяемост на трансгресии, характер на партньора, упражняващ насилие, историята на интерперсоналните отношения. Ако не се отчитат различните фактори прошката може да има и трагични последици понякога (McNulty & Fincam, 2011). В тези ситуации прошката няма да подпомогне постигане на удовлетвореност от отношения изпълнени с близост, за-

гриженост и отдаденост. Също така прошката не може да се сведе до извинения, забравяне или игнориране на несправедливото наранява-не или търсенето на справедливост (Exline, Worthington, Hill, & McCullough, 2003).

И така, какво е тогава прошката? Изследванията върху прошката са обединени около два модела: модел, представяш прошката като решение и модел представящ прошката като процес. Моделът, предс-тавящ прошката като решение или обозначаван още като мотивацио-нен модел, (разработен от McCullough, 2003), дефинира прошката като мрежа от мотивационни промени, чрез които индивидът става по-малко мотивиран да търси отмъщение, или да се отчужди и по-силно мотивиран да прояви доброжелателност към нараняващия. Моделът, представящ прошката като процес, включва прогресивно нарастваща във времето промяна от негативни емоции, когниции и поведения към позитивни емоции, когниции и поведения (Holter, Magnuson, & Enright, 2010). Повечето от определенията на прошката всъщност са варианти на тези модели или се разпростират в това пространство.

В настоящото изследване прошката е представена в контекста на интерперсоналните отношения, които се преживяват като значими и ценностни, изпълнени с интимност. Основната предпоставка, около която се разгръщат разсъжденията върху прошката е, че между прошката и интерперсоналните отношения съществуват взаимни влияния (Янакиев, 2014). Също така изследването обвързва прошката с позитивните ефекти и разграничава прошка, която е емоционална, от прошка, основана на решението да се прости.

В контекста на интерперсоналните отношения прошката придо-бива специфични прояви, понеже участниците в тези отношения са в непрекъснати взаимоотношения, които притежават интимна форма, които имат своя история и които изискват самата трансгресия да се разглежда в контекста на самата история и да се отчете различието в гледни точки по отношение на случилото се (Rusbult, Hannon, Stocker, & Finkel, 2005).

Също така в контекста на интерперсоналните отношения разли-чните видове прошка – емоционална и диспозиционална придобиват различни изрази. Емоционалната прошка включва промяна на емо-циите и когнициите и по-конкретно отслабване на негативните емо-ции и когниции и заменянето им с позитивни емоции и по конкретно с изпитване на емпатия към другия (Worthington, Witvliet, Lerner, & Scherer, 2005). Диспозиционалната прошка е повече ориентирана към

поведението и се изразява в решението повече да не се избягва другия и да не се търси отмъщение (Worthington, 2005). Независимо от това как ще се дефинира, прошката е просоциална промяна към другия (McCullough & Root, 2005). Като цяло прошката може да се определи чрез трансформиране на отношението към другия, което обхваща мотивацията, емоциите и когнициите.

2. От какво зависи прошката?

Изследванията откриват, че прошката зависи от множество персонални и контекстуални условия.

2.1. Персонални условия

Изследванията откриват, че между желанието за прошка и персоналните черти съществува определена връзка (Mullet, Neto, & Riviere, 2005). Прошката е свързана позитивно с доброжелателността и негативно с невротизма (Fehr, Gelf, & Nag, 2010; McCullough & Hoyt, 2002). Невротичните индивиди са склонни да изпитват високи равнища на негативни афекти и нестабилни настроения. Това се проявява отчетливо при сблъсъка с негативни жизнени събития като трансгресиите. Освен това невротизмът се характеризира и със засилено руминиране върху негативните събития. Това обяснява повторното оживяване на негативните събития и негативната връзка с прошката. McCullough & Hoyt (2002) откриват, че връзката между невротизма и прошката се опосредства и от оценяването на суровостта на трансгресията. Индивидите, които са невротични, оценяват трансгресиите много по-сурово. Обратно, индивидите, които са доброжелателни, са много по-слабо руминиращи, което се отразява и върху мотивацията да се прости (McCullough & Hoyt, 2002). Те не са склонни да се въвличат в конфликти, а когато са въвлечени, са склонни да отчитат чуждата гледна точка и да проявяват емпатия, която е фундаментален компонент в прошката (Fehr, Gelf, & Nag, 2010; McCullough, 2000).

Прошката зависи също и от половите различия. Едно от обясненията е, че мъжете и жените са научени да реагират различно на несправедливите ситуации, което е следствие от процеса на социализацията (Miller, Worthington, & McDaniel, 2008). Мъжете са склонни да реагират много по-агресивно и да отстояват много по-изразено своите права в ситуации на несправедливост. Самата прошка много често е конструирана като отговор на ситуациите на несправедливост. Мъжете са много по-склонни да търсят справедливост, докато жените обмислят своя отговор в контекста на запазване на отношенията

(Miller, Worthington, & McDaniel, 2008). В мета-анализа на 70 изследвания (Miller, Worthington, & McDaniel, 2008) откриват, че жените са много по-простителни от мъжете. Това изследване показва, че мъжете са много по-склонни към търсене на отмъщение, отколкото жените. Според Root & Exline (2011) жените са много по-ориентиране към отношенията, което предпоставя полагането на много повече усилия и размисли върху процеса на прошката. Но изследването на Miller & Worthington (2010) открива точно обратното отношение и навежда на допускането, че във времето половите различия се заличават. Това противоречие изисква допълнителни изследвания, които биха очертали механизмите, които стоят зад тези различия в прошката, както и на ситуационните условия, които биха повлияли на различията.

2.2. Ситуацонни условия

В полето на интерперсоналните отношения прошката зависи от особеностите и на двамата партньори. Изследванията откриват, че прошката нараства, когато присъства извинение за причиненото, поемане на отговорност за наранения, когато е изразено разкаяние (Сарийска, 2014; Santelli, Struthers, & Eaton, 2009). Присъствието на изкупителни действия трансформира атрибуцирането на причиненото, което завършва с отслабване на интенцията за отмъщение и засилване на интенцията за добронамерено отношение, за индуциране на емпатия и на прошка (Fehr, Gelf, & Nag, 2010). В контекста на романтичните отношения изразите на разкаяние и извинение влияят върху мотивацията да се прости (Davis & Gold, 2011). Тази засилена интенция е повлияна от индуцирането на емпатията и трансформирането на атрибуциите, които са свързани с прошката. Прошката е много по-слабо проявена, когато нараняването се оценява като интенционално и злонамерено. Fincham, Paleri, & Regalia (2002) откриват, че засилването на доброжелателното отношение е свързано с прошката, чрез отслабване на негативните емоции и засилване на емпатията. Също така самите атрибуции на сериозността на трансгресията също влияят върху прошката (Fincham, 2010).

В контекста на романтичните отношения прошката зависи от отношението между силата на трансгресията и значимостта на самите отношения, с които се откриват на наранявания (Сарийска, 2010). Изследванията подкрепят идеята, че прошката зависи от силата на трансгресията (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown, & High, 1998). Една от причините, която обяснява отслабването на мотивацята да се прости, както и избягването на партньора е страхът и притеснението партньора отново да не продължи да наранява и отно-

во да се преживее предателството, ако отношенията се запазят (McCullough, Fincham, & Tsang, 2003). Съществуват изследвания, които откриват, че прошката зависи не толкова от трансгресията, а от близостта на самите отношения. Отношенията, които са изпълнени с близост, влияят върху мотивацията за прошка (Hojjat, Boon, & Owoc, 2013). Влиянието на близостта и посветеността върху прошката е потвърдено (Fehr, Gelf, & Nag, 2010; McCullough, Fincham, & Tsang, 2003; Янакиев, 2013). Това влияние може да се обясни с осмислянето на потенциалните загуби от прекъсването на самите отношения като следствие от непростителността. Самото прекъсване на отношенията се превръща в източник на фрустриране на потребностите от обич и е със сериозни емоционални, духовни и финансови последици. Това мотивира простителността, възстановяне на отношенията и посветеността (McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown, & High, 1998). Според Rusbult, Verette, Whitney, Slovik, & Lipkus (2005) като интерперсонален процес прошката е изначално просоциална трансформация, чрез която позитивните емоции и когниции при определени обстоятелства изместват негативните емоции и когниции. Така във времето настъпва отслабване на желанието за отмъщение, започват да се появяват поведения, издаващи благосклонност и отчитане в дълговременна перспектива благото на другия, което означава и възстановяване на отношенията. Но посветеността може да е и с точно обратен ефект – да отслаби мотивацията за простителност. Tsang et al. (2006) открива, че прошката може да възстанови близостта и посветеността в отношенията, които са били застрашени в следствие на причинените наранявания. Отношенията, които са изпълнени със силна посветеност и одаденост засилват мотивацията да се прости, и чрез трансформиране на атрибуцирането на трансгресията (Fincham, 2010). Всъщност изследванията демонстрират присъствие на взаимни влияния между прошката и равнището на удовлетвореност от отношенията (Fehr, Gelf, & Nag, 2010). Удовлетворителността засилва използване на стратегии, които са свързани с подобряване на самите отношения. Това, което все още не е достатъчно ясно е, как самите отношения влияят върху оценката на нараняването и дали преживяването на нараняването не зависи от самите отношения?

3. Какви са ефектите от прошката върху удовлетвореността от отношенията, психичното благополучие и здраве?

Влиянията на прошката върху здравето са установени в изследването на (Worthington et al., 2007). За да се разбере влиянието на

прошката би трябвало да се разграничи прошката от редуцирането на непрошката (Harris & Thoresen, 2005). Редуцирането на непростителността е свързано с отслабване на негативните състояния (гняв, враждебност, депресия), което е свързано и с отношението между прошка и здраве (Worthington et al., 2007). Съществуват обаче малко изследвания, които проследяват как прошката и свързаните с прошката позитивни състояния влияят върху здравето (Harris & Thoresen, 2005).

Съществуват изследвания, които откриват, че емоционалната и диспозиционалната прошка са с позитивни влияния върху здравето, чрез редуцирането на състоянието на непростителност. Но изследването на (Worthington et al., 2007) открива, че емоционалната прошка е с много по-силни влияния върху психическото и физическото здраве, защото не просто редуцира непростителноста, но и защото води до действителна прошка.

Toussaint, Williams, Musick, & Everson (2001) откриват, че прошката е позитивно свързана със здравето в различните стадии от живота на личността. Berry & Worthington (2001) откриват, че простителността като черта е позитивно свързана с по-добро здраве между партньорите в романтичните отношения в прехода към зрелостта. Докато високите равнища на непростителност са свързани с по-високи равнища на стрес. Също така състоянията на непростителност са позитивно свързани с риска от сърдечни заболявания и повишено кръвно налягане.

Прошката е позитивно свързана и с психичното здраве. Непростителността е свързана позитивно с по-високите равнища на депресия и тревожност (Maltby, Makaskill, & Day, 2001).

Механизмите, чрез които прошката и редуцирането на непрошката влияят върху здравето все още не са напълно ясни. Следвайки Worthington & Scherer (2004) могат да се посочат няколко възможни обяснения.

Първото обяснение е свързано със стреса. Хроничният стрес е непосредствено свързан с физическото и психическото здраве. Изследванията откриват всъщност, че състоянието на непростителност е стресово. Концептуализирането на непростителността като стресов отговор, както и че непростителността и стреса индуцират подобни физиологични отговори, води до предположението, че стресът е може би един от непосредствените механизми, които стоят зад отношението между непростителност и здраве. Тази идея е застъпена от (Harris & Thoresen, 2005).

Второто обяснение е свързано с присъствието на негативните емоции враждебност и гняв. Враждебността и гнева са компоненти на непростителността и заедно с това са и компоненти на здравето. Присъствието на гнева и враждебността всъщност обяснява отношението между непростителността и здравето. Тази идея е застъпена от (Berry & Worthington, 2001; Worthington et al., 2007). Би могло да се приеме, че отношението между прошката и здравето се опосредства от влиянието на различни механизми.

Съществуват също изследвания, които загатват и за позитивните влияния на обученията върху прошката и здравето. Съществуват различни интервенции, които влияят върху засилването на прошката. След използването на различни интервенции за засилване на простителността Waltman et al. (2009) откриват редуциране на стреса, и на гнева. До подобни резултати достигат и Lin et al. (2004), които чрез интервенции, организирани в 12 срещи, засилвайки простителността, постигат резултати, които свидетелстват за ниски равнища на депресия и тревожност и засилване на равнищата на самооценката. Тези резултати се запазват във времето. Терапиите ориентирани към прошката редуцират също и постравматичния стрес, който е резултат от проявено насилие в романтичните отношения (Reed & Enright, 2006). Терапиите ориентирани към прошката са ефективни и в пространството на палиативните грижи. Hansen et al. (2009) открива, че засилването на интенциите към простителност при терминално болни отслабва гнева и засилва надеждата и качеството на живота.

Би могло да се приеме, че интегрирането на прошката в пространството на интервенциите свързани с подобряването на физическото и психическото здраве е с позитивни последствия. Но трябва да се отбележи, че тези позитивни ефекти би трябвало да се схващат в контекста на определени ограничения: първо, поради малкото обхванати участници в интервенциите не може да се говори за някаква представителност; второ, интервенциите не откриват механизмите, чрез които прошката повлиява позитивно; трето, не е съвсем ясно какви са дългогодишните ефекти от интервенциите, индуциращи прошката; четвърто, изследванията разглеждат прошката като едномерен конструкт и не отчитат различните видове прошка, както и дали тези ефекти се дължат на самата прошка или на редуциране на не-прошката, и накрая, не е ясно какви са влиянията на различните посредници върху ефектите от отношенията между прошка и здраве.

4. Заключителни бележки

Въпреки натрупаните изследвания върху прошката и признаването и като една от силните страни на характера, все още съществуват много нерешени въпроси свързани със самото определение на прошката. Не е съвсем ясно какво е отношението към прошката в зависимост от преживяването на интерперсоналните отношения, до каква степен прошката и непрошката се влияят от значимостта на отношенията, които се откриват в съзнанието на аза.

ЛИТЕРАТУРА

- **Янакиев, Ю.** (2013). *Комуникация и пространствено познание*. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Янакиев, Ю.** (2014). *Социална психология на комуникацията*. УИ „П. Хилендарски“, Пловдив.
- **Berry, J. W. and Worthington, E. L.** (2001). Forgiveness, relationship quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. Journal of Counseling Psychology, 48, 447 – 455.
- **Davis, J., R. & Gold, G., J.** (2011). An examination of emotional empathy attributions of stability, end the link between perceived remorse and forgiveness. Personality and Individual Differences, 50, 392 – 397.
- **Exline, J. J., Worthington, E. L., Jr., Hill, P., & McCullough, M. E.** (2003). Forgiveness andjustice:Aresearch agenda for social and personality psychology. Personality and SocialPsychology Review, 7, 337 – 348.
- **Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M.** (2010). The road to forgiveness: A meta-analitic synthesis of its situational and dispositional correlates, Psychological Bulletin, 136, 894 – 914.
- **Fincham, F. D.** (2010). Forgiveness& Integral to a science of close relationships? In M/Miculincer & P. R. Shaver (Eds.), Prosocial motives, emotions, and behavior& The better angels of our nature (pp. 347 – 365). Washington, DC:APA.
- **Fincham, F. D., Paleari, G. F., & Regalia, C.** (2002). Forgiveness in marriage: The role of relationship quality, attributions, and empathy. Personal Relationships, 9, 27 – 37.
- **Hansen, M. J., Enright, R. D., Baskin, T. W., & Klatt, J.** (2009). A palliative care intervention in forgiveness therapy for elderly terminally ill cancer patients. Journal of Palliative Care, 25, 51 – 60.
- **Harris, A., H., S., & Thoresen, C. E.** (2005). Unforgivenness, forgiveness, health, and disease. In E.L. Worthigton (Ed.), Handbook of forgiveness (pp. 321 – 334). New York: Brunner-Routledge.

- **Holter, A. C., Magnuson, C. M., & Enright, R. D.** (2010). Application and assessment of interpersonal forgiveness. In E. Mpofu & T. Oukland (Eds.), Rehabilitation and health assessment: Applying ICF guidelines (pp. 453 – 472). New York: Spinger.
- **Lin, W., Mack, D., Enright, R. D., Krahn, D., Baskin, T. W.** (2004). Effects of forgiveness therapy on anger, mood, and vulnerability to substance use among inpatient substance-dependent clients. Jouranl of Counselling and Clinical Psychology, 72, 1114 – 1121.
- **Maltby, J., Macaskill, A., & Day, L.** (2001). Failure to forgive self and others: A replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. Personality and Individual Differences, 30, 881 – 885.
- **McCullough, M. E., Fincham, F. D., & Tsang, J.–A.** (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression–related interpersonal motivations. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 540–557.
- **McCullough, M. E, & Hoyt, W. T. (**2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the big five. Personalityand Social Psychology Bulletin,28, 1556 – 1573.
- **McCullough, M. E.** (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? Current Directions in Psychological Science, 10, 194–197.
- **McCullough, M. E., Pargament, K. I., &Thoresen, C. E.** (Eds.). (2000). Forgiveness: Theory, research, and practice. New York: Guilford Press.
- **McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Wade Brown, S., & Hight, T. L.** (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 1586 – 1603.
- **McNulty, J. K., & Fincam, F. D.** (2011). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. American Psychologist. doi:10.1037/0024572.
- **Miller, A. J., & Worthington, E. L.** (2010). Sex differences in forgiveness and mental healt in recently married couples, Journal of Posityve Psychology, 5, 12 – 23.
- **Miller, A. J., Worthington, E. L., & McDaniel, M.A.** (2008). Gender and forgiveness: A meta-analitic review and research agenda. Journal of Social and Clinical Psychology, 27, 843 – 876.
- **Mullet, E., Girard, M., & Bakhshi, P.** (2004). Conceptualizations of forgiveness. European Psychologist, 9, 78 – 86.

- **Reed, G. L., & Enright, R. D.** (2006). The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for womwn after spousal emotional abuse. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 74, 920 – 929.
- **Rusbult, C., Hannon, M. E., Stoker, S. L., & Finkel, E. J.** (2005). Forgiveness and relational repair. In E. L. Worthigton (Ed.), Handbook of forgiveness (pp. 185 – 205). New York: Brunner-Routledge.
- **Santelli, A. G., Struther, C. W., & Eaton, J.** (2009). Fit to forgive& Exploring the interaction between regulatory focus, repentance, and forgiveness. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 381 – 394.
- **Tsang, J., McCullough, M. E., Fincham, F. D.** (2006). The longitudinal association between forgiveness and realationship closeness and commitment. Journal of Social and Clinical Psychology, 25, 448 – 472.
- **Toussaint, L.L., Williams, D.R., Musick, M.A., & Everson, S.A.** (2001). Forgiveness and health. Journal of Adult Development, 8, 249 – 257.
- **Waltman, M. A., Russell, D. C., Coyle, C. T., Enright, R. D., Holter, A. C., & Swoboda, C. M.** (2009). The effects of a forgiveness intervention on patients with coronary artery disease. Psychology and Health, 24, 11 – 27.
- **Witvliet, C. V.** (2001). Forgiveness and health: Review and reflections on a matter of faith, feelings, and physiology. Journal of Psychology and Theology, 29, 212 – 224.
- **Worthington, E. L., Witvliet, C. V., Pietrini, P., & Miller, A. J.** (2007). Forgiveness, health, and well-being: A review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgiveness, and reduce unforgiveness. Journal of Behavioral Medicine, 30, 291 – 302.
- **Worthington, E. L., Witvliet, C. V., Lerner, J.J., & Scherer, M.** (2005). Forgiveness in medical practice and research. Journal of Science and Healing, 1, 169 – 176.
- **Worthington, E. L., Jr., & Scherer, M.** (2004). Forgiveness is an emotion–focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. Psychology and Health, 19, 385 – 405.
- **Worthington, E. L.** (1998). The pyramid model of forgiveness: Some interdisciplinary speculations about unforgiveness and the promotion of forgiveness. In: E.L. Worthington, (Ed), Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives, Templeton Press, Philadelphia, PA (1998), pp. 107 – 137.

КОГНИТИВНИ МОДЕЛИ НА ФУНКЦИОНИРАНЕ И СТРАТЕГИИ ЗА СПРАВЯНЕ НА МАЙКИ, ОТГЛЕЖДАЩИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ НУЖДИ

гл. ас. д-р Златомира Костова

Резюме: Анализът на когнитивното функциониране на личността повишава вероятността от изграждане на умения за включване на по-реалистични, базирани на доказателства оценки на ситуациите и до намаляване на субективното преживяване на негативната емоция. Тези умения включват идентифициране на когнитивните изкривявания, промяна на вярвания, свързани със света и другите, както и промяна на поведенческите стратегии за справяне.

В настоящото съобщение е предложен анализ на когнитивни модели на функциониране на 10 майки, отглеждащи деца със специални потребности, участващи в група за подкрепа и взаимопомощ. Изследвани са техните вярвания за себе си, другите, света и бъдещето. Използвани са авторска анкета и въпросник на Хейм за изследване на копинг стратегия в ситуации на стрес.

Ключови думи: когнитивен модел, когнитивно функциониране, копинг-поведение, когнитивни изкривявания, вярвания, специални потребности.

COGNITIVE MODELS OF FUNCTIONING AND COPING STRATEGIES OF MOTHERS RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Assisiant professor PhD Zlatomira Kostova

Summary: The analysis of the cognitive functioning of the individual, increases the likelihood of developing skills to include more realistic, evidence-based assessment of the situation and reduce the subjective experience of negative emotions. These skills include identifying cognitive distortions, changing beliefs about the world and others, and change the behavioral coping strategies.

This paper proposed analysis of cognitive models of functioning of 10 mothers raising children with special needs participating in group support and assistance. Were examined their beliefs about themselves, others, the world and the future. Used are original survey and questionnaire Heyman Research-coping behavior in stressful situations.

Key words: cognitive model, cognitive functioning, coping-behavior, cognitive biases, beliefs, special needs.

Теоретично основание

Когнитивният модел на Арън Бек (1975) се основава на теоретичната парадигма, че поведението и емоциите са детерминирани от начини-

те, по които човек когнитивно интерпретира действителността. Когнитивните феномени са център на произхода на симптоматиката, а афективните и соматични промени се явяват като следствие. Моделът предполага анализ на взаимодействието между когнициите и емоциите, и отношението на това взаимодействие с наблюдаваното поведение.

Личността се формира от схеми и когнитивни структури, в които са заложени базови убеждения. Тези схеми се формират в детството, базират се на личния опит и индентификацията със значимите Други (основни грижещи се). Личността формира концепцията за себе си, другите и света и ги затвърждава с опита си, като на свой ред влияе на другите във формирането на техните когниции.

Когнитивните схеми са относително устойчиви образувания, които организират опита и поведението на личността. Те определят как се класифицира, интерпретира и синтезира постъпващата информация. Обработката на информацията се основава на фундаменталните убеждения, интегрирани в схемите. Те позволяват на индивида да осмисли окръжаващия го свят.

Когато в житейския път на индивида се явяват ситуации, потенциално травматични за неговите възприятия, се свързва със симптоматика. Това *активиращо събитие* може да бъде от външния или вътрешния свят на личността. То води до убеждение, което може да е ирационално или рационално, в зависимост от утвърдената когнитивна система.

Дезадаптивните когниции стоят в основата на психологичния проблем. Допускат се в обработката на информацията и пречат на логичното мислене. При анализа на грешките в мисленето А. Бек прави извода, че те са постоянни и еднакви при всички хора. най-често срещани дезадаптивни когниции са:

- ✓ *Свръхгенерализация* – от един или няколко изолирани случая се извежда общо правило или се прави заключение, което се простира върху широк кръг ситуации. Впоследствие правилото се приема и спрямо ситуации, които нямат отношение към него.
- ✓ *Персонализация* – самообвинително мислене за поведението на другите или събитията. Извънмерна отговорност, произлизаща от увереността на човека, че грешките му се намират в центъра на вниманието на другите.
- ✓ *Менталeн филтър* – убеждения, основани на извадени от контекста детайли, като се игнорира съществената информация.
- ✓ *Дихотомно мислене (черно-бяло)* – мислене в крайности, поляризация на категории, максимализъм. *Перфекционизъм* – опре-

деляне на максимално високи стандарти за себе си и за другите. Ако очакванията не се оправдаят, това се възприема като провал.

- ✓ *Произволно умозаключение* – необосновани или противоречащи на фактите изводи.
- ✓ *Търсене на виновен* – „само аз / някой друг е виновен за моите грешки“.
- ✓ *Пожелателно мислене* – приемане на желаното за реалност.
- ✓ *Увековечаване* – всички кратковременни явления например като лошо настроение се разглеждат като продължителни или вечни.
- ✓ *Тунелно мислене*- свързано с избирателно мислене. Възприема се само това, което съответства на настроението, без да се отчита мащабността на ситуацията.
- ✓ *Преувеличение и минимализиране* – свръхмерна или омаловажаваща оценка на значимостта на събитията.
- ✓ *Катастрофизация* – предсказва се бъдещето изключително негативно, без да се отчитат вероятностите.
- ✓ *Пристрастни обяснения* – Ако отношенията причиняват болка или радост, се приписва отрицателно или положително отношение.
- ✓ *Субективно аргументиране* – погрешно убеждение, че ако човек изпитва силна емоция, то тя е истина, а доказателствата за обратното се игнорират.
- ✓ *Етикетиране* – налагане на себе си или другите безусловни характеристики, без да се отчита, че доказателствата може да не съответстват. Реагира се остро, като че ли те са истина.
- ✓ *Предубедени заключения* – четене на мисли и негативни предсказания – субектът вярва, че знае мислите, чувствата и мотивите на околните, или че те знаят неговите.

Дезадаптивните схеми могат условно да се сравнят с компютърни програми. Всяко разстройство има своя специфична програма. Тя диктува вида на входната информация, определя начина за нейната преработка и резултиращото поведение, състоящо се от извънмерна реакция на относително незначителни стимули като на силна заплаха и отговор на това с бягство. Активираната програма е отговорна за изкривените когниции в преработката на информацията. Адекватното тестиране на реалността се заменя от интерпретираните данни на „паническа програма“. *Реакцията на активиращото събитие* може да бъде от емоционален, когнитивен и поведенчески тип.

Мърфи (1962) за пръв път използва терминът „coping“, като изследва способността на децата за преодоляване на кризите в развитието. Основната задача на „копинга“ е адаптиране на индивида към ситуацията, позволявайки му да я овладее, да редуцира интензивността ѝ, да осигури неговото благополучие – физическо и психично здраве, както и удовлетвореност в социалните взаимоотношения.

Хейм, Е. (1988), изучавайки страдащи от онкологични заболявания, определя „копинга“ като стремеж за намаляване на вече съществуващото, или очаквано напрежение от болестта интрапсихично (емоционално и когнитивно), или чрез целенасочени действия за овладяване или преработване на това състояние. Той определя три групи „копинги“ – адаптивни, относително адаптивни и неадаптивни, съответстващи на трите основни сфери на психична дейност: когниции, емоции и поведение. Като важен фактор за избора е степента на резилиентност на индивида (неговата гъвкавост и устойчивост за справяне и преодоляване на болестта).

Раждането и отглеждането на дете със специални потребности, някои от тях трайно хронифицирани, очертава изпитанието на родителите, особено на майката, да преодолява високите нива на стрес. Когнитивният модел на групова работа се оказва ефективен при психологична подкрепа на тези майки.

Въпреки, че когнитивно-поведенческата психотерапия е краткосрочна по своя времеви параметър, форматът „група за подкрепа и взаимопомощ“ е с дългосрочна заявка, тъй като родителстването на децата със специални потребности е съпътствано от спецификата на преминаването през кризите на развитие, а това е особено актуална проблематика във възраст като пубертета.

Груповата работа е подчинена на следните цели:

- Подпомага модификация на убежденията, които могат да доведат до промяната на дезадаптивно поведение и емоции;
- Намиране на решение на психосоциалните проблеми, които могат да предшестват психичното разстройство;
- и задачи:
- да се осъзнае връзката между когнициите, афекта и поведението;
- да се подпомогне процеса на преформулиране и обяснение на дисфункционалните вярвания с рационални и логични интерпретации;
- да се изградят умения за тестване на реалността.

Методика на изследването

В настоящото изследване е използвана авторска анкета, основана на основните вярвания, описани от Бек и Фрийман (1990) спрямо различните личностови компоненти. Някои от въпросите са насочени към описание на наблюденията на майката върху детето ѝ и върху нейното детство, когато е била на същата възраст.

С въпросника на Хейм (Е. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова, 2003) са изведени основните „копинг“ стратегии, които майката използва за справяне с трудностите при отглеждане на детето си със специални потребности.

Участници в изследването са десет жени, на възраст между 30 и 50 години, посещаващи от три години, веднъж месечно група за подкрепа и взаимопомощ. Членове са на сдружение с нестопанска цел, ръководено от родители, отглеждащи деца с интелектуални затруднения.

Попълнено е информирано съгласие за ползване на данните от изследването с научни цели.

Изследваните са от пълни семейства. Възрастта на децата на участниците в изследването – едно от децата – на четири години и едно – на двадесет и четири. Останалите осем са в пубертетна възраст. Основни грижещи се за тях са техните майки, подпомогнати от съпрузите и разширеното семейство. Професиите на изследваните са свързани с възможност бързо да реорганизират свободното си време, за да асистират своите деца със специални потребности.

Анализ

Участниците в изследването определят трудностите, които изпитва детето им към момента, свързани с комуникацията, мобилността и справянето с ежедневието. Когато са били на възрастта на своето дете, майките определят себе си като: „спокойна“, „дружелюбна“, „бяс“, „добро дете“, неуверена в себе си“ „затворена“, „безгрижна“, „юноша“. Решавали са трудностите си по различен начин – разчитайки на родителите си, самостоятелно, чрез споделяне с приятелки, с физическа саморазправа, бунт. Споделят радостта като най-често изпитвана емоция при отглеждането на дете със специални потребности. Предполага се, че това е отговор в полето на социалната желателност. Други емоции, които са често изпитвани, са яд, почуда, безсилие, гняв, тъга, мъка, страх, тревожност. Не е учудваща посочената емоция „благодарност“, тъй като обяснението, което се

дава от изследваните е, че детето със специални потребности е дало на майката нови годности и умения.

Наблюдава се зависимост между възприемането на образа на детето и собствената представа на майката за преживявания на неговата възраст, а това е добра основа за по-уверено посрещане на важния период на пубертет, както и ранно детство и младост (в два от случаите).

Към момента, изследваните определят себе си като: „напрегната“, „нетърпелива“, „поумняла“, „отговорна“, „уверена в себе си, и това, което прави“, „добра, умна жена“. Предполага се, че тези отговори се явяват като резултат от чувството на принадлежност към една подкрепяща ги среда. Отчетени са и отговори, които показват ниско равнище на рефлексивност: „аз“ и „майка“ , „по-заета със семейството си, отколкото със себе си“, както и слаб субличностен интегритет.

Вярванията за другите, изследваните посочват, че ги свързват с „индивидуалност“, „чар“, „погълнати в себе си“, „същите като мен – хора“, „такива, каквито са“, „безотговорни“, „добри и лоши“. Тук се срещат когнитивни модели като дихотомно мислене, както и избирателно абстрахиране – на основата на детайл, изваден от контекста се прави извод, несъгласуван с друга информация. Това се наблюдава и при определянето на вярванията за „Света“ като: „добър и лош“, „лош и капризен, поднасящ изненади“, „хубав“, „уникален“, „шарен“, „интересен“, „такъв, какъвто си го направим“.

Отношението на майките, участващи в изследването, към бъдещето е като: „плашещо“, „в мъгла“, „неизвестно“, „изненадващо“, „страшно“. Съществува и отговор, определящ бъдещето като радостно от новото, което идва, както и е определено като „божа работа“.

От анализа на вярванията при участниците в групата, бяха установени засилени пасивно-агресивна, параноидна и шизоидна личностови компоненти/тенденции.

При пасивно-агресивната тенденция основният конфликт е между желанието да бъде получена протекция от по-силните, и едновременно с това, да бъде поддържана независимостта. *Представа за себе си* е свързана със самодостатъчност, но в същото време са уязвими към странична намеса. Това беше ясно очертано с твърдения като: „Аз обичам да се свързвам емоционално с другите, но не искам, заради това, те да ме управляват“; „Трябва всичко да правя по моя си начин“. *Представа за другите* е като за натрапливи, изискващи, контролиращи и доминиращи, в същото време способни на одобрение – в твърдението: „Другите често са твърде изискващи“. *Сблъсъкът на*

базисни убеждения – „властта трябва да ме поддържа“ и „длъжен съм да защитавам идентичността си“. *Стратегията е* съпротива, скрита опозиция – „По-добре да не изразявам гнева си открито, а да показвам неудовлетворението си чрез неподчинение“. *Емоции*те са сдържания гняв, противодействие на правилата, тревога при опасност от репресия; страх от загуба на одобрение и независимост.

Засилената параноидна компонента са характеризира с недоверие и подозрителност към другите, напрежение, ниска толерантност към хумора и импулсивност. *Представата за себе си* е свързана с вярата, че са добродетелни, но към тях се отнасят вероломно. „За мен е сериозен проблем, ако позволя на другите да си мислят, че могат безнаказано да се държат лошо с мен“. *Представа за другите* е като заблуждаващи се, нечестни, манипулиращи, образуващи тайни коалиции срещу тях. „Не е безопасно да се доверяваш на другите“. *Убежденията – „*Другите са потенциални противници*“. Поведенческа стратегия – „*бъди нащрек*“. Емоциите се* свързват с гняв по повод предполагаемата злоупотреба, болезнена тревога от опасност.

При завишена шизоидна тенденция ключовата дума е „самотност“. *Представа за себе си* е като „самодостатъчни единаци“ – „За мен е важно да съм свободен/а и независим/а“; „Повече ми харесва да действам самостоятелно, отколкото с някой друг“. *Представа за другите* като натрапници, ограничаващи с близостта си. „Няма значение какво мислят другите за мен“. *Убеждения – „*Съществувам по-добре, когато не съм обременен с никого*“; „*Съхрани дистанция“ като с*тратегия*. *Емоцията* е печал. Създават впечатление, че нямат силни чувства.

Твърдения, присъстващи при отговорите на всички анкетирани показват една позиция на свързване с Другия, която е била ежедневие за тези жени – „Аз обичам да се свързвам емоционално с другите, но не искам, заради това, те да ме управляват“.

Би могла да бъде направена и препратка към цялостния период на възприемане от обществото и съществуващата и развиваща се законова рамка, свързани с отглеждане и обучението на деца и ученици със специални потребности – „Детайлите са особено важни“; „За мен е важно да съм свободен/а и независим/а“; „Този, който ми помага, може да ме подкрепя, поощрява и ако желае, да ми се доверява“.

От изследването се оформиха трите групи „копинг“ – стратегии за справяне с трудностите при отглеждане на детето със специални потребности:

Емоционални стратегии:

Участниците в изследването са посочили като най-често използвани адаптивни копинги „оптимизъм“, и по-рядко – „протест“. Неадаптивните копинги са свързани с „потискане на емоциите“. Като относително адаптивна стратегия, конструктивността на която зависи от значимостта и изразеността на проблемната ситуация за преодоляване, е посочена „емоционално разреждане“ от един от участниците в изследването.

Най-голям брой неадаптивни стратегии, посочени от изследваните, принадлежат към тази група, следвани от когнитивните.

Когнитивни стратегии:

Анкетираните са посочили „анализ на проблема“, „задаване на собствени ценности“ като адаптивни стратегии. „Придаване на смисъл“ се явява относително адаптивна по насоченост. „Разпиляност“ и „смирение“ са неадаптивни копинг стратегии, използвани от някои от членовете на групата.

Поведенчески стратегии:

Адаптивни „сътрудничество“, „търсене на помощ“, „алтруизъм“, в смисъла на влизане в сътрудничество с по-опитни, търсене на поддръжка в близко социално обкръжение или предлагане на помощ на другите за преодоляване на проблемната ситуация.

Неадаптивна стратегия „самообвинение“ е посочена от един от участниците, който към момента на анкетиране е в период на криза в брачните отношения.

„Конструктивна активност“ и „разсейване“ са посочени като избор за относително адаптивен „копинг“.

Забеляза се зависимост на еднакви копинг стратегии от трите групи *когниции-емоции-поведение* при трима от участниците в групата. Стратегиите за справяне с критични ситуации, свързани с ежедневието при отглеждане на дете със специални потребности, са в следната зависимост: „разпиляност“-„протест“-„разсейване“. Този резултат би могъл да се интерпретира с актуално състояние на психосоциалното функциониране на всяка от тях – в единия случай се касае за родител с ниско равнище на функциониране, в другия – детето със специални потребности е в ранна детска възраст и все още не е преминат пътя на осъзнаване на перспективата за дългосрочно отглеждане и грижа. При третия случай се наблюдават симптоми на професионално прегаряне. И при трите резултата е засилена параноидната компонента на личностово функциониране, подчинена на вярвания като: „Не е безопасно да се доверяваш на другите“ и „За мен е серио-

зен проблем, ако позволя на другите да си мислят, че могат безнаказано да се отнасят лошо с мен“.

С тревогата от неясното бъдеще са свързани и заявките за теми за групова работа: „Бъдещето на моето дете – тийнейджър“ и „Какво ще се случи с детето ми, когато мен ме няма на света“. Това са теми, провокирани от анкетата.

Обобщение

В процеса на групово взаимодействие е важно да бъдат отбелязвани актуално състояние, вярвания, перспективи на всички участници. Отглеждането на дете със специални потребности е свързано с поддържане на нивото на стрес, а той би довел до активиране на дисфункционалните вярвания и неадаптивни модели за справяне.

Въпреки, че описаната група за подкрепа и самопомощ, е с продължителна история, към всеки един момент се отваря пространство за актуална тематика, свързана с различните субличности на участниците в нея – майка, родител, съпруга, работеща жена.

Ефектът от съвместния процес може да бъде асоцииран с превенция на психичното здраве по посока благополучие.

ЛИТЕРАТУРА

- **Набиуллина, Р. Р., И. В. Тухтарова** (2003) Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие. – Казань
- **Beck, A. T.** (1975) Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. Intl Universities Press
- **Beck, A., Freeman, A.** (1990) Cognitive Therapy of Personality Disorders
- **Murphy, L. B.** (1962) The widening world of childhood. New York Basic Books
- **Heim, E.** (1988) Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping, Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie. № 1

ВЪЗПРИЕМАНЕ И ОЦЕНКА НА РЕЛАЦИОННАТА АГРЕСИЯ ОТ УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ В УЧИЛИЩНА СРЕДА

гл. ас. Огнян Койчев

Резюме: Представят се резултати от изследване на ученическо и учителско възприемане и оценка на релационна агресия във взаимоотношенията между съучениците. Обхванати са 138 ученици на възраст 14 – 15 години и 47 учители от СОУ в Пловдив, Пазарджик и Смолян. Използван е модифициран вариант на инструментариума на Н. Крийк и Дж. Гротпитър (1995) за изследване на нормативните възгледи към агресията. Направена е съпоставка между учениците по пол и са сравнени възгледите на учениците и учителите.

Ключови думи: релационна агресия, училищна среда

PERCEPTION AND EVALUATION OF RELATIONAL AGGRESSION BY STUDENTS AND TEACHERS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Ass. Ognyan Koychev

Summary: The paper presents the results from a study of students and teachers perceptions and normative assessment of relational aggression between peers. 138 students and 47 teachers form schools in Plovdiv, Pazardjik and Smolyan have been investigated. A modified version of the instrument of N. Crick and J. Grotpeter (1995) has been applied to evaluate the frequency and the normative beliefs about relational aggression. The gender differences are revealed and the students and the teachers' views are compared.

Key words: relational aggression, school environment

В условията на училището е много важно точно да се идентифицира проблемното поведение. Преобладаваща част от изследванията на агресията като проблемно поведение в училище са фокусирани върху физическата и форма. Сравнително по-малко внимание се отделя за изучаване на релационната агресия, чиито последствия за психологическото адаптиране и благополучие на жертвата и извършителя са съпоставими с тези на физическата агресия (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001).

Репертоарът на релационната агресия се състои предимно от скрити и индиректни форми на поведение. Тази особеност заедно със субективността и индивидуалните различия във възприемането създават сериозни трудности за оценяване честотата и тежестта на агресивните действия (Стаматов Р., 2009). Сериозно предизвикателство

представлява и съпоставянето разбиранията за релационната агресия между различните участници в училищния живот – учениците и учителите. Сложността на този въпрос произтича от влиянието на редица фактори върху индивидуалните различия при възприемането и оценяването на агресивното поведение.

Позицията на учителите в социалните отношения в училище им придава водеща роля в идентифицирането на агресията между учениците. Тази позиция, обаче, не изчерпва въпроса за възприемането и разбирането на болезнените въздействия в социалния свят на учениците. Адекватното третиране на релационните агресивни прояви изисква отговори на въпроса дали учениците и учителите възприемат това поведение по един и същи начин.

Целта на настоящото изследване е да се установят особеностите и различията във възприемането на релационната агресия от ученици и учители в училище.

Половите различия са основен фокус в изучаването на релационната агресия. Класически изследвания от 90-те години на миналия век показват специфични различия между момичетата и момчета в позицията на агресори и жертви по редица фактори, като ниво в развитието на социалните умения, целеполагането, честотата на релационните прояви, психосоциалната адаптация и личностното възприемане на поведението (Crick N., Grotpeter J.,1995). Пред вид тези открития и пред вид преобладаващото присъствие на жени в учителската професия, е необходимо да се отчита интегритета на половите стереотипи във възприемането на релационната агресия, за да се постигне пълнота в картината на този тип социални отношения. Сравняването на перцептивните модели към този тип поведение в училище дава основания за по-прецизно идентифициране на проблема и изграждане на адекватен подход за превенция.

В спектъра на психологическото познание терминът „агресия“ се използва с твърде разнообразно значение. В настоящия проект се придържаме към разбирането на Робърт Барън и Дебора Ричардсън и приемаме като работно тяхното определение:

„Агресия е всяко поведение насочено да причини вреда, болка или оскърбление на друг човек, който не желае или се стреми да избегне подобно отношение“ (Р. Бэрон, Д. Ричардсон 1997, стр. 30).

Концепцията на Барън и Ричардсън е подходяща за разграничаване на поведението на юношите в тяхната специфична субкултура. То дава основание да се обхване цялата палитра от реални действия, които отразяват представата на подрастващите за агресията. Освен

физическите нападки, които причиняват вреда и болка, такова обозначение получават и прояви, които поставят някого в неблагоприятна позиция, унизително отношение и издевателства, злепоставянето и уронването на престижа, злонамерените клюки и интриги, отказа от общуване, любов и подкрепа (Койчев, О., 2009).

Възприемането и рефлексията на социалното поведение са съществен елемент в разбирането на релационната агресия, при която е важно болезненото отношение на жертвата. Заедно с оценката на жертвата, позициите на другите участници също допринасят за установяване въздействието на релационната агресия върху училищната среда и взаимоотношенията в нея.

Релационната агресия изисква по-специално внимание поради сложността на поведението и частично прикрития си характер. Ники Крик и Дженифър Гротпитър, визирайки юношите, класически определят релационната агресия като:

А. „*причиняване на вреда посредством целенасочено манипулиране и накърняване на взаимоотношенията с връстниците*“;

Б. „*преднамерено значимо увреждане на приятелските връзки или чувството за приемане от страна на връстниците*“ (Crick, N., J. Grotpeter, 1995, p. 711.)

Като анализират социалната агресия при момичетата, Б. Р. Галън и Марион Андърууд допълват рамката на релационната агресия:

А. „*с насоченост към разрушаване на самооценката, социалния статус или и двете*“;

Б. „*приемане на директни форми на вербално отхвърляне, негативни лицеизрази и/или индиректни форми като разпространяване на сплетни, клеветнически слухове и социално изключване*“ (Galen, B. R., M. K. Underwood, 1997, p. 323).

Ели Янг, Америка Бой и Дейвид Нелсън правят крачка напред като включват в разбирането на релационната агресия в училище специфични прояви на тормоз и издевателства. Те правят съпоставка между проявите на индиректна, социална агресия и релационен тормоз, за да очертаят по-точно границите на понятието:

- *Включват се по-сложни социални манипулации, които директно или индиректно конфронтират агресора с жертвата.*
- *Включват се открити и прикрити конфронтации с жертвата.*
- *Включват се реактивна и инструментална форма на поведение.*
- *Включват се проявите на тормоз и издевателства над социалните чувства на жертвата* (Young E., A. Boye, D. Nelson, 2006).

Класическите възгледи от 90-те години и тяхното развитие в съвременните разбирания могат да се обобщят в следното определение:

Релационната агресия е поведение насочено да увреди самочувствието, взаимоотношенията и да налага контрол над социалното обкръжение чрез манипулиране, изолация, накърняване на приятелския кръг, злепоставяне и издевателства над социалните чувства на индивид, който не желае такова отношение.

Въз основа на тази дефиниция се очертава поведенческият репертоар на релационната агресия:

- Изключване от кръга на общуване;
- Сплетни и интригантско отношение;
- Пренебрежително отношение;
- Злонамерено разпространяване на клюки и слухове за жертвата;
- Презрителни подигравки, присмех и обиди;
- Словесен тормоз и измъчване;
- Издевателства със социалния статус на жертвата;
- Открито обезценяване и обезличаване на жертвата;
- Сплашване, заплахи;
- Манипулативна привързаност;
- Коалиране срещу жертвата;
- Виртуален тормоз.

Релационната агресия обхваща много разнообразни форми на поведение, всички с цел да накърнят социалния свят и самооценката на индивид, който не желае подобно отношение към себе си. Трудностите при възприемане и оценяване на релационната агресия са свързани преди всичко с идентифициране на инициатора на поведението, пред вид неговия индиректен, прикрит и подмолен характер. От началото на 21 век редица автори отграничават два типа релационна агресия:

- *Реактивна*, като отговор на провокация;
- *Проактивна* (или инструментална), като инициативно поведение за налагане на собствената позиция, доминиране или постигане на желана цел (Little T. et al., 2003; Card N., Little T., 2006; Mathieson L., Crick N., 2010).

Изследователските данни показват, че учениците, проявяващи релационна агресия, изпитват определени затруднения във взаимоотношенията си с връстниците и приспособяването си към училищната среда. В началото на юношеска възраст при тях се очертава тенденция да бъдат по-малко харесвани от връстниците си и да се чувстват по-самотни. Това в по-голяма степен важи за момичетата, отколкото

за момчетата (Crick N., Grotpeter J.,1995; Prinstein et al., 2001). Оказва се, че релационната агресия влияе неоднозначно върху социалния статус, особено при девойките. Част от проучванията разкриват тенденция към повишени социални затруднения и влошаване в приемането от връстниците при по-агресивните момичета. В други случаи, при които се прави разграничаване между признаците популярност и харесване, се установява повишаване на социалния статус във връзка с релационната агресия – момичетата не само, че не са отхвърляни от съучениците си, но дори се отбелязва и нарастване не популярността им в едногодишен период (Prinstein & Cillessen, 2003; Warden & Mackinnon, 2003; Rose et al., 2004). В тези изследвания връстниците оценяват високо популярността на релационно агресивните си съученици, но в същото време изразяват ниска степен на харесване към тях.

Жертвите на релационна агресия изпитват значими психосоциални проблеми в училище. Независимо, че по-трудно се идентифицират, такива ученици проявяват по-висока степен на интернализиране на травматична симптоматика в сравнение с връстниците си. Виктимизираните юноши и девойки страдат повече от депресивни състояния, тревожност, емоционален дистрес и затруднен самоконтрол. При тях се отбелязват нарушения в социалното функциониране, като при момичетата релационната агресия предизвиква реакции на обърквaне, отричане, психична болка, загуба на самоуважението и самоувереността, наред с рязко спадане на доверието към социалните контакти и взаимодействия (Owens, Slee, & Shute, 2000; Crick & Nelson, 2002; Camodeca & Goossens, 2005).

Подобно на физическата, релационната агресия се отличава с висок социален риск, тъй като влияе отрицателно върху социалното приспособяване и на извършителите, и на жертвите. Независимо от неоднозначното въздействие върху социалния статус при агресивните ученици, виктимизираните им връстници определено страдат от влошените взаимоотношения и накърнения социален контекст.

Редица изследвания показват, че релационно агресивните прояви нямат специфична локализация, а се разпростират както в училищната среда, така и в свързани територии, посещавани от учениците. Все пак се отбелязва, че с по-голяма честота на релационна агресия се отличават класните стаи, тъй като поведението остава по-незабележимо за странични към взаимоотношението участници (Fekkes, Pijpers, Verloove-Vanhorick, 2005; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002).

Организация на емпиричното изследване

Цели на изследването

- да се проучат особеностите във възприемането и нормативното оценяване на релационната агресия от учениците на възраст 12 – 14 години;
- да се проучат особеностите във възприемането и нормативното оценяване на релационната агресия от учителите;
- да се съпоставят представите на учениците и учителите за честотата и нормативната оценка за съдържателната структура на релационната агресия.

Метод на изследването.

Изследвани са 138 ученици и 47 учители от СОУ в Пловдив, Пазарджик и Смолян. По пол разпределението на учениците е 67 момчета и 71 момичета, а при учителите – 8 мъже и 39 жени. Участниците попълват *Въпросник за нормативна оценка на агресията*. Това е модифициран вариант на въпросника на Н. Крик и Дж. Гротпитър (1995) за изследване на нормативните аспекти на агресивното поведение. Състои се от два открити въпроса зададени по два начина, адресирани към типично за момчетата и типично за момичетата поведение. Първият въпрос се отнася за реактивно агресивно поведение, провокирано от гняв. Вторият въпрос визира проактивно агресивно поведение, мотивирано от желание за разплата или налагане на собствена позиция:

1.а. Какво най-често правят момчетата, когато някой съученик ги е разгневил?

2.а. Какво най-често правят момчетата, когато искат да се разправят с някой съученик?

1.б. Какво най-често правят момичетата, когато някоя съученичка ги е разгневила?

2.б. Какво най-често правят момичетата, когато искат да се разправят с някоя съученичка?

При анализа на отговорите е ползван подходът на Никол Уернър и Шарийз Никсън (2005), като съдържанието им се кодира и обобщава в следните категории:

1. Физически нападки;

2. Физически заплахи;

3. Словесни нападки и обиди;

4. Словесни заплахи;

5. Комбинация от физически и словесни нападки;

6. Обидно невербално поведение;
7. Злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове;
8. Презрително отношение, присмех и подигравки;
9. Избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване;
10. Виртуален тормоз;
11. Просоциално поведение – опити за изясняване и помиряване;
12. Други.

Операционализацията на *релационната агресия* обхваща категориите *7, 8, 9 и 10*. Останалите категории отговори на въпросите се отнасят към други типове поведение.

Резултати от изследването

1. Възприемана честота на релационната агресия

В настоящото изследване учениците възприемат честотата на релационната агресия по различен начин от позицията на половия стереотип и през условията на гневна реакция и проактивна инициатива. Момичетата като цяло изразяват по-високи нива на релационно агресивни прояви и в двете условия – гневна реакция и инициативно поведение. И при двата пола по-висока е честотата на проактивните в сравнение с реактивните релационно агресивни прояви – 15,5% спрямо 12,5% в представите на момчетата и 49,6% към 31,9% при момичетата. Най-висока стойност в цялата извадка се отбелязва в отговорите на девойките за типичните модели за надделяване над съученичките (Таблици 1 и 2).

Таблица 1. Възприемане на честотата и нормативно оценяване на реактивната агресия при учениците. Процентно разпределение при отговорите на въпросите: Какво най-често правят момчетата, когато някой съученик ги е разгневил? Какво най-често правят момичетата, когато някоя съученичка ги е разгневила?

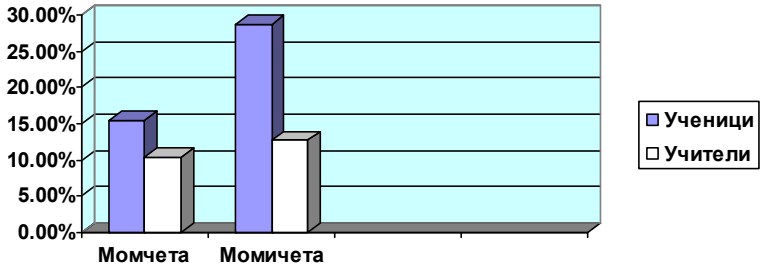
Категория поведение	Момчета за момчета	Момичета за момичета	Учители за момчетата	Учители за момичетата
Релационна агресия	***12,5%***	***31,9%***	***10,3%***	***12,7%***
Злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове;	*0,4%*	*7,4%*	*0,9%*	*2,5%*
Презрително отношение, присмех и подигравки	*9,2%*	*8,3%*	*8,6%*	*6,9%*
Избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване	*2,7%*	*10,3%*	*0,8%*	*3,3%*
Виртуален тормоз	*0,2%*	*5,9%*	*0%*	*0,3%*

Таблица 2. Възприемане на честотата и нормативно оценяване на проактивната агресия при учениците. Процентно разпределение при отговорите на въпросите: Какво най-често правят момчетата, когато искат да се разправят с някой съученик? Какво най-често правят момичетата, когато искат да се разправят с някоя съученичка?

Категория поведение	Момчета	Момичета	Учители за момчетата	Учители за момичетата
Релационна агресия	***15,5%***	***49,6%***	***7,6%***	***14,1%***
Злонамерени интриги, клевети, клюки и слухове;	*2,5%*	*14,5%*	*0,6%*	*4,3%*
Презрително отношение, присмех и подигравки	*11,2%*	*10,6%*	*6,1%*	*5,3%*
Избягване, изолиране и изключване от кръга на общуване	*1,6%*	*16.2%*	*0,9%*	*4,5%*
Виртуален тормоз	*0,2%*	*8,3%*	*0%*	*0,3%*

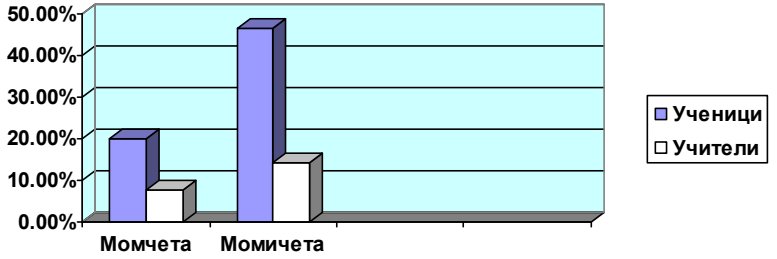
Представите на изследваните учители за релационната агресия се различават от тези на учениците. Както е видно на Фигури 1 и 2 отбелязаната от педагозите честота е видимо по-ниска от отговорите на техните питомци, при това и за двата подтипа на поведението. Учителите вероятно изразяват социално желателна позиция, при която високо тегло получава възприеманата като опасност физическа агресия и благоприятно възприеманото просоциално поведение.

Учителите не виждат полови различия в честотата на реактивната релационна агресия. Техните представи за момчетата и момичетата са със сравнително близки тегла – 10,3% и 12,7%. В същото време самовъзприятията на девойките са приблизително два и половина пъти по-високи от тези на юношите – 31,9% към 12,5% (Фигура 1).



Фигура 1. Честота на реактивната релационна агресия при момчетата и момичетата от гледната точка на учениците и учителите

По отношение на проактивния подтип релационна агресия разликите в констатациите на учителите спрямо учениците са още по-големи разлики. Наред с това, педагозите приемат, че момчетата предприемат по-рядко проактивно релационни действия, отколкото реактивно агресивни – 7,6% спрямо 10,3%. Така те влизат в противоречие с откроената при учениците тенденция – и при двата пола представите за честотата на проактивната релационна агресия са с по-високи тегла от реактивния подтип (Фигури 1 и 2).



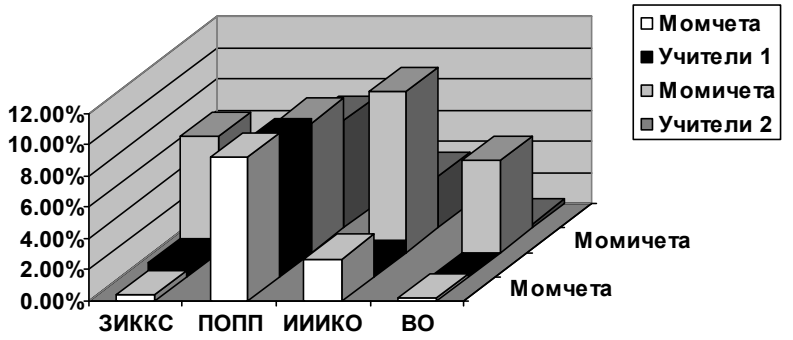
Фигура 2. Честота на проактивната релационна агресия при момчетата и момичетата от гледната точка на учениците и учителите

Като се абстрахираме от реалните стойности, отговорите на учителите поддържат модела във възприятията на учениците, че най-често момичетата използват релационна агресия за да наложат инициативно позицията си и да надделеят над съученичките си. Според учениците най-висок процент имат представите за проактивна релационна агресия при момичетата – 49,6%, така е и при педагозите – 14,1% (Фиг. 2).

2. Оценка на съдържателната структура на релационната агресия

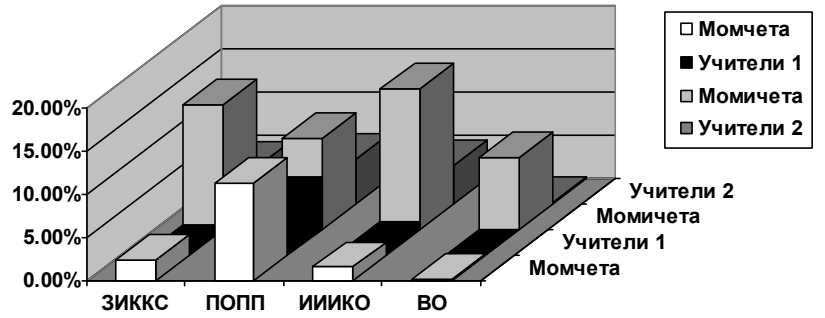
Освен при възприемане честотата на проявите, в настоящото изследване полови различия се очертават и при нормативното оценяване структурата на релационната агресия. Така при девойките водещ структурен компонент е *Избягването, изолирането и изключването от кръга на общуване* и в двата подтипа на релационната агресия – 10,3% и 16,2%. При реактивния – на второ място по тежест се подрежда *Презрителното отношение, присмех и подигравки (8,3%)*, а в проективния, този компонент остава на трета позиция за сметка на *Злонамерените интриги, клевети, клюки и слухове* с 14,5%. Момиче-

тата приемат Виртуалния тормоз като присъщ към модела на релационната агресия (Фигури 3 и 4).



Фигура 3. Нормативно оценяване структура на реактивната релационна агресия при момичетата и момчетата от гледна точка на учениците и учителите

За разлика от момичетата, момчетата оценяват най-високо уместността на *Презрителното отношение, присмех и подигравки* в репертоара на релационната агресия (9,2% при реактивния и 11,2% при проактивния тип). Юношите също така са единодушни относно ниската нормативна стойност на *Виртуалния тормоз* като модел за гневно реагиране или инициативно въздействие.



Фигура 4. Нормативно оценяване структура на проактивната релационна агресия при момичетата и момчетата от гледна точка на учениците и учителите

В съдържателно отношение нормативната преценка на учителите за релационния модел на момчетата съвпада с тази на учениците. Нормативното оценяване за поведението на момичетата при педагозите се разминава с позицията на юношите. И при двата пола, и при двата подтипа, учителите извеждат на най-висока позиция *Презрителното отношение, присмех и подигравки* в репертоара на релационната агресия (8,6% и 6,1% за момчетата; 6,9% и 5,3% за момичетата). Видно е приемането на този компонент като по-характерен за реактивната релационна агресия, което се разминава с убежденията на учениците(Фигури 3 и 4). Възрастните в училище подценяват приложимостта на Виртуалния тормоз (0% и 0,3%) във взаимоотношенията между връстниците. В проактивния подтип при момичетата учителските оценки са почти изравнени за трите основни компонента (Фигура 4).

Изводи и обобщения

В предложеното изследване момичетата се отличават с по-висока честота на релационната агресия в сравнение с момчетата. Данните се съгласуват с резултати от редица проучвания, посветени на перцептивните модели и номинативното оценяване на този тип поведение (Crick N., Grotpeter J., 1995; Salmivalli, C., Kaukiainan, A., 2004; Young E., A. Boye, Nelson D., 2006).

Юношите и девойките се различават в нормативната оценка за съдържанието и структурата на релационната агресия. Момчетата определено предпочитат по-директните форми за уязвяване и накърняване на социалния контекст на жертвата, докато при момичетата преобладават прикритите и индиректни модели и при двата подтипа на визираното поведение. Сходни тенденции се установяват и в други проучвания (Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Mathieson L., Crick N., 2010). Приема се, че в стереотипа на девойките агресивните стратегии са свързани с избягване на неприятностите и поддържане на баланс в социалното си обкръжение. Така, момичетата, които се стремят да отмъстят или да надделеят над връстничките си, но са загрижени да избегнат разкриването си и да накърнят репутацията си, проявяват по-висока склонност към релационна агресия (Werner N., Nixon C., 2005).

Представите и нормативните оценки на учителите за релационната агресия във взаимоотношенията между съучениците се различават от тези на юношите. Те визират основно откритите модели, които се възприемат като по-натоварени със заплахи за влошаване на взаимодействията. Професионалната позиция на педагозите вероятно оказва

влияние върху техните представи и убеждения за поведението на учениците, като фокусира вниманието им към директни социално рискови прояви. В изследваната извадка, учителите подценяват честотата и значението на релационната агресия, като вероятно изразяват убежденията си за социална приемливост на това поведение. Подобни тенденции се очертават в изследванията на Stockdale et al., 2002, Liau, Flannery, Quinn-Leering, 2004 и Werner N., Nixon C., 2005.

ЛИТЕРАТУРА

- **Бэрон, Р., Ричардсон Д.** (2001). Агрессия, СПб., Питер.
- **Койчев, О.** Нагласи за физическа, вербална и релационна агресия при момичета на 12 – 14 години, отглеждани в семейна и институционална среда, в сб. Научни изследвания, УИ „П. Хилендарски“ , Пловдив, 2009
- **Стаматов, Р.** (2009). Релационната агресия в контекста на развитието и възможности за ограничаване, В Приложна психология, УИ „Паисий Хилендарски“, бр. 1, Пловдив.
- **Camodeca, M., Goossens, F.** (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46,* 186 – 197.
- **Card N., Little T.** Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment, in *International Journal of Behavioral Development, 30*, pp. 466 – 480.
- **Crick, N. R., Grotpeter, J. K.** (1996). *Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship, in Child Development*, Vol. 67, Issue 5, pages 2328 – 2338.
- **Crick, N. R., & Nelson, D. A.** (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these, in *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 599 – 607.
- **Fekkes, M., Pijpers, F., Verloove-Vanhorick, S.** (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, in *Health Education Research, 20,* 81 – 91.
- **Galen, B., Underwood, M.** (1997). A developmental investigation of social aggression among children, in *Developmental Psychopathology, 33(4),* 589 – 600.
- **Liau, A. K., Flannery, D. J., Quinn-Leering, K.** (2004). A comparison of teacher-rated and self-reported threats of interpersonal violence, in *Journal of Early Adolescence, 24,* 231 – 249.

- **Mathieson L., Crick N.** (2010). Reactive and Proactive Subtypes of Relational and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Concurrent and Longitudinal Adjustment, in School Psychology Review, Vol. 39, No. 4, pp. 601 – 611.
- **Owens, L., Slee, P., & Shute, R.** (2001). Victimization among teenage girls: What can be done about indirect harassment? In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York: Guilford Press.
- **Prinstein, M., Boergers, J., Vernberg, E.** (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-Psychological adjustment of aggressors and victims, in *Journal of Clinical Child Psychology, 30,* 479 – 491.
- **Prinstein, M., Cillessen A.** (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status, in *Merrill-Palmer Quarterly, 49,* 310 – 342.
- **Rose A, Swenson L., Walter E.** (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations, in *Developmental psychology, 40*, pp. 378 – 387.
- **Salmivalli, C., Kaukiainan, A.** (2004). „Female Aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression, in *Aggressive Behavior, 30,* 158 – 163.
- **Stockdale, M. S., Hangaduduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D.** (2002). Rural elementary students', parents' and teachers' perceptions of bullying, in *American Journal of Health Behavior, 26,* 266 – 277.
- **Young E., A. Boye, Nelson D.** (2006). *Relational Aggression: Understanding, Identifying, and Responding in Schools, in Psychology in the Schools* Vol. 43, Issue 3, pp. 297 – 312.
- **Warden, D. & MacKinnon, S.** (2003). *Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies*, *in British Journal of Developmental Psychology, 21,* 367 – 385.
- **Werner N., Nixon C.**, (2005). Normative Beliefs and Relational Aggression:An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior, in *Journal of Youth and Adolescence, Vol. 34, No. 3,* pp. 229 – 243.

ВРЪЗКА МЕЖДУ КАЧЕСТВО НА ПРИЯТЕЛСТВОТО И САМООЦЕНКАТА В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

д-р Диляна Ангелова

Резюме: Основната задача на проучването е да се изследват връзките между качеството на приятелството и самооценката в детско-юношеска възраст. За целта са изследвани 534 ученици на възраст между 13 и 20 години, от които 333 – момичета и 201 – момчета. От всички 534 участници, попълнили коректно бланките, са определени 60, които са показали най-високи нива при позитивните характеристики и най-ниски нива на негативните характеристики в скалата за оценка на приятелството. Открива се статистически значим коефициент на корелация (0.575) между субскалата за баланс в приятелството и субскалата близко приятелство от скалата, измерваща самооценка.

Ключови думи: приятелство, самооценка.

RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY OF FRIENDSHIP AND SELF-ESTEEM IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Dilyana Angelova, PhD

Summary: The major goal of the study is to examine the relationship between friendship quality and self-esteem in adolescence. There are 534 participants in the study of the ages 13 to 20, out of whom 333 are girls and 201 – boys. 60 participants are picked based on the highest level of positive and lowest level of negative features of friendship quality. The results indicated that there is significant correlation (0.575) between balance in high-quality friendships and the subscale close friendship in self perception profile for adolescent.

Key words: moral behavior, moral motivation

Въведение

Приятелството придобива значително влияние върху развитието на децата в прехода от детска възраст към юношество. Приятелите стават един от най-важните фактори, оказващи влияние върху социалното, емоционалното и когнитивното развитие в детско-юношеска възраст. Съществуват множеството аспекти на приятелските взаимоотношения, които оказват ефект върху оценката на този тип връзка, например – социалната среда или контекста на развитие на приятелството, броят на приятелите, реципрочността във взаимоотношенията, качеството на приятелството и индивидуалните характеристики както на приятелите, така и на детето, чието приятелство оценяваме.

Психологическата перспектива за приятелството се фокусира върху реципрочността и диадичността на този специфичен тип връзка. Почти всички определения за приятелството наблягат на равенството, като неизменна характеристика, описваща динамиката на приятелските отношения. Приятелството се характеризира с топлина и емоционална близост, интимност, споделяне, подкрепа, изразяваща се във взаимопомощ – както инструментална, така и емоционална, загриженост към другия, взаимна привързаност (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996; Rubin, 2006; Furman&Buhrmester, 1985).

Според Съливан в ранните години на юношеството възниква потребността от междуличностна интимност. Именно тогава се разкрива пространство за развитие на приятелството. Съливан допуска, че една от основните задачи през този период на развитие е установяването на близки приятелски взаимоотношения. Още повече той смята, че без опита от взаимно споделеното приятелство, се ограничава възможността за постигане на ефективно социално поведение. Следователно афективният, когнитивният и социалният опит, постигнати в приятелските връзки, са толкова необходими за развитието, колкото и опитът в семейството (Hartup, 1983).

Приятелството оказва влияние и върху различните аспекти на аза – самооценката, емоционалното привързване, социалната компетентност, преодоляване на самотата и тревожността (Berndt &Keefe, 1995; Rubin et al. 2004; Berndt, 2004; Berndt&Murphy, 2003; Laible, Carlo, Raffaelli 2000; Parker, Asher 1993).

Влиянието на приятелството върху развитието е безспорно, въпреки че повечето автори не се обединяват върху единна позиция – дали влиянието е предимно позитивно или е предимно негативно. Като цяло се смята, че приятелството благоприятства множество аспекти на развитието, но понякога индивидуални характеристики на приятелите (напр. агресивност и престъпно поведение), биха могли да имат негативни последици за развитието.

Смята се, че приятелството развива социалната компетентност, улеснява социалния обмен, създава среда за усъвършенстване на уменията за емоционална регулация, стимулира наблюдаването и ученето, ограничава тревожността, предпазва от тормоз, развива уменията за разрешаване на конфликти, осигурява топли, близки и лоялни отношения, които от своя страна стимулират способностите за интимно споделяне (виж Bukowski, Newcomb, & Hartup,1996; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998; Bagwell&Schmidt, 2011; Buhrmester ,1990; Saarni, 1990; Hartup 1992).

Но същевременно приятелските взаимоотношения биха могли да доведат и до антисоциално поведение, агресивност, престъпно поведение, употреба на наркотици, а също така да поставят децата в риск (виж Elliot, Huizinga&Ageton, 1985; Engels, Knibbe, De Vries, Drop&Van Beukelen, 1999; Patterson, Dishion&Yoerger, 2000; Scaramella, Conger, Spoth&Simons, 2002; Dishion, Andrews, 1995; Dishion&Capaldi, 1995; Dishion, 1994, 1996).

Връзка между качество на приятелството и самооценката

Как се определя качеството на приятелските взаимоотношения

Първата стъпка в измерването на качеството на приятелството е определянето на чертите, които влияят степента на превъзходство. Втората стъпка е оценяването, за специфично приятелство, дали нивата на тези характеристики са високи, ниски или по средата (виж Berndt, 1996, 2006).

Позитивните и негативните черти на приятелството определят качеството на връзката (Bagwell&Schmidt, 2011; Berndt, 2002). Позитивни черти на приятелството (в литературата могат да се срещнат още под наименованието „качества на приятелството“) са например – дружбата, интимността, помощта, лоялността, сигурността и др. Към негативните черти се отнасят – конфликтите, предателството, доминирането, съперничеството и др. Качеството на приятелството се определя от относителната сума на позитивните (т.е. дружба, близост) и негативните (т.е. конфликт) черти, които варират значително при различните приятелства (Bagwell&Schmidt, 2011).

Едно от допусканията на настоящата работа е, че качеството на приятелството играе важна роля при определяне на влиянието на приятелството върху развитието. Следователно можем да предположим, че по-качествените приятелства, ще са по-влиятелни, за разлика от нискокачествените приятелства. Но какъв следва да бъде цялостният ефект на приятелството, ако връзката се характеризира с високо качество, но индивидуалните характеристики на най-добрия приятел се отнасят към агресивно и девиантно поведение? Понякога децата биват въвлечени в престъпни деяния, тютюнопушене, злоупотреба с алкохол, употреба на наркотични вещества, именно под влиянието на своите приятели, на които имат доверие, с които споделят и с, които прекарват голяма част от време си. Следователно погрешно е да смятаме, че висококачествените приятелства оказват само положително влияние, а нискокачествените приятелства само отрицателно.

Връзка между качеството на приятелството и самооценката

Според някои автори приятелската подкрепа влияе множество измерения на развитието. Според Sullivan (1953) близките, интимни приятелства повишават самоуважението. За да се тества тази хипотеза, изследователите сравняват приятелствата не само по това, доколко са интимни и близки, но също така и по други показатели за цялостно качество. Съществуват твърдения, че приятелството, включващо високи нива на интимност, просоциално поведение, доверие, лоялност, привързаност и емоционална подкрепа, е с по-високо качество. Съгласно хипотезата на Съливан, юношите, чийто приятелства притежават повече позитивни черти, обикновено демонстрират по-висока самооценка, а нивото на самооценката в юношеството, би могла да повлияе върху способността за формиране на близки и подкрепящи приятелства. Според Хартър, способността да поддържаш подкрепящо приятелство свидетелства за успешни взаимоотношенията с връстниците като цяло. По този начин позитивните черти на приятелствата можем да отнесем към възприятията относно социалното приемане в широката група от връстници. Необходимо е да отбележим, че цялостната самооценка отчасти се определя именно от възприятията на юношата относно социалното приемане. Налични са емпирични доказателства за връзката между приятелството и самооценката. Ето и част от тях:

- позитивните черти на приятелството корелират с детските и юношеските възприятия за социално приемане (Cauce,1986);
- юношите с по-подкрепящи приятелства, получават по-високи оценки и имат по-добро поведение в училище, за разлика от другите юноши (Cauce, 1986);
- корелацията между подкрепата от приятели и училищните постижения са негативни (Cauce, Felner&Primavera, 1982);
- детската и юношеската глобална самооценка е силно свързана с възприятията относно физическия образ (Harter, 1993);
- юношите, които имат висока самооценка описват своите приятелства с ключови характеристики като лоялност и доверие, докато при юношите с ниска самооценка тези термини много по-рядко се срещат в описанията; също така юношите, които имат висока самооценка разказват за случаи, в които техните приятели са били източник на емоционална подкрепа, докато децата с ниска самооценка докладват за случаи, в които приятелствата им са ги разочаровали и техните другари не са им осигурили необходимата емоционална подкрепа (Azmitia, Ittel, & Radmacher, 2005).

Цели, задачи и хипотези

Основната цел на това изследване е да се проучи връзката на качеството на приятелството и самооценката. Приятелството с позитивни черти би повишило юношеските възприятия относно социалното приемане и глобалната им самооценка. Допускаме, че в приятелствата с повече позитивни черти, юношите е по-вероятно да се чувстват в по-висока степен приемани от връстниците си като цяло.

Според концептуализацията на Съливан приятелството и самооценката са силно взаимосвързани – хипотеза, която ще проверим чрез емпиричното изследване в настоящата работа. За целта, обаче приятелството трябва да бъде оценено в множество показатели за цялостно качество. Както споменахме по-нагоре в описанието на приятелството, то може да съществува като позитивно междуличностно взаимодействие и да влияе благоприятно върху цялостното развитие, но едновременно с това не е лишено и от негативни черти, изразяващи се в конфликти между партньорите, разногласия, предателства, съперничество, опит за доминиране над останалите и други – негативни черти на приятелството, които също влияят върху качеството на връзката.

Основната задача на проучването е да се изследват връзките между качеството на приятелството и самооценката в детско-юношеска възраст.

Метод

Участници

Общ брой участници 600, от които 66 не са попълнили коректно въпросниците за оценка на качество на приятелство, и 203 – некоректни бланки за въпросника, измерващ самооценката. Момичета са 333, момчетата – 201, на възраст между 13 и 20 години. От участниците се изисква да попълнят име, пол и възраст, като при въпросника за приятелство има изискване да се попълни име, пол и възраст на най-добрия приятел.

Инструментариум

В изследването използвам два инструмента – Скала за измерване на качеството на приятелството (Friendship Quality Scale (Bukowski, Boivin&Hoza) и въпросника на Susan Harter (SPPA), измерващ самооценката в юношеска възраст.

Инструментът Friendship Quality Scale съдържа 46 айтема, разпределени в субскали и субсубскали. Инструментът проучва шест черти на приятелството – дружба, помощ (вкл. подкрепа и предпазване

от тормоз), сигурност, близост конфликт. Понастоящем авторите развиват скала баланс.В изследването разделям на две тази скала – баланс и дисбаланс, като първата попада към позитивните характеристики на приятелството, а втората към негативните.

Self-Perception Profile for Adolescents (Susan Harter) измерва самооценката в юношеска възраст. Инструментът съдържа 45 айтема, разпределени в 9 субскали: училищна компетентност; социално приемане; атлетична компетентност; външен вид; работна компетентност; романтично привличане; поведение; близко приятелство; глобална самооценка.

Процедура

Участниците имат по 45 минути, за да попълнят своите бланки, след като им бъдат прочетени инструкциите за начина на попълване. Участието в проучването бе напълно доброволно от страна на учениците, които се включиха.

Резултати

За да се тества хипотезата относно връзката между качеството на приятелството и самооценката първо са подбрани само висококачествените приятелства от извадката. Подборът се извършва като се вземат само наблюденията с най-високи показатели в положителните скали (дружба, баланс, помощ, подкрепа, протекция от виктимизация, насоки и ръководене, сигурност, превъзмогване на проблеми, надеждна връзка, близост, афективна връзка и рефлективна оценка) и най-ниски нива на отрицателните – скалите за конфликт и част от скалата за баланс, равновесие, която отразява дисбаланса във взаимоотношенията.

Таблица 1 показва корелационните коефициенти (в таблицата фигурират само коефициенти от 0.30 нагоре) между скалите от инструмента за оценка на приятелството и скалите от инструмента, измерващ самооценката.

Табл. 1

Скала / Скала	Общ бал от положителни субскали за приятелство	Конфликт и дисбаланс	Баланс	Дисбаланс	Помощ/ подкрепа	Помощ/ ръководене	Сигурност/ превъзмогване на проблеми	Сигурност	Близост/ рефлективна оценка	Училищна компетентност	Социално приемане	Атлетична компетентност	Външен вид	Романтично привличане
Общ бал от положителни субскали за приятелство	1													
Конфликт и дисбаланс		1												
Дружба	0.552**													
Баланс			1											
Дисбаланс	-0.348**	0.514**		1										
Конфликт		0.823**												
Помощ/подкрепа	0.353**			-0.351**	1									
Помощ/ръководене						1								
Помощ	0.342**			-0.429**	0.630**	0.505**								
Сигурност/превъзмогване на проблеми	0.350**					0.312*	1							
Сигурност	0.379**					0.332**	0.984**	1						
Близост/рефлективна оценка	0.333**								1					
Близост	0.378**								0.790**					
Училищна компетентност										1				
Социално приемане							0.416**	0.419**			1			
Атлетична компетентност										0.365*	0.635**	1		
Външен вид							0.344*	0.346*		0.409*	0.356*	0.499**	1	
Работна компетентност										0.394*				
Романтично привличане										0.547**	0.413**	0.458**	0.519**	1
Поведение										0.429**				
Близко приятелство			0.575**											
Глобална самооценка							0.324*	0.328*		0.574**	0.516*	0.429**	0.584**	0.690**

* значимост на ниво $p < 0.05$; ** значимост на ниво $p < 0.01$

От резултатите в таблица 1 се вижда, че общият бал от положителните субскали и субсубскали от въпросника за оценка на приятелството, корелира положително с дружбата (0.552), помощта (0.342), подкрепата (0.353), сигурността като цяло (0.379) и в частност изразена в превъзмогването на проблеми (0.350), с близостта (0.378) и с рефлективната оценка (0.378). Общият бал от положителните субскали и субсубскали корелира отрицателно с дисбаланса (-0.348).

Общият бал от негативните скали очаквано корелира положително само с дисбаланса (0.514) и конфликта (0.823). Отрицателна корелация се открива между дисбаланса във взаимоотношенията и помощта (-0.429) и подкрепата (-0.351).

Субсубскалата превъзмогване на проблеми корелира положително със субсубскалата ръководене, насоки (0.312). Сигурността във висококачествените приятелства се изразява най-вече в способност за превъзмогване на проблемни ситуации и конфликти. Сигурността корелира положително с превъзмогването на проблеми (0.984) и с помощта, изразяваща се в насоки и ръководене (0.332). Децата и юношите се чувстват по-сигурни във взаимоотношенията си, когато имат възможност да получат насоки и съвети. Близостта и рефлективната оценка, която е субсубскала на субскалата близост, корелират положително (0.790).

При инструмента измерващ самооценката се откриват следните вътрешни взаимни зависимости – атлетичната компетентност корелира положително с училищната компетентност (0.365) и социалното приемане (0.635). Успехът в спортните постижения, както и външният вид са силно свързани с приемането от връстниците. Физическият образ (външен вид) корелира положително с училищната компетентност (0.409), социалното приемане (0.356) и спортните способности или атлетичната компетентност (0.499). Субскалата работна компетентност корелира единствено с академичните постижения (0.394). Докато при романтичното привличане се откриват положителни корелационни коефициенти със субскалите училищна компетентност (0.547), социално приемане (0.413), атлетична компетентност (0.458) и външен вид (0.519). Възприятията относно поведението корелират само с училищните постижения (0.429).

Най-много и най-високи статистически значими корелационни коефициенти се откриват при субскалата глобална самооценка – положителна е корелацията с училищната компетентност (0.574), социалното приемане (0.516), атлетичната компетентност (0.429), външен вид (0.584) и романтичното привличане (0.690). Тук можем да пот-

вярдим допускането на Harter, че глобалната самооценка е силно свързана с възприятията относно физическия образ.

Корелационните коефициенти, които разкриват положителна връзка между висококачествените приятелства, които сме подбрали от извадката и самооценката са следните – съществува силна връзка между баланса във взаимоотношенията (което до известна степен свидетелства за реципрочност в диадата) и възприятията на децата и юношите относно техните способности за иницииране на приятелства, споделяне на интимни мисли и чувства и доверие у най-добрия приятел (0.575). Глобалната самооценка корелира също така със сигурността в приятелството (0.328) и вярването, че връзката е устойчива и дори и да се появят проблеми и конфликти, те могат да бъдат превъзмогнати (0.324). Социалното приемане и физическият образ също корелират положително с тези две измерения на приятелството (сигурност и преодоляване на проблеми). Социалното приемане или възприятието на юношата относно неговата популярност сред широката група от връстници е свързано със сигурността, доверието и устойчивостта на приятелството и по-специално със способността да се превъзмогнат проблемите и междуличностните конфликти.

Отчасти можем да потвърдим хипотезата за връзка между приятелството и самооценката в юношеска възраст на база на наличните резултати от корелационния анализ, имайки предвид положителната корелация между баланса във взаимоотношенията и възприятията относно способността за поддържане на близко приятелство. Тук трябва да вземем под внимание ограниченията в настоящото изследването, които са следните – проучените приятелства не са реципрочни, което може да означава, че дори резултатите да сочат високи нива на качество, тези приятелства може да са едностранни или т.нар. асиметрични приятелства. Скалата за баланс в инструмента за оценка на качеството на приятелството съдържа айтеми, които отразяват както положителни, така и отрицателни аспекти на връзката, следователно в проучването тя не е отнесена директно нито към позитивните, нито към негативните характеристики, а е разделена на две части, за да стане възможно определянето на цялостното качество на приятелството. Субскалата, която измерва баланса във взаимоотношенията в положителен аспект, е свързана със субскалата за близко приятелство. Докато субскалата дисбаланс отрицателно корелира с помощта, което означава, че с намаляване на равновесието в дадени взаимоотношения, намалява и склонността за взаимопомощ.

Заключение

Целта на това изследване беше да се тества хипотезата за връзка между качеството на приятелството и различните области на самооценката, като се вземат наблюденията, които са с най-високо качество от цялостната извадка. На базата на тези наблюдения и получените резултати от корелационния анализ, отчасти можем да допуснем, че съществува известна връзка между висококачествените приятелства и самооценката – когато в приятелството съществува в по-висока степен баланс и равновесие, то самооценката в областта близко приятелство (т.е. възприятията относно способността за интимно споделяне и иницииране на нови приятелства), също се повишава. Чувството за сигурност в приятелските взаимоотношения е свързано със самооценката относно социалното приемане. С повишаване на сигурността и устойчивостта във връзката, се повишава и чувството за приемане в социалната среда. Следователно можем да приемем, че в приятелствата с повече позитивни черти, е по-вероятно юношите да се чувстват приемани от връстниците си и като цяло да изпитват благополучие. Тази хипотеза е емпирично потвърдена от няколко научни изследвания, които свидетелстват за положителна корелация между възприятията на юношата относно социалното приемане и позитивните черти на приятелството. В обобщение можем да допуснем, че юношите, които имат приятелства с високи нива на позитивни характеристики и ниски нива на отрицателни характеристики, имат по-висока самооценка в някои области. Въпреки това, положителните корелации между нивата на самооценка и позитивните приятелски характеристики, са отворени за алтернативни интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

- **Asher Steven, Parker Jeffrey** (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Social, Dissatisfaction, „Developmental Psychology“, Vol.29, No. 4, 611 – 621.
- **Bagwell, Catherine, Schmidt, Michelle E.** (2011). Friendship in childhood and adolescence.
- **Berndt, T. J.,** (2002). Friendship Quality and Social Development. Current Directions in Psychological Science, 11, 7 – 10.
- **Berndt, T. J., Keefe, K.** (1996). Relations of Friendship Quality to Self-esteem in Early Adolescence, Journal of Early Adolescence, Vol. 16, №1, February, 1996, 110 – 129.

- **Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup** (Eds.), (1994). The company they keep: Friendship in childhood and adolescence (pp. 346 – 365). New York: Cambridge University Press.
- **Bukowski, W. M., Boivin, M., Vitaro, F.,** (2009). The Role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development. In Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups, Kenneth H. Rubin, William M.Bukowski, Brett Laursen (Social, emotional, and personality development in context); 568 – 580.
- **Bukowski William, Hoza Betsy, Boivin Michel**, (1994). The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale.
- **Cauce, A.M.**, (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. American Journal of Community Psychology, 14, 607 – 628.
- **Elliot, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S.,** (1985). Explaining delinquency and drug use. Sage.
- **Furman, W. & Buhrmester, D.** (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks, Developmental psychology, 21, 1016 – 1024.
- **Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippolla, L. K.**, (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. Child development, 67, 2201 – 2216.
- **Harter Susan,** 1999. The Construction of the Self: A Developmental Perspective.
- **Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M.** (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 45 – 59.
- **Patterson, G. R., Dishion, T. J., Yoerger,** (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro- and micro-peer dynamics, Prevention Science, 1, 3 – 13.
- **Rubin Z.,** (1980). Children's friendships. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- **Saarni, C.,** (1990). Emotional competence: How emotion and relationships become integrated. Socioemotional development (pp. 115 – 182).
- **Sullivan H. S.,** (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВРЪЗКИТЕ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ЕМПАТИЯ И НАГЛАСИТЕ КЪМ ВЪЗРАСТНИТЕ НА РОДИТЕЛИ, ВРЪСТНИЦИ, МЕДИИ

Галина Петкова, докторант

Резюме: Статията представя психологическо проучване, провокирано от тенденцията към нарастване на застаряващото население, която все по-ясно се открива през последните десетилетия и ни отвежда на пето място в света. Обект на изследването са деца на възраст от десет до дванадесет години. Предмет на изследване са детската емпатия и нагласите относно възрастните на родители, връстници и медии. Целта е да се проследят зависимостите между тях.

Ключови думи: емпатия, връзки

RESEARCH INTO THE RELATIONS BETWEEN CHILD EMPATHY AND ATTITUDES TOWARD OLDER ADULTS OF PARENTS, PEERS AND THE MEDIA

Galina Petkova, PhD student

Summary: This article presents a psychological research, instigated by the latest trend of an increase in the number of ageing population, which has been characteristic for the country over the last decades, and which ranks Bulgaria fifth in the world.

The subjects of the investigation are children aged 10 to 12. The paper analyses child empathy and attitudes toward older adults of parents, peers and the media on it.

The aim is to trace this relationships.

Key words: empathy, relations

Въведение

Статията е посветена на дисертационно изследване, свързано с разкриване на детските нагласи и разбирания към възрастните. Проследява връзката между нагласите и разбиранията на децата и емпатийното отношение, което е една от основните мотивации за просоциален отклик към другия, особено когато е в състояние на слабост, немощ, страдание (Стаматов, 2004). Определя източниците за изграждането на самите разбирания – влиянията, самите родители, връстници, медии.

Анализ на емпатията

В настоящото изследване емпатията и просоциалното (алтруистичното) поведение се разглеждат като взаимно свързани конструкти (Batson, 1991). Емпатията е интерпретирана в плана на разбиранията на (Стаматов, 2004, Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Davis, 1984). Представя се в когнитивни и емоционални термини и се набляга на връзката и с поведението и разбирането. Изследванията на Batson (1991) показват, че емпатията е мотив за ангажиране с просоциално поведение. Заедно с това емпатията е и предпоставка за осмисляне на отношението към другия и от различни гледни точки (Davis, 1991).

Анализ на модела на Бандура

Настоящото изследване използва и модела на Bandura (1977), като теоретична рамка, чрез която се осмисля изменението в социалните когниции. В модела на Bandura (1977) развитието на социалните когниции е следствие от обединяване на различни влияния – научаване, наличие на модели, образци, признати позиции в социалното пространство и реципрочните взаимодействия. В процеса на взаимодействие с другите, детето започва да овладява знанията за социалния свят. Поведението на значимите за детето други и процесите на учене, стават решаващи в обяснението на процеса социализация (Bandura и Huston, 1967). В контекста на модела на Bandura (1977) нагласите на детето към възрастните, както и разбиранията за остаряването, ще са следствия от влиянията на социалното обкръжение – родители, връстници, медии, от съществуващите разбирания и отношения, които съществуват в това обкръжение. Ако в съществуващата социална среда съществува „враждебно“ отношение и е изграден негативен образ за възрастния и остаряването, това ще повлияе върху разбирането на детето. Ако в социалната среда съществува „доброжелателно“ отношение, ако образът за възрастния и остаряването не е негативен, ако детето е въвлечено във взаимодействия с възрастни, които демонстрират отношение и поведение, които изтъкват силни страни и качества, това ще промени отношението, поведението и разбиранията на самото дете.

В модела на Bandura (1977) измененията в социалните когниции се откриват като следствие от личните взаимодействия и възприемане на социалната среда, от съществуващите очаквания и модели на поведение.

Метод

Настоящото изследване използва данни, събрани от дисертационно проучване на нагласите на децата към възрастните.

Извадката се състои от 400 деца между десет и дванадесетгодишна възраст от десет училища в Бургаска и Сливенска област. От тях 225 (56.5% момичета) и 175 (43.8% момчета). 10 (2.5%) от участниците са на възраст девет и половина години; 73 (18.3%) са на възраст десет години; 91 (22.8%) са на възраст единадесет години и 226 (56.5%) са на възраст дванадесет години.

Инструменти

Индекс на емпатията за деца и юноши (Bryant, 1982)

Въпросникът е използван, за да се измери детската емпатия. Той се състои от 22 айтема, оценявани по пет степенна ликертова скала. По-високите (ниски) резултати предполагат и по-силна респективно по-слаба емпатийност. Произвежда комбиниран резултат с обхват от 22 до 110.

Базисен въпросник (Скала 9 11 12 13)

Състои се от 4 айтема, оценявани по три степенна скала. Учениците са запитани как биха се чувствали на 65г. и повече.

Три въпроса засягат разбирането им относно нагласите на техните родители и връстници към възрастните хора и образът на възрастните, представен от медиите. По-високите (ниски) резултати предполагат и по-силно респективно по-слабо влияние. Произвежда комбиниран резултат от 4 до 12.

Процедури

Въпросниците са назначени по класове в техните редовни часове. Всеки един от класовете е посетен от изследователя и е направен кратък инструктаж. Времето, определено за попълване на въпросниците е 90 минути, разделено в два последователни редовни учебни часа. Изследователят прочита на глас въпросите на учениците, докато те четат и отбелязват своите отговори. При проблем с попълването на въпросниците, изследователя отива до мястото на субекта и обяснява индивидуално.

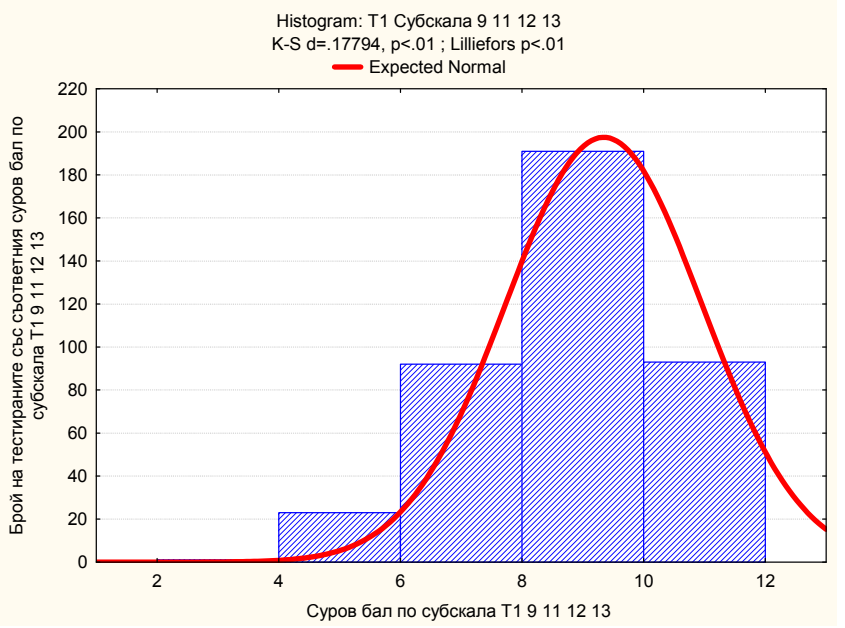
Тест – атмосферата е считана за доста добра и класовете не показват да имат някакви специални проблеми при попълването на тестовете. След теста на учениците е обяснена същността на изследването и им е дадена възможност да задават въпроси и да изразят тяхното мнение и чувства относно тестуването.

Резултати

Психометрични параметри на Скала 9 11 12 13

При проверка на хипотезата за нормалност на разпределението на общия суров бал от Скала 9 11 12 13 трябва да се отхвърли хипотеза-

та за нормалност на разпределението по *D*-критерия на Колмогоров-Смирнов (D = 0,17794; p < 0,01). Следователно разпределението на общия суров бал по скалата *не е нормално*. Хистограмата е асиметрична – скосена е отдясно, което означава, че участниците в цялата извадка имат склонност да отговарят с по-високи степени на съгласие с предложените твърдения.



Фиг. 1. Хистограма на честотното разпределение на общия суров бал

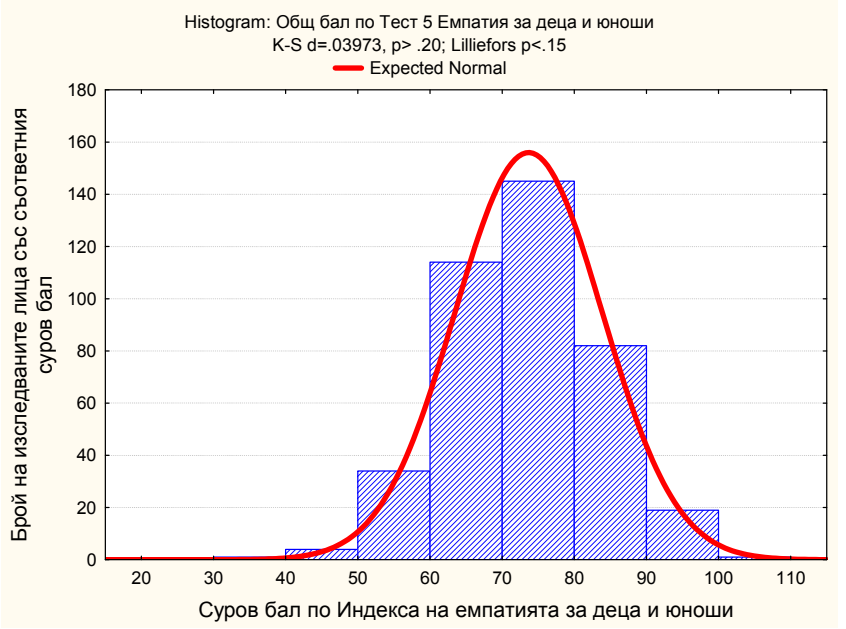
Таблица 1: Суров бал по тест „Скала 9 11 12 13“

Валидно N	Среден суров бал	Медиана	Мода	Честота – Мода	Долен квартил	Горен квартил	Стандартно отклонение	Асиметрия	Ексцес
400	9.342	10.000	8.000	10.000	1.616	12.000	1.610	0.125	-0.347

Надеждността по Алфа на Кронбах (по всички айтеми) – Алфа на Кронбах (0.342) е много под средната, което означава, че субскалата е с много ниска надеждност. След премахване на айтем 12, алфа на Кронбах (0.616) е над средната, което означава, че Скала 9 11 13 е с добра надеждност за настоящото изследване.

Психометрични параметри на въпросника за емпатията

При проверка на хипотезата за нормалност на разпределението на общия суров бал от въпросника за емпатията нямаме основание да отхвърлим хипотезата за нормалност на разпределението по *D*-критерия на Колмогоров-Смирнов (D = 0,03973; p > 0,20). Следователно разпределението на общия суров бал по скалата *е нормално*. Хистограмата е почти симетрична.



Фиг. 2. Хистограма на честотното разпределение на общия суров бал

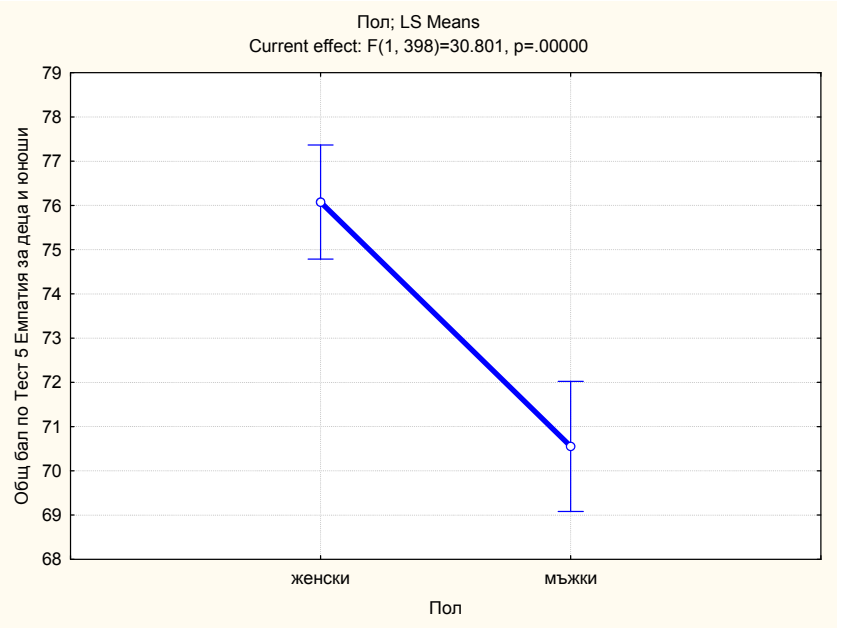
Таблица 2: Суров бал по тест „Емпатия за деца и юноши“

Валидно N	Среден суров бал	Медиана	Мода	Честота – Мода	Долен квартил	Горен квартил	Стандартно отклонение	Асиметрия	Ексцес
400	73.67	74.00	74.00	22	67.00	81.00	10.23	-0.07	0.10

Надеждността по Алфа на Кронбах (по всички айтеми) – Алфа на Кронбах (0.73) е доста над средната, което означава, че надеждността на въпросника е много добра.

Скалата на въпросника за оценка на емпатията за деца и юноши като зависима променлива.

Дизайн на експеримента от типа еднофакторен план



Факторът *пол* има статистически значимо влияние върху суровия бал по Индекса на емпатията за деца и юноши (F = 30.8; p = 0.00000). Момичетата (среден бал 76) са значимо по-емпатийни от момчетата (среден бал 70.6).

Корелационен анализ

Ясно се вижда, че коефициентът на корелация между индекс на емпатията за деца и юноши и Скала 9 11 13 е положителен (0.100185).

В таблицата са представени коефициенти със значимост на ниво $p < 0.05$.

Таблица 3: Интеркорелационна матрица

Correlations (TotalScoresAllTestsGalia.sta) Marked correlations are significant at p < .05000 N = 400 (Casewise deletion of missing data)

	Means	Std.Dev.	Т1 Субскала 9 11 13	Т1 Субскала 2. Честота на контакти с баби и дядовци	Общ бал по Тест 2 Факти относно остаряването	Т3 Компо-зитен бал	Общ бал по Тест 4 Детските нагласи за остаряването	Общ бал по Тест 5 Емпатия за деца и юноши	Общ бал по Тест 6 Детският алтруизъм
Т1 Субскала 9 11 13	9.34250	1.61608	1.000000	-0.018389	0.093057	0.018531	-0.040495	0.100185	-0.025250
Т1 Субскала 2. Чес-тота на контакти с баби и дядовци	23.20000	7.28648	-0.018389	1.000000	-0.040572	-0.037580	0.044239	-0.022319	0.082875
Общ бал по Тест 2 Факти относно остаряването	58.94250	5.53088	0.093057	-0.040572	1.000000	0.092875	0.080936	0.209272	0.011467
Т3 Композитен бал	11.47000	2.98015	0.018531	-0.037580	0.092875	1.000000	-0.054718	0.118016	0.024940
Общ бал по Тест 4 Детските нагласи за остаряването	43.88250	6.23867	-0.040495	0.044239	0.080936	-0.054718	1.000000	-0.034220	-0.045535
Общ бал по Тест 5 Емпатия за деца и юноши	73.67250	10.22995	0.100185	-0.022319	0.209272	0.118016	-0.034220	1.000000	0.097875
Общ бал по Тест 6 Детският алтруизъм	19.51000	3.30867	-0.025250	0.082875	0.011467	0.024940	-0.045535	0.097875	1.000000

Дискусия

Можем да приемем хипотезата, че съществува позитивна връзка между емпатията и нагласите на родители и медии за вярна на база наличните резултати от корелационния анализ, имайки предвид положителния коефициент на корелация (0.100) между емпатията и скала 9 11 13. Т.е можем да допуснем, че съществува известна връзка между емпатийността на децата и нагласите на родителите към възрастните и образа на възрастния, представен от медиите, но не можем да я потвърдим, тъй като коефициентът на корелация е нисък и статистически незначим. Допускаме и съществуването на връзка между пола и емпатийността на децата въз основа резултата от еднофакторния анализ ($F = 30.8$; $p = 0.00000$).

Изводи

Според резултатите от проведеното изследване децата се оказват умерено емпатийни, което е в съответствие с предишна литература (Bryant, 1982). Момичетата в значителна степен са по-емпатийни от момчетата. В предишна литература резултатите са смесени. Редица изследователи са открили, че момичетата са по-емпатийни от момчетата (Bryant, 1982), докато други откриват, че момчетата изостават на 3-годишна възраст от момичетата, само за да ги надминат на 5-годишна възраст в коректност на емпатийна идентификация на други чувства (Adams, Summers, & Christopherson , 1993). Но все пак редица други изследователи (Freeman, 1984; Marcus, Telleen, & Roe, 1979), не откриват полови различия при децата по отношение на тяхната емпатийност. Влиянията от страна на родители и медии са силни.

Заключение

Нагласите оставят широка област за изследване и проучване на характеристиките и влиянието на връзките между деца, възрастни, родители и връстници, като се има предвид, че взаимодействията между децата и техните връстници са много по-различни от общуването с възрастните. В този смисъл настоящото изследване осигурява основата за разработване на междупоколенчески програми и интервенции с цел позитивна промяна в детските нагласи към възрастните.

ЛИТЕРАТУРА

- **Стаматов, Р.** (2000, 2003, 2004). Детска психология. Пловдив, ИК „Хермес“.
- **Стаматов, Р.** (2001). Емпатията. Опит за психологическо разбиране. Пловдив: Макрос. Стаматов, Р. (2002). Вина, срам, емпатия. Пловдив: Пловдивско университетско издателство.
- **Стаматов, Р.** (2004). Емпатията в света на детето. Пловдив: Пловдивско университетско издателство.
- **Ajzen, I. & Fishbein, M.** (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- **Batson, C. D., Turk, C. L., Shaw, L. L., & Klein, T. R.** (1995). Information function of empathic emotion: Learning that we value the other's welfare. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 1042 – 1054.
- **Bryant, B. K.** (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child Development, 53, 413 – 425.
- **Bless, H.** 2004. Social Cognition: How Individuals Construct Reality:Social Psychology. Publisher-Psychology Press.
- **Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M.** (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), The Development of Prosocial Behavior. New York: Academic Press.

ЕМОЦИОНАЛНО ПРИВЪРЗВАНЕ И ЕМПАТИЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ. СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ, ВРЪЗКИ И ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ.

д-р Валентин Чаушев

Резюме: Статията е част от дисертационното изследване „Емпатия, алтруизъм и емоционално привързване в юношеска възраст“. Отразени са само два от трите конструкта разглеждани в нея – емоционално привързване и емпатия. Представени са съвременните концепции в тяхното разбиране, актуалните взаимовръзки и са отразени половите различия.

Ключови думи: емоционално привързване, емпатия, юношество

EMOTIONAL ATTACHMENT AND EMPATHY IN ADOLESCENCE. MODERN ASPECTS, LINKS AND GENDER DIFFERENCES

Valentin Chaushev, PhD

Summary: This article is part of the dissertation research „Empathy, altruism and styles of emotional attachment in adolescence“. Reflected only two of the three construct seen it – emotional bonding and empathy. Presented are modern concepts in their understanding current relationships and reflect gender differences.

Key words: emotional attachment, empathy, adolescence .

Емоционално привързване

Емоционалното привързване може да бъде концептуализирано като афективна връзка между дете–майка (Bowlby, 1973; Ainswort, 1976).

Според Ainsworth (1989) емоционалното привързване притежава следните белези:

- привързващата връзка е постоянна, отличава се със забележителна устойчивост във времето;
- фигурата на привързването се открива като значим друг – друг, който е загрижен и обичащ, който задоволява базовите потребности;
- емоционална значимост – това е прототипична връзка, в която се зараждат останалите връзки;
- ценност – това е желана връзка, в която се задоволява потребност от близост, от свързаност със значимия друг;
- раздялата с фигурата на привързването се преживява със стрес, в определени ситуации може да породи тревожност породена от раздялата;
- осигурява сигурност и благополучие;

Основни концепции на привързването

Съществуват различни опити за концептуализиране на привързването (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Simpson, 1990; West, Sheldon-Keller, & Reiffer, 1987; Feeney & Noller, 1996; Garbarino, 1998; Kenny & Rice, 1995).

Berman & Sperling (1994) обособяват три концепции, в опитите за осмисляне на привързаността.

Първата концепция разглежда привързването в контекста на раздялата, на разпадането на връзката със значимия друг, което може да се приеме и като свидетелство за значимостта на тази връзка. Самата раздяла (отсъствието на фигурата на привързването независимо от причините) се разглежда като синдром или набор от тежки симптоми (Berman & Sperling, 1994). Още изследванията на Боулби откриват възможност за осмислянето на значението на привързването, чрез раздялата или загубата на значимия друг. Така, чрез различните емоционални и поведенчески последици върху развитието на аза се открива значимостта на емоционалното привързване и на различните видове привързване. По-късните изследвания проследяват ефектите от разривите в емоционалното привързване в траекторията на развитието: при загуба породена от смърт (Sable, 1992), при развод (Masheter, 1997), при раздели поради преходи отразяващи нормативното развитие в жизнения цикъл (Kenny, 1987).

Втората концепция разглежда привързването като отличителна черта, която отразява вида на привързване и реакциите, с които азът отговаря на другите (Berman & Sperling, 1991). В тази концепция привързването се осмисля чрез вътрешните работни модели, формирани във взаимодействието между аза и другия. Вътрешните модели са презентации на образите на аза, на другия и на самата връзка. Самите вътрешни модели остават стабилни в траекторията на развитието на аза. Това не изключва възможността за промяна в определени пограничи ситуации – раздяла, загуба на значимия друг.

Концептуализирането на привързването чрез работните модели открива възможност за обособяване на различни видове привързване, което дава основание да се интерпретира и като белег на индивидуалните различия и да се проследи чрез връзките с персоналните черти. Въвеждането на вътрешните работни модели открива възможност за очертаване на природата на привързването като емоционална връзка и да се проследят ефектите от тази връзка върху развитието на аза (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1991). Изследванията на Main (1985), Hazan & Shaver (1987), Bartholomew & Horowitz (1991) откриват, че в

генетичен план видовете емоционално привързване, обособени върху основата на вътрешните работни модели запазват стабилност във времето. Също така, изследванията на Hazan & Shaver (1987) показват приемственост между видовете емоционално привързване и останалите форми на междуличностни отношения, които се откриват в юношеството и зрелостта. Въпреки, че видовете емоционално привързване зависят от различни условия, веднъж изградени те се запазват стабилни във времето и влияят и върху останалите връзки (Grossmann & Grossmann, 1990).

Третата концепция разглежда привързването чрез процесите на взаимодействие между аза и другия във времето на зрелостта като поставя акцент върху романтичното диадично отношение (Berman & Sperling, 1994). Тази концепция проследява динамиката на отношенията чрез фрустрациите на базовите потребности и по-конкретно чрез отхвърлянето (Kobak & Hazan, 1991). Изследванията откриват връзки между фрустрациите на базовите потребности и двата основни модуса на привързването – сигурно и несигурно.

Емпатия

В съществуващите психлогични изследвания емпатията се разглежда в контекстта на социалните отношения и социалното познание (Стаматов, 2004). Емпатията осигурява изграждането на ефективни социални взаимодействия, които създават възможност за постигане на преследваните цели и удовлетвореност от живота (Davis, 1983). Анализите върху емпатията очертават две традиции при опитите да бъде осмислена. Първата традиция представя емпатията в емоционални термини, а втората в когнитивни термини. По късните изследвания преодоляват разривите в обособените традиции и предлагат концептуални модели, които представят емпатията в различни измерения (Davis, 1983, Hoffman, 2000; Eisenberg, 1990).

При концептуализирането на емпатията се очертават няколко измерения. Емпатията е представена като:

- процес и резултат;
- диспозиционална и ситуативна;
- афективна и когнитивна (Стаматов, 2004).

Разглеждането на емпатията по измерението – процес – резултат очертава зависимостта на емпатийния отговор от процесите, които участват в неговото оформяне. Въпреки, че емпатията се индуцира в конкретен контекст, при „среща“ с конкретно събитие, емпатийният отговор е следствие от ситуационни и когнитивни влияния. Изслед-

ванията върху процесуалността откриват влияния на различни процеси при индуцирането на емпатийния отговор (Davis, 1983; Stotland, 1969; Stotland, Matthews, Sherman, Hansson, & Richardson, 1978; Stotland, Sherman, & Shaver, 1971). Това могат да бъдат некогнитивни и когнитивни процеси (Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991).

Изследванията на Hoffman (1984), Batson (1991), Davis (1983), Стаматов (2004) представят процесуалността чрез следните конструкти:

- прости асоциации, моторно уподобяване, класическо кондициониране – процеси, които не са когнитивно натоварени;
- символни асоциации, аналогии и заставане на чужда гледна точка – процеси, които са когнитивно натоварени.

Към процесите участващи в изграждане на емпатийния отговор се отнасят, разбиране, разпознаване на емоциите, разбиране на емоциите и мислите (Strayer, 1987).

Значението на отделните процеси се изразява в това, че могат да индуцират различни емпатийни отговори в различните ситуации.

Изследванията върху резултативността описват емпатията чрез различните отговори и чрез възможността да се превърне в мотив на поведението, да е „способ на аза да бъде с другия“ (Davis, 1983; Barrett-Lennard, 1962; Rogers, 1959).

Разглеждането на емпатията по измерението диспозиционалност – ситуативност, конкретизира резултативната страна и очертава зависимостта на емпатийния отговор от влиянието на различните процеси. В това измерение емпатията се разглежда като диспозиция и като ситуативна емпатия.

Диспозиционната емпатия (или изразена в други термини – емпатийна нагласа, черта, индивидуална особеност, интерперсонална ориентация) отразява способността на аза да откликва в ситуации с различна пространствена и времева отдалеченост. Диспозиционната емпатия се открива в чувствителността, откритостта, предразположеността към другия, като готовност да се застане на гледната точка на другия (Hogan, 1969; Rogers, 1957; Davis, 1983). В повечето от определенията на емпатията като диспозиционна емпатия се набляга на възможност да се застане на гледната точка на другия (Krebs & Russel, 1981; Davis, 1983, Stotland, 1969; Stotland, Matthews, Sherman, Hansson, & Richardson, 1978).

Ситуационната емпатия отразява способността да се отклива на непосредствената ситуация, на случващото се „тук и сега“ (Barrett-Lennard, 1962). Емпатията е викарен отговор (Batson & Coke, 1981), индуциран от състоянието на другия, което е открито непосредствено на аза.

Разглеждането на емпатията по измерението афективност – когнитивност, отразява способността на аза да реагира емоционално или рационално (чрез разбиране) на ситуацията на другия (Gladstein, 1983; Hoffman, 1984; Strayer, 1987; Стаматов, 2002). Емпатийният отговор не е задължително да бъде изразен в афективни или когнитивни термини. Емпатийният отговор може да се прояви и като емоционален, и като рационален отклик на аза към ситуацията на другия (Hoffman, 1984; Стаматов, 2002).

В това измерение се обособяват две групи изследвания. Първата група се съсредоточава върху разглеждането на емпатията като когнитивен феномен, втората – върху разглеждането на емпатията като емоционален феномен.

Изследванията който разглеждат емпатията като когнитивен феномен обикновено определят емпатията като разбиране, което обхваща емоциите и мислите на другия (Barrett-Lennard, 1962, 1981; Kohut, 1971; Rogers, 1957). В тези определения, представящи емпатията като разбиране, не се поставя като задължително изискване наличието на емоционално преживяване. Разбирането на емоциите не е задължително да е придружаване и с емоционално преживяване на чуждите емоции. Когнитивното разбиране подчертава автономността на аза, необходимостта от избягването на „поглъщането“ на аза от другия, което предполага съзнание за собствения аз като за „аз, който е различен от другия“ (Стаматов, 2002). В тези определения емпатията остава в границите на разбирането, което не изисква непременно и емоционално преживяване, въпреки че не е изключено. Когнитивното определение набляга върху разбирането, постигнато чрез поставянето на аза на мястото на другия (Gladstein, 1983).

Изследванията, които разглеждат емпатията като афективен феномен определят емпатията като емоционален отговор на емоциите изпитвани от другия (Batson, 1991; Eisenberg, 1991; Wispe, 1986; Стаматов, 1999).

Хипотези на изследването

Хипотеза 1.

Между емпатията (измерена чрез IRI) и сигурното емоционално привързване (измерено чрез RSQ) съществува положителна връзка.

Хипотеза 2.

Между когнитивната емпатия, (измерена чрез IRI) и сигурното емоционално привързване (измерено чрез RSQ), съществува положителна връзка.

Хипотеза 3.

Между афективната емпатия (измерена чрез IRI) и сигурното емоционално привързване (измерено чрез RSQ), съществува положителна връзка.

Хипотеза 4.

Момичетата ще са по емпатийни от момчетата (между емпатията измерена чрез IRI) и половите различия съществува положителна връзка.

Хипотеза 5.

Момичетата ще са повече сигурно привързани от момчетата Между видовете емоционално привързване (измерени чрез RSQ) и половите различия съществува положителна връзка.

Метод на изследването

Участници

Общ брой участници 400. Момичета са 271, а момчетата 129. От участниците се изисква да попълнят комплект от инструментите, пол и възраст. Участниците са на възраст между 16 и 22 години.

Участниците в изследването са ученици от горните гимназиални класове от четири училища – Професионална гимназия „Димитър Талев“ – гр. Гоце Делчев, ПМГ „Яне Сандански“ – гр. Гоце Делчев, ПМГ „П. К. Яворов“ – гр. Гоце Делчев, 117 СОУ „Кирил и Методий“ гр. Бухово и студенти от първи курс (психология, социални дейности) в ПУ „Паисий Хилендарски“ и филиала в град Смолян.

Инструментариум

Междуличностен реактивен индекс (IRI, Davis, 1991).

Въпросникът измерва афективния и когнитивен план на емпатия. Въпросникът съдържа четири подскали:

- Скала (1) – измерва тенденцията спонтанно да се възприеме гледната точка на другия във всекидневния живот;
- Скала (2) – измерва тенденцията да се поставя във въображаема ситуация;
- Скала (3) – измерва тенденцията да се преживее нещастието на другия с чувството на симпатия, съжаление, състрадание;
- Скала (4) – измерва тенденцията да се изпита дистрес и дискомфорт като отговор на изпитвания от другия силен дистрес.

Скали (1) и (2) измерват процесуалността, а не следствията; измерват тенденции, а не способности или възможности – опита за ангажиране с възприемане на гледната точка на другия, без да оценява

способността за точно разбиране на мислите, чувствата, смислите на другия. Акцентът в тези скали е върху когнитивния тон.

Скали (3) и (4) измерват афективния план – следствията от възприемането на емоционалните състояния на другия; скала (3) измерва тенденцията спонтанно да се откликне на дистреса на другия с реактивен отговор – симпатия, състрадание, топлота; скала (4) измерва тенденцията да се изпитва дистрес при възприемане на чуждия дистрес – при тази реакция не винаги е ясно дали това е паралелен или реактивен отговор; ако другият изпитва дистрес или дискомфорт, реакцията на възприемащия (изпитвания от аза дистрес) ще бъде паралелен отговор; ако другият изпитва тъга, тогава изпитвания от аза дистрес ще бъде повече реактивен отговор. Акцентът в тези скали е върху афективния тон.

Въпросникът съдържа 28 айтема, които се оценяват чрез 4-степеннна ликертова скала, където 0 означава *категорично не ме описва, 1 – описва ме малко, 2 – понякога ме описва, 3 – описва ме добре, 4 – напълно ме описва*.

Въпросник за измерване на стилът на взаимоотношенията (RSQ, Griffin &Bartholomew, 1994).

Двуизмерния модел на Bartholemew задава четири вероятни привързващи стилове, към които различните хора могат да се приближат в различна степен.

Тези четири модела са:

- сигурен (позитивни модели за себе си и другите);
- свръхангажиран (отрицателни модели за себе си и положителни модели на другите);
- пренебрегващ (положителни модели за себе си и отрицателни модели на другите);
- плашещ (отрицателни модели за себе си и отрицателни модели на другите).

Сигурният тип поддържа чувство на достойнство и индивидът има очаквания, че другите хора са основно приемащи и отговорни. Този тип кореспондира с това, което другите изследователи наричат сигурно привързан (e.g. Hasan & Shaver, 1987).

Свръхангажирания тип поддържа чувство на лично недостойнство докато запазва положително мнение за другите. Индивидите с този вид привързване имат склонност да се стремят към самоприемане чрез привличане на одобрението на другите ценени от тях. Разсеяният тип отговаря концептуално на двойнствената група на Hazan &

Shaver, (1987) и на модела на оплитане или разсейване с привързване на Main, Kaplan, and Cassidy (1985).

Плашещият се тип поддържа чувство на лично недостойнство и има очакване, че другите ще са недостоверни и отхвърлящи. Индивиди с този вид привързване са склонни да се защитават от очаквано отхвърляне чрез избягване на близко взаимодействие с другите. Bartholemew and Horowitz (1991) са отбелязали, че този тип може да кореспондира на отбягващия стил описан от Hasan & Shaver (1987).

Пренебрегващият тип, обаче, установява чувство на лично достойнство докато поддържа отрицателна склонност към другите. Индивиди с този привързващ стил са склонни да „защитават себе си от разочарованието чрез избягване на близки контакти и установяване на чувство на независимост и неуязвимост“ (Bartholemew and Horowitz, 1991, p.227). Този тип кореспондира главно с описанието на Main et al (1985) на откъсване/отхвърляне на привързващото поведение.

Въпросникът съдържа 30 айтема, които се оценяват чрез пет степеннна ликертова скала, където 1 означава *категорично не ме описва, 2 – описва ме малко, 3 – понякога ме описва, 4 – описва ме добре*, 5 – *напълно ме описва.*

Процедура

Въпросниците са отпечатани на хартия и всеки участник получава комплект инструменти и инструкция за попълване.

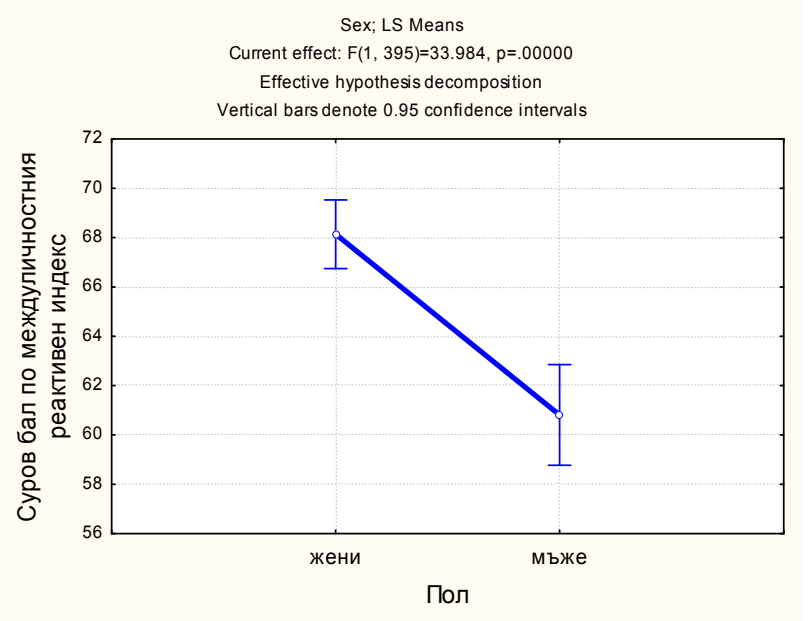
Участниците имаха между 60 и 90 минути, за да попълнят своите бланки. Участието в проучването е напълно доброволно от страна на участниците.

РЕЗУЛТАТИ

Табл. № 1. Корелационна матрица

	IRI – ОБЩА	IRI – субскала 1	IRI – субскала 3
RSQ – сигурен	0.673**	0.507**	0.547**
RSQ – свръханг	0.277*	0.238*	0.205*
RSQ – пренебр.	0.193*	0.228*	0.265*
RSQ – плашещ	0.158*	-0.048	-0.063

* Correlation is significant at the 0.01 level.
** Correlation is significant at the 0.05 level .



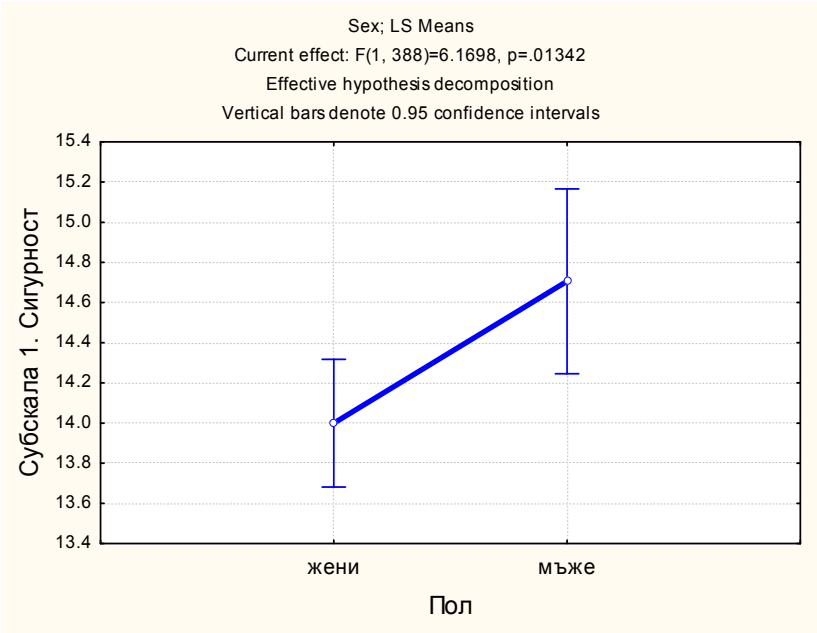
Фигура 1. Главен ефект на независимия фактор пол върху общия суров бал по междуличностния реактивен индекс

Факторът ***пол*** **оказва** статистически значимо влияние върху общия суров бал по междуличностния реактивен индекс (F = 33.98; p = 0000). Както се вижда на фигура 1, момичетата имат статистически значимо по-висок суров бал, сравнение с бала на момчетата.

Суров бал по субскала 1.

Зависима променлива: Суров бал по субскала 1.

Независими фактори: 1. Пол – F = 6.1698; p = 0,01342



Фигура 2. Ефект на независимия фактор пол върху субскала 1

Факторът *пол* оказва съществено влияние върху суровия бал по субскала 1. Както се вижда на фиг. 2, момичетата имат значимо по-нисък бал по тази субскала в сравнение с момчетата.

ДИСКУСИЯ

Резултатите в таблица 1 представят коефициентите от корелационния анализ на всички данни от извадката за емпатия и стил на взаимоотношенията. В таблицата са представени коефициенти със значимост на ниво $p < 0.05$ и $p < 0.01$.

Очакванията, отразени в тези група хипотези са, че емпатията ще бъде повлияна от привързването.

Статистическите анализи откриват значима връзка между емпатията и емоционалното привързване. Тоталните равнища на емпатията по цялата скала на (IRI) е значително по-висока при сигурно привързаните (0.673), отколкото при несигурно привързаните: (0.277) за Субскала 2. Свръхангажиран стил, (0.193) за Субскала 3. Пренебрегващ стил и (0.158) за Субскала 4. Плашещ стил.

Статистическите анализи показват, че връзка между емпатия и привързване се открива и спрямо различните видове емпатия – когнитивна и афективна. Сигурно привързаните са много по-емпатийни – демонстрират много по-висока когнитивна и афективна емпатия в сравнение с несигурно привързаните (независимо от различните видове несигурно привързване). Тоталните равнища на когнитивната и афективната емпатия при сигурно привързаните (0.507) за когнитивната емпатия (IRI Sub.1) и (0.547) за афективната емпатия (IRI Sub.3) са значително по-високи от тоталните равнища на когнитивна и афективна емпатия при несигурно привързаните съответно: (0.238) за Субскала 2. Свръхангажиран стил, (0.228) за Субскала 3. Пренебрегващ стил и (-0.048) за Субскала 4. Плашещ стил по отношение на когнитивната емпатия (IRI Sub.1) и (0.205) за Субскала 2. Свръхангажиран стил, (0.265) за Субскала 3. Пренебрегващ стил и (-0.063) за Субскала 3. Плашещ стил по отношение на афективната емпатия (IRI Sub.3).

Както се очакваше когнитивната и афективната емпатия зависи от вида емоционално привързване. Сигурно привързаните демонстрират много по-високи равнища на диспозиционна емпатия, независимо дали е когнитивна или афективна в сравнение с несигурно привързаните. Статистическите анализи откриват несъществени различия между равнищата на когнитивната и афективната емпатия и различните видове несигурно привързване. При несигурното привързване обозначено като Свръхангажиран стил връзката с когнитивната и афективната емпатия е (0.238) и (0.205). При несигурното привързване, обозначено като Пренебрегващ стил, връзката е (0.228) и (0.265). При несигурното привързване, обозначено като Плашещ стил връзката е (-0.048) и (-0.063). Независимо от различията като цяло несигурно привързаните демонстрират много по-ниски равнища на когнитивна и афективна емпатия.

Като цяло статистическите анализи потвърждават тази група хипотези. Сигурно привързаните демонстрират много по-високи равнища на емпатия в сравнение с несигурно привързаните. Проявите на когнитивната и афективната емпатия са различни спрямо отделните видове емоционално привързване.

Статистическите анализи откриват полови различия по отношение на емпатията, измерена чрез (IRI). Момичетата са много по-емпатийни от момчетата. Равнищата на когнитивната и на афективната емпатия са по-високи при момичетата. Момичетата имат значимо по-висок бал в сравнение с момчетата съответно $F = 4,725$; $p = 0,03$ за субскала 1 и $F = 19,08$; $p = 0000$ за субскала 3, по-отношение на субскала 2 и субскала 4, момичетата отново имат значимо по-висок бал в сравнение с момчетата $F = 4,725$;

p = 0,03 и F = 34,584; p = 0000. Статистическите анализи откриват полови различия по отношение на сигурното привързване. Положителната връзка между сигурното емоционално привързване е спрямо момчетата (F = 6.1698; p = 0.01342), но не и спрямо момичетата (F = 5.868; p = 0.016). Момчетата са много по-сигурно привързани от момичетата.

ЛИТЕРАТУРА

- **Стаматов, Р.** (2004). Емпатията в света на детето. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“.
- **Стаматов, Р.** (2002). Вина, срам, емпатия. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“.
- **Стаматов, Р.** (2001). Емпатията-опит за психологическо разбиране. Пловдив: „Макрос“.
- **Стаматов, Р.** (2000). Детска психология. Пловдив: ИК „Хермес“.
- **Стаматов, Р.** (2000). Емоционалното развитие на детето. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“.
- **Стаматов, Р., Минчев, Б.** (2003). Психология на човека. Пловдив: ИК „Хермес“.
- **Стаматов, Р., Сарийска, С.** (2007). Просоциалното поведение. Същност и развитие. В Актуални проблеми на социалната работа. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“.
- **Франкъл, В.** (1996). Смисълът в живота. София: Отворено общество.
- **Хекхаузен, Х.** (1986). Мотивация и деятельность, т.1, 2. Москва: Прогресс.
- **Ainswort, M. D. S.** (1991). Attachment and other affctional bonds across Life cycle. In C. M. Parker, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Ed.), Attachment across the life cycle (pp. 33 – 51). NY.Routleage.
- **Ainswort, M. D. S.** (1989). Attachment beyong infant. Psychologist 44, 709 – 716.
- **Ainswort, M. D. S.** (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), the place of attachment in human behavior (pp. 3 – 30). NY. Basic Books.
- **Ainswort, M. D. S.** (1979). Attachment as related to mother-child interaction In. J. S. Rosenblatt, R. A. Hinde, C. Beer, & M. Busnel (Eds.), Advances In the study of behavior (vol.9, pp. 1 – 51). San Diego, CA: Academic Press.
- **Ainswort, M. D. S.** (1977). Attachment theory and its utility in cross-cultural Research. In. P. H. Leiderman, S.R. Tulkin, & A. Rosenfeld (Eds.), Culture and infancy: Variations in the human experience (pp. 49 – 67). San Diego, CA: Academic Press.

- **Bowlby, J.** (1991).Charles Darwin: A new biography. London: Hutchinson.
- **Bowlby, J.** (1988). A secure base: parent-child attachment and healtly human development. New York Basic Books.
- **Bowlby, J.** (1980) Attachment and loss:Vol 3 Loss: Sadness and Depression. New York Basic Books.
- **Bowlby, J.** (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock-Routlege.
- **Bowlby, J.** (1977). The making and breaking of affectional bonds. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. The British Journal of Psychiatry, 130, 201 – 210.
- **Bowlby, J.** (1973) Attachment and loss:Vol 2 Separation: Anxiety and anger. New York Basic Books.
- **Bowlby, J.** (1969/1982). Attachment and loss: Vol 1 Attachment. New York Basic Books.
- **Berman, W. H., and Sperling, M. B.** (1994). The structure and function of adult attachment. NY. The Guilford Press.
- **Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.** (1991). Attachment styles amoung Young adults: A test of a four – category model. Yournal of Personality and Social Psychology 61 (2), 226 – 244
- **Hazan, C., & Shaver, P.** (1994). Attachment as an organizational Framework for research on close relationships, pp. 151 – 180.
- **Hazan, C., & Shaver, P.** (1990). Love and work: An attachment – theoretical perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 59(2), 270 – 280.
- **Hazan, C., & Shaver, P.** (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and social Psychology, 52(3), 511 – 524.
- **Kobak, R. R., & Hazan, C.** (1991). Attachment in marriage: Effect of security And accuracy of working models. Journal of personality and Social Psychology, 60 (6), 861 – 869.
- **Stotland, E.** (1969). Explorative studies of empathy. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 4, pp. 271–314). New York: Academic Press.
- **Stotland, E., Mathews, K., E., Sherman, S. E., Hansson, R. O., & Richardson, B. Z.** (1978). Empathy, fantasy, and helping. Beverly hills, CA: Sage.
- **Stotland, E., Sherman, S., & Shaver, K.** (1971). Empathy and birth order: Some experimental explorations. Lincoln. University of Nebraska press.

ОСОБЕНОСТИ В РАЗБИРАНЕТО НА СПОСОБНОСТТА ДА СЕ ПАЗИ ТАЙНА В ДЕТСТВОТО И ЗРЕЛОСТТА

Венелина Стоева Стоева, докторант

Резюме: Настоящата статия представлява теоретичен обзор на промените в разбирането на същностните характеристики на психологическия конструкт тайна. Чрез разглеждането на възрастовите периоди – детството и зрелостта – се посочват онези детайли на вземането на решение дали дадена тайна да бъде разкрита или не, които допринасят за по-точното дефиниране на психологическата значимост на тайната за интимния свят на индивида.

Ключови думи: тайна, интенция, афилиативност

CHARACTERISTICS OF THE CONCEPTION FOR THE ABILITY FOR KEEPING SECRETS IN CHILDHOOD AND MATURITY

Venelina Stoeva Stoeva, PhD student

Summary: This article represents a theoretical review of the developmental changes of the psychological construct secret. Here are noted some significant details which can be crucial for the decision of secret keeping or its disclosure. I discuss potential explanations for perspective differences in secret keeping, the value of multiple perspectives when deciding and evaluating secrets. Some of the main factors are presented: a sense of confidence, quality of relationships.

Key words: secret, intention, affiliation, children's disclosure

Въведение

Казването на тайна на някого е въпрос на доверие, при което другият трябва да бъде дискретен. Доверието е очакването, че на обещанието на другия (изразено или не) може да се разчита. Обещанието е изразено (или разбрано) намерение за действие. По този начин тайните предполагат разбирането на намеренията на другите и, постига се като развита способност, способността да се балансират и обединяват две или повече намерения, когато те се намират в конфликт.

Общуването, обучението и възпитанието са феномени с решаваща роля за развитието на човешката индивидуалност. Общуването обогатява социалния опит, интегрира личността към социалната среда. Съотнесено към обучението, т.н. формално общуване, регламентира и пренасочва поведението, предаването и усвояването на или общочовешкия опит и ценности.

Характеристики на тайните

Неуловимата природа на тайните и възможните промени в готовността те да бъдат споделени са доказателство за многопластовата им структура. Възможността да бъдат уловени онези характеристики на тайните в общуването, които разкриват ядрото, в което се съдържа осъзнатата способност на индивида да диференцира тайните, е сериозно предизвикателство. В психологическия свят тайната е част от развиващата се Азовост, тя показва сложните отношения между желано и нежелано, искано и непоискано, разбирано и опростявано.

Същността на тайните включва скриването на информация, за която се счита, че ще бъде негативно оценена от другите (Warren& Lasslett, 1977) или буквално интерпретирана.

Тайните и конформизмът

Междуличностните взаимоотношения, включващи неизбежно тайните, могат да доведат до изолация, отчуждение, поява на чувство на вина, срам, социално неодобрение и чувство за упадък на морала. В този смисъл пазенето на тайни е противоположно на афилиацията и близостта. Въпреки това обаче поради психодинамичните и междуличностни детерминанти на тайните, те могат да бъдат съотнесени и към афилиативните функции на тайната. Взаимността в общуването изисква базисно доверие, близост и отговорност, призната и споделена. Скриването на дадена информация от някого се свързва с психологически прояви:

- Илюзия и идеализация – образът на събитието, което е пазено в тайна, съдържа в себе си непознавани същности, които допринасят за сътворяването на нов свят, непознат за Аз-а и ценностите му, или пък обратно – изграждането на граници, които излизат извън контрола на психичните сили на индивида.
- Противоречие и объркване – трудно е да бъде намерена границата между съзнавано и несъзнавано. Объркването поражда „разбъркване“ на значимото за Аз-а.
- Подценяване и обезценяване на Аз-а, самообвинение, което може да доведе до невъзприемане.

Тайните в средното детство

Пазенето и разкриването на тайните са част от психологическите модели на поведение. Разбирането на децата за намеренията на околните и появата на единодушна солидарност и съзнателно доверие е част от когнитивния, социален и емоционален опит на децата в този

възрастов период. Приятелството е задълбочено, моралната отговорност е по-голяма, появява се по-голямо чувство за общност и границите на Аз-а са по-добре очертани. Но тези положителни страни не се случват бързо и лесно. На децата им са необходими много години, за да развият чувството за скритост (при пазенето на тайна) и съзнателно доверие (при споделянето на тайна), съдържащо се в цялостната им преценка. Скритото открива не само неразгадаността на Аза, но и съдържания, които са значими и които са източници на различни преживявания (Etzioni&Last, 2001). Намерението поражда действие в света на изпълнение на желанията (Astington,1993).

Отчитането на намерението е следващ аспект на способността да се пази тайна. Еволюционната история на тайната в средното детство е историята на проявата на затвореност (скритост) в отношенията към появата на съзнание за намеренията на другите Степента на разбиране особено се проявява когато две или повече намерения влязат в конфликт. Конфликтните намерения могат да доведат до това тайните да бъдат скрити в началото поради страха от наказание (да не би знанието да бъде разкрито) и впоследствие чрез убедеността в отношения, в които има доверие.

Пазенето на тайни е свързано с линията на развитие на индивидуалността и за разбирането за границата между „вътрешния свят“ на Аз-а и „външния свят“ при децата има много малко емпирични доказателства. Появата на чувството за индивидуалност поражда и необходимост от известна изолация от другите посредством тайната.

Тайните пораждат и вътрешни конфликти. Те са свързани с:

- изкушението детето да разкрие тайната;
- пространство на „сигурност“, на защитеност от другите.

Фактът, че повечето от децата са насърчавани да разкриват всичките си тайни може да се използва за преодоляване на склонността да се запази тайната.

В контекста на интимността и близостта с другите, както и на развиващото се чувство за Аз-вост в детството, понятието тайна очертава психологическата значимост на приятелството, доверието, осъзнаваното, стремежът към развитие. Решението за запазването или разкриването на дадена тайна посочва същностните характеристики на общуването като ценност. Сливането на личното с различните понятийни и ценности схеми на другия обогатява, разширява вътрешния свят на Аз-а, действията се превръщат в съ-битийност, обективиране на себе си в другия. Споделянето на лична информация разкрива онези аспекти на личността, които често остават неразгада-

ни от другите. Запазването на тайна би могло да се превърне в огромно бреме, имащо:

- психологическо и физиологично измерение;
- изкривена представа за света и себе си.

Тайните в зрелостта

В литературата за способността за пазене на тайни при възрастните се посочва, че тайната може да подчертае спомена за нея. Опитите за потискане на мислите за тайната могат да доведат до „нахлуване“ на мислите за тайната. Страхът, с който са свързани повечето от тайните, е вредата, която нанасят те върху индивидите. Психологическата природа на разбирането на тайните предполага:

- разбиране за респект като основен мотив за определянето на дадена тайна като заплашваща самооценката на Аз-а. Онова, което е отделено, съдържа в себе си представата, че е уникално, ценно;
- разбиране за възможна промяна- съзнаваното не е лесно да бъде забравено. Забравата на дадена тайна не е свързана със съзнателните усилия тя да бъде забравена;
- разбиране за степента на контрол- вътрешният и външният локус контрол като определящи динамиката на поведението.

Пазенето на тайна включва целенасоченото криене на информация, която би могла да има реални или въображаеми въздействия. Kelly and McKillop (1996) твърдят, че когато хората решават дали да разкрият дадена тайна, те следва да отчетат какви ще са последиците. Това предполага:

- отчитане на последиците при вземането на решение за разкриването на дадена тайна;
- предположение за възможна промяна, настъпила вследствие на разкриването на тайната.

Причини за пазене на тайна

Следователно наличието на тайни в цялото им многообразие предполага обръщане на по-голямо внимание на тях. В същността на тайната се заключава нейното скриване, както и разкриването ѝ малко по малко, навлизайки все по-дълбоко в интимното пространство на другия. Тайните се разнищват пред очите ни чрез малки подсказки, неизречени и незабелязани. От психологическа гледна точка запазването и разкриването са дълбоко свързани. Vangelisti (1994) от-

деля няколко основни параметъра, върху които се основава вземането на решение за разкриването на тайна:

- Осигуряване на пространство на защита. Защитата включва притеснение за това, че човекът може да я разкрие и на други хора;
- Осигуряване на пространство на подкрепа. Подкрепата във взаимоотношенията осигурява поддържане на чувството за полезност, ценност и взаимност в пространството на общуване;
- Оценяване на поява на проблеми в комуникацията. Например причината, че на този, на когото разкрият тайната ще му е трудно да говори за нея е често срещана (Golish & Caughlin, 2002; Kelly, 1999);
- Оценяване на възможната оценка на другите. Неодобрението се счита като загуба на притежавани добродетели.

Понякога преценките на хората се влияят от „позитивни илюзии“ (Hall & Taylor, 1976; Murray, Holmes, & Griffin, 1996), в които позитивното отношение към другия насочва такова мислене.

Тайната включва разбирането на неясностите като начин за запазването ѝ като такава. Някои тайни съществуват, защото същността им не е особено ясно формулирана. Вярването, че психиката преследва някаква цел, неясностите, и скриването безспорно оказват влияние върху целта.

Тайните и емоциите, породени от нея

Емоциите, които остават скрити, пораждат „раните“ на тайната. Това е свързано със страдание и може да е фактор, затрудняващ развитието като процес. Дълбинните емоции, останали обаче скрити в психиката на индивида, създават пречки в междуличностните интеракции, в себеизразяването, адекватното самооценяване и оценяването на другите. Тайната е континуум, който обхваща пространството от осъзнаваното до несъзнаваното. Интернализираните ценности обективират представите на индивида за правилно и погрешно. Вината и срамът, съпровождащи дадена тайна, биха могли да бъдат емоционалните последици от разкриването ѝ. Вината, насочена към постъпката, насочва индивида към стремеж за облекчаване. Срамът, (Лошият Аз) извежда слабостта като част от природата на човека. Поддържането на позитивна самооценка понякога поражда когнитивен дисонанс.

Дискусия

В пространството на взаимодействието на индивида с другите се очертават граници на онова, което би могло да бъде споделено и оно-

ва, което остава в най-личното пространство на човека. Убедеността в способността да се окаже доверие, страхът от бремето на чувството за вина, разбирането на мотивите предопределят вземането на решението дадена тайна да бъде разкрита или не. Въпросът за запазването на целостта на тайната също заключава в себе си интернализираните представи за отношенията в общуването и границите на тези отношения. Механизмите на саморегулация влияят основно чрез три способности: *способността за оценяване на собственото поведение*, *способността за оценяване на собственото поведение чрез моралните стандарти* и *преценка за заобикалящите ни морални стандарти*.

Пазенето на някаква тайна означава „притежание“ на изключителен ресурс, който не е достъпен за другите. Това поражда определено чувство за доминиране над другите в контекста на това, че човек решава дали да разкрие информацията или не. Това решение, основано както на познание, така и на контрол, може да е важен предиктор за общите способности за вземане на решения. Чувството за сила, свързано с тайната, може да произлиза от незачитането на другите и изключването им от скритата гордост да пазят нещо специално, нещо което е лично и непознато за другите.

Решението за взаимно споделяне на тайна означава психологическа готовност на индивида да бъде поставен в ситуация на уязвимост и в същото време да бъде безусловно приет от другия. Следователно, разкриването на тайни е значим фактор в развиващите се взаимоотношения и показател за статуса на съществуващите приятелства.

Неуловимата природа на тайните очертава широки граници на възможностите за изследване на феномена тайна, както и задава някои от ключовите ѝ компоненти.

ЛИТЕРАТУРА

- **Astington, J. W.** (1993). The Child's Discovery of the Mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- **Etzioni, A. & Last U.** (2001) Secrets and Reasons for Secrecy Among School-Aged Children: Developmental Trends and Gender Differences. *The Journal of Genetic Psychology,* 2 , 191 – 203.
- **Goldberg, C.** (2002) The Secret that Guilty Confessions Fail to Disclose. *American Journal of Psychotherapy*, Vol. 56, No. 2.
- **Golish, T. D., & Caughlin, J. P.** (2002). „I'd rather not talk about it.“ Adolescents and young adults use of topic avoidance in stepfamilies. *Journal of Applied Communication Research*, 30, 78 – 106.

- **Hall, J. A., & Taylor, S. E.** (1976). When love is blind: Maintaining idealized images of one's spouse. Human Relations, 29, 751 – 776.
- **Kelly, A. E., & McKillop, K. J.** (1996). Consequences of revealing personal secrets. *Psychological Bulletin*, 120, 450 – 465.
- **Vangelisti, A. L.** (1994). Family secrets: Forms, functions and correlates. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 113 – 135.
- **Warren, C., & Lisslett, B** (1977). Privacy and Secrecy: A Conceptual Comparison. *Journal of Social Issues*, 33, 43 – 51.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНОТО РАЗВИТИЕ И ОТНОШЕНИЯТА НА ПРИВЪРЗАНОСТ В СОЦИАЛНИТЕ ДОМОВЕ[1]

Биляна Гинина, докторант

Резюме: Настоящата статия представя описателно изследване на отношенията на привързаност и нивото на комуникативно развитие при деца, възпитавани институции. ***Целта*** е да се установят особеностите в комуникативното развитие и в отношенията на привързаност при тези деца. ***Изследвани лица.*** Представено е изследване на две деца: момче на възраст от 1 г. и 8 месеца и момиче на възраст 1 г. и 1 месец, възпитавани в дом за медико-социални грижи за деца (ДМСГД). ***Метод.*** Използвана е модифицирана методика, която комбинира методиката на М. Лисина за изследване на комуникативното развитие, методиката на С. Ю. Мещерякова и концепцията на М. Ейнсуърт за изследване на привързаността. ***Резултатите*** показват, че са налице специфични особености както в комуникативното развитие, така и в отношенията на привързаност при децата от социалните домове.

Ключови думи: комуникативно развитие, отношения на привързаност, условия за живот в социалните домове, дом за медико-социални грижи за деца (ДМСГД)

EXPERIMENTAL STUDY OF COMMUNICATION DEVELOPMENT AND ATTACHMENT RELATIONSHIPS IN SOCIAL HOMES

Bilyana Ginina, PhD student

Resume: This article represents descriptive study on attachment relationships and communication development in children, living in institutions. ***The aim*** of the study is to determine the characteristics of communication development and of attachment relationships of these children. ***Sample.*** Two children have been studied: a boy aged 1 year and 8 months, and a girl aged 1 year and 1 month, both living in a children's medical and social care home (CMSCH). ***Method.*** A modified method has been used. It combines M. Lisina's method for studying communication development, S. Y. Meshteryakova's method, and M. Ainsworth's concept for studying attachment. ***Results*** show that specific characteristics in communication development as well as in attachment relationships are apparent in children living in social homes.

Key words: communication development, attachment relationships, conditions of living in social homes, Children's Medical and Social Care Home (CMSCH)

[1] Изследването се изпълнява в рамките на проекта „Приобщаващо образование", финансиран от фонд „Научни изследвания" при ПУ „Паисий Хилендарски" с договор № НИ13 ПФ012

Увод

Афективните връзки на детето със значимите други силно се влияят от условията за полагане на грижи. Разбира се, допустими са известни вариации, но при всички случаи е необходимо присъствието на една умерено приемлива среда за нормалното развитие на детето и тя трябва да съдържа известен брой специфични елементи, сред които важна роля имат постоянната защитаваща грижа, подкрепящото семейство, както и социализацията и отворените възможности за изследване и овладяване на играта в средата (Bakermans-Kranenburg et al., 2011). В институциите обаче тези условия често се различават съществено от условията в традиционната семейна среда, което би следвало да се отрази върху особеностите на комуникативното развитие и съответно върху формирането на отношения на привързаност. Това са актуални проблеми в сферите на социалните грижи и психологията на развитието с оглед оптимизиране на средата за полагане на грижа за деца, лишени от родителски грижи. Целта на настоящата статия е да представи изводите от научно наблюдение, проведено в рамките на констатиращ експеримент относно отношенията на привързаност и нивото на комуникативно развитие при деца от социални домове.

Теоретични основи

1. Комуникация между детето и близкия възрастен в институции. При децата, израстващи в институции, рискови са физическото, социално-емоционалното, когнитивното развитие и др. сфери на функционирането (Bakermans-Kranenburg et al., 2011). В тази връзка Тагарева (2007) посочва редица изследвания, установяващи изоставане при децата от институциите по отношение на емоциите (Сорокина, 1987), на първите личностни новообразувания (Авдеева, 1982), на невро-психическото развитие (Татьозов, 1999 и др.), на предметно-манипулативната дейност (Симеонова, 1993), на общуването (Костадинова, 2006). Във всички тези изследвания се установява ***по-ниско ниво в развитието на комуникативните и речевите действия*** при децата от социалните домове, отколкото при децата, отглеждани в семейства, а освен това се наблюдават ***бедност и неадекватност на средствата за общуване***.

Привързаността се формира в условията на комуникация между детето и този, който се грижи за него. Ето защо общуването с близкия възрастен има ключова роля в детското развитие. В концепцията на М. Лисина (2009) ***общуването между майката и бебето*** се разглежда като взаимодействие между личности, а емоционалната при-

връзаност е резултат от това общуване (Мещерякова, 1991). Развитието на общуването с възрастния от раждането до 7-годишна възраст според Тагарева (2007) може да се представи като смяна на 4 цялостни форми на общуване. За изясняване на развитието в тези форми Тагарева (2007) предлага класификацията на М. Лисина:

1) Ситуативно-личностно общуване (СЛО) възниква на възраст 1 – 2 месеца. Детето изпитва потребност от внимание и доброжелателност от страна на възрастния. Мотивите за общуване са личностни, а средствата, които детето използва – експресивно-мимически;

2) Ситуативно-делово общуване (СДО) възниква на около 6-месечна възраст. Детето се стреми към сътрудничество с възрастния, тъй като има делови мотиви за общуване. Основните способи, които използва в интеракциите са предметно-действени;

3) Извънситуативно-познавателно общуване (ИПО) започва около третата година от живота на детето. То се стреми да получи уважение от възрастния, има познавателни мотиви за общуване; вече борави значително добре с речта и я използва като водещ способ в общуването;

4) Извънситуативно-личностно общуване (ИЛО) възниква около 6-тата година, провокирано от потребността за взаимно разбиране и съпреживяване. Детето има личностни мотиви и устойчиво използва речта като водещо средство в общуването.

Потребността от общуване при институционализираните деца възниква по-късно, в сравнение с децата, възпитавани в семейства. При кърмачетата, отглеждани в социални домове, се наблюдава ***забавяне*** в изграждането на първите афективно-личностни връзки и формирането на ситуативно-делово общуване (Тагарева, 2007). Според С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева и Л. М. Царегородцева децата, отглеждани в затворени заведения, и през второто полугодие на първата година се стремят единствено към ласка и доброжелателно внимание при общуване с възрастния, не приемат предложеното им сътрудничество, афективно-личностните им връзки са по-слаби и се проявяват предимно в положителна емоциогенна ситуация. (Маринова-Генчева, 1992) Маринова-Генчева допълва, че така възникналият дефицит на социални личностно-адресирани въздействия рефлектира върху социалното развитие и това от своя страна също задържа установяването на афективно-личностните връзки.

2. Привързаността на детето към близкия възрастен в институции

1) Същност на привързаността. Понастоящем се смята, че поведението на привързаност е резултат от „невробиологично основана

биобихевиорална система, която регулира биологичната синхронизираност между организмите“ (Wang, 1997, стр. 168, по Schore, 2000). Целта на тази система е да поддържа удобен достъп до обекта на привързване в случаите на нужда, за да се осигури защита и оцеляване на кърмачето. Системата на привързаността функционира във взаимодействие и сътрудничество с други бихевиорални системи, като например тези на страха, изследването на средата, общителността. Съзрявайки, индивидите изграждат нови форми на привързаност, но се смята, че най-ранните отношения влияят върху по-късните модели на привързване. J. Bowlby създава теорията, а M. Ainsworth осигурява емпирични доказателства за нея.

2) Стадии в развитието на привързаността. Според Ainsworth формирането на привързаност преминава 4 стадия на развитие (Стаматов, 2012):

- От раждането до 3 месеца детето предприема действия за поддържане и привличане на вниманието на възрастния (сгушване, заравяне на лицето, сграбчване, усмивка, притискане, втренчване, визуални проследявания);
- От 3 до 6 месеца детето проявява диференцирано отношение, което се характеризира с предпочитания към близките; наблюдава се тревожност при раздяла с тях;
- От 7 до 12 месеца поведението на детето е целенасочено в търсенето на физическа близост; то прави опити да въвлече възрастният в дейността;
- След 12-тия месец детето вече може да употребява различни способи за привличане на възрастния; опитва се да поддържа разнообразни форми на непосредствен контакт с него (напр. четене на приказки, закачки).

3) Модели на привързване. Ainsworth открива 3 модела на привързване при семейните деца, като всеки от тях съответства на конкретен родителски стил на поведение (Atkinson & Goldberg, 2004). Моделите са следните:

- Тип А: Отбягващо привързване (постоянно неотзивчив родителски стил) – кърмачето потиска сигналите, изразяващи привързване;
- Тип В: Надеждно привързване (постоянно отзивчив родителски стил) – кърмачето изразява привързаността си свободно и открито;
- Тип С: Амбивалентно-устойчиво привързване (непостоянно отзивчив родителски стил) – кърмачето дава силни, хиперактивни сигнали на привързване.

Връзките на привързване тип А и тип С не се смятат за източник на патологични отклонения в по-късна възраст според теорията н Ainsworth. Radke-Yarrow et al. (1985), а по-късно и Main & Solomon (1986, 1990) установяват съществуването на разнородни форми на поведение, причиняващи неуспех в осъществяването на организирано привързване (Atkinson & Goldberg, 2004). Общото помежду им е отсъствието на цел, намерение или обяснение. Те съставляват четвъртия, последен модел на отношение между майката и детето – дезорганизираното или дезориентирано привързване (тип D).

При децата в социалните домове обаче класифицирането на моделите на привързване не е лесна задача. Chisholm (1998) открива, че повечето деца, осиновени от Румъния след 8-месечна възраст, имат ***необичайни, атипични ненадеждни модели на привързване*** (Zeanah et al., 2005). В едно изследване на Vorria et al. (2003) 66% от кърмачетата, отглеждани в група за резидентна грижа, имат ***дезорганизирани модели на привързване***, в сравнение с 25% от контролната група кърмачета, отглеждани в собствените си семейства от двама родители. Тези и други емпирични данни ни дават основание да твърдим, че дезорганизацията в поведението на кърмачетата, отглеждани в институции, е широко разпространен феномен. Bakermans-Kranenburg et al. (2011) допускат, че е възможно в много случаи дезорганизираното привързване да е нормативно за изоставените кърмачета в институциите. Те подчертават, че общата честота на дезорганизираното привързване в там възлиза на 72.8% и смятат, че дезорганизацията може да отразява ***липсата на възможност за привързване*** или ***забавяне в развитието на селективно организирано привързване***.

Нещо повече, именно чрез изследвания върху институционализирани деца като тези от Spitz (1945), Goldfarb (1945), Provence и Lipton (1962) и Wolkind (1974) и др., които документират отклоняващите се поведения, е открит и описан клиничният синдром ***Реактивно разстройство на привързаността (РРП)*** (Zeanah et al. 2005).

3. Условията на живот в социалните домове. Условията, в които израства детето, оказват съществено влияние върху качеството на афективните му връзки със значимите други. Те включват редица особености като се започне от храненето и се стигне до косвените влияния на отношенията между близките му възрастни.

В първите изследвания на привързаността в институции се допуска, че кърмачетата, оставени в група за резидентна грижа в институции с множество гледачи, развиват избирателни привързвания с гледачите си (Stevens, 1975; Dontas, Maratos, Fafoutis, & Kargeli, 1985, по

Bakermans-Kranenburg et al., 2011). На практика обаче в ***домовете за медико-социални грижи за деца (ДМСГД)*** работят различни специалисти: лекари, медицински сестри, педагози, психолози, хигиенисти. Всеки от тях изпълнява конкретни задачи в грижата за децата и по този начин ролята на майката за всяко дете се споделя между много хора. С други думи, в ДМСГД децата се отглеждат в условия на „***множественост на майките***“ (Rheingold & Bayley, 1959, по Маринова-Генчева, 1992). Честата смяна на много и различни възрастни в грижата за детето възпрепятства формирането на афективно-личностни връзки, а това според Маринова-Генчева (1992) се проектира и в сферата на общуването. В тази връзка Smyke, Dumitrescu и Zeanah (2002) откриват, че децата от две различни отделения в рамките на една институция демонстрират различия в честотата, с която показват признаци на РРП; при това в отделението с по-малка численост на персонала децата имат значително по-малко симптоми на РРП (Zeanah, 2005).

Bakermans-Kranenburg et al. (2011) също смятат, че поради дисциплиниращата природа, високите честоти на взаимодействия от страна на детето към гледача, множеството смени и чести промени на гледачите, отглеждането в институциите почти неизбежно лишава децата от реципрочни интеракции с устойчиви гледачи и това в крайна сметка довежда до т. нар. „***структурно занемаряване“.***

Налице са доказателства в полза на това, че институционалната грижа е рисков фактор при формирането на ***разстроено привързване***. (Smyke, Dumitrescu и Zeanah, 2002, по Zeanah et al., 2005) В допълнение Zeanah et al. (2005) посочват няколко изследвания върху осиновени деца, които установяват, че ***недискриминиращото*** или ***дезинхибирано поведение на привързване*** е една от най-устойчивите социални аномалии (Chisholm, Carter, Ames и Morison,1995; Chisholm, 1998 и др.)

Целта на изследването е да се установят особеностите в комуникативното развитие и развитието на привързаността при деца, живеещи в социални домове.

За да изпълним тази цел, ние си поставихме следните **задачи**:

1. Да диагностицираме нивото на комуникативно развитие при деца, възпитавани в ДМСГД.

2. Да установим качеството на привързаност при децата от ДМСГД.

Хипотезата в изследването е, че специфични особености в комуникативното развитие и отношенията на привързаност при децата от социалните домове.

Методика и провеждане на изследването

I. Изследвани лица

Изследвани са две деца в норма, възпитавани в ДМСГД „Св. Иван Рилски Чудотворец“, гр. София – момче на възраст 1 г. и 8 месеца и момиче на възраст 1 г. и 1 месец. Децата бяха изследвани през месец ноември 2013 г. със съгласието на отговорните за тях лица. В изложението имената на децата са променени.

II. Методи

Отношенията на привързване и нивото на комуникативно развитие бяха изследвани с наша експериментална методика, която по същността си е констатиращ експеримент, съчетаващ класическата методика за изследване на привързаността на M. Ainsworth & B. Wittig – процедурата Непозната ситуация (Strange Situation Procedure) с методиките на С. Ю. Мещерякова (1991) с радваща и плашеща ситуация за определяне на привързаността и на М. И. Лисина (2009) за изследване на общуването.

a. М. Лисина (2009) създава методика за изследване развитието на общуването при деца в ранна детска възраст, която представлява лабораторен експеримент в структурирана среда. Методиката включва 4 етапа (диагностични ситуации), в които детето се предразполага да взаимодейства с възрастен, като му се представят атрактивни предмети. Диагностичните ситуации се основават на различна степен на комуникативна активност на възрастния и различна характеристика на предметите. От своя страна предметите се различават по степен на привлекателност – познати и непознати и по различна степен на „комуникативен заряд“: предложени от възрастния или не (Тагарева, 2007).

b. С. Ю. Мещерякова (1991) предлага алтернативна методика за изследване на привързаността, която също представлява лабораторен експеримент. В него се използват две емоциогенни ситуации: положителна и отрицателна. В *положителната емоциогенна ситуация* на детето се презентира радващ го обект: нова, интересна играчка. В *отрицателната емоциогенна* ситуация на детето се представя плашеща ситуация: маска, поставена на лицето на възрастния. Във всяка ситуация детето се намира отначало без референтния възрастен, а после – в негово присъствие. Поведението на детето се регистрира подробно с цел да се определят измененията, настъпили под влияние на референтния възрастен. За семейните деца референтният възрастен обикновено е майката или ТКГ, а за децата от дома по-често това е медицинската сестра, която се грижи за детето.

с. M. Ainsworth & B. Wittig създават първата процедура за изследване качеството на емоционалното привързване – т. нар. Непозната ситуация (***Strange Situation Procedure***), с която се установява вида на емоционалното привързване чрез наблюдение върху интеракциите на кърмачето с майката и с непознат в лабораторна обстановка (Ainsworth & Bell, 1970). Наблюдението включва 8 епизода и продължава около 30 мин. Особеното при тези ситуации е, че дават възможност да се анализира привързването в условията на стрес, доколкото ситуацията е непозната, да се установи тревожността и чувството на сигурност (Стаматов, 2012). Именно тази идея е заложена в представения тук констатиращ експеримент.

III. Процедури

Констатиращият експеримент (КЕ) включва 4 епизода (ситуации), като продължителността на всяка от тях е 4 мин. Първите два епизода (първа част на КЕ) са насочени към оценяване нивото на комуникативно развитие, а вторите два (втора част на КЕ) – към оценяване на отношенията на привързаност. Провеждането на първа и втора част на КЕ се извършва в биологично активното за децата време.

1. Първа част на КЕ. Комуникативно развитие

Цел: Да се определи нивото на комуникативното развитие

Изследователският инструментариум включва: топка, кубчета, пирамида за подреждане на пръстени, детска книжка с животни, мече.

Епизод I: „Пасивен възрастен“. Детето и познат възрастен сядат около маса, на която са подредени играчките от изследователския инструментариум така, че да са еднакво видими и достъпни за детето. То е оставено свободно да изследва ситуацията и предметите. Възрастният е пасивен: отговаря само на инициативните действия на детето, но без да му предлага действия, разговори, игри или др. дейности.

Епизод II: „Игра по избор“. Определяне нивото на развитие в общуването

На детето са предоставени възможности за различни форми на общуване. Възможните ***видове общуване*** в този епизод са:

1) Ситуативно-личностно общуване – общуване „лице-в-лице“: прегръдки, милувки, вокализиране, игра на криеница;
2) Ситуативно-делово общуване – игри с топка, кубчета, пирамида; разпознаване на телесните части на Мечо (очите, ушите, носа, устата, ръцете, краката, гръбчето, коремчето).
3) Извънситуативно-познавателно общуване – разглеждане на книжка.

2. Втора част на КЕ. Емоционално-социално развитие: качество на емоционалното привързване

Цел: да се определи качество на емоционалното привързване (ЕП)

Изследователският инструментариум включва: пумпал с ръчка за натискане, светеща топка и маска от пластмасови очила с нос, вежди и мустаци.

Епизод I: „Радваща ситуация“

Експериментаторът предлага на детето избор между две играчки: пумпал или прозрачна светеща топка, които са необичайни и интересни за него. Тяхната привлекателност е свързана с множеството градации на цветове в тях, както и с разнообразните възможности за движение и манипулации, които предлагат.

Общото между избраните от нас играчки е, че те са непознати за детето и се очаква да предизвикат радостни емоции. В рамките на епизода се откроява наличието или отсъствието на предпочитание на детето към ТКГ.

Епизод II: „Плашеща ситуация“

Експериментаторът си поставя маската и се опитва да осъществи взаимодействие с детето, като му предлага съвместна игра с радващата играчка. В случай, че детето изпита по-силен от обичайния стрес при вида на маската, епизодът се прекратява.

В рамките на втората част на КЕ се очаква детето да демонстрира определени отношения на привързване, характерни за някой от моделите в класическата теория на привързаността. Отношенията, които изследваме, могат да съответстват на следните модели на привързаност (Тагарева, 2007):

- *Тип A:* Ненадеждна, небезопасна привързаност от отбягващ тип;
- *Тип B:* Надеждна, безопасна привързаност;
- *Тип C:* Ненадеждна, небезопасна, амбивалентна привързаност;
- *Тип D:* Небезопасна привързаност от дезорганизиращ тип.

IV. Показатели

В рамките на експеримента бяха наблюдавани 5 категории, свързани с нивото на комуникативно развитие и особеностите на отношенията на привързаност:

1) Зрителни контакти:
   a. с референтен възрастен
   b. погледи към обекти.
2) Действия:
   a. Инициативни (взема играчка),

b. Ответни (приема подаден предмет),
c. Познавателни (чука, върти, хвърля),
d. Неутрални (изтяга се, върти се).

3) Емоции:
   a. Позитивни (усмихва се, смее се),
   b. Негативни (хленчи, мрънка, плаче),
   c. Амбивалентни (свива очи и се усмихва).
4) Реч:
   a. вокализации,
   b. срички,
   c. думи,
   d. изречения.
5) Безразличие

За всяко изследвано дете се изготвя индивидуална карта, която отразява вида и честотата на демонстрираните от него реакции, причислени към съответните категории.

Резултати

I. Диагностициране нивото на комуникативно развитие при деца от ДМСГД

1. Случай 1: Иван, възраст: 1 г. и 8 месеца. В епизода „Пасивен възрастен“ при Иван преобладават погледите към представените му играчки, следвани от зрителните контакти с възрастния. В епизода „Игра по избор“ значително преобладават предметно-манипулативните действия, следвани от инициативните. Предпочитани са игрите с топка и с кубчета, като изпълнението на действие по образец е трудно и осъществимо само с топка. Иван е ориентиран към СДО. Той вече може да произнася думи от 2 срички: в рамките на експеримента казва 17 думи, 6 от които са качествено различни.

2. Случай 2: Мария, възраст: 1 г. и 1 месец. Мария все още само вокализира, не лепетува. Ориентирана е към СЛО. В епизода „Пасивен възрастен“ преобладават зрителните контакти с възрастния, следвани от погледите към играчките. Мария сменя бързо и често обектите на наблюдение и рядко задържа погледа си задълго върху някой от тях. В епизода „Игра по избор“ тя е пасивна, не се наблюдават силни предпочитания към някоя от предложените игри. Има моменти на безразличие. Като цяло от честотата на зрителните контакти може да се говори за голям интерес към възрастния.

II. Установяване на качеството на привързаност при децата от ДМСГД

1. Случай 1: Иван разчита повече на подкрепата и инструкциите от страна на ТКГ, в сравнение с експериментатора. В епизода „Радваща ситуация“ за него централно място заема предметно-манипулативната дейност, като предпочита да взаимодейства с ТКГ. Използваните от Иван способи за поддържането на контакт с възрастния обаче са стереотипни. От честотата на действията с предложените обекти се вижда, че той предпочита играта със светеща топка. В епизода „Плашеща ситуация“ също се вижда предпочитание към ТКГ: Иван го използва за „сигурно убежище“. Отказва взаимодействие с възрастния в маска, хленчи. Епизодът се прекратява преждевременно. Иван показва диференцирано отношение към възрастните. Поради липсата на разнообразни способи за привличане вниманието и поддържане на контакта с ТКГ, можем да говорим *условно* за наличието на надеждно привързване.

2. Случай 2: Мария изпитва силен интерес към непознатия, което проличава от преобладаващите зрителни контакти с него в процеса на целия експеримент. В епизода „Радваща ситуация“ тя демонстрира известно любопитство към пумпала, прави опити за предметно-манипулативни действия с него, но те са оскъдни и стереотипни. В началото на епизода „Плашеща ситуация“ Мария изпитва лек дистрес, но не се обръща към ТКГ, за да получи утеха и подкрепа. Скоро започва да демонстрира интерес към маската и се успокоява сама. В този случай ТКГ не играе ролята на сигурно убежище. Мария не се стреми нито към привличане на неговото внимание, нито към поддържането на непосредствен контакт с него. Поради тези причини не можем да говорим за наличието на изградена връзка на привързване с близкия възрастен.

Дискусия и заключение

Целта на настоящата статия беше да представи изводите от научно наблюдение, проведено в рамките на констатиращ експеримент относно отношенията на привързаност и нивото на комуникативно развитие при деца от социални домове. Представените наблюдения доказаха наличието на специфични особености в тези сфери на функциониране при изследваните деца, отглеждани в ДМСГД, които могат да бъдат обобщени по следния начин.

В ***развитието на комуникативната дейност*** на децата, възпитавани в социални домове, се установяват някои особености, които се

изразяват в: малък брой използвани комуникативни действия и беден речников състав. Наблюдава се слаба инициативност и еднообразие в ответните действия. Поради тези обстоятелства ефективността в използването на речта в общуването с възрастния също е сравнително е слаба. Наблюдава се изоставане в овладяването на ситуативно-деловото общуване (случай 2).

В ***отношенията на привързване*** с референтния възрастен изследваните деца от ДМСГД демонстрират особен тип привързаност, който се характеризира със стереотипна афективност и неустойчивост и може да се определи като условно надеждна (случай 1) или ненадеждна (случай 2) привързаност. Характерно за децата от ДМСГД е забавяне в изграждането на отношение на привързаност с референтния възрастен. Изследваните деца нямат добре изградени навици и умения в използването на възрастния като „сигурна основа“. Освен това се наблюдават прояви на безразличие и амбивалентни емоции.

Обобщено, може да се говори за наличието на негативни тенденции, свързани със забавяне в комуникативното и емоционално-социалното развитие, а по отношение на последното са възможни нежелани отклонения в изграждането на афективно-личностни връзки с ТКГ. Референтният възрастен не може да изпълни успешно функцията си на сигурна основа, което вероятно се дължи на фактора „множественост на майките“ в условията на ДМСГД.

С приведените дотук изводи от направените наблюдения смятаме, че хипотезата за наличие на специфични особености в комуникативното развитие и отношенията на привързаност при децата от социалните домове се потвърждава. Наблюденията бяха проведени върху отделни случаи, поради което тук си поставяме за цел единствено да очертаем наличието на определени тенденции, а не да обобщим направените изводи за цяла една популация. За тази цел е необходимо да бъдат проведени допълнителни, по-мащабни изследвания.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- **Ainsworth, M., & Bell, S. M.** (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, *41*(1), 49 – 67.
- **Atkinson, L., & Goldberg, S.** (Eds.). (2004). *Attachment issues in psychopathology and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- **Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., Dobrova-Krol, N. A., & ... Gunnar, M. R.** (2011). III. ATTACHMENT AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN INSTITUTIONAL CARE: CHARACTERISTICS AND CATCH UP. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, *76*(4), 62 – 91. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00628.x
- **Schore, A. N.** (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, *2*(1), 23 – 47. doi:10.1080/146167300361309
- **Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y.** (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *44*(8), 1208-1220. doi:10.1111/1469-7610.00202
- **Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., & Carlson, E. (2005).** Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development, 76*(5), 1015 – 1028. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00894.x
- **Лисина, М. И.** (2009). *Формирование личности ребенка в общении*- СПб.: Питер, 320 с.
- **Маринова-Генчева, К.** (1992). Емоционална привързаност и социално развитие при кърмачетата, отглеждани в дом „Майка и дете“ в сп. „Педиатрия“, Т. 31, 4/1992, Изд. Научното дружество по педиатрия. Стр. 30 – 32.
- **Мещерякова, С. Ю.** (1991). Особености аффективно – личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и в домах ребенка. – Лишенные родительского попечительства. М. 1991. Стр. 48 – 53.
- **Стаматов, Р.** (2012). Привързване и развитие. *Детска психология*. Пловдив: „Хермес“. 83 – 112.
- **Тагарева, К.** (2007). *Проблеми на общуването в ранна детска възраст*. София: „Спектър“. 144 с.

ВРЕМЕВА ПЕРСПЕКТИВА

Виктория Кеворкян, докторант

Резюме: Тази статия има за цел да представи конструкта времева перспектива. Тя е в основата на психологическото време, като подразделя човешкия опит в темпоралните рамки на миналото, настоящето и бъдещето. Времевата перспектива все още представлява загадка за психолозите. Не е ясно до колко тя влияе на цялостното човешко поведение, макар че се изгражда от множество личностни, социални и инстуционални въздействия. Ще разгледаме основните 5 вида времева перспектива според инструмента на проф. Филип Зимбардо или „Въпросник за изследване на времевата перспектива на Зимбардо“.

Ключови думи: Времева перспектива, хедонизъм, минало-негативно, минало-позитивно, настояще-хедонистично, настояще-фаталистично, бъдеще.

TIME PERSPECTIVE

Viktoriya Kevorkyan, PhD student

Summary: The aim of the article is to present the Time Perspective. It is fundamental of psychological time by dividing the human experience into temporary frames of past, present and future. Time perspective is still a mystery to psychologists. It is not evident how it affects the human behavior, because it is a complex structure of many personal, social and institutional effects. In this article explore main five Time Perspectives according to the Zimbardo Time Perspective Inventory.

Key words: Time Perspective, Hedonism, Past-negative, Past-positive, Present-hedonistic, Present-fatalistic, Future

Нека си представим, че почти всички наши решения се повлияват от нещо, за което ние дори не се замисляме. Това влияние всъщност е т.нар. „смесена времева перспектива“. Всеки отделен индивид носи времева ориентация, която оказва своето влияние върху живота му. Тази времева ориентация всъщност ни помага да разпределяме опита си във времеви категории. Именно тази психологическа представа за времето контрастира с обективното време, което всички ние познаваме като часовниково време.

Времето е пряко свързано с нашия живот. Нашите отношения, чувства и емоции ни свързват с различните периоди от време и изграждат нашата настояща същност и усещане. Времето е това, което ни тласка напред, което ни мотивира, което ни притиска и не стига. То може да постави граници, да подскаже посока или да придаде

дълбочина на нашия живот. Времето, в което живеем, е изключително забързано, ангажирано, стресово и натоварено. Наблюдава се все по-често недостиг на време. Не можем да изпълним задачите си за отредените 24 часа/7 дни в седмицата. Пренастройката на отношението към времето може да бъде както в наша полза, така и в наш ущърб. Използваме думата „пренастройка“, защото негативизмът, песимизмът и отрицанието заемат все по-голяма част от нашето отношение, както към времето, така и към живота ни като цяло. Според Филип Зимбардо „ако ние успеем да възпитаме положително отношение към миналия си опит, да се наслаждаваме на настоящия момент и да подобрим нашето бъдеще“ (Zimbardo, et.al. 1999), шансовете ни за по-добър живот са много по-високи.

Целта на тази статия е да представи въпросник за изследване на времевата перспектива на Зимбардо и Бойд (Zimbardo, et.al. 1999), както и да отбележи някои гледни точки, свързани с времето, неговите характеристики и влияния върху нашия живот.

Какво представлява психологическото време? В какво се изразява то? Какво влияние оказва тази представа за времето върху нашия живот? Това са част от въпросите, които вълнуват, когато стане въпрос за време, време различно от обективното. Защо времето се превръща в толкова скъпа валута? Нужно ли е да сме наясно с времевата си перспектива, за да живеем пълноценно и в хармония със себе си и света?

Филип Зимбардо и Джон Бойд не са първите учени, които с такъв интерес изследват времето и процесите, свързани с него. Те посвещават повече от 30 години на това изследване. Влиянието на времето върху основните психологически функции е забелязано още от Вилхелм Вунд, Уилям Джеймс и Курт Левин. Винаги се е загатвало, че времето играе важна роля за психологическите характеристики на човек. Според авторите на „Парадоксът на времето“ нашето лично отношение към времето е до голяма степен заучено, безсъзнателно и субективно (Zimbardo, et. al. 1999). Колкото по-осъзнато започнем да се отнасяме към времето, толкова по-положителни промени могат да настъпят в нашия живот. Отношението ни към времето оказва влияние на нашите мисли, чувства, емоции и поведение. Социалният, професионалният и личният ни живот също са под това влияние.

Друг интересен фактор, който влияе пряко върху нашите представи за време е темпото на живот. Според автора на книгата „География на времето“, Робърт Левайн, това къде живеем и как, оказва огромно влияние върху нашия обективен и субективен часовник. „Местата са белязани от собствените си култури, а субкултурите с техния уникален

времеви отпечатък“ (Levine, 1997, XVII) След като започва своята обиколка около света, за да изследва различните измерения на времето, авторът на „География на времето“ прави някои заключения. Колкото по на изток се е движел, толкова по „непохватни“ са ставали представите за време. От изключително дразнещи и бавни в Полша до скорострелно бързи в Русия. Левайн споделя, че колкото по работеща е икономиката на една страна, толкова по-забързан е нейният живот, както и колкото е по-развита самата страна, толкова по-малко свободно време на ден имат хората в нея. Тоест всичко е свързано. Друго негово откритие е, че топлите страни живеят на по-бавни обороти от студените страни. Тяхната представа за време е по-размита и липсва забързаното ежедневие (Levine, 1997).

Според Б. Николов „собственото време“ интегрира в себе си както обективните времеви отношения, във вида на природните и социалните, така и *субективното* отражение на тези отношения чрез познавателните психични процеси възприемане и запаметяване на осъществяващите се изменения; чрез съответните чувства и психични състояния, настъпващи след преживяване на конкретните последователности от събития и водещи до усещането за свитост или разтегливост на реалното време; чрез способността за точно оценяване, измерване и възпроизвеждане продължителността на отделните последователности, а така също и чрез формирания образ и изразено отношение на личността към времето на нейния живот“ (Николов, 1995, 54).

Авторът Ангел Стефанов обяснява философските аспекти на времето. Той споделя за парадоксите, които времето предизвиква и стига до едно заключение, че понятието време е толкова разтегливо, пъргаво и променящо се, че не може да го дефинира. Той нарича размишленията и изводите относно времето „Яснота, която обърква“. Според него т.нар. „психологическо“ време съдържа в себе си „екзистенциалност и всмуканост в човешкото битие. Съществуват толкова възприемаеми времена, колкото са движещите се един спрямо друг наблюдатели“ (Стефанов, 2008, 170).

Психологическото време се изразява в това каква е нашата нагласа и нашето отношение спрямо нашия минал, настоящ и бъдещ опит. Авторът на Въпросник за изследване на времевата перспектива – Филип Зимбардо обособява общо 6 категории времева перспектива:

- минала- негативна
- минала-позитивна
- настояща-фаталистична

- настояща-хедонистична
- бъдеща
- бъдеща-трансцендентална.

Според проф. Зимбардо всяка отделна времева перспектива не е свързана пряко с останалите. Всеки един човек притежава уникална комбинация от времеви перспективи. Според въпросника не може да получим висок резултат само за една от перспективите. Една от тях може да е водеща, но ние сме носители по отношение на всичките 5 скали.

Въпросникът за измерване на времевата перспектива е изграден от 56 айтема, които се разпределят в 5 субскали. Отговарянето на въпросите се осъществява чрез 5 степенна Ликертова скала.

Въпросникът за измерване на трансцендентална бъдеща времева перспектива е отделен. Той се състои от 10 айтема, които попадат в субскалата трансцендентална времева перспектива. Отговорите отново са чрез 5-степенна скала от Ликертов тип. Този въпросник може да бъде прилаган, както заедно с въпросник за измерване на времевата перспектива, така и отделно от него.

Минала-негативна времева перспектива

В тази времева перспектива се крие нашето отрицателно отношение към миналия ни опит. Това отношение може да бъде отрицателно поради преживени отрицателни емоции в миналото и самият минал опит е негативен или просто реконструирания образ на миналото е с отрицателен знак. Никой не може да промени миналото си, но всеки може да промени отношението си към него. Повечето хора смятат, че техните спомени са непроменими и точни архиви на това, което се е случило в миналото. За съжаление спомените се променят с времето. Те не са обективен запис на това, което всъщност се е случило в миналото. Спомените биват реконструирани в нашето съзнание, а тази реконструкция се влияе от нашите настоящи отношения, вярвания и информация. Според Зимбардо природата на реконструкцията на миналото е всъщност как ние мислим и се чувстваме днес и това как се отразява на нашия спомен от вчера. Миналото е важна част от потока на нашия живот. То може да ни даде сигурност, сантименталност и да събуди стари чувства, но ако оставим миналото да вземе превес над нашите преживявания, рискуваме да пропуснем шансовете, които стоят пред нас. Миналото не може да ни помогне и да ни мотивира, то винаги ще ни обръща назад. Това, което можем да направим е да си изградим едно положително отношение към миналото, което обаче да не ни спира от това да преследваме щастието в настоящето и бъдещето.

Минала-позитивна времева перспектива

Тази времева перспектива предполага топло и сантиментално отношение към миналото. Позитивното отношение много често оказва позитивно влияние върху събития от настоящето или бъдещето. Позитивната нагласа позволява на индивидите да извлекат най-доброто дори в най-трудните ситуации. От психологична гледна точка се оказва, че това което индивидите ***вярват***, че им се е случило в миналото повлиява до голяма степен техните настоящи мисли, чувства и поведение, отколкото това, което в действителност им се е случило.

Хора, които са преживели отблъскващи събития, но си ги припомнят с положителен знак, се развиват като устойчиви и оптимистични индивиди. Миналото е опит. Опит, който ни дава възможността да изградим нашето отношение спрямо настоящето и нашите идеи за бъдещето. Независимо какво е миналото ни, ние сме го преживели и на база опита, който сме натрупали, вървим напред с целите, стремежите и идеите, които имаме за живота напред.

Настояща-хедонистична времева перспектива

Хедонизъм – от гр. Hedonismos – удоволствие. Според етическата школа – това е единствената съществена ценност, най-висшата цел на човешкия живот, постигане на удоволствие и наслада.

Хората, които имат тази времева ориентация са импулсивни, енергични, с приключенски дух. Фройд нарича това „принцип на удоволствието“. Мотото на тези хора е: „Ако те кара да се чувстваш добре, направи го!“ (Zimbardo, et. al. 1999)

Мастурбацията, рисков секс, алкохол, наркотици, високи скорости също попадат в тази категория.

В повечето случаи границите тук са размити. Какво и до каква степен би ни донесло удоволствие и кога то ще се обърне с отрицателен знак?

Индивидите, при който преобладава тази времева перспектива, изпитват нужда „сега“ да се чувстват добре. Няма значение какви биха били последствията, нито какво ще се случи за в бъдеще от рисковото поведение в настоящето.

Настояща-фаталистична времева перспектива

При тази времева перспектива се наблюдава пълно отсъствие на лична ефективност, което може да доведе до чувство на безпокойство и депресия.

След провеждане на изследването с Въпросника за измерване на времевата перспектива, Филип Зимбардо открива, че основните характеристики на настояща-фаталистична ориентация са апатия, нежелание за комуникация, нещастие. Чувството на безпомощност, че нищо не зависи от нас, че нищо не може да се направи, че всичко е предопределено, води до пълна изолация, комплекс за малоценност и фатализъм.

Рисковият секс и наркотиците присъстват и в тази времева ориентация, но не защото носят удоволствие, а защото не правенето им или не вземането им – няма да доведе до никаква съществена разлика.

Бъдеща времева перспектива

Част от желанията изискват моменталното задоволяване, точно както при хората с настояща-хедонистична времева перспектива. Но тук разликата е, че се преценя моментната награда срещу това, което бихме получили в близкото бъдеще. Поставянето на цели – краткосрочни и/или дългосрочни, създаването на списъци със задачи, структурирането на ежедневието са само част от характеристиките на тази времева перспектива. Справянето на време със задачите на работа е сред приоритетите на хората в тази категория, а и не само справянето на време, но и качественото справяне е от значение. Тук здравето, грижата за себе си и за хората около нас е приоритет. Новостите и силните емоции не се предпочитат. Утвърденото, провереното и сигурното е за предпочитане от хората с бъдеща времева перспектива (Zimbardo, et. al. 1999).

Това са 5-те основни времеви ориентации, които Филип Зимбардо и неговият колега Джон Бойд включват във въпросника за изследване на времевата перспектива. В своята книга „The Time Paradox" авторите открояват още две времеви перспективи – Трансценденталната времева перспектива, за която създават отделен въпросник и Настояща холистична времева перспектива, на която авторите са отделили внимание да обяснят. Настоящата холистична времева перспектива доста се различава от другите две настоящи представи за времето. „Тя е абсолютна и чиста времева перспектива, която е център на Будисткото учение и медитация. Чрез цялостното отваряне на съзнанието за настоящия момент се отказваш от копнежа и желанията, свързани с бъдещите възможности и се освобождаваш от миналите задължения и съжаления. Тази времева перспектива може да даде чувство на пълнота и удовлетвореност изцяло от настоящия момент като замести чувството за минало и бъдеще. Тя е цялост в този мо-

мент без значение какво е било и какво ще бъде. Затова двамата автори я наричат „Настояща холистична времева перспектива“ (Zimbardo, et.al. 1999, 110).

Трансценденталната времева перспектива е свързана с вярата за живот след смъртта. Въпросникът, който създава Зимбардо за изследване на тази времева ориентация, се състои от 10 въпроса. Някои от които са: „Само моето физическо тяло ще умре“, „Смъртта е просто ново начало“, „Ще трябва да отговарям за действията си на земята след като умра“ и „Вярвам в духове“ (Zimbardo, et. al. 1999, 60). Трансценденталанта времева перспектива предполага, че за всичко, което ни се случва в този живот има причини, които ние дори не можем да обясним. Плащаме стари грехове, борим се с наследена карма или просто се подготвяме за вечността, която ни чака, след като приключи нашия земен път. Тя обхваща различни събития като Божествен съд, събиране с хората, които обичаме и не са сред живите, вечен живот, постигане на единство с природата, прераждане и край на бедността, мизерията, глада и страданията. Това, както пише Зимбардо, е не документирано „Бъдеще“, което повечето психолози игнорират или изцяло отричат (Zimbardo, et. al.1999, 173).

Според Зимбардо най-доброто съчетание на времеви ориентации е т.нар. „*Балансирана Времева Перспектива“* (Boniwell, et. al. 2004, 171). Комбинацията от темпорални ориентации би следвало да бъде адаптивна, зависеща от външни обтоятелства и оптимална за психологическото и физиологическото здраве на човек. „В оптимално балансираната времева перспектива компонентите на миналото, настоящето и бъдещето се съчетават в зависимост от ситуацията, както и от нашите нужди и ценности“ (Zimbardo, 2002). Една оптимално балансирана времева перспектива би била комбинация от високи резултати в субскалите – минала позитивна времева перспектива, настояща-хедонистична и бъдеща времева ориентация.

Какво представлява времето ще бъде обект на много психологически изследвания. Интересът към личното отношение и връзка с времето придобива все по-широки граници. Въпросникът за измерване на времевата перспектива на Зимбардо ни дава възможност да разберем каква е нашата лична връзка с времето, можем да разберем нашето минало, да се насладим на нашето настояще и да подобрим нашето бъдеще. Да бъдем успешни, здрави и щастливи в нашия живот.

ЛИТЕРАТУРА

- **Николов, Б.** (1995). Категорията „време“ в научните изследвания по психология, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград.
- **Стефанов, А.** (2008). Философия на времето, Парадигма, София.
- **Boniwell, I., Zimbardo, P. G.** (2004). *Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning.* In: Linley, Joseph. (Ed) *Positive Psychology in Practice,* Wiley, New Jersey, p. 165 – 178.
- **Levine, R.** (1997). *A Geography of Time: The Temporal Misadventures of a Social Psychologist, or How Every Culture Keeps Time Just a Little Bit Differently.* New York: Basic Books.
- **Zimbardo, P. G., Boyd, J. N.** (1999). Putting time in a perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology, vol. 77, 1271 – 1288.*
- **Zimbardo, P. G., Boyd, J. N.** (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. N. Y. Free Press.

ТЪРСЕНЕТО НА СИЛНИ УСЕЩАНИЯ КАТО МОТИВАЦИЯ ЗА ПРОСОЦИАЛНО ПОВЕДЕНИЕ

Галина Политова, докторант

Резюме: В представеното изследване се проверява хипотезата дали просоциалното поведение зависи от склонността на хората да търсят силни усещания и от самооценката им по това, дали харесват силните усещания. За целта множество от 425 участници попълниха самооценъчните въпросници за просоциално поведение като зависима променлива, от една страна, и за търсене на силни усещания като независима променлива, от друга страна. Освен това участниците определиха в каква степен харесват силните усещания. Тези оценки бяха използвани като втора независима променлива. Като резултат от стъпков регресионен анализ установихме, че и двете независими променливи оказват статистически значимо влияние върху самооценката за просоциално поведение като зависима променлива.

Ключови думи: просоциално поведение, търсене на силни усещания, алтруизъм, емпатия

THE SENSATION SEEKING AS A MOTIVATION FOR A PROSOCIAL BEHAVIOR

Galina Politova, PhD student

Summary: This research verifies the hypothesis of whether the prosocial behaviour depends on the aptitude of people to seek strong sensations and on their self-evaluation of whether they like the strong sensations. To this end, 425 participants have filled in self-evaluation questionnaires on the prosocial behaviour, as a dependent variable, on the one hand, and on the seeking of strong sensations as independent variable, on the other. In addition, the participants estimated to what degree they liked the strong sensations. These evaluations were used as a second independent variable. As a result of stepwise regression analysis, we have established that both independent variables have statistically significant effect on the self-evaluation for prosocial behaviour as dependable variable.

Key words: prosocial behavior, sensation seeking, altruism, empathy

Въведение

Почти всеки ден ни се предоставят възможности да помагаме на други хора. Понякога нуждата от помощ е незначителна – да упътим някого в правилната посока или да помогнем на закъсал шофьор да смени спукана гума, докато в други случаи някой тежко пострадал би могъл да умре, ако не му бъде оказана помощ.

Дали даден човек би помогнал обаче „*изглежда предопределено както от ситуацията, така и от личностните черти на потенци-*

алния помагащ" (Staub, 1978). Векове наред *проблемът за помагането* вълнува изследователи от различни научни области. Още от времето на Дарвин биолозите се опитват да обяснят поведението на организмите – от насекомите до човека, *охотно жертващи се за благото на групата* (Gould, 1976; Kikutani, 2001; Lewin, 1996).

И докато еволюционните биолози се борят с парадокса за подбора на алтруистични черти, *нововъзникналата идея за „егоистичния ген"* (Dawkins, 1976, 1982) се оказва далеч по-приемлива от тази за еволюционно съответствие. Последните изследвания в тази насока клонят към отразяване на математическата природа на еволюционната биология и обикновено ни се поднасят под формата на теории или концептуални трудове (Frank, 2003; Harms, 1999; Kerr & Godfrey-Smith, 2002; Smith, 1980; Toro, Abugov, Charlesworth, & Michod, 1982; Weigel, 1981).

Възгледите на психолозите се различават от възгледите на биолозите предимно по насочеността към отделния индивид и ситуацията, отколкото към механизмите за подбор на определена черта.

Обикновено обект на проучвания са причините за проявата на *помагащи поведения*, вариращи от прекрасно замислените изследвания *от позицията на случайния наблюдател* на Darley и Latané (1968) до тези за мотивацията, провокираща подобни поведения (Barbuno, Brown, Wheeler & Wilhite, 2003; Gerstein, Wilkeson, & Anderson, 2004; Rudolph, Roesch, Greitemeyer, & Weiner, 2004; Schmidt & Weiner, 1988; Shaw, Batson, & Todd, 1994). Също така се изследват и ефектите на ситуацията в търсене на *контекстуалните фактори, водещи до повишаване на вероятността отделния индивид да окаже помощ в дадена ситуация*" (Reynold & Karraker, 2003). Съществуващите разногласия обаче пораждат въпроса „Възможно ли е да помагаме, водени единствено от *мотиви, насочени към другия,* или всички наши действия са продиктувани от чисто *егоистични интереси*?" Впоследствие тези въпроси са отнесени към дебата *„Егоизъм срещу Алтруизъм"* (Batson & Shaw, 1991a, 1991b; Cialdini, 1991; Dovidio, 1991), който насочва и към *емпатията* – доколко тя би могла да повлияе върху проявите на *помагащото поведение* (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley, & Birch, 1981; Coke, Batson, & McDavis, 1978). Две са страните в спора – тези, които поддържат вероятността алтруистичните действия да се провокират от алтруистични мотиви, и тези, които не подкрепят подобна вероятност.

Настоящото изследване е провокирано от два основни момента:

- двете катастрофални събития от 1912 г. – наводнението в с. Бисер и пожарът над Бистрица[1];

[1] Първите – които се отзовават, са хората, практикуващи екстремни спортове.

- идеи от незавършено изследване на лица, рискували живота си за спасяването на други хора.

В книгата „*Алтруизъм и помагащо поведение"* под редакцията на J. Macaulay и L. Berkowitz (1970) в отделна глава „*Спасителите"* е описано незавършено изследване на лица, които са спасявали евреи по времето на Холокоста. Изследователите James H. Bryan, Robert Kurtzman, David Rosenhan и Perry London откриват наличието на личностна черта, която е обща за интервюираните от тях *спасители*[2] и която предпоставя въвличане в просоциални действия.

Описаното от London изследване завършва преждевременно поради недостиг на средства, а самите изследователи преценяват единодушно извадката като твърде малка, за да бъде подлагана на какъвто и да е анализ. Изследването не е публикувано, поради което липсват и коментари в отговор на констатациите. И все пак идеите от това изследване оказват до известна степен влияние върху някои от покъсните теории за развитието на *алтруистични поведения* (Hay, 1994; Romer, Gruder, & Lizzadro, 1986; Sharabany & Bartal, 1982; Staub, 1993b; Swap, 1991).

Теоретични предпоставки за търсене на силни усещания като личностна черта

Терминът *търсачи на силни усещания* (от англ. sensation seekers) е въведен през 1960 г. от Marvin Zuckerman. Цукерман обособява хората, които са склонни да поемат риск, в четири категории, съответстващи на четирите субскали на създадената от него едноименна скала.

В първата категория той поставя хората, които са пристрастени към адреналина. Те обичат да скачат с бънджи, да вървят по ръба на пропаст, да участват в автомобилни гонки, да предприемат всякакви физически рискове – включително и икономически.

Във втората група попадат така наречените *социални неконформисти*. Те не са чак толкова големи привърженици на физическия риск, но са непрекъснато в движение, търсят интересни преживявания, наслаждават се на пътувания до непознати и екзотични места, слушат нестандартна музика, привлечени са от *новото и непознатото*.

Третата група включва хората, които търсят риска в ситуацията. Те системно злоупотребяват с алкохол и дрога, водят безразборен полов живот, завързват случайни контакти с неконвенционални личности.

[2] По-нататък в доклада под „спасители" ще се имат предвид участниците в описаното изследване.

Поставените в четвъртата група индивиди просто не понасят да им е досадно или, както твърди самият Цукерман, „*тях буквално можеш да ги убиеш, ако ги принудиш да живеят монотонен живот сред безинтересни и предвидими хора“*.

Цукерман определя *търсенето на силни усещания* като „*личностна черта, детерминирана от стремеж към нови и интензивни преживявания и готовност за поемане на физически, социални, юридически и финансови рискове“*.

В лонгитюдни изследвания Цукерман установява, че *търсенето на силни усещания* предсказва вероятността да се предприемат престъпни деяния и да се нарушават социалните норми[3].

В редица други изследвания се доказва, че *полът* е значим показател за степента на проява на тенденцията да се *търсят силни усещания*. Определената религия, която хората изповядват, също е значим показател за това. Установено е още, че разведените мъже и жени имат по-високи резултати по скалата за търсене на силни усещания в сравнение с женените и самотните. Изследвания сред близнаците показват, че *търсачите на силни усещания* са повлияни от ген, провокиращ високи нива на допамин и серототин. Високите концентрации от тези вещества, както и допълнителното освобождаване на cortisol, предопределят склонността към рисково поведение, докато ниските – към избягване на риск. За хората, привлечени от риска, са установени и по-ниски нива на *моноаминен оксидант А*, който регулира нивото на допамин[4] в мозъка.

Търсенето на силни усещания е изследвано допълнително и чрез психофизиологично оценяване на реакциите на автономната нервна система в отговор на различни стимули. Изследователите сравняват реакциите на участници във вълнуващи ситуации, в ситуации, които провокират към *просоциални действия,* и в ситуации с неопределен араузъл (например, йохимбин).

За съжаление не намерихме изследване, в което се открива закономерна зависимост между *търсенето на силни усещания*, от една страна, и *просоциалното поведение*, от друга страна. По-скоро търсената връзка е с поведения, които в никакъв случай не носят белезите на просоциалността.

---

[3] Самоотвержените действия на *спасителите* също биха могли да се разглеждат едновременно и като *просоциални*, и като *преследвани от закона*.

[4] Редица изследователи разглеждат д*опамина* като *невротрансмитер на чувството за удоволствие*.

Споменатото по-горе изследване на *спасителите* обаче ни подсказва за подобна възможност. Установяването на евентуална връзка между *просоциалното поведение* и *склонността към приключения*, която London описва, би спомогнало по-задълбочено да разберем *мотивите*, които провокират *просоциални действия*.

Важно за нас е да не забравяме, че лицата, които London (1970) интервюира, представят една твърде необичайна група от хора. Те не само са въвличали себе си в алтруистични действия, но и са поддържали това поведение за един продължителен период, като са осъзнавали през цялото време смъртната заплаха за тези си деяния. Поведението на тези хора символизира крайна степен на алтруизъм и едва ли техните мотиви биха могли да бъдат уловени с помощта на някакъв общ модел.

Това изследване показва до известна степен обосноваността на издигнатите от London хипотези за разбирането, че човек е способен на алтруистични действия при крайни обстоятелства, в които *търсенето на силни усещания* действа като предиктор за *просоциално поведение*.

Теоретични предпоставки за просоциалното поведение[5]

The Concise Oxford English Dictionary представя просоциалното поведение като „*подпомагащи или подкрепящи отношения при съвместното съществуване в една общност"* (Soanes & Stevenson, 2004).

За Staub (1978) *просоциално* е „*всяко поведение, което води до облагодетелстване на друго лице и което изисква от лицето, оказващото помощ, да разбира нуждите, желанията или целите на изпаднало в затруднено положение друго лице и да предприема действия за тяхното изпълнение"*. Някой би могъл да приведе убедителни доводи, че подобно определение на Staub допуска *помагащото лице* да се ангажира и в криминални деяния, докато изпълнява нуждите на *другото лице, изпаднало в затруднено положение*. Доколкото е възможно случаят да е такъв, *просоциалните поведения* обикновено се разглеждат като насочвани от установените от закона етични норми и правила на обществото, към което принадлежи даденото лице.

Макар обикновено да оценяваме помагането като нещо *добро* обаче, *помагащото поведение* (поне както се дефинира) само по себе си не определя поведението на човека като действие, което би могло да бъде прието за социално или за морално приемливо. Например,

[5] Терминът *просоциално поведение* може да се срещне още и като *помагащо поведение* или *алтруизъм* (помощ, за която не се очаква награда).

съдействането на някого да извърши престъпление е вид *помагащо поведение*, но не би следвало да бъде разглеждано като действие, което някой с удоволствие би подкрепил, понеже то е в разрез със законоустановените социални норми.

Някои изследователи правят опит да обяснят алтруистичните поведения от *позициите на еволюционната перспектива* или чрез *разработен стадиен модел за алтруистични поведения* (Krebs & Van Hesteren, 1992, 1994). Davis (1994) определя емпатията като *реакция, която е предизвикана от преживяването на другия*. Теорията на Davis има и допълнителното предимство, че е операционализирана до равнището на самооценъчен инструмент за измерване на емпатия (Davis, 1983c). Моделът на Hoffman (1987) е сходен с този на Davis (1983c), но допуска *егоистични* и *алтруистични мотиватори* да се съчетават в последващото поведение. От всички създадени до момента модели на *просоциално поведение* най-широко приложими и пестеливо поднесени са моделът на ***Schwartz (1970)*** за ***вземане на решение*** и моделът на ***Staub (1978)*** за ***последиците от ситуация***. Тези модели предсказват в голяма степен каква е вероятността да се окаже помощ в различни ситуации.

Просоциалното поведение се разглежда предимно като облагодетелстващо *другия* и изискващо от помагащия да разбира нуждите, желанията и целите на този *друг* и да предприема действия за тяхното изпълнение. В допълнение, за да бъде действието оценено като просоциално, *крайната му цел* трябва да е *да се облагодетелства другия*, което не означава, че помагащият не би следвало изобщо да търпи някакви ползи.

Редица изследователи *на просоциалното поведение* приемат, че *емпатийната насоченост, когнициите и действията* могат да се обхванат от едно понятие, свързано с *мотивацията за действие*. Подобно виждане е важно за изследователската задача в това изследване, тъй като мотивацията за *спасителите,* интервюирани от London (1970), е заложена в действията, които са предприемали за спасяването на евреи, а не в каквато и да е *ориентация* или *преживяване на страданията* на евреите в случай, че попаднат в концентрационните лагери.

Разбирането на потенциалния помагащ, че някой друг действително се нуждае от помощ се сочи като една от най-обичайните предпоставки за прояви на *просоциално поведение*.

Сред изследванията на просоциалното поведение с най-съществен принос се оценява изследването на Ervin Staub (1987). Неговият двутомен труд „*Позитивно просоциално поведение и морал"* се разглежда като труд, в който са зададени теоретичните основи на много от изс-

ледванията на *емпатията* и *просоциалните поведения*, проведени през 80-те и 90-те години на XX век.

Повечето теоретици приемат някои от формите на *емоционален отговор* у помагащия като необходим компонент на просоциалното поведение, но самата реакция несъмнено би могла да насочи потенциала на помагащия към извличане на определени ползи (Eisenberg et al., 1989a). Преди да бъде инициирано просоциално действие, е нужно то да е *прието* съответната мотивирана насоченост. Подходящ избор за подобна насоченост би бил *емпатията да се обедини със ситуативните фактори*. Конструктът *емпатия* изглежда, от една страна, като допълващ теориите на Hoffman (2000) и Eisenberg (1991; Eisenberg et al., 1989a; Eisenberg et al., 1989b), а от друга страна, като вероятно свързан с емоционалната насоченост на *алтруистичното поведение* (Davis, 1984).

В това изследване *просоциалното поведение* се разглежда като поведение, което е *провокирано от мотиви, при което нуждите на облагодетелстваното лице диктуват поведенията на помагащия"*. Подобно на Blum (1992) ние също допускаме континуум от алтруистични поведения – от отделяне на време за упътване на някого в правилната посока до спасяването на хора от пламъците на горяща сграда.

С уговорката, че ще използваме взаимнозаменяемо термините *алтруистично*, *помагащо* и *просоциално поведение*, в настоящето изследване всичко, което се отнася до *алтруизма*, ще бъде отнасяно и към *просоциалните поведения*.

В повечето дефиниции за *алтруизма* недвусмислено се споменава за *посвещаване* или *грижа за другите*, като ясно е формулирано уточнението, че *алтруизмът*[6] е *първопричина за действие* или *мотиватор за поведение*. За основоположник на термина се счита Auguste Comte (1851), който в трудовете си го определя като „*самопожертвувателно желание да се живее за другите"*.

В продължение на доста дълъг период от време господства схващането, че зад *алтруизма* стои *замаскиран егоизъм* и че всяко алтруистично действие, независимо от начина му на изпълнение, при всички случаи облагодетелства помагащия (Стаматов, 2004). Но ако приемем за даденост, че човек по природа е егоистично същество, би следвало да приемем още, че той по своята същност е и социално същество. Въз основа на резултати от редица проучвания, проведени след 90-те годи-

[6] И в ежедневието, и в науката алтруизмът все по-често се използва като синоним на просоциално поведение.

ни на миналия век, все повече изследователи са склонни да приемат, че *алтруизъм* действително съществува (Piliavin & Charng, 1990).

През 1991 г. 15 изтъкнати изследователи на *просоциалното поведение* са поканени от издателство Psychology Inquiry да дискутират тезата на Batson и Shaw за *чист алтруизъм, който е породен от емпатия*. Макар поканените често да са отправяли критични бележки към предложения за обсъждане материал, всички единодушно застават зад тезата, че *човек е способен на алтруистични прояви* (Batson & Shaw, 1991b).

Биологичната перспектива ни дава твърде смислени обяснения на мотивите, които подтикват към *просоциално поведение*.

Еволюционните биолози упорито продължават да търсят отговор на въпроса „*Какво би мотивирало една личностна черта да се прояви като алтруистична, след като алтруистичното поведение доказано намалява общите способности на организма?"*

Био-алтруистичните поведения срещат подкрепата на „модела за съответствието" или „кин-отбора", развит от Hamilton (1964). Това е наблюдавана „*тенденция към подбор на онези поведения, които увеличават вероятността гените, без значение дали са на самия организъм или на потомците, да се възпроизвеждат чрез естествения подбор"*.

Една от тезите в теорията на Trivers (1971), че „*проявата на алтруизъм между несвързани от един и същ биологичен вид организми би била благотворна, ако на подобна алтруистична проява по-късно се отвърне със същото"*, продължава да оказва силно влияние върху обясненията на алтруистичните поведения от позициите на биологичната перспектива (Vine, 1992). Donald T. Campbell (1965, 1975) привежда доводи в подкрепа на генетичната заложеност като *достатъчна за прояви на алтруизъм при гръбначните видове*.

Общо за всички доводи, представени от позициите на биологичната перспектива, е, че зад проявите на алтруистично поведение стои винаги *външен елемент* или *принуда*.

Samuel и Pearl Oliner (1988) изследват причините защо човек се ангажира в просоциално поведение. Макар и сходни с критериите, описани от Лондон, обаче се оказва, че те не са достатъчни, за да може всеки един от *спасявалите хора* да се включи в изследването. Blum (1992) отправя критика към Oliner, като смята, че в изследването му има неточности, когато се допуска, че алтруизмът е основен мотиватор за действията на *участниците*. Oliner (1988), от своя страна, привежда доводи, че хората, изпълнявали алтруистични действия, са с всеобхватна представа за хуманност. На това Blum (1992) отново възразява, че *всеобхватната представа за хуманност* не изглежда да

е важна за някои от проявите на алтруизъм и препоръчва тя да бъде разглеждана като по-скоро *подпомагаща алтруизма*.

Отчасти сме съгласни с Blum, като разсъждаваме в следните насоки. *Какво от това, примерно, че християнин е рискувал живота си, за да избави от затворите на Либия българско семейство, когато отказва да помогне на семейство мюсюлмани? Тази липса на включване прави ли неговите действия към християните по-малко алтруистични? Ако някой търси всеобхватната представа за хуманност в дефиницията за алтруизма, тогава действията на гореспоменатия християнин не би следвало да бъдат разглеждани като алтруистични.*

Обяснения на *просоциалните действия* от позициите на ***психологичната перспектива*** можем да намерим в две влиятелни психологични теории – теорията *за психоанализата* и теорията за *хомеостазата* (Staub, 1978).

Както е известно, *психоанализата* разглежда човешкото поведение като следствие от импулси. Anna Freud (1936) вписва алтруизма сред *зрелите* защитни механизми на егото, определяйки го като „*защита, при която за да се справи със застрашаващите нагонови импулси, индивидът предприема действия, чрез които да удовлетвори нуждите на другите*".

Теорията за хомеостазата е създадена през 19-ти век от Claude Bernard (Carlson, 1998)[7]. Тя обяснява целта на поведението със *запазване баланса на флуидната тъкан*. Когато в тялото има недостиг от въглехидрати, например, се активират механизми, които способстват количеството глюкоза в системата да се увеличава. Оттук и обяснението защо понякога парче торта ни се струва далеч по-съблазнително, от порцията пържени картофи.

Задачата на настоящото изследване е да проверим експериментално дали съществува връзка между *търсенето на силни усещания и просоциалното поведение*.

Хипотезата ни е, че ***търсенето на силни усещания*** ще има статистически значимо влияние върху ***просоциалното поведение.***

Дизайн на изследването

За да проверим формулираната изследователска хипотеза за влияние на фактора *търсене на силни усещания* върху *просоциалното поведение*, в настоящото изследване използвахме квази-експериментален дизайн. Макар според някои изследователи да съществуват из-

[7] Теорията за хомеостазата е доразвита впоследствие от Cannon (1932).

вестни ограничения по отношение на този план, свързани с валидността на резултатите, квазиексперименталният дизайн притежава решаващото предимство, че се провежда в естествени условия и не изисква създаването на изкуствени лабораторни условия. Последните често са проблем при изследването на различни поведения, тъй като в повечето от случаите лабораторните ситуации изглеждат доста далечен аналог на реалните. Влиянието на променливата *търсене на силни усещания* върху *просоциалното поведение* ще бъде изследвано чрез множествен регресионен анализ.

Методика

Изследвани лица. Изследването е проведено с участието на 425 души, работещи в системата на енергетиката, на възраст от 19 до 61 години. От тях 314 са мъже и 111 са жени.

Инструменти. Като инструменти в това изследване използвахме:

1. ***Индекс на междуличностната реактивност (IRI)***, разработен от Davis (1983c), като възможно най-доказания инструмент за оценка на емпатия. IRI е въпросник, който включва 28 айтъма, оценяващи четири компонента: *Емпатийна загриженост*, *Личен дистрес*, *Приемане на чужда перспектива* и *Фантазиране*, обхванати в четири субскали от по 7 айтъма всяка. Отделянето на компонента *приемане на чужда перспектива* от *емпатийната загриженост* отново представя Индекса на междуличностната реактивност (IRI) като изключително атрактивен инструмент. Отговорите на айтъмите се оценяват по петстепенна Ликертова скала (от 0.*Не ме описва добре* до 4.*Описва ме много добре*). За оценка на емпатията в настоящото изследване е използвана субскала *Емпатийна загриженост*.

2. ***Скала за търсене на силни усещания*** на Zuckerman SSS-V ***(Sensation Seeking Scale – Form V, 1994)***. Скалата измерва потребността да се *търсят силни усещания*. **Скалата за изследване на личностната характеристика *търсене на силни усещания* на** Marvin Zuckerman е *forced choice* самооценъчен въпросник, включващ 40 двойки биполярни твърдения, от които участниците трябва да изберат отговор „а“ или „б“ в зависимост от това кой от двата ги описва по-добре. Айтъмите са разпределени в четири субскали: *склонност към приключения; търсене на преживявания; отхвърляне на забрани; нетърпимост към скука*. Всяка от четирите субскали включва по 10 айтъма, като резултатът от отделните субскали представя общата потребност от търсене на силни усещания.

За оценка на променливата *търсене на силни усещания*[8] в настоящото изследване са използвани самооценките на участниците по едноименната субскала от инструмента.

Процедура

На работещите в тридесет водноелектрически централи на територията на Република България бяха изпратени в запечатани пликове самооценъчните въпросници с инструкции за попълването им. Всички участници получиха писмено уверение, че попълнената от тях информация по никакъв начин няма да бъде свързвана с участието им в изследването. След като бяха попълнени, въпросниците бяха върнати отново в запечатани пликове в деловодството на Предприятие „Водноелектрически централи". Данните от въпросниците бяха въведени в електронни таблици и обработени с помощта на статистическа програма от статистическия пакет IBM SPSS Statistics 19.

Резултати и обсъждане

Като резултат от проведеното изследване получихме отговорите на 425 участници по посочените по-горе два инструмента. За всеки участник изчислихме суровия бал по двете скали – скалата на Davis за измерване на зависимата променлива *просоциално поведение* и скалата на Zuckerman за измерване на независимата променлива *търсене на силни усещания*.

За да проверим силата на влиянието на двете независими променливи – *търсене на силни усещания* и *айтъм № 6 „Харесвам силните усещания"* от въпросника върху зависимата променлива *просоциално поведение*, използвахме метода на множествената регресия. Всички обхванати в анализа променливи са количествени и са измерени чрез съответните инструменти.

Регресионният анализ на зависимостта на променливата *просоциално поведение* от двете независими променливи *търсене на силни усещания* и *айтъм 6 от въпросника*, *„Харесвам силните усещания"* беше направен по метода на стъпковата регресия.

Формулираната в раздела „Дизайн на изследването" хипотеза беше декомпозирана в следните статистически хипотези:

---

[8] Според описанията, дадени от Лондон (1970), именно търсенето на силни усещания е инициирало въвличането на *спасителите* в рискови поведения, някои от които са цитирани, като *препускане с мотоциклети през трудно-достъпни терени* или *сипване на захар в газовите резервоари на превозните средства на нацистите*, като по този начин ги изваждат от строя.

H_0: Не се наблюдава закономерна зависимост на *просоциалното поведение* от *търсенето на силни усещания* и *айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ от въпросника. С други думи, коефициентите Beta пред двете независими променливи ***са статистически незначими***.

H_1: Наблюдава се закономерна зависимост на *просоциалното поведение* от *търсенето на силни усещания* и *айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“от въпросника, т.е. коефициентите Beta пред двете независими променливи ***са статистически значими***.

Тези статистически хипотези се проверяват чрез линейния регресионен модел. Линейният регресионен модел на зависимостите между посочените по-горе променливи има следния вид:

Просоциално поведение = $b_0 + \beta_1$**Търсене на силни усещания* + β_2**айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ + ε_i – i = 1, 2, … , N,

където:

N е броят на изследваните лица (обемът на извадката);

β_1, β_2 са параметрите на модела. Представени са като частни регресионни коефициенти и служат за измерване на нетната промяна на зависимата променлива при единичното нарастване на съответната независима променлива.

На този етап направихме проверка на хипотезата за наличие на статистически значима връзка, адекватно моделирана чрез избрания множествен регресионния модел, между зависимата променлива *просоциално поведение* и независимите променливи *търсене на силни усещания* и *айтъм 6 „Харесвам силните усещания“* от въпросника.

При вземане решение за избор на хипотеза, използваме критерия на Fisher (F) и критерия на Student (t). Определеният риск за грешка е $\alpha = 0{,}05$.

Таблица 1. Модел на връзка между зависимата и независимите променливи[b]

Модел	Сума на квадратите	Степени на свобода	Средна на квадратите	F критерий	Риск за грешка
Регресия	177,233	1	177,233	12,409	,000[a]
Отклонение	8626,901	604	14,283		
Коригирана сума	8804,134	605			

a. Независими променливи:

– *Търсене на силни усещания*;

– *Айтъм № 6 „Харесвам силните усещания*“ от въпросника

b. Зависима променлива: *Просоциално поведение*

От *Таблица 1* по-горе е видно, че *критерият на Fisher F* = 12,409, а равнището му на значимост Sig. = 0.000, т.е. Sig.F < α = 0,05, което означава, че трябва да отхвърлим нулевата хипотеза за липса на влияние на независимите променливи върху зависимата променлива и да приемем алтернативната хипотеза.

И така, установихме, че просоциалното поведение е функция на *търсенето на силни усещания* и *айтъм № 6 „Харесвам силните усещания*“ от въпросника, т.е. просоциалното поведение зависи както от *търсенето на силни усещания*, така и от отговорите на участниците по *айтъм № 6 „Харесвам силните усещания*“ от въпросника.

В Таблица 2 по-долу са дадени изчислените по сумарния модел стойности на R[9] и R squared[10]. *Коефициентът на множествена корелация* R характеризира степента на зависимост между променливите. В случая R = 0,142, което е в интервала 0,1 – 0,2, а това означава, че зависимостта между *просоциалното поведение* и двете независими променливи е много добра. *Коефициентът на множествена детерминация* R^2 в случая е = 0,20.

Таблица 2. Сумарен модел

Модел	R	R^2	Коригиран R^2	Стандартна грешка на оценката
1	,142[a]	,020	,019	3,77928

Зависима променлива: ***просоциално поведение***

а. Независими променливи:

– *Търсене на силни усещания*;

– *Айтъм № 6* от въпросника „*Харесвам силните усещания*“

В процентна форма *коефициентът на детерминация* $D = R^2.100\% = 20\%$, което означава, че 20% от вариацията на резултативната променлива може да се обясни със съвкупното влияние на двете независими променливи.

Стойностите на коефициентите *Beta* за двете независими променливи са дадени в *Таблица 3* по-долу. Както се вижда, *Beta* пред независимата променлива „*Айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ е 20,585. Той е статистически значим при много малка вероятност за грешка (t = 53,83; p = 0,000). Това означава, че **се отхвърля** нулевата

[9] R – коефициент на множествена корелация. *R при идеална положителна корелация е +1, при идеална отрицателна корелация е -1. Когато между двете променливи не съществува линейна взаимовръзка, то съответният коефициентът на корелация е 0.*

[10] R^2 – коефициент на множествена детерминация

хипотеза за липса на влияние на независимата променлива „*Айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ върху *Просоциалното поведение* като зависима променлива. Приема се алтернативната хипотеза, че независимата променлива „*Айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ влияе върху зависимата променлива. С други думи, колкото повече анкетираните лица харесват силните усещания, толкова по-висок е балът им по скалата за просоциално поведение.

Коефициентът *Beta* = –0,091 пред независимата променлива *Търсене на силни усещания* също е статистически значим (t = –3,52; p = 0,000). Следователно трябва да отхвърлим и нулевата хипотеза за липса на влияние на независимата променлива *Търсене на силни усещания* върху просоциалното поведение като зависима променлива и да приемем алтернативната хипотеза, че тази независима променлива също влияе върху просоциалното поведение. Посоката на връзката на склонност към приключения е обратна, т.е. с увеличаване на търсенето на силни усещания, намалява просоциалното поведение. При единица увеличение на търсенето на силни усещания имаме намаление на просоциалното поведение с –0,91.

Въз основа на сравнението на стойностите на коефициентите *Beta* можем да кажем, че влиянието на независимата променлива „*Айтъм 6 „Харесвам силните усещания*“ (*Beta* = 20,58) върху просоциалното поведение е многократно по-голямо в сравнение с влиянието на независимата променлива *Търсене на силни усещания* (*Beta* = -0,091).

Таблица 3. Коефициенти[a] Beta

Модел	Нестандартизирани коефициенти		Стандартизирани коефициенти	Критерий на Student	Риск за грешка
	B	Стандартна грешка	Beta[11]	t	
Айтъм 6	20,585	,382		53,830	,000
Търсене на силни усещания	-,091	,026	-,142	-3,523	,000
a. Зависима променлива: Просоциално поведение					

Изводи:

Като резултат от направеното изследване установихме, че просоциалното поведение е функция на променливите *Търсене на силни*

[11] Beta – стандартизиран коефициент. *Служи за сравняване влиянието на две или повече независими променливи. Най-силно е влиянието на онази променлива, чийто стандартизиран регресионен коефициент Beta е най-голям.*

усещания и самооценката по *айтъм № 6 „Харесвам силните усещания“* от въпросника.

В бъдещи изследвания е добре да се включат групи от участници, които изпълняват различни видове професии, а именно повече насочени към социални дейности или пък много различни от социалните дейности. Така ще може да се провери дали типа на дейностите, които се извършват в различните видове професии, са по-силно или по-слабо свързани с алтруистичното поведение.

Ние няма да разпознаем алтруистите, които се разхождат сред нас, нито по начина им на обличане, нито по прическите им. Никакви видими признаци не отличават човека, който би се притекъл на помощ, от този, който ще отмине, правейки се, че нуждата на другия не съществува. Алтруистът може да е осезаемо различен, но може да е различен и по начин, който другите не могат да прозрат. Независимо от различията обаче тези хора са загрижени за благото на другите, радват се на живота и рядко се чувстват отегчени от това, което им се предлага. Подобни находки са от социално значение, тъй като очертават границите, в които можем да се научим *как да помагаме на другите*.

ЛИТЕРАТУРА

- **Доукинз, Р.** (1993). Егоистичный ген. М., МИР.
- **Карагяурова, Д.** (2010) Просоциалното поведение като междуличностно отношение. Варна, Стено.
- **Стаматов, Р.** (2001). Емпатията Опит за психологическо разбиране. Пловдив.
- **Стаматов, Р., Б., Иванова** (2003). „Развитие на просоциалното поведение“, Макрос, Пловдив.
- **Чалдини, Р., Кенрик, Д., Нейберг, С.** (2002). Социальная психология. 2 Пойми других, чтобм понять себя! СПб., Прайм-Еврознак.
- **Шулман, Л.** (1994). Изкуството да се помага на индивиди, семейства, групи. Фондация. „Невронауки и поведение“, С.
- **Bartlett, M. Y. & DeSteno, D.** (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. Psychological Science 17 (4), p. 319 – 325.
- **Batson, C. D., & Shaw, L. L.** (1991b). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry, 2(2),* 107 – 122.
- **Benefiel, H. E.** (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology, 50(1),* 212 – 220.

- **Berkowitz L. & Connor W. H.** (1966). Success, failure and social responsibility. // Journal of Personality and Social Psychology, 4, (6), p. 664 – 669.
- **Campbell, D. T.** (1978). On the genetics of altruism and counterhedonic components in human culture. In L. Wispe (Ed.), *Altruism, helping and sympathy* (pp. 39 – 57). New York: Academic.
- **Caprara, G. V.** (2003). Prosocial behaviour. // Ballesteros, R. F (Ed.) Encyclopedia of Psychological Assessment (pp. 766 – 769) London, Thousand Oaks, NewDelhi SAGE Publications.
- **Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K.** (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Special Issue: Prosocial and moral development in early adolescence, Part II, 19(2),* 133 – 147.
- **Davis, M. H.** (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113 – 126.
- **DeBono, K. G.; Omoto, A. M.** (1993). Individual differences in predicting behavioral intentions from attitude and subjective norm. // Journal of Social Psychology, 133 (6), p. 825 – 831.
- **Deditius-Island, H. K., & Caruso, J. C.** (2002). An examination of the reliability of scores from Zuckerman's sensation seeking scales, form v. *Special Issue: Reliability generalization (RG) as a measurement meta-analytic method., 62(4),* 728 – 734.
- **Eagly, A. H. & Crowley, M.** (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. // Psychological Bulletin 100, (3), p. 283 – 308.
- **Eisenberg, N.** (1991). Values, sympathy, and individual differences: Toward a pluralism of factors influencing altruism and empathy. // Psychological Inquiry, 2 (2), p. 128 – 131.
- **Goldman, M., Broll, R. & Carrill, R.** (1983). Requests for help and prosocial behavior. // Journal of Social Psychology, 119 (1), p. 55 – 59.
- **Hamilton, W. D.** (1964). The genetical evolution of social behaviour: Parts 1 and 2. *Journal of Theoretical Biology,* 7, 1 – 16 and 17 – 52.
- **Hoffman, M. L.** (1991). Is empathy altruistic? *Psychological Inquiry, 2(2),* 131 – 133.
- **Krebs, D.** (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality & Social Psychology, 32(6),* 1134 – 1146.
- **London, P.** (1970). The rescuers: Motivational hypotheses about Christians who saved Jews from the Nazis. In J. Macaulay & L.

Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social psychological studies of some antecedents and consequences.* New York: Academic Press.

- **Monroe, K. R., Barton, M. C, & Klingemann, U.** (1990). Altruism and the theory of rational action: Rescuers of Jews in Nazi Europe. *Ethics, 101(1),* 103 – 122.
- **Oliner, S. P., & Oliner, P. M.** (1988). *The altruistic personality.* New York: The Free Press.
- **Penner, L. A.** (2000). Promoting prosocial actions: The importance of culture and values. // Journal of Social Philosophy, 31 (4), p. 477 – 487.
- **Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A.** (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. // Annual Review of Psychology, 56 (1), p. 365 – 392.
- **Romer, D., Gruder, C. L., & Lizzadro, T.** (1986). A person situation approach to altruistic behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology,* 57(5), 1001 – 1012.
- **Rushton, J. P.** (1989). Genetic similarity, human altruism, and group selection. // Behavioral and Brain Sciences 12, p. 503 – 559.
- **Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C.** (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality & Individual Differences, 2(4),* 293 – 302.
- **Salminen, S. & Glad, T.** (1992). The role of gender in helping behavior. // Journal of Social Psychology, 132 (1), p. 131 – 133.
- **Schmidtz, D.** (1993). Reasons for altruism. *Social Philosophy and Policy, 10(1),* 52 – 68.
- **Schwartz, S., & Fleishman, J.** (1978). Personal norms and the mediation of legitimacy effects on helping. *Social Psychology, 41(4),* 306 – 315.
- **Sibicky, M. E., Schroeder, D. A. & Dovidio, J. F.** (1995). Empathy and helping: Considering the consequences of intervention. // Basic & Applied Social Psychology, 16 (4), p. 435 – 453.
- **Smith, J. M.** (1964). Group selection and kin selection. Nature, 201 (4924), p. 1145 – 1146.
- **Stocks, E. L.; Lishner, D. A.** (2008). Altruism and prosocial behavior. // Darity Jr., W. A. (Editor in Chief), (2nd ed.) International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 1, p. 88 – 89 The Gale Group.
- **Swap, W. C.** (1991). When prosocial behavior becomes altruistic – an attributional analysis. *Current Psychology-Research & Reviews, 10 (1 – 2),* 49 – 64.

- **Toro, M., Abugov, R., Charlesworth, B., & Michod, R. E.** (1982). Exact vs. Heuristic models of kin selection. *Journal of Theoretical Biology, 97(4),* 699 – 714.
- **Trivers, R.** (1971). The evolution of reciprocal altruism. // Quarterly Review of Biology, 46, p. 35 – 57.
- **Vine, I.** (1992). Altruism and human nature: Resolving the evolutionary paradox. In P. M.
- **Zahn-Waxler, C, & Radke-Yarrow, M.** (1990). The origins of empathic concern. *Special Issue: Empathy, 14(2),* 107 – 130.
- **Zuckerman, M.** (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking.* New York: Cambridge University Press. Zuckerman, M., Eysenck, S., & Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 46(1),* 139 – 149.

Трета секция
СОЦИАЛНА, ОРГАНИЗАЦИОННА И ЮРИДИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ

ПРЕВЕНЦИЯ НА УПОТРЕБАТА НА ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА

проф. д-р Калин Гайдаров

Резюме: Употребата на увреждащи психоактивни вещества засяга цялото общество, макар проблемът основно да е представен в общността на юношите и младежите. Този проблем има социални, психологически, здравни и криминални измерения. В този смисъл работата по превенция и противодействие на употребата на дрога е не само задължение на институциите, но и тест за зрелост на обществото, което трябва да е загрижено за своето бъдеще. Научните изследвания и практиката доказват, че най-добрата политика в справянето с тази социална язва е превенцията. Това изисква разработването и реализирането на ефективни програми, които да се прилагат във всички засегнати социални пространства, и да бъдат координирани помежду си.

Ключови думи: психоактивни вещества, превенция, национална сратегия

PREVENTION OF DRUGS USE

Prof. Kalin Gaidarov, PhD

Summary: The use of drugs affects the society in all, although the problem is mainly represented among adolescents and young people. That problem has their social, psychological, medical and criminal dimensions. In this sense prevention and counteraction of illegal drugs use is of prime importance not only for the institutions, but and for the society also, which should be concerned about their future. The practice and the scientific researches show that the prevention is the best policy in management of this social ulcer. This requires elaboration and realization of effective programs that should be implemented in all affected social spaces and mutual coordinated.

Key words: psychoactive substances, prevention, national strategy

Увод

Употребата на увреждащи психоактивни вещества (ПАВ) от подрастващите е сериозен социален проблем, който засяга училището, родителите, както и самите подрастващи. Основните поражения са свързани с психофизиологичните процеси и със социално-психологическите аспекти на личността. При всички положения става въпрос за сериозна опасност от деградация на личността в соматично, психично и социално отношение, както показват научните изследвания (Hawkins et al., 1997; Belendiuk et al., 2010; Isorna et al., 2010; Рущенко, 2000). Това налага активна политика от страна на всички инсти-

туции, от родителите и свързаните лица. Световната практика е доказала, че най-ефективната форма на справяне с този проблем е превенцията.

Повечето специалисти подчертават, че децата и юношите са изложени на много по-голям риск от възникване на зависимост към употребата на ПАВ, отколкото през останалите възрастови периоди. Това е резултат едновременно на невро-физиологични специфики, като напр. недоизграденост на невронните мрежи, които отговарят за контрола върху импулсите (вж. Substance Abuse and Addictive Behavior, 2007), но също така и на влиянието на референтните взаимоотношения с връстниците, които в тази възраст са особено значим източник на социални практики.

Педагогиката е активна социална политика на обществото, а не само образователна технология, която трябва да гарантира премахването на всякакви форми на дискриминация и сегрегация при подрастващите, но едновременно с това – и да осигури тяхната ефективна социализация (вж. Semago et al., 2011, 52). Основните параметри на тази политика според Semago et al. (2011) са следните: организационен (законодателство, институции, администрация), съдържателен (разработване на съответните образователни и социални технологии), ценностен (приемане на тази философия от всички участници в нея) и информационен. (вж. Semago et al., 2011, 53). В исторически план идеологията на включването има своите основи още в началото на миналия век. По-късно, през 60-те и 70-те години в Англия, тези процеси попадат във фокуса на общественото внимание и създават поле за научно и експертно обсъждане, като в резултат се появяват съответните институции и методология (Hodkinson, 2010, 61).

Дискриминацията на подрастващите, които употребяват ПАВ или са зависими от тях, е по същество изключване на този съществен аспект на тяхното съществуване и развитие от активна педагогическа интервенция. В този смисъл правилният образователен подход изисква разработването и реализирането на активни превантивни политики и практики в училището. Това е възможно да бъде направено ефективно само в рамките на модела за интегриране в образователното и социално пространство на всички социални общности, включително и тези със социални девиации.

Състояние на проблема в България

В България са в действие Национална програма за борба с наркотиците 2009 – 2013, както и План за действие за изпълнение на Наци-

оналната стратегия за борба с наркотиците 2009 – 2013 (http://www.ndc.government.bg; http://www.mh.government.bg), които са солидна основа за работа в тези области на всички административни нива, както и в неправителствения сектор. В момента в ход са Проект на национална стратегия за борба с наркотиците 2014 – 2018, както и План за действие към нея (http://www.policyzone.info). Разработването и реализирането на програми за превенция на употребата на ПАВ в училище, както и в другите рискови социални пространства, в този смисъл е очевидна необходимост.

Данните от годишните доклади по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България за 2011 и 2012 г., показват, че броят на реализираните училищни програми за превенция на адиктивното поведение непрекъснато нараства. Същевременно се разнообразяват и формите на превенция, както и обхватът на тези програми (вж. Годишни доклади по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България за 2011 и 2012 г.). Така например в отчета за 2011 г. е посочено (Годишен доклад по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България 2011), че са осъществени 568 училищни програми за превенция на употребата и злоупотребата с наркотични вещества, основани на подхода „умения за живот“, 544 програми основани на подхода „връстници обучават връстници“, както и 197 програми за работа с родители. В програмите са обхванати 103 642 ученика. За сравнение – в доклада за 2012 г. данните са следните (Годишен доклад по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България 2012): 1 764 училищни програми за превенция на употребата и злоупотребата с наркотични вещества, основани на подхода „умения за живот“, 775 програми за превенция, базирани на подхода „връстници обучават връстници“. Броят на участвалите в различни програми ученици е 228 373.

Рамките, в които трябва да бъдат поставени конкретните превантивни програми в училище, са добре описани в Плана за действие за изпълнение на Националната стратегия за борба с борба с наркотиците 2009 – 2013. Става дума в частност за стратегическа задача 1 „подобряване на достъпа до ефективни превантивни програми“ и стратегическа задача 2 „развиване на програми за ранни интервенции за млади хора с експериментална употреба на наркотични вещества“. Така например в съдържанието на стратегическа задача 1 са включени задачи и подзадачи, представящи основните дейности, които могат да бъдат развивани в превенцията на употребата на ПАВ в училище (вж. План за действие за изпълнение на Националната страте-

гия за борба с наркотиците 2009 – 2013). Накратко те биха могли да се опишат така:

- програми, основани на подхода „връстници обучават връстници“
- програми, основани на подхода „умения за живот“
- информационни кампании за ученици
- информационни материали за ученици
- промоция на здравословен начин на живот
- обучение на педагози
- обучение на родители
- информационни материали за родители
- работа със семейства на деца в риск
- емпирични проучвания сред учениците за употребата на ПАВ
- развитие на физическата активност и спорта сред учениците

В стратегическа задача 2 могат да се открояят следните дейности:

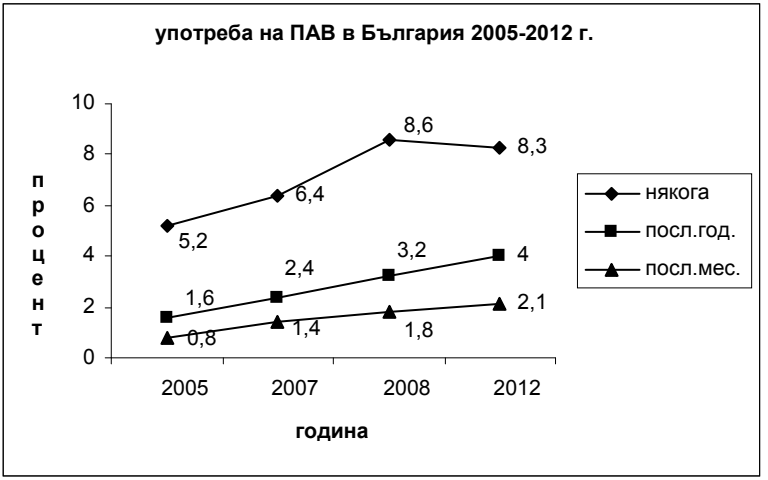
- наръчници за скрининг на начална употреба на ПАВ
- обучение на педагози за диагностика на начална употреба на ПАВ
- индивидуална работа с ученици в риск
- телефонни и интернет консултации по проблемите на употребата на ПАВ
- взаимодействие с институции, експерти и неправителствени организации

Според данните на емпирични изследвания, извършени от Националния фокусен център за наркотици и наркомании, поместени в посочените Годишни доклади (вж. цит. по-горе), предпочитанията на експертите в областта на разработването и прилагането на превантивни програми в областта на справянето с употребата на ПАВ са точно към групата на учениците и семейството, на второ място те поставят програмите от типа „въздействие чрез връстници“, а на следващите три места са: изграждане на мрежи за помощ, медийни кампании и обучение на професионалисти. За съжаление реалността е различна от предпочитанията, което от друга страна е предпоставка и дава възможност в бъдеще да се акцентира върху по-ефективен тип програми.

Ето основните изводи по отношение на практиката по превенция на употребата на ПАВ през 2013 г., посочени в годишния доклад по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите на Националния фокусен център по наркотици и наркомании (Василев, 2014):

- Тенденцията от последните години е повечето дейности в областта на превенцията на употребата на наркотични вещества да се реализират в училищата.
- Повече от 2/3 от реализираните превантивни дейности в страната са насочени към превенция на употребата на всякакви психоактивни вещества.
- По отношение на целевата група картината в страната все повече се доближава до европейската, като относителният дял на децата и младежите е близо 60% от всички превантивни дейности.
- Въздействие чрез връстници е посочван като един от най-успешните подходи в превантивната работа на експертите.
- Създаването и разпространението на флаери, диплянки, постери и др. са най-често реализираните интервенции на превантивните дейности и проекти.
- Липсва традиция за осъществяване на оценка на ефективността на превантивните дейности в страната

А ето каква е динамиката на употребата на ПАВ в България, съгласно данните на Националния фокусен център по наркотици и наркомании (www.nfp-drugs.bg). Данните са от презентация на годишния доклад за състоянието на проблема с наркотиците в България за 2013 г., направена от г-н Момчил Василев.



Фиг. 1

Стандарти и практики за превенция на употребата на ПАВ

„Превенцията на употребата на ПАВ представлява всяка активност, която (поне отчасти) е насочена към превенция, намаляване или прекъсване на употребата на ПАВ и/или негативните последици от тази употреба за цялата популация или за отделни субпопулации. Това включва: превенция или отказ от започването на употреба на ПАВ, прекъсване на вече започната употреба, намаляване на честота и/или количеството на употребата, превенция на развитието на зависимост и/или намаляване на вредните последици от употребата... За да бъде дефинирана като превенция на употребата на ПАВ, дейността трябва да се съотнася до една или повече от посочените характеристики.“ (European drug prevention quality standards, EMCDDA, 2011).

Типовете превенция могат да бъдат подредени съобразно прицелната група (European drug prevention quality standards, EMCDDA, 2011). Така се получават следните видове:

- обща превенция – тя е насочена към определена популация, напр. всички ученици в едно училище
- селективна превенция – тя е насочена към групи, в които има висок риск от употреба на ПАВ, напр. деца на родители, които са наркомани
- индикативна превенция – тя е насочена към определени лица, за които е установено, че употребяват ПАВ
- социална превенция – тя е насочена към промяна на културната, социална, физическа и икономическа среда, в която хората правят техния избор за употреба на ПАВ.

Друга класификация е ориентирана към основните методи, които се прилагат в различните етапи от развитието на зависимостта. Така се получава следната типология:

- първична превенция – дейности, които имат информационен и образователен характер по отношение на съответното рисково поведение (в случая – употреба на ПАВ)
- вторична превенция – включва скринингови изследвания и индивидуална диагностика, чиято цел е да установят началните моменти на употребата на ПАВ от учениците и други лица и групи
- третична превенция – специализирани програми, реализирани от нарколози и психолози, чиято цел е да се прекъсне употребата на ПАВ от установените лица

Третата класификация се базира на типовете интервенция, които се прилагат към прицелните групи. Тя изглежда така:

- наказателна превенция – действия на органите на полицията, съда и прокуратурата по разследване и разкриване на дейност, свързана с производството, разпространението и притежаването на наркотици
- корективна превенция – включва обучение и консултиране по всички въпроси, свързани с опасността от употребата на ПАВ, както и помощ в началните етапи на употребата за отказване от ПАВ
- протективна превенция – дейности в общността, които са насочени към консолидиране на гражданите по отношение на разпространяването и употребата на ПАВ; най-добрата тактика тук са т.нар. проактивни действия, които означават формиране на активни нагласи на гражданите срещу употребата на ПАВ от подрастващите.

Съществуват европейски стандарти за качество на превантивните програми (European drug prevention quality standards, EMCDDA, 2011). Те включват следните основни принципи:

- програмата трябва да е релевантна, което означава едновременно да е ориентирана към очакванията и потребностите на участниците, но и да съответства на определени политики в дадената област
- програмата трябва да е етична, което означава доброволност на участието и реална полза за участниците
- програмата трябва да се основава на доказателства, което означава използване на най-добрите научни образци в областта
- програмата трябва да бъде ефективна, което означава да постига определени цели, без да причинява вреда на участниците
- програмата трябва да е осъществима, което означава, че трябва да е съобразена с наличните ресурси и възможности

Съгласно Международните стандартни на UNODC (2013) за превенция на употребата на ПАВ, програмите могат да се подразделят на следните типове в зависимост от възрастовата категория на целевата група: пренатални, бебешка и предучилищна възраст, ранно детство, средно детство, юношество, младежка възраст, зряла възраст.

Също така в този наръчник са посочени (с.10) доказали ефективността си програми за всяка една от посочените възрастови категории (International Standarts on Drug Use Prevention, UNODP, 2013).

- пренатална, бебешка и предучилищна възраст – визитиране и консултиране на бременните жени; работа с бременни, които са наркозависими; програми, базирани на общността
- ранно детство – ранно обучение в социални навици и когнитивни умения; програми, базирани на общността
- средно детство – умения за родители; личностни и социални умения; умения за управление на пространството на класната стая; политики за насърчаване на посещаването на училище; реакции на индивидуалните девиации; програми, базирани на общността
- юношество – умения за родители; обучение за вредата, базирано върху личностни и социални умения и социални въздействия; училищна политика и култура; реакции на индивидуалните девиации; програми, базирани на общността; медийни кампании; менторинг; краткосрочна терапия
- младежка възраст – реакции на индивидуалните девиации; политики срещу алкохола и цигарите; медийни кампании; менторинг; програми, базирани на общността; краткосрочна терапия; превенция на работното място; превенция на местата за забавления
- зряла възраст – социална култура; превенция на работното място; програми, базирани на общността; медийни кампании; превенция в местата за забавления

Етапите, през които преминава една програма за превенция на употребата на ПАВ, са следните (Achieving Outcomes: A Practitioner's Guide to Effective Prevention, U.S. Dep. on Health and Human Services, 2002).

Всяка една превантивна програма трябва да започне с **оценяване на степента на риска и нуждите от интервенция** (вж. Preventing Drug Abuse among Children and Adolescence. A Research-based Guide for Parents, Educators and Community Leaders, 2-nd ed. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse, 2003). В този смисъл най-добре е да се направи емпирично проучване сред учениците и учителите за разпространението и типологията на употребата на ПАВ. Най-удобният формат е анкетно проучване, което може да бъде направено от учители със съответна компетентност, от училищен психолог и педагогически съветник или пък може да бъде възложено на външен екип или специалист. Добре би било обаче стартовото проучване да бъде последвано от ежегодни скринингови изследвания на проблема, за да може да се установят динамиката и тенденциите, а също и да се проверят

ефектите от реализираните превантивни програми през съответния период.

Тук трябва да се обърне внимание **на факторите**, които засилват риска, както и на факторите, които намаляват риска (т.нар. протективни фактори). Те са еднакво значими от гледна точка на ефективността на превенцията. За да се неутрализират рисковите фактори в даденото целево пространство, най-добре е да се използват естествените проактивни фактори на средата.

На следващия етап трябва да се създаде **общност от специалисти и неспециалисти,** които могат да разработят и реализират превантивна програма. Тези хора могат да бъдат както налични в даденото социално пространство (напр. учителите, училищните психолози, родителите и т.н.), така и външни **(**напр. психолози, нарколози, лекари и т.н.). В този смисъл е особено важно да се създаде мрежа от ангажирани лица, която е в готовност да съдейства съобразно нуждите и очакванията.

След това трябва да се **разработи самата програма**. Това включва: очертаване на целевата група, избор на тип превенция, инвентаризиране на рисковете и факторите, избор на методи за интервенция, избор на лица, които ще реализират програмата, научни доказателства, съответствие на програмата на стандартите, план за действие.

Следва **реализиране на програмата.** Това е последователност от стъпки, които едновременно трябва и да се оценяват от гледна точка на крайния резултат и рамките на плана за действие. Едновременно може да се правят корекции по време на самото реализиране, с оглед да се подобри ефективността на дейностите.

Превантивната програма завършва с **оценяване на резултата** от нейното прилагане. Това трябва да става обективно и по възможност количествено. Препоръчително е да има последващ контрол в рамките на 12 – 18 мес., за да се оцени устойчивостта на промяната.

Всъщност превантивните програми срещу употребата на ПАВ сред учениците могат да започнат още в предучилищна възраст (вж. Preventing Drug Abuse among Children and Adolescence. A Research-based Guide for Parents, Educators and Community Leaders, 2-nd ed. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse, 2003). Става дума за това, че в този период могат да се формират проактивни качества, както в познавателен, така и в социален и поведенчески план. Акцентът трябва да е върху възпитаването на отговорност към другите, към учителите и към родителите, което е предпоставка за по-късното приемащо отношение към социалните изисквания. Също така от значение е да се работи ак-

тивно върху ранната диагностика и управление на агресивното поведение, а също и на системното несправяне с педагогическите изисквания. Тези две форми на поведенчески специфики са рискови за бъдещо разгръщане на социални девиации, вкл. употреба на ПАВ. От друга страна трябва да се знае, че данните от научни изследвания показват, че употребата на ПАВ започва вече в доста ранна възраст. Възрастта, която е рискова за стартиране на употреба на ПАВ, е 10 – 13 г. (вж. National Survey on Drug Use and Health, USA; Рущенко, Сердюк, 2002). В този смисъл от съществено значение е реализирането на превантивни програми от общ тип в началното училище. Те могат да бъдат насочени към следните основни области (op. cit.):

- развиване на социалната отговорност
- формиране на социални умения
- преодоляване на нисък училищен успех
- формиране на позитивно отношение към училищната общност
- преодоляване на агресивни тенденции
- развиване на активна физкултура и спорт.

Както е видно, превантивните програми срещу употребата на ПАВ в предучилищна и начална училищна възраст имат проактивна функция. Задачата е да се работи по посока на формиране на активна личностна нагласа към обществото, собствените отговорности и свързаните лица, както и да се развива интелектуалният и физически потенциал на детето.

Основният училищен курс, освен общите превантивни програми, изисква реализирането и на селективни програми. Това е така, защото тук се появяват първите опити за употреба на ПАВ и те трябва да бъдат пресечени навреме. Селективните програми за превенция на употребата на ПАВ сред учениците от основния курс трябва да бъдат насочени към учениците в риск и трябва да включват следните основни дейности (op. cit.):

- установяване на ученици с висок риск (родители-наркомани, родители с криминални прояви, конфликтни семейства, социално-изключени семейства)
- установяване на ученици, които вече са употребили ПАВ
- формиране на умения за самоконтрол
- работа с ученици с нисък успех
- преодоляване на агресивните импулси и гнева
- преодоляване на тревожност и емоционална неустойчивост
- информиране за действието и вредата от ПАВ
- създаване на мрежа от специалисти

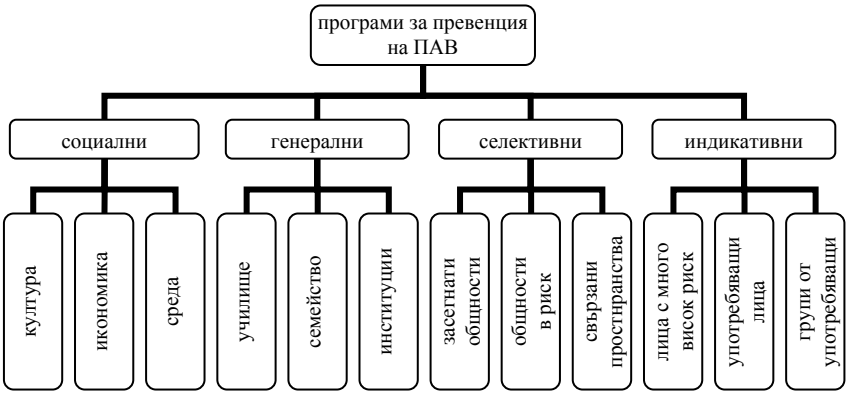
В гимназиалния курс вече могат да се включат и индикативни превантивни програми, които са насочени към учениците, които употребяват ПАВ. Това изисква включването на специалисти, които трябва да бъдат част от предварително създадена мрежа за оказване на помощ на ученици с наличие на системна употреба на ПАВ или на адикция към ПАВ. Основните дейности, които могат да бъдат включени в такава превенция, са (op. cit.):

- ограничаване на употребата на ПАВ от идентифицираните лица
- терапия на суицидни интенции
- терапия на генерализирана тревожност и депресивност
- терапия на агресивни нагласи и импулси
- мотивиране за социална активност
- включване на семейството в превенцията
- насочване към специализирани институции

Заключение

Във фигура 2 е направен опит да се обобщят възможните структурни компоненти на програмите за превенция на ПАВ. Това, разбира се, е общ поглед, чиято цел е да подреди пространството, което иначе е достатъчно мащабно и, както бе показано, – разнообразно.

Важното е да се отбележи, че най-ефективният подход в справянето с употребата на ПАВ е именно превенцията. Затова в тази област трябва да се инвестира непрекъснато от страна на институциите, специалистите, учените и обществото като цяло.



Фиг. 2

ЛИТЕРАТУРА

- **Василев, М.** (2014). Презентация на Годишен доклад за състоянието на проблема с употребата на наркотици в България – 2013 г. http://www.nfp-drugs.bg
- Годишен доклад по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България 2011. Национален фокусен център по наркотици и наркомании с подкрепата на Национален съвет по наркотични вещества. С. http://www.ndc.government.bg
- Годишен доклад по проблемите, свързани с наркотиците и наркоманиите в България 2012. Национален фокусен център по наркотици и наркомании с подкрепата на Национален съвет по наркотични вещества. С. http://www.ndc.government.bg
- **Рущенко, И.** (2000). Количественное измерение динамики и структурных характеристик процесса расспространения наркотиков. В: *Молодёжь и наркотики (социология наркотизма)*; под ред. В. А. Соболева, И. П. Рущенко. Харьков, Торсинг, 17 – 83.
- **Рущенко, И. и Сердюк, А.** (2002). Социологический мониторинг употребления психоактивных веществ в молодёжной среде. В: *Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты*. Итоговые материалы международного проекта / Сост. И. П. Рущенко/. Харьков, Финарт, 93 – 101.
- Национална стратегия за борба с наркотиците (2009 – 2013). http://www.ndc.government.bg
- Невробиологично изследване за наркотиците: етични и политически аспекти (2009). Наркотиците във фокус. Служба за официални публикации на Европейските общности, Европейски център за мониторинг на наркотиците и наркоманиите.
- План за действие за изпълнение на Националната стратегия за борба с наротиците 2009 – 2013. http://www.mh.government.bg
- Проект за Национална стратегия за борба с наркотиците 2014 – 2018. http://www.policyzone.info.
- Achieving Outcomes: A Practitioner's Guide to Effective Prevention (2002). U.S. Department of Health and Human Sarvices. http://ecmmda.europa.eu
- **Belendiuk, K., Molina, B., & Donovan, J.** (2010). Concordance of Adolescent Reports of Friend Alcohol Use, Smoking and Deviant Behavior as Predicted by Quality of Relationship and Demographic Variables. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, March, 253 – 257.

- Evaluating Crime Prevention through Social Development Projects. Handbook for Community Groups. National Crime Prevention Centre (NCPC), Canada.
- European School Survey Project on Alcohol and Drugs (ESPAD'11). http://www.espad.org
- European drug prevention quality standards (2011). European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction http://ecmmda.europa.eu
- **Hawkins, D., Graham, J., Maguin, E., Abbott, R., Hill, K., & Catalano, R.** (1997). Exploring the Effect of Age of Alcohol Use Initiation and Psychosocial Risk Factors on Subsequent Alcohol Misuse. *Journal of Studies on Alcohol*, May, 280 – 291.
- **Hodkinson, A.** (2010). Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal Of Special Education*, *37*(2), 61 – 67. doi:10.1111/j.1467-8578.2010.00462.x
- International Standards on Drug Use Prevention (2013). U.N. Office in Drugs and Crime. http://ecmmda.europa.eu
- **Isorna, M., Fernandez-Rios, L. & Souto, A.** (2010). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, vol. 2, No.1, 3 – 18
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Results from the 2012 National Survey on Drug Use and Health: Summary of National Findings, NSDUH Series H-46, HHS Publication No. (SMA) 13-4795. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2013. http://www.samhsa.gov
- **Semago, N. a., Semago, M. M., Semenovich, M. L., Dmitrieva, T. P., & Averina, I. E.** (2011). Inclusive Education as a First Step Towards the Inclusive Society. (English). *Psychological Science & Education*, (1), 51 – 59.
- School Health Manual. Substance Abuse and Addictive Behavior (2007). *Massachusetts Department of Public Health*. https://massclearinghouse.ehs.state.ma.us/SCH/SH3001R.html
- Preventing Drug Abuse among Children and Adolescence. A Research-based Guide for Parents, Educators and Community Leaders, 2-nd ed. (2003). U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse
- World Drug Report 2012. United Nations Office on Drugs and Crime. Vienna
- World Drug Report 2013. United Nations Office on Drugs and Crime. Vienna

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОМЕНИ В ДВОЙКАТА *„БОЛЕН/ЛЕКАР“* КАТО СЛЕДСТВИЕ ОТ РЕОРГАНИЗАЦИЯТА ПРИ ВИРТУАЛНОТО ИМ ОБЩУВАНЕ

проф. д-р Ж. Винарова, д.м.н., гл. ас д-р П. Михова

Резюме: Взаимодействията и взаимозависимостите в бинома лекар и пациент са вечна тема от психологията на човешкото общуване. Те са белязани чрез прояви на професионална и социална интелигентност. От лекаря се очаква енергия, емпатия и отговорност, неговият „патерналистичен“ образ е потребен на пациента в неравностойно положение, защото е част от нужната му психологическа подкрепа.

От пациента се очаква доверие, партньорство и вяра в професионализма на медицинската експертиза.

Нюансите в психологичните връзки в тази уникална човешка двойка се променят при общуване във виртуална среда. Това става при всички съвременни форми на електронно здравеопазване (*e*Health): телемедицина, кибермедицина и мобилна медицина, защото при разнообразните версии на Компютърно Осигурени Комуникации (КОК), ролите и балансът на неравностойност се променят.

Част от дигитално предизвиканите промени и съпътстващите ги психологични специфики са обект на предлаганата статия, свързано с богат внедрителски опит от работещи Медицински Информационни Системи (МИС).

Ключови думи: електронно здравеопазване, психология, виртуално общуване

PSYCHOLOGICAL CHANGES IN THE PAIR „*PATIENT/PHYSICIAN*“ AS A RESULT OF REORGANIZATION THROUGH THEIR VIRTUAL COMMUNICATION

Proff. Jivka Vinarova, Polina Mihova, PhD

Summary: Interactions and interdependencies in the pair doctor and patient are the eternal theme of the human communication psychology discussions. They are marked by acts of professional and social intelligence.

On the one hand, from the physician is expected energy, empathy and responsibility, his „paternalistic“ image has consumed the patient at a disadvantage because it is a necessary part of his psychological support. On the other side – from the patient is expected trust, partnership and faith in the professionalism of medical expertise. Psychological nuances in relationships in this unique human pair change through communication in the virtual environment. This happens through all the modern forms of electronic health (eHealth): telemedicine and mobile cy-

bermedicine, because in the various versions of the Computer Ensured Communications (CEC), the roles and the balance of inequality change.

Specific part of the digitally induced changes and the accompanying psychological specifics are the main subject of the proposed article related also with extensive experience from implementation of working Medical Information Systems (MIS).

Key words: electronic health, psychology, virtual communication

При дистанционно общуване чрез Компютърно Осигурени Комуникации (КОК) по медицински повод, в двойката „пациент/лекар“, в която единият е в неравностойно положение свързано със здравето му, настъпват посочените по-долу промени:

1. Болното тяло става виртуално тяло/**виртуален пациент**, но с нови поведенчески реакции, променени психологични нагласи и тяхна специфична виртуална изява – това е **РОЛЕВИЯТ ОБРАЗ** на нуждаещият се от здравни грижи и консултации. Спомняме си латинската пословица: „Болните са неразумни, здравите са лекомислени, а излекуваните – мъдри“, която описва **поведенческата психодинамика от здраве към болест.**

2. Лекарят следва да прояви различни емоционални функции и компетенции, в ролята да не е единствен лидер и водач.

3. Междуличностните отношения в двойката се променят – няма патернализъм, има дистанционно партньорство и персонален здравен мениджмънт в пазарна среда.

4. Комплексната промяна включва – представяне компютърен мрежов модел на болния – като промяната е както телесна, така и психологическа; променен като умения и нагласи експерт, който не решава еднолично; търговските и финансови отношения в двойката „лекар/болен“ се отразяват много сложно на традиционната морално-етична регулация между тях.

5. Общуването е чрез информационни и телекомуникационни технологии, доставящи на партньорите разнообразна информация и знание, които придават нова свобода в избора и действията им и в нивото на съдържанието и в нивото на отношението.

6. Изкуството за комуникацията с пациента – като цел за медици, немедици и другите потребители на здравни и медицински услуги и дейности се променя в асистиран от компютри контакт (КОК). Добавят се нови форми на телекомуникации и мобилни комуникации, като нивата стават: действителни комуникации и метакомуникация, всички предполагащи богатство от психологически адаптационни реакции

Връзките ни с информационните и комуникационни технологии са в стадий на развитие, поради което можем да ги определим като **не-**

пълноценни. Но те са изключително важно средство и метод за създаване собствена аудитория и намиране незабавни реакции при здравни проблеми и нужди. Тази безспорна тенденция е водеща не само в модерното оцеляване и борба за социален успех и реализация, но вече е алтернатива на публичното и персонално здравеопазване и медицинска помощ. Дистанционните здравни услуги и дейности преминават с голяма скорост в социалните мрежи, където текат непредвидими взаимодействия на мнения, опит, съдби, поведения и оценки, за да влияят и дори променят „**виртуалната идентичност**“ – новата „**аура на оригиналната идентичност“** на здравия, но особено силно на болния човек. В кибер-света болният търси с голямо упование „социално одобреното знание“ породено от опита, което предвидимо регулира инициативността му при търсене на здравна услуга.

Но днес здравни грижи, стоки и услуги се предлагат както от професионална, конвенционална медицина и експерти, така и от непрофесионални лечители, като и двете големи групи извършители са достъпни и се презентират във виртуалния свят. Нуждаещият се – здрав или болен – се стреми да бъде информиран, да направи сполучлив избор и да се самопредстави добре, за да осъществи своята здравна и /или медицинска дистанционна консултация. Така способността му да се самопредставя виртуално – като телесни показатели и като здравна история – става решаваща за успех при получаване на здравна експертна помощ. За намаляване своята несигурност, страх, дискомфорт и самотност в киберсвета, пациентът предлага променената си идентичност, не само срещу експертиза, но и срещу съчувствие, разбиране, кураж. Тази му роля е временна, при медицински обстоятелства тя може да стане и фиксирана, но неговият „**Ролеви образ на виртуален болен“** е с изключително значение за благополучието му – телесно и душевно.

В процесите на Електронно здравеопазване – независимо от начина на практикуване: телемедицина, wiki medicine, мобилна медицина, силно променена е и ролята на медика, като втори участник в бинома „лекар/пациент“. Промените касаят не само неговата собствена квалификация и социална интелигентност, но мястото му на единствен водач, авторитет, на вземащия здравно решение, на отговорен за медицинската съдба. Психологическият баланс, взаимодействията на доверена регулация и връзка с пациента, са заменени от болен, който е заинтересуван партньор, избира от здравен пазар на алтернативно предлагащи здравни услуги и дейности, сам следва да взема решения, да носи отговорности за здравето си , като практикува „**персонален здравен мениджмънт“** – и във физическия и във виртуалния свят.

Тези динамични промени в ролевите позиции на лекаря и пациента силно влияят на традиционните психологически отношения и са тема на настоящата статия.

Нея сме представяли подробно в други наши публикации, но с анализ и акцент върху трансформациите на лекаря, свързани с потребност от редица напълно нови за него знания и умения. Много подробно сме анализирали и възможни дистанционни презентации на болното тяло, което следва да се експонира като **„виртуален пациент“.** Тези резултати са представени в Монографията *„Здравната информация като социален регулатор“, Ж. Винарова, П. Михова, ISBN 978-954-09-0726-0 , издателство Захарий Стоянов, София, 2012, както следва:*

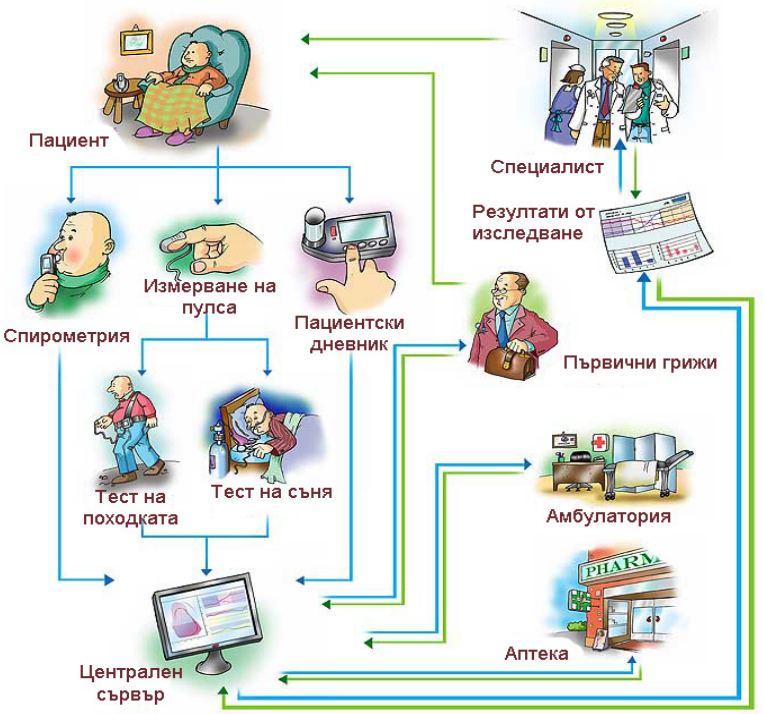
6. Глава – Социалният свят, телесността и комуникацията като действия и отношения – тялото online, Ж. Винарова

(I.) Тялото във физическия свят – здраво и болно
1 ниво – антропологично тяло
2 ниво – социално тяло
3 ниво – културно тяло
(I.1.) Механика на социалната комуникация във физическия свят
(I.2.) Човешкото тяло – най-голямата информационна борса в здраве и в болест
(II.) Тялото online – здраво и болно
4 ниво – кибернетично тяло/ виртуален пациент
5 ниво – киборг
(II.1.) Механика на социалната комуникация във виртуалния свят
(II.2.) От физическа реалност към виртуална реалност
(II.3.) Електронни комуникации в (за, при) *е*Здравеопазване – телемедицина, кибермедицина
(II.4.) Социално-комуникативни особености на потребителя на *е*Health
(II.5.) Философия за правата на пациента
(II.6.) Субкултурното здраво/болно тяло в киберсреда
(II.7.) Новите диспозитиви на тялото
(III.) Online битие на здравото и болно тяло – табличен сравнителен анализ

Говорим за два нови варианта на телесност: виртуален пациент и киборг.

Дистанционализацията на медицината не може при никакви обстоятелства да замени изцяло конвенционалните лечебни практики. Днес се общува по здравни поводи във физическия и във виртуалния сват. Тогава възниква въпросът: *какви психологически предизвика-*

телства крие паралелният живот в реалността и при on-line презентации на здравия и болния – като необходимост, пристрастяване, стил, стандарт, модерност, необходимост от здравни грижи, качество на живот или всичко това в неповторима комбинация ?



Какво ни позволяват тези нови социални мрежи и социални медии, за да ги изберем за място, където търсим решения на здравните си нужди, е може би най-сложният въпрос. За да му отговорим, следва да се посочи различността между тях: **с**оциалната мрежа е социална структура от индивиди (или организации), свързани в специфични типове отношения като приятелство, идеи, виждания, традиции, финансови отношения, проблеми, нужди, но основно – система от хипервръзки, които превръщат комуникацията в интерактивен диалог, а социалната мрежа в интернет се осъществява чрез платформа или уебсайт, които се фокусират върху изграждането или отразяването на тези взаимоотношения.

Персоналната виртуална социална история *в нейната здравна част раздвоява ли се,* променя ли се и защо? Сега, когато им и виртуал-

на част? Предлагаме последователност от търсени в кибер-пространството, в среда на електронно здравеопазване (*e*Health) промени:

- Самопредставяне чрез информационен модел на здравния проблем – с носител телесни параметри, но и с променен психологичен статус. Някои автори (Anthony Giddens) описват това като „интензифицирано отношение към себе си“, прилагайки интуитивно различни практики на себепоказване. При динамиката на здравните проблеми личната идентичност е по-скоро процес, отколкото състояние и това предполага актуализация във времето. Пациентът следва да бъде обучен да регистрира свои контролирани показатели, най-често с апарати и датчици, които е взел под наем или е купил за трайно приложение
- Утвърждаване чувството за принадлежност към избрана, еднаква с личната ситуация формация, лице, общност, практика, културна програма и т.н. – това е възможно само за определено време
- Нуждата от прояви на емоционална интелигентност, които липсват в реалността, като съчувствие, състрадание, внимание, емпатия
- Коректив на реалната самотност, болест, хронични телесни и психологически трудности, но основно несигурност и страх от настоящото изпитание и липса на помощ. Създаване на аудитория от приятели, базирано на най-значимото – здравето
- Създава ли се предпазливост към „значимия друг“ и влиза ли това в противоречие с класическия образ на лекаря ?
- Визуална преориентация – не е лесна, нито традиционна за болестта и болния
- Болният/здрав става автор и/или съавтор – това означава информационни промени, практически умения за регистриране на здравни показатели, както и психологически промени при самооценяването
- Он-лайн заключенията рискови ли са и могат ли да заместят диалога; въобще има ли тревога за съдбата на диалога – основният начин да развием, усъвършенстваме и развием здравната си култура
- Динамика на самооценката – като здрав, болен, неравностоен и т.н. във времето
- Реалния телесен профил в социална мрежа – за болния упование, надежда, риск, компромат – ВИРТУАЛНОТА ТЯЛО, прикриват ли се целево психологичните освен физиологичните промени

- Има ли виртуален психо-профил? – само ако той се прави от професионалист чрез измерване на **специфични особености на мисленето, преживяването и поведението на даден човек или група – той не може да е авторски! Дистанционният психопрофил** има като плюс факта, че става по-лесно, по-бързо, по-удобно и по-евтино. Възможен минус е липсата на условия за лична връзка с психолога, правещ психопрофила. Всъщност, последното е преодолимо, ако се заяви допълнителна консултация по Skype. http://psihoprofili.alle.bg/. Болният може да представи виртуално свой **психопортрет** – но с голям риск от субективност.

Новите страхове и психологични комплекси в практиката *e*Health

- ДИГИТАЛНО ЗДРАВНО НЕРАВЕНСТВО при получаване на здравни грижи и стоки – нова форма на неизбежните здравни неравенства – от генотипа до социалните и финансови условия
- ДИГИТАЛНА ДЕТОКСИКАЦИЯ, Digital detox – следва ли да сме по-здрави или излекувани когато функционираме без технологии, които да контролират здравето ни, или те са вече част от модерността. Предстои ли такава промяна като вид психологична подкрепа и дори терапия? Ролята на „Аза“ не само чрез въздържание от техно-асистенции, а чрез нова култура при тяхното приложение**.**
- **Психологически комплекси –** има ли възможност и необходима ли е мистификация при създаване на болните виртуални тела и психо-портрети, а не професионални психо-профили?
- **Има ли криза на конвенционалните лекарски роли?** Конкуренцията между професионалисти и непрофесионалисти, но с лечителски постижения, колко дисбалансира законовия пазар на здравни услуги и дейности?
- **Страхът от технологиите,** над които губим контрол или ни липсва образованост.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представените авторски „Извори и източници“ сме анализирали сложните психологически промени типични за ЛЕКАРЯ, в множествените му функции като извършител на виртуални експертизи.

Пак там сме представили виртуалното тяло , като част от комплексните промени във виртуалния образ на ПАЦИЕНТА.

Настоящото проучване е посветено на част от психологичните промени на този ВИРТУАЛЕН ПАЦИЕНТ за завършване на неговия КОМПЛЕКСЕН ВИРТУАЛЕН ОБРАЗ. Така обобщаваме психопортрета на двойката „Болен/Лекар“.

Защо болният се обръща към виртуално здравно общуване при риск от непълноценно реално ? Много са възможните поводи : защото в мрежата намира решения на основните си психологически и културни здравни потребности: *идентичност, тематично насочен разговор, споделяне, присъствие, взаимоотношения, репутация и група от хора с отношение и /или личен здравен опит.*

Социалната трансформация е дело на личността – от правото на избор, до усилията по реализацията ѝ – с водещо значение на повода опазване личното здраве! *Социалният свят днес е повече свят на потребителите – нека те имат като алтернатива или втора възможност ефективни виртуални здравни услуги*. Без съмнение потенциалът на мрежовите технологии дава възможност на болния да променя качеството на своя живот, чрез информиран избор в пазара на здравни услуги и дейности.

За българската здравна среда да се сочат рисковете от предизвикани в този процес психологически проблеми, свързани с варианти на електронно здравеопазване, е твърде рано. Тяхното отчитане на този етап е само за завършеност и пълнота на настоящото изложение.

ИЗВОРИ И ИЗТОЧНИЦИ

- http://www.newmedia21.eu/content/2011/11/Margarita-Pesheva_Digitalnite- medii_rechnik.pdf
- **Мария Попова** (2005). Виртуалният човек – социално-комуникационни особености на интернет потребителя, ISBN 954-321-156-6, Издателство „Изток-Запад“ .
- **Доминик Кардон** (2012). „Интернет демокрацията – обещания и граници“, ISBN 978-954-535-703-9, Издателство НБУ,
- **М. Йорданова, Л. Василева, М. Рашева, Р. Божинова** (2009). „Телепсихологията – част от електронното здравеопазване“, ISBN 978-954-322-362-6, Акад. Издателство „Проф. М.Дринов“, София.

Авторски:

- **Ж. Винарова, П. Михова** (2008). Учебник „Медицинска информатика“, ISBN 13: 978-954-535-515-8, Издателство НБУ.

- **Ж. Винарова, П. Михова, А. Петков, С. Тонев** (2009). Учебник „Електронно здравеопазване“ със CD и Филмова дискография „Електронно здравеопазване“, видеопродукция Ст. Станев – 19 DVD, ISBN 978-954-516-910-6, Издателство „Летера“ – Пловдив.
- **Ж. Винарова** (2010). „Културологични аспекти на здравето и болестта“, в CD Годишник на деп. Медикобиологични науки – том VI, ISBN-10: 954-535-447-X, ISBN-13: 978-954-535-447-2, НБУ.
- **Vinarova J., P. Mihova** (2010). „The profession „medical informatician“, „Medical and health science journal“, International research journal, VOL 4, 2010, ISSN 1804-8884 (Print), http://www.pieb.cz/en/submission.html
- **Ж. Винарова** (2011). CD „Теория на медицинската и здравна култура“ ISBN 954-535-273-6 общо 171 стр. и 160 екрана от мултимедийни презентации, НБУ.
- **Ж. Винарова, П. Михова** (2012). Монография „Здравната информация като социален регулатор“, ISBN 978-954-09-0726-0, Издателство „Захарий Стоянов“, София.
- Дипломни работи на ръководени от Ж. Винарова дипломанти на бакалавърско и магистърско ниво, в които има цитирани анкетни проучвания за пациентска удовлетвореност при потребяване на електронно здравеопазване: Ваня Фурнаджиева F57926 „Информатизация на мениджмънта на остеопорозата като социален фактор ; Емилия Гюлева F56735 „Медицинско Ръководство по мениджмънт на здравните грижи в инвазивната кардиология“; Катерина Тодорова F57363 „Медицинският сайт „Лечебница“ – типологични особености“; Веселина Караспасова „*е*Здравеопазване – предизвикателствата в BG“; Виолина Велинова – Алексова ф.№ 51770 „Болнична Информационна Система в СБАЛО- ЕАД (Специализирана болница за лечение по онкология, София); Магдалена Кунчева F 47315 „Правен модул на Болнична Информационна Система; Албена Крумова Ф. № F46787 „Телемедицина – минало, настояще и бъдеще“; Яна Манева F12180 „Ролите на телемедицината като част от социалната здравна политика и на кибермедицината – като форма на социално здравно взаимодействие“

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БАРИЕРИ ПРИ УПОТРЕБА НА КОМПЮТЪРНИ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕРАПЕВТИЧНАТА ПРАКТИКА

Полина Михова, Маргарита Станкова, Живка Винарова

Резюме: Компютърните технологии в комбинация с интернет инвазията революционизираха света, като осигуриха движение на данни, а не на хора. Също така, смартфоните и приложенията за медицински цели за преносими устройства в момента изживяват своя пик в разпространение и развитие на различни по приложение услуги, диагностични средства, асистиращи грижите решения и др. Условията за развитие и придобиване на ново познание за методи на работа от целия свят, иновативните техники и методологии са на един клик разстояние, но защо тогава голям процент от практикуващите медицина експерти са негативно настроение към компютърните приложения, особено, когато става въпрос за терапия и асистенция?

Дали съвременната медицина не е позволила твърде много посредници, финансиране и технологии да застанат между пациенти и лекари? Не е ли твърде много време фокусирано върху генериране на приходи, а не на качество посредством нови технологични решения?

Статията дискутира психологическите аспекти – за и против, като често дори се говори за технофобия, по отношение внедряването на софтуерни и дистанционни методи на работа в медицината. Дали не са технологичните системи изградени по начин, имащ предимно смисъл за компютърните инженери, но не и на лекарите, поради което това да е основната причина за тяхното отхвърляне от гилдията?

Ключови думи: медицински софтуер, технически средства, бариери, здравна информация

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN HEALTH AND MEDICAL PRACTITIONERS

Polina Mihova, Margarita Stankova, Jivka Vinarova

Summary: Computer technology in combination with the Internet has revolutionized the world invasion, bringing movement of data and not of persons. Also, smartphones and applications for medical purposes for portable devices currently experience their peak in the distribution and development of various application services, diagnostics, assistive care solutions and more. The necessary conditions for the development and acquisition of new knowledge about ways of working around the world, innovative techniques and methodologies are a click away, but why then a large percentage of practicing medicine experts have a nega-

tive mood to computer applications, especially when it comes to therapy and assistance?

Does the modern medicine do not allow too many intermediaries, finance and technology to stand between patients and doctors? Is not too much time focused on generating revenue rather than quality through new technological solutions?

The article discusses the psychological aspects – for and against, often even talking about technophobes regarding implementation of software and remote working methods in the rehabilitation of people with developmental disorders. Detailed aspects will be considered if there are technological systems built in such a way that mainly sense for computer engineers, not doctors, so this is the main reason for their rejection of the medical professional society.

Key words: medical software, psychology, therapy

Принципно добре познати и използвани до скоро от лекаря са стандартните мобилни и телефонни услуги, и не толкова: e-mail, работа с и в уеб-платформи, прилагане на видеоконференция като средство за терапия, участие в уеб-чат платформи, форуми, блогове и социални мрежи.

През 18-ти век, Александър Поуп (1688 – 1744) съветва: „Правилното изучаване на човечеството е човекът.“ И повече от 100 години по-късно William Osler (1849 – 1919) казва: „Медицина се учи до леглото на болния, а не в класната стая“ – друга истина, която е вечна. В този смисъл, навлизането на съвременни технологии за подпомагане на медицинската практика могат само да подобрят предоставянето на по-добри здравни и медицински грижи, но никога да заместят лекаря и неговия опит. Медицината не е точна наука – има повече изключения от правилото и непредсказуеми резултати, отколкото във всяка друга област. От това следва, че самото медицинско образование никога не може да бъде напълно изчерпващо вариациите и възможностите и всеобхватно в краткия период на следване.

В този смисъл, развитието на технологиите има три приложения: първо – да доставят разнообразни форми на допълнителна информация на студентите; второ – да се подпомагат практикуващите при актуализиране на своите знания и трето – да се подпомага диагностичната точност и прецизност с повече от едно мнения.

На таблица 1 е представена извадка от мащабен международен анализ от над 25 автора, посветен на бариерите, трудностите, препятствията и елементите, които спират или пречат при внедряване и одобряване на ИКТ в медицинската практика.

Табл. № 1. Проучване мнението на лекарите относно внедряване на ИКТ в практиката [1]

Какви фактори оказват влияние върху използването на електронни досиета на пациентите от лекарите?	Мийд Би и др. (10)	Липса на време; Липса на финансови ресурси; Липса на компютърни умения;
Резултатите от социологическо проучване на онлайн лекарска общност по отношение на използването на ЕЗД в практиките	Ross (11)	Високи разходи; Загуба на автономност; Прекъсване на работния поток
Използване на системи за ЕЗД в болниците: кохортно проучване	Leeum и др. (12)	Достъпът до компютри и компютърна грамотност; Пазарът на записи на хартия; Традиционните работни схващания.
А такономия, основана на знанието на критичните фактори за приемане на системите на ЕЗД от лекари: систематичен преглед на литературата	Кастило и др. (4)	Потребителят отношение към; въздействие информационни системи Workflow; Оперативна съвместимост; Техническа поддръжка; Комуникация между потребителите; Експертна подкрепа.
Организационна гледна точка за обучение по усвояване на ЕЗД сред малките лекарските практики	Ритърън et Ал. (16)	Инвестиционни разходи; Загуба на производителност; Липса на финансови стимули. Увеличение на лекарското натоварване; Персоналът има недостатъчни компютърни умения; конфиденциалност на пациента;
EHRs: Използване, бариери и удовлетвореност сред лекарите, които се грижат за черни и испаноговорящите пациенти	Jha et Ал. (18)	Компютърни умения Компютърни техническа подкрепа; Липса на време, за да придобият знания Текущи финансови разходи Обучение и загуба на производителност; Лекарски скептицизъм; Съображения за сигурност;
Използване на ЕЗД от лекарите: Бариери и решения	Miller и др. (6)	Високи първоначални финансови разходи; Липса на стандарти Високите първоначални разходи времеви лекар; Трудности с технологията; Допълнителни промени и подкрепа; Електронен обмен на данни; Финансови стимули.
Какво стои на пътя на технологично-медиираните пациентски подобрения на безопасността? Изследване на фасилитатори и пречки пред използването на лекарите на ЕЗД	Holden (23)	Обучение; Въвеждане на владение; Разбиране на ЕЗД системата; Мотивация / инициатива; Скорост; функционалност; Полезаемост; Официална техническа подкрепа; Официално обучение; Неформална подкрепа от колеги; Интер-институционална интеграция; Физическо пространство; Ток; Базична свързаност;

Методи

Още през 80-те години са правени мащабни проучвания (500 изследвани лица) относно деперсонализацията на медицинския труд и инвестирането на технологии в медицинската практика. Резултатите са следните:

По-малка РС грамотност – по-негативни реакции;

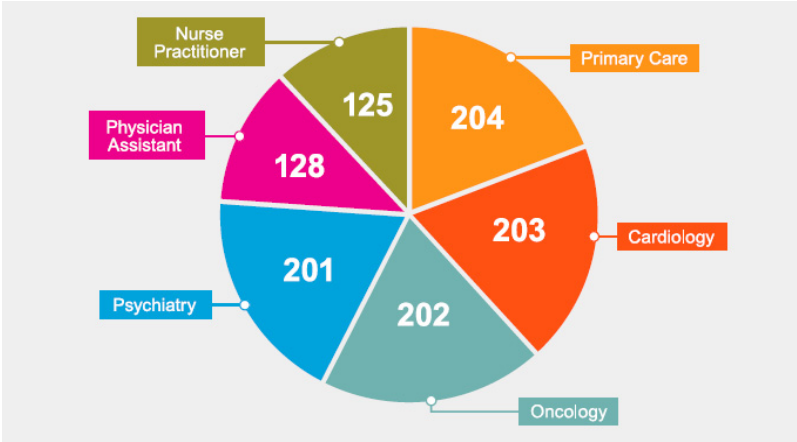
Фармацевтите с най-позитивно отношение.

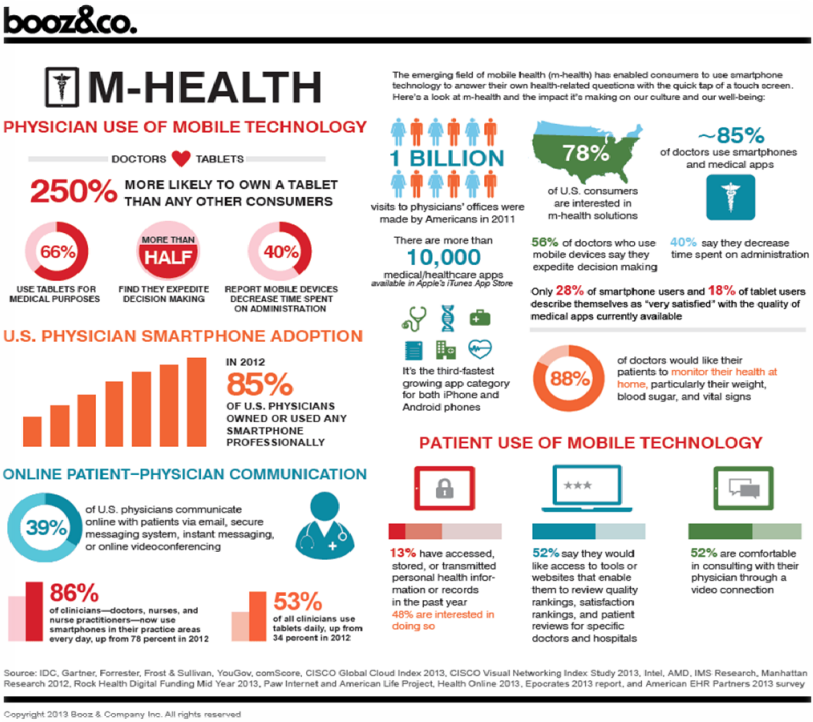
По-късно изследване показва повишаване очакванията и позитивните нагласи към внедряване на ИКТ [4]

На фиг. 1 са демонстрирани различни извадки от анализ относно мобилните приложения и възприемането им от лекари в САЩ, където средногодишно 1 милиард пациенти търсят медицинска помощ, като става ясно, че 250% одобряват таблетите за помощно средство; 85% потребяват и прилагат смартфони при консултацията си с пациенти. От друга страна, самите пациенти над 50% ползват смартприложения и средства за подобряване качеството си на живот и здраве.

Анкетното проучване, основа за настоящето изследване, се състои от две отделни части:

Първата анкетна карта проучва компютърната грамотност на кадрите от ВМА, базирано на международно проучване в страни от третия свят.





Фиг. 1. Проучване сред американски лекари относно използване на Интернет и ИКТ в практиката

Уважаеми колеги,
Това проучване цели да оцени използването на компютърни технологии от лекари и медицински персонал, както и мнението им за проблеми, свързани със съответните дейности.
Ще Ви бъдем благодарни за откровените възгледи при оценката на тези цели.
Ако сте съгласни да участвате в това проучване, любезно да го потвърдите като се подпишете _____

1. Възраст_____
2. Пол_____
3. Вашето образование е: 1. основно 2.средно-специално 3. висше
4. От колко време сте практикуващи ? _____г.
5. Ниво на квалификация (научно-образователна)_____
6. Можете ли да използвате програма за текстообработка ? 1.Да 2.Не
7. Ако отговорът е да , моля посочете каква_____
8. Можете ли да използвате пакет за статистически анализ ? 1.Да 2.Не
9. Ако отговорът е да , моля посочете какъв _____
10. Можете ли да подготвяте слайдове за презентация? 1.Да 2.Не
11. Как научихте да използвате някой от горепосочените пакети ?
1.Самообучение 2.Официално обучение 3. Комбинация от горните
12. Други (моля , посочете) _____
13. Знаете ли как да търсите в World Wide Web / интернет? 1.Да 2.Не
15. Имате ли достъп до Интернет чрез: 1. У дома 2. На работа 3.Чрез смартфон
16. Притежавате ли личен компютър? 1.Да 2.Не
17. Какъв вид на медицински досиета система се използва във вашето здравно заведение ?
1.Основно на хартиен носител 2.Компютърно-базирани 3.Комбинация от двете
18. Какви конкретни проблеми имате при електронната обработка на медицинската документация във вашето здравно заведение?
_____
_____

19. Бихте ли казали, че видът на системата във вашето здравно заведение възпрепятства и затруднява капацитета ви за научни изследвания ? 1.Да 2.Не
20. Смятате ли, че електронната система за регистрация и обработка на медицинска информация е по-добра от системата за записване на хартиен носител ? 1.Да 2.Не 3.Без мнение
21. Моля, мотивирайте отговора си на въпрос №20

_____

Анкета № 1

Вторият въпросник е част от метод за психодиагностика [2], като тук се изследват нагласите и настройките на медицинските експерти от ВМА относно въвеждането на нови и различни от досега използваните методи на работа, а именно – компютърни технологии и електронни здравни досиета.

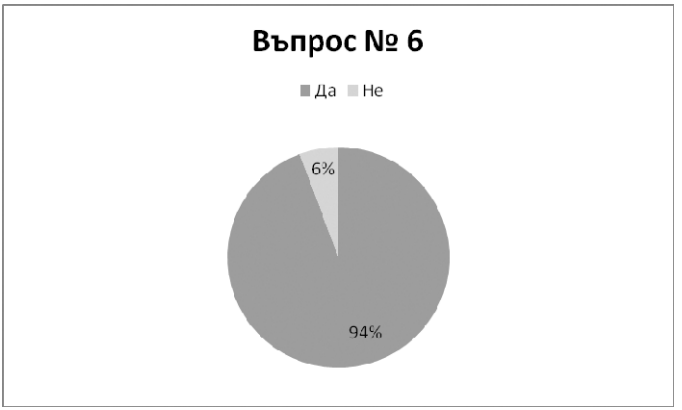
Обект на настоящото изложение са резултатите от първото проучване.

Резултати

Обобщено в настоящото проучване се получиха следните резултати:

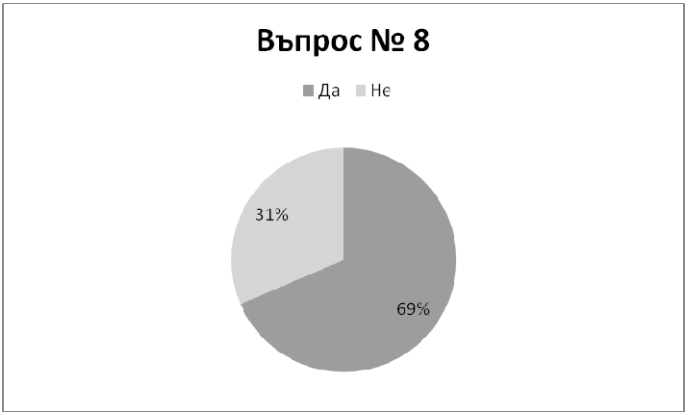
Участници: в проучването участват общо 35 изследвани лица – 21 жени – 14 мъже. Средната възраст на участниците е 42 години. Всички имат висше образование.

Умения на участниците: Само двама отговарят негативно на въпрос № 6 „Можете ли да използвате програма за текстообработка?“. Останалите отговарят положително, което означава, че оценяват позитивно уменията си да обработват текстове с компютър. Само някои, обаче – 5 участници – са посочили програмата, която използват. Останалите са оставили въпрос № 7 без отговор.



Фиг. № 2. Резултати от отговори на въпрос № 6

При въпрос № 8 „Можете ли да използвате пакет за статистически анализ?“ резултатите показват по-висок процент на отговори „Не“. При въпрос № 9 отчитаме три отговора „Exel“ и един „IRSS“

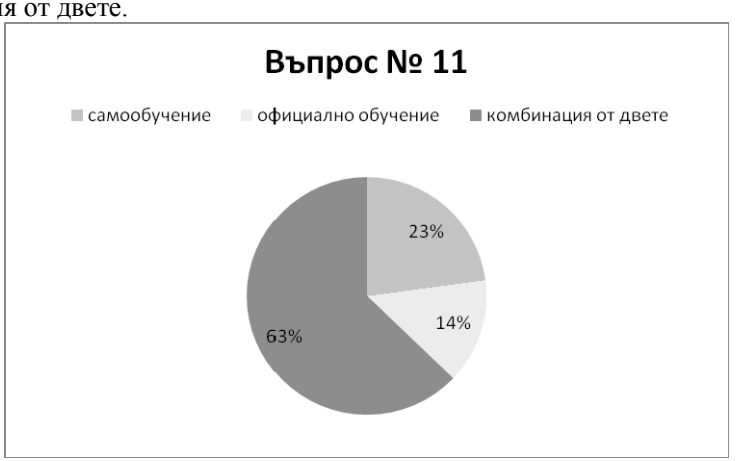


Фиг. № 3. Резултати от отговори на въпрос № 8

Въпрос № 10 „Можете ли да подготвите слайдове за презентация?”има само три отговора „Не“.

Фиг. № 4. Резултати от отговори на въпрос № 10

Въпрос № 11, който опитва да изясни откъде участниците са информирани за програмите, които използват, показва следните резултати – най-малко участници – 5 отговарят, че уменията им са резултат от включване в официално обучение, 8 – резултат от самообучение и най-много – 22 – смятат, че уменията им са резултат от комбинация от двете.



Фиг. № 5. Резултати от отговори на въпрос № 11

Въпрос № 13, които изследва уменията за търсене на информация в интернет, показва, че 80% от участниците успяват да се справят.

Фиг. № 6. Резултати от отговори на въпрос № 13

Въпрос № 15 прави опит да установи какъв е достъпът на участниците до интернет. Получават се следните резултати – повечето от участниците използват интернет у дома, 11% – чрез телефон и 14% на работното място. Седем от 35 изследвани лица са отговорили с няколко отговора – най-често „на работа“ и „у дом“, по-рядко „у дома“ и „чрез телефон“, а трима не използват интернет изобщо.

Фиг. № 7. Резултати от отговори на въпрос № 15

Въпрос № 16 проверява какъв процент от нашите изследвани лица имат личен компютър.

Фиг. № 8. Резултати от отговори на въпрос № 16

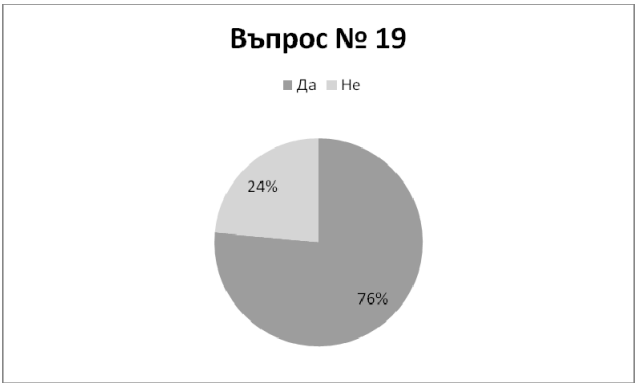
При въпрос № 17 какъв е вида на медицинските досиета в здравното заведение, където работят – на хартия, електронни или в комбинация от двете – повечето от участниците са отговорили с последния отговор.

Фиг. № 9. Резултати от отговори на въпрос № 17

На въпрос № 18 „Какви конкретни проблеми имате при електронната обработка на медицинската информация във вашето здравно заведение?“ повечето от изследваните лица са отговорили, че срещат

проблеми, но не са посочили какви точно, с някои малки изключения, които подчертават техническите проблеми и затрудненията с работата на компютър.

При въпрос № 19 „Бихте ли казали, че видът на системата във вашето здравно заведение възпрепятства и затруднява капацитета ви за научни изследвания?“ една четвърт от хората са отговорили положително.



Фиг. № 10. Резултати от отговори на въпрос № 19

Въпрос № 20 „Смятате ли, че електронната система за регистрация и обработка на медицинска информация е по-добра от системата за записване на хартиен носител?“ показва, че две трети от изследваните лица приемат електронизирането на медицинската информация. Не е малък, обаче и процентът на хората, които нямат мнение.

Фиг. № 11. Резултати от отговори на въпрос № 20

И на въпрос № 21, който се опитва да установи защо бихме предпочитали електронният обмен на данни, повечето отговори се отнасят до надежда електронните системи за обработка на данни да бъдат лесно достъпни, лесни за употреба и достъпът до информацията да бъде бърз.

Заключение

В настоящото изследване, става ясно, че въпреки, че всички изследвани лица имат висше образование, все пак при всички въпроси, вкл. и по отношение на това дали се използва компютър и интернет, оставаме с убеждението, че не всички влизат в групата на специалисти, които са в състояние активно да се възползват от компютъризирането на информацията в здравеопазването. По отношение на уменията, радващ е факта, че голяма част от изследваните лица се справят с обработка на текстове, информация и при оформяне на презентации. По отношение на електронизирането на здравни досиета, обаче, все още специалистите предпочитат да разчитат и на обичайния подход – досие на хартия. Като бъдещи размисли, за да се подобри отношението на здравните специалисти към въвеждането на електронните средства в обслужването на пациентите, трябва да се мисли повече за лесен достъп до програми и бази данни, добре разработени софтуерни продукти, които предполагат интуитивно приложение и бързо обучение за работа с тях и изтъкване на възможностите на компютъризираната здравна информация, като напр. бърз достъп до множество данни, възможности за генериране на много документи с едно въвеждане на информация, лесно съхраняване на информацията, лесно прехвърляне на информацията и др. Трябва да се обсъждат и възможностите за повишаване на квалификацията, повече специализирани курсове и достъп до лесна информация, която улеснява използването на компютърните технологии в медицината.

ИЗТОЧНИЦИ

[1.] http://www.bcmj.org/article/tomorrows-doctors-need-mentoring-well-technology

[2.] **Радославова, М., Величков, А.** (2005) Методи за психодиагностика, Прим, ISBN 954-634-00-3, София.

[3.] **Asangansiab, I. E., Adejoro, O. O., Farri, O., Makinde O.** (2008) Computer use among doctors in Africa:Survey of trainees in a

Nigerian teaching hospita, Vol. 2, No. 1, Jan 08, Journal of Health Informatics in Developing Countries.
[4.] **Drazen, E. L.** (1995) Physicians' and Nurses' Acceptance of Computers, j. Patient Care Information Systems Computers in Health Care, pp 31 – 50.
[5.] http://hin.com/blog/2014/01/

ВОЙНИТЕ И ИНТЕЛИГЕНТНАТА ОТБРАНА ПРЕЗ XXI ВЕК ИЗИСКВАТ РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕШКИЯ ПОТЕНЦИАЛ И НОВИ МИСЛОВНИ МОДЕЛИ НА ВОЕННИТЕ КАДРИ

проф. д.пс.н. Илия П. Пеев

Резюме: Докладът е част от дългогодишно изследване на автора за характера на модерните войни и подготовката на командните кадри от трите нива – тактическо, оперативно и стратегическо.

Разкриват се съвременни военни концепции за особеностите на войните през XXI век и на тази основа се извеждат водещите качества на командния състав за изграждане на интелигентна отбрана.

Правят се изводи за потребността от нови мисловни модели и иновативни подходи, което налага модернизиране на обучението и възпитанието на офицерския състав.

Ключови думи: война, интелигентна отбрана, човешки потенциал, нови подходи, нови качества, съвместна работа, нови мисловни модели, военно образование.

THE WARS AND THE SMART DEFENCE IN XXI CENTURY REQUIRE HUMAN POTENTIAL DEVELOPMENT AND NEW THINKING MODELS FOR THE MILITARY STAFF

Prof. D.Sc. Illiya P. Peev

Summary: The paper is part of the author's research of many years about the characteristics of the modern wars and commanding staff training on the three levels – tactical, operational and strategical.

Contemporary military concepts about the war peculiarities of XXI century are being revealed and the major qualities of the commanding staff for developing smart defense are being pointed out.

Conclusions about the need of new thinking models and innovative approaches are being made, which demands modernization of the education and training for officers staff.

Key words: war, smart defence, human potential, new approaches, new capabilities, working together, new models of thinking, military education.

ВЪВЕДЕНИЕ

Новите възгледи за войната в края на XX век и началото на XXI век доведоха не само до ускоряване трансформацията на Въоръжените сили и въвеждането на нови технологии в подготовката на войски-

те и воденето на бойните действия, но породиха и появяването на нови феномени, сред които водещо място заема най-актулната концепция за „Интелигентна отбрана“.

Инициативата на НАТО „Интелигентна отбрана“ (Smart Defence) за пръв път е обявена от Генералния секретар на НАТО Андерс Фог Расмусен на 4 февруари 2011 г. по време на Конференцията по сигурността в Мюнхен [21]. Концепцията открива нови хоризонти на стратегическата култура цели страните да изграждат по-голяма сигурност с по-малко ресурси чрез засилване на сътрудничеството и съгласуваността, изграждане на способности чрез многонационални и иновационни подходи (MNA). Това беше подчертано и на Националната конференция „Интелигентната отбрана: националната отбранителна политика и инвестициите в отбраната през второто десетилетие на 21-ви век“, проведена в София на 29 март 2011 г. [3, 7, 12].

Генералният секретар на НАТО продължи да развива своята теза, който придоби ново звучене в лекцията му „НАТО 2020 – споделено лидерство, споделено бъдеще“ пред Брюкселския форум от 23 март 2012 г. [22]. Това стана в навечерието на Двайсет и петата среща на върха на НАТО в Чикаго (20-21 май 2012), която се провежда две години след приемането на новата Стратегическа концепция в Лисабон.

Сред **основните цели** на форума в Чикаго през май 2012 г. се открояват: обсъждане на идеята „Интелигентна отбрана“, трансформацията на системите за защита и използване на върховите технологии, определяне на прагматичните подходи при осъществяване мисията на НАТО за защита на общочовешките ценности и принципите на демокрацията, др.

I. СЪВРЕМЕННИ ВОЕННИ КОНЦЕПЦИИ ЗА ОСОБЕНОСТИТЕ НА ВОЙНИТЕ И ИНТЕЛИГЕНТНАТА ОТБРАНА ПРЕЗ XXI ВЕК

Новите военни теории служат за основата на нови военни доктрини и други ръководни документи [2, 4, 18, 19, 23, 24].

Ярък пример за това е влезлия в сила на 15 декември 2006 г. в армията на САЩ Наръчник по борба с бунтовници (антипартизанска война) FM 3-24 MCWP 3-33.5 COUNTERINSURGENCY. Документът е плод на повече от 20-годишни усилия на екип от специалисти под ръководството на генерал Дейвид Петреъс и отразява опита на армията на САЩ в антитерористичните операции [20].

Голямо влияние върху съвременната световна военна мисъл оказа излязлата от печат през 1991 г. книга на израелския професор Мар-

тин Ван Кревелд „Трансформацията на войната“, в която се предлага ново виждане на войната като социокултурно обусловен вид човешка дейност [5].

Мартин Кревелд нарича новите войни **нетринитарни войни** (тринитарен – троичен, от лат. Trinitas, гр. Αγία Τριάδα – Троица, Триединство, Триединен Бог – Отец, Син и Свети дух), като по този начин преразглежда по новому класическата парадигма на Карл фон Клаузевиц за войната.

Войните, които са описани от Клаузевиц са **тринитарни**, понеже във всяка война има ясно откроени три фундаментални участника:

а) Правителство, което ръководи военната кампания – то обявява войната, то ръководи войната, то сключва примирието;

б) Армия, която води войната и загива на полесражението;

в) Народ, който плаща войната и понася лишенията.

Главната проблема при войните от нов тип е, че липсва триединството (правителство-армия-народ) и участниците във войната не са ясно откроени, най-често войните се водят срещу невидим противник, без ясно очертани фронт и тил, без обозначени строги правила за водене на войната. Такива са антитерористичните войни на XXI век – примерите в Афганистан и Ирак го потвърждават убедително.

Мартин Кревелд открива още една тенденция на новата епоха: повечето от държавите се боят повече от тероризма, отколкото от своите съседи, като същевременно опасността от война между държавите намалява. При това държавите губят своята способност да защищават гражданите си от терористите и пиратите и започват да прехвърлят отговорността върху частни структури, в т.ч. и частни армии.

В новата историческа ситуация държавите губят във войните срещу партизаните, въстаниците, революционерите, бойците, паравоенните недържавни формирования, включително милициите, както е практиката на радикалния иракски шиитски водач Муктада Садр.

Получава се **парадокс** – хора без военно образование и със слабо въоръжение побеждават най-мощните въоръжени сили в историята на човечеството.

Засилват се **нови тревожни тенденции**: терористичните заплахи не намаляват; очертава се провал в предотвратяване на влиянието на радикалния ислямизъм; в Западна Европа се разширяват „паралелни ислямски общности“, които не признават европейската култура и утвърдените демократични норми; опитите да се изгради мултикултурно общество се провалят; могъщи армии и коалиции не могат да пос-

тигнат победа над примитивно подготвени и слабо въоръжени хора, без военно образование и без организирана армия.

Същевременно в новите войни продължава да е в сила определението на Карл фон Клаузевиц за войната като **морална и физическа борба**, в която главният обект на войната е съзнанието на противника.

От тук Мартин Ван Кревелд прави **извода**, че войната се губи не на бойното поле, а в съзнанието на лидерите на държавата, военните лидери, бойците и командирите, населението.

Подобно становище заема и друг съвременен автор – Едуард Тик в своята книга „Войната и душата“ [16], в която описва природата на войната и лечението на последствията от нея, изследва психическите травми на ветераните от войните и нараняване идентичността на душата, психотравмите при кръвопролитие. Проучването на Едуард Тик е базирано на 25-годишен опит в работата с военнослужещи, пострадали от посттравматичния стрес.

В края на XX век новите войни се характеризират като **мрежово-центрични войни**, определени от генерал-майор професор Владимир Иванович Слипченко като войни от **шесто поколение** [14, 15].

Войните от шесто поколение надхвърлят класическата пространствена триизмерност на физическата среда (суша, вода, въздух) и се пренасят в нови измерения – космоса, информационната сфера и когнитивната (рационално-ментална) сфера.

Многомерните измерения на мрежово-центричната война са подробно изследвани от екип американски учени под ръководството на авторите на Концепцията за мрежово-центрираната война (Network-Centric Warfare, NCW) вицеадмирал Артур Себровски (Vice Admiral Arthur K. Cebrowski) и професор Джон Гарстка (John J. Garstka), експерт в Комитета на началник-щабовете. В създаването на концепцията участва и началник-щабът на ВМС на САЩ адмирал Джей Джонсън (Admiral Jay Johnson) [17]. Публикуваната в сп. „Proceedings“ през януари 1998 г. тяхна статия „Мрежово-центричната война – произход и бъдеще“, се превърна в своеобразен манифест на новата концепция, която е известна като мрежово-центрична война или платформо-центрична война [18, 19, 23, 24].

Мрежово-центричните войни изискват качествени изменения в подготовката на войските, в организационно-щатните структури, в манталитета на военните лидери и на войнишкия състав, защото освен трите измерения на физическата среда, те включват и две нови измерения: информационно и когнитивно (ментално) [8, 9, 10, 11].

Информационната сфера, във взаимодействието си с другите две сфери – сензорната и бойната, образуват т.н. „**среда на войната**“. Тя се характеризира с класическите представи за водене на бойни действия в ширина, дълбочина, височина, т.е. на сушата, в морето и във въздуха. В мрежово-центричната война пределите на информационната среда безгранично се разширяват. Към средата на войната освен физическата **среда** се добавят и когнитивната (рационално-менталната) сфера.

Когнитивната (рационално-ментална сфера) се образува от умовете на всички участници в конфликта. Нейната характеристика се изразява със сложен категориален апарат: представи, съзнание, разбиране, убеждение, ценности, вземане на решение. Когнитивната сфера включва много компоненти: лидерство, морално състояние, сплотеност, равнище на подготовка и боен опит, обществено мнение, транскултурални отношения, мисловни процеси и манталитет на командирите и началниците, начини за вземане на решение, интелект и ерудиция, др.

Във войните от **шесто поколение** традиционните форми на въоръженото противоборство (огън, удар, маньовър) се пренасят и като противоборство във информационно-интелектуалната и информационно-техническата сфера.

Въздействието се насочва върху психиката на хората, а основни, първостепенни обекти за поразяване стават не само мрежата за връзка и информация, а съзнанието на личния състав.

Главна тяхна цел става разрушаване на икономическия потенциал и националните ценности на противника.

II. ВОДЕЩИ КАЧЕСТВА НА КОМАНДНИЯ СЪСТАВ И НОВИ МИСЛОВНИ МОДЕЛИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНТЕЛИГЕНТНА ОТБРАНА

Известно е, че стратегията на конвенционалните войни в голяма степен е разработена от Карл Филип Готфрид фон Клаузевиц (1780 – 1831), на когото принадлежи определението за войната като обществено-политическо явление, продължение на политиката с насилствени средства. Стратегическото мислене за класическите войни описва войната с линейни и причинно-следствени термини.

В съвременните войни самото сражение има нелинеен и ирегулярен характер, затова акцентът се поставя на нелинейното мислене и креативното поведение на военните лидери, които се основават на

съчетаване на йерархичния с нейерархичния подход, а това води до потребността от нова парадигма за тяхната подготовка.

Основен елемент в съвременните войни е малката бойна единица, която може да действа независимо и самостоятелно, дори когато е откъсната от подкрепата на другите единици и от своето командване. В съвременните войни малката бойна единица е способна да решава дори стратегически задачи.

Тъкмо поради тази причина в изследванията си през последните 10 години насочихме усилията за разкриване на същността на малката бойна единица и мисийния тип военен лидер, съставиха солидна база данни от изследвания на психичния потенциал на малките бойни единици за участие в мисии извън граница, които отразиха в редица публикации самостоятелно и в съавторство [8, 9, 10, 11].

През октомври-ноември 2002 г. беше направена експертна оценка с участието на 70 експерти офицери, генерали и адмирали от Главните щабове на видовете въоръжени сили и Военноучебните бази за характера на съвременната война, трансформацията на армията, ролята на отделната личност и малките подразделения при изпълнение на мирновременни и бойни задачи.

Изследването се проведе с разрешението на Заместник-началника на ГЩ на БА по ресурсите – Писмо изх. № Л-5306/10.10.2002 г. на Началника на управление „Личен състав“ – ГЩ. Резултатите са отразени в монографията „Възможности за приложение на психотерапевтични методи при подготовката на съвременната армия – проблеми и перспективи“ [8].

В границите на изследването бяха включени новите доктринални документи в Българската армия и НАТО и произтичащите от тях нови изисквания към качествата на личността и малките подразделения. Изследването обхвана само онези качества на личността и малките групи, формирането на които се обуславя от новите функции на въоръжените сили и доктриналните документи.

Изследването разкри новите изисквания към **качествата** на кадровите военнослужещи и малките подразделения, които се предявяват от съвременните предизвикателства към модерната армия [8]:

1) Простор, широта, дълбочина, мащабност и критичност на мисленето.

2) Развито нагледно-действено и абстрактно-логическо мислене, способност за анализ и синтез, конкретизация, планиране.

3) Способност за моделиране и прогностичност:

4) Носител на висока култура, културно превъзходство на офицера.

5) Мотивация за военна служба, професионално да изпълняват своите задължения, да се самоусъвършенстват, да се стремят да правят военна кариера в най-добрия смисъл на тази дума.

6) Изобретателност, творчество, прозрение, озарение.

7) Бързина на мисленето и действието. Това качество е продиктувано характера на динамиката в съвременните войни и от включеното в доктриналните документи изискване да се изпреварва противника във вземането и реализацията на решения, да се постига и удържа над него информационно превъзходство.

8) Способност за предприемане на адекватни действия при остър недостиг на време, работа в наложен темп.

9) Способност за адекватни решения и действия в различна информационна среда: информационен бум, информационен дефицит, информационен вакуум, противоречивост и непълнота на информацията.

10) Гъвкавост, адаптивност, устойчивост (физическа и психическа) и способност за импровизация.

11) Способност за трезва преценка на ситуациите и адекватна реакция на непредвидени и несиметрични заплахи. Способност за справяне с неясни и сложни казуси.

12) Новаторско мислене, чувство за изпреварване, превъзходство, вяра в своите сили, разумна инициативност.

13) Бързина на мисълта и действията, изграждане и развиване на чувство за изпреварване на противника в реализирането на политически и военни решения, достигане и удържане на информационно превъзходство.

14) Знания в областта на виртуалната реалност и виртуалната психология, способност да се съжителства в хармония с реалния и виртуалния свят едновременно чрез интеграция и симбиоза между човешкия и електронния интелект.

15) Многофункционалност и многостранност, които се свързват със способността на командирите да решават разнородни задачи, в разнородна и динамична среда.

16) Комуникативност.

17) Себеотрицание и жертвоготовност в пределно непредсказуеми и повратни условия, при наличие на риск и опасности за живота и здравето на човека.

18) Смелост, активност, дързост, решителност, енергичност, сърцатост, жизнена сила (физическа и духовна) и интелектуална способност за справяне в съвместните операции.

19) Дисциплинираност, изпълнителност, отговорност и способност за педагогическа и психологическа работа с подчинения личен състав.

20) Тренираност. Значението на тази способност нараства във връзка с изискванията за системни тренировки при подготовката на съвременните операции.

21) Способност за интеграция и синергия – командирите да умеят да осъществят координация с процесите на командване, планиране и изпълнение, чрез интеграционните системи.

Посоченото по-горе изследване показва една **нова тенденция** в съвременната армия: силно нараства ролята и значимостта на личността – както на редовите бойци, така и на командирите от всички степени.

Несиметричните заплахи и методи на воюване нанасят големи душевни травми и психически поражения върху населението и армията. Войната, както посочва Едуард Тик, наранява идентичността на душата [16], но наше изследване показа и друго – тя буди ирационални компоненти и засилва тяхното влияние върху възприятието на военнослужещите, особено когато те са поставени в условия на асиметрични заплахи [8, 11].

Навлизането на войната в **четвъртото** и **петото измерение** – информацията и психиката (когнитивна, рационално-ментална област) изисква **нови парадигми** за подготовката на личния състав и подразделенията.

Някои от представените по-горе нови парадигми са свързани с концепцията за т.н. **консциентална война** (лат. *conscientia* – съзнание), т.е. война, която поразява съзнанието на народа и армията, променя техните нагласи, морал, дух, поведение, информация, ценностна система (четвъртия и петия елемент).

Всички изказани по-горе съображения послужиха като **основен мотив** за разкриването на възможностите за използването на **субект-субектния подход** и приложението на психотерапевтичните методи в подготовката на съвременната армия, в т.ч. и тренингови форми на подготовка, като се прилага интердисциплинарен и транскултурален подход.

Разширяване на бойното пространство при наличието на по-малък брой войници в него е **нова тенденция** във воденето на войната. Командирите ще се стремят да **избягват** линейните действия, близкия бой, непрекъснатия боен ред и продължителните оперативни паузи, което налага потребността от изграждането на **друг тип военни лидери**.

Министърът на отбраната генерал Аню Ангелов и Началникът на отбраната генерал Симеон Симеонов изведоха тези нови изисквания към офицерските кадри като **приоритетни задачи** на военно-образователната система, която формира лидери за системата на сигурност и отбрана, реализирайки модерно академично и военно образование в конкурентна среда [1, 13]. Това изисква образованието в професионално направление „Военно дело“ да се фокусира върху усвояването на система от знания, които формират военната култура на офицерите, като в същото време възпитават критичен подход на мислене и действие в реална сложна мирновременна и бойна среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темата за интелигентната отбрана отправя предизвикателство към нашето мислене. Съвременните войни се отличават с асиметричност, нелинейност, интерактивност, което изисква нови качества на офицерите. Възниква потребност от смяна на мисловните модели и методи, от разкриването и внедряването на по-продуктивни стратегически принципи, модернизиране на обучението и възпитанието на военните кадри.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуални проблеми и предизвикателства пред отбранителната политика на Република България! Министерство на отбраната. С., 2011. http://www.mod.bg/bg/doc/minister/speeches/20110901_VA.pdf
2. **Аркуила, Дж.** Новите правила на войната. Списание „Foreign Policy“. Издава „Economedia“. С., 2010, 26 май. http://www.foreignpolicy.bg/show.php?storyid = 906664
3. **Георгиев, В.** НАТО и концепцията за интелигентна отбрана. – Списание „Проблеми на сигурността и реформа в сектора за сигурност“. С., 2012, кн. 19, стр. 12 – 19 [ISSN 1314-5754]. http://www.gcmarshall.bg/security/index_bg.shtml
4. **Дайър, Г. Войната.** Смъртоносната игра на човечеството. Превод: Антоанета Антонова Дончева-Стаматова Издателска къща „Кръгозор“. София, 2005.
5. **Кревельд, М.** Трансформация войны. Пер. с англ. яз. Издательство ИРИСЭН „Альпина Бизнес Букс“. М., 2005.

6. **Ман, С.** Теорията на хаоса и стратегическото мислене. Списание „Геополитика“. Издава „Българско геополитическо дружество“. С., 2010, 17 август.
http://geopolitica.eu/drugi-statii/933-teoriyata-na-haosa-i-strategicheskoto-mislene
7. **Налбантов, Ил.** Интелигентната отбрана. – Списание „Проблеми на сигурността и реформа в сектора за сигурност“. С., 2012, кн. 19, стр. 5-11 [ISSN 1314-5754].
http://www.gcmarshall.bg/security/index_bg.shtml
8. **Пеев, И. П.** Възможности за приложение на психотерапевтични методи при подготовката на съвременната армия – проблеми и перспективи. Военно издателство. С., 2003.
9. **Пеев, И. П.** Военно лидерство. Психологически ракурс. Второ преработено и допълнено издание. Психологически ракурс. Военно издателство. С., 2007.
10. **Пеев, И. П.** Моделът на мрежово-центричната война и измененията в подготовката на войските и манталитета на военните лидери. – Second Scientific Conference with International Participation „Space, Ecology, Nanotechnology, Safety“.Varna, 2006, 4 – 16 June.
http://www.space.bas.bg/astro/ses2006/Cd/W2.pdf
11. **Пеев, И., А. Миткова.** Ментални модели и взаимовръзката им със субективното усещане за успешност при участие в операции и мисии извън територията на страната. Научни трудове на ВВМУ „Н. Й. Вапцаров“. Том 29. Варна, 2009, стр. 126 – 130.
12. Резултати от работен семинар „Иинтелигентна отбрана“, 08-09 декември 2011. – Списание „Проблеми на сигурността и реформа в сектора за сигурност“. С., 2012, , кн. 19, стр. 30-34 [ISSN 1314-5754].
http://www.gcmarshall.bg/security/index_bg.shtml
13. **Симеонов, С.** Подходи за изграждане на отбранителните способности в интерес на националната сигурност! Министерство на отбраната. С., 2011.
http://rdsc.md.government.bg/BG/About/Akademi/welk.php
http://www.mod.bg/bg/doc/ministry/nachalnikOtbrana/20110901_Lekcia_VA_OtkrivaneUhebnaGodina.pdf
14. **Слипченко, В. И.** Войны шестого поколения. Оружие и военное искусство будущего. Издательство „Вече“. М., 2002.
15. **Слипченко, В. И.** Войны нового поколения: дистанционные и есконтактные. Издательство „ОЛМА – ПРЕСС“. М. 2004.
16. **Тик, Е.** Войната и душата. Издателство „Ах-Ба-Ка“. С., 2007.

17. **Cebrowski, Arthur K.**, VADM, US Navy and Garstka, John J., „Network-Centric Warfare, Its Origin and Future," Proceedings, U.S. Naval Institute, Annapolis, MD. Jan, 1998, Janyary.
18. **Copelend, N.** Psychology And The Soldier. Kessinger Publishing, LLC. 2007.
19. **Corn, T.** World War IV As Fourth-Generation Warfare. Hoover Institution Stanford University. 2006, January 6. http://www.hoover.org/publications/policy-review/article/6526
20. Counterinsurgency Field Manual (15.12.2006). No. 3-24 (FM 3-24), Marine Corps Warfighting Publication No. 3-33.5 (MCWP 3-33.5)
21. **Rasmussen, A. F.** Building security in an age of austerity. Keynote speech by NATO Secretary General Anders Fogh Rasmussen at the 2011 Munich Security Conference. Munich, 2011, 04 February. http://www.nato.int/cps/en/natolive/opinions_70400.htm
22. **Rasmussen, A. F.** NATO 2020 – Shared leadership for a shared future. Speech by NATO Secretary General Anders Fogh Rasmussen at the Brussels Forum (with Q&A session). Brussels, 2012, 23 March. http://www.nato.int/cps/en/natolive/opinions_85443.htm
23. **William S. Lind, COL Keith Nightengale, CPT John F. Schmitt, COL Joseph W. Sutton, and LTC Gary I. Wilson**, „The Changing Face of War: Into the Fourth Generation, Marine Corps Gazette (October 1989), pp. 22 – 26. Published simultaneously in Military Review (October 1989), pp. 2 – 11.
24. **William S. Lind.** Understanding Fourth Generation War. Journal „Military Review". September – October 2004, pp. 12 – 16. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/milreview/lind.pdf

ЦЕННОСТИ В ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННО ГРАЖДАНСКО ПОВЕДЕНИЕ

проф. д.пс.н. Снежана Илиева

Резюме. Изследва се влиянието на ценностите спрямо труда и в частност, на ориентацията към индивидуализъм-колективизъм и на включеността в работата върху проявите на гражданско поведение в организацията. Гражданското поведение се разглежда, от една страна, като форма на просоциално поведение, която е насочена към алтруизъм спрямо колегите, а от друга страна, като лоялност към организацията и доброволно поемане на ангажименти извън предписаните от трудовата роля. Установява се, индивидуализмът-колективизмът оказва влияние както върху просоциалното поведение в организацията, така и върху подчинението, съгласието и приемането на организационните цели и ценности. Включеността в работата детерминира всички форми на организационното гражданско поведение, като влиянието е най-силно изразено по отношение на алтруизма, участието и подчинението на организационните цели и ценности.

Ключови думи: просоциално поведение, индивидуализъм, колективизъм, влияние

WORK VALUES AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR

Prof. D.Sc. Snezhana Ilieva

Abstract. The influence of work values and particularly, of the individualism-collectivism orientation and of the job involvement on the organizational citizenship behavior were studied. The organizational citizenship behavior is on one side a form of prosocial behavior, represented as an altruism towards other colleagues and on the other side is a loyalty to the organization and voluntary commitments out of those prescribed by the job role. It was found that the individualism-collectivism have influence not only on the prosocial behavior in the organization but as well on the obedience, agreement, acceptance of the organizational goals and values. The job involvement predicts all forms of organizational citizenship behavior and had strong effect on the altruism, participation and obedience to organization rules and goals.

Key words: citizenship, behavior, individualism-collectivism, influence

Индивидуализъм –колективизъм и прояви на гражданското поведение в организацията

Ценностите на личността и тяхното влияние върху мотивацията и трудовото изпълнение са предмет на множество изследвания в тру-

дова и организационната психология, които отчитат ролята на ценностите на национално ниво, пречупено през призмата на междукултурните различия, на организационно ниво в рамките на ценностите в дадена организационна култура и на индивидуално ниво, като определящи различията в индивидуалните постижения и трудово изпълнение (Илиева, 2006; 2009) Междукултурните различия в ценностите и трудовото поведение се обясняват предимно с индивидуализма-колективизма, като се допуска, че хората от една и съща култура е вероятно да споделят сходни ценности и нагласи спрямо работата (Erez, 1997; Triandis, 2004). Така традиционно се приема, че в западните култури значими са индивидуалистичните ценности, които подчертават уникалността, независимостта и разчитането на себе си, докато в източните култури ценностите са колективистични и са свързани с хармонията, комформността, подчиненността, покорството и груповата координация. Една от съществените разлики е, че хората в колективистичните страни са повлияни повече от контекста, докато в индивидуалистичните страни са ориентирани повече към съдържанието (Hofstede, 1980).

Същевременно ценностните ориентации към индивидуализъм-колективизъм се проявяват на индивидуално равнище в различните култури чрез различни компоненти и разкриват степента на интеграция с другите и със социалното обкръжение, както и относителната значимост, която хората придават на личните интереси и на колективните задължения. Индивидуализмът е условие, при което личните интереси имат по-голяма важност, отколкото потребностите на групата. Индивидуалистите се грижат за себе си и се стремят да игнорират груповите интереси, ако те са в конфликт с техните лични желания. Основните принципи за индивидуализма са самодостатъчност на личността, автономия, право на личен живот и самореализация, успех и разчитане на себе си, независимост и откритост, които залягат като ценности в определен тип култури. Колективизмът е налице, когато изискванията и интересите на групата вземат превес пред тези на индивидите. Колективистите се интересуват от благополучието на групите, към които те принадлежат, даже ако това изисква личният интерес да бъде пренебрегнат (Wagner, 1995).

Индивидуализмът-колективизмът определя предпочитанията при изпълнение на работата, както и готовността за сътрудничество и взаимодействие с другите и за работата в екип. Колективистичната ориентация предсказва проявите на организационно гражданско по-

ведение и в частност поведението, насочено към взаимоотношения с колегите (Finkelstein, 2012).

Изискването за адекватно трудово изпълнение е напълно необходимо и задължително, след като индивидът е приел да постъпи на работа в дадена организация. Все повече обаче са налага убеждението, че стриктното спазване и следване на професионалните задължения не е достатъчно за ефективното включване в труда. Изпълнението на трудовата роля само по себе си е безспорно ценен факт, но се увеличава броят на ситуациите, които изискват от личността да надхвърли ролевите предписания и очаквания и да действа в съответствие с новите организационни реалности. Така наред с рутинното трудово изпълнение, което се изразява в покриване на стандартите за количество и качество, започва да се цени и поведение, което се характеризира с инициативност и доброволно ангажиране в дейностите на организацията.

Това поведение в труда се определя като организационно гражданско поведение (organizational citizenship behavior) (Smith, Organ, Near, 1983; Organ, 1988; Van Dyne, Graham, Dienesch, 1994). С организационно гражданско поведение по принцип се означава кооперативно и подпомагащо поведение, което е насочено към другите, групата и организацията като цяло и което надхвърля стандартните ролеви предписания и изисквания. Гражданското поведение в организацията се характеризира преди всичко като алтруистичен по своята същност акт, чрез който се оказва помощ и съдействие на колегите, на групата, на потребителите и клиентите и се действа по начин, който е благоприятен за имиджа на организацията (Smith, Organ, Near, 1983). То е разновидност на просоциално поведение, което може да бъде възнаградено и подкрепяно от другите в организацията, но неговата проява не е директно свързана с очаквани външни възнаграждения и придобивки.

Към този възглед за гражданското поведение се добавя друг, според който то може да бъде разбрано като „активен граждански синдром“ (Van Dyne, Graham, Dienesch, 1994). Този синдром обхваща три взаимосвързани съществени категории на гражданските отговорности: подчинение, лоялност и участие. Организационното подчинение е приемане на необходимостта и желателността на организационните правила и принципи, свързани със структурата, работата и политиката за управление на персонала. То се проявява чрез зачитане на правилата и инструкциите и чрез точност в присъствието на работа и в изпълнението на задачите. Организационната лоялност е идентификация и

преданост към лидерите и към организацията като цяло, която се изразява в защита на организацията от заплахи, принос към нейната добра репутация и кооперирane с другите, за да се удовлетворят интересите ѝ. Участието в организацията е информираност и заинтересованост за нейните дейности и предполага пълна и отговорна включеност, изразена в присъствие на срещи и събрания, които не са задължителни, и чрез споделяне на информация и нови идеи с другите.

В резултат на това се очертават два основни типа организационното гражданско поведение. От една страна, се обособяват форми на организационно гражданско поведение, насочено към другите индивиди, което съдържа в себе си помагане на колегите, а от друга страна, то е насочено към организацията, като включва предлагане на идеи, инициативи и други доброволни и незадължителни форми на личностна активност (De Leon, Finkelstein, 2011; Finkelstein, 2012).

Организационното гражданско поведение излиза извън ролевите предписания на работата, но то е повлияно от значимостта на работата за индивида и от степента на ангажираност в нея. Включеността в работата е нагласа на личността, която отразява ценностите спрямо труда и предсказва удовлетвореността от работата и изпълнението ѝ (Илиева, 1998, 2006, 2009). Тя е предпоставка за формиране и на организационно гражданско поведение (Илиева, 2006), като високата степен на ангажираност в работата повишава участието в съвместни прояви и дейности, поемането на доброволни ангажименти и помощта, оказвана на колегите в процеса на работа (Ueda, 2013; Zhang, 2014).

Цел на настоящето изследване е да установи влиянието на индивидуализма .колективизма като ценност, изследвана и на социокултурно, и на личностно равнище, върху гражданското поведение в организацията. Организационното гражданско поведение започва да се изследва в контекста на индивидуалистичните западни общества като желана форма на трудово поведение, която допринася за ефективността на организацията, но се констатира, че е свързано предимно с колективистичната ориентация на личността (De Leon, Finkelstein, 2011; Finkelstein, 2012). Впоследствие то започва да се изследва и в традиционно приемани за колективистични страни, като Япония и Китай, като се констатира, че то е повлияно и от степента на ангажираност в работата (Ueda, 2013; Zhang, 2014). Индивидуализмът-колективизмът се разглежда като личностна променлива в настоящето изследване, като се има предвид, че ценностите на личността са повлияни от социокултурните особености. Допуска се, че колективистичната ориентация на личността ще определя ангажираността ѝ с

доброволни форми на поведение, насочени към други хора, както и приемането и подчинението на организационните правила и норми. Отчита се и ролята на включеността в работата като директна проява на ценността, която се придава на труда в живота на личността и която определя не само степента на влагани усилия в работата, но и ангажирането с доброволни инициативи, лоялността и участието в дейностите на организацията.

Методи на изследване

Въпросник за индивидуализъм – колективизъм. Проявите на индивидуализма – колективизма на личността се изследват с въпросник от 20 твърдения, като се отчитат доминирането на индивидуалните или груповите интереси, степента на подчиненост на групата, отговорността и успеха, т.е. личностни променливи, които определят поведението в труда (Wagner, 1995). Въз основа на факторен анализ се обособяват 5 подскали, които установяват разчитането на себе си и на другите, индивидуален спрямо колективен успех, предпочитания за работа в група или за индивидуална работа, подчиненост на груповите интереси и ефективност на резултатите от екипната или индивидуалната работа.

Въпросник за организационно гражданско поведение (Smith, Organ, Near, 1983). Той съдържа 16 айтема, от които след факторен и айтем анализ бяха отстранени два. Твърденията се оценяват с петстепенна скала тип Ликърт, която варира от „напълно не съм съгласен“ до „напълно съм съгласен“. Въпросникът показва подходящи психометрични качества в настоящето изследване (α = 0,74). Направеният факторен анализ по метода на Варимакс ротация като цяло потвърди оригиналната двуфакторна структура на въпросника, която съответства на предложените от авторите фактори алтруизъм и общо съгласие.

Въпросник за организационно гражданско поведение (Van Dyne, Graham, Dienesch, 1994). Въпросникът отразява интерпретирането на организационното гражданско поведение като многодименсионален конструкт, който съдържа три основни компонента: подчинение, лоялност и участие. В проведеното изследване коефициентът на надеждност на цялата скала α е 0,72, а при отделните подскали е съответно за лоялност – 0,73, за подчинение – 0,85 и за участие – 0,80.

Въпросник за ангажираност и включеност в работата. Той съдържа 15 твърдения, които измерват значимостта, която се приписва на работата, и степента на влаганите усилия в нея в сравнение с другите дейности (Kanungo, 1982). След факторен анализ са изведени

два фактора, които са означени като идентификация с работата и ангажираност в работата (Илиева, 1998, 2006). Надеждността и на този въпросник е висока в настоящето изследване ($\alpha = 0,85$).

Извадка. Изследвани са 385 лица от различни организации, от които 52,1% са мъже, а 47,9% – жени. Изследваните лица бяха разделени в пет възрастови групи, като до 25 г. са 6%, от 26 до 35 г. – 33%, от 36 до 45 г. – 35% от 46 до 55 г. – 22% и над 55 г. – 4%, т.е., доминиращият процент изследвани са в активната професионална възраст между 25 и 55 г.

Анализ и обсъждане на резултатите

Влиянието на индивидуализма-колективизма и на включеността в работата върху организационното гражданско поведение беше установено с регресионен анализ по метода на стъпковата регресия. Индивидуализмът-колективизмът влияе само върху две от формите на организационно гражданско поведение – подчинението и алтруизма, като лоялността, съгласието и участието не се предсказват от колективистичната ориентация. Подчинението като компонент на организационното гражданско поведение е повлияно съществено от подчиняването на индивидуалните интереси на груповите цели и интереси (Таблица 1). Колективистичната ориентация би допринесла за приемане и спазване на правилата на организацията и до приемане на нейните цели и ценности, докато по-високата степен на индивидуализъм създава предпоставки за неподчинение на инструкциите и правилата на работа и за подлагане на съмнение на тяхната валидност и приложимост.

Таблица 1. Влияние на индивидуализма – колективизма върху организационното гражданско поведение

Организационно гражданско	**Индивидуализъм-колективизъм – β**					ΔR^2
Поведение	Разчитане на себе си	Индивидуален Успех	Работа в група	Групови интереси	Ефективност на работата	
Алтруизъм		–0,345***		0,376***		0.19
Общо съгласие						
Лоялност						
Подчинение				0,432***		0.16
Участие						

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Колективизмът е предпоставка за формиране на алтруистично поведение спрямо другите. Индивидуалният успех отрицателно влияе върху помагащото поведение, т.е. индивидите, които смятат, че е важно да успяваш сам, не са склонни да подпомагат колегите си в процеса на работа и да им съдействат за изпълнението на трудовите задачи, когато това е необходимо. Ориентацията към сътрудничество при постигане на успех в работата детерминира просоциалното поведение и е условие за създаване на социална подкрепа, благоприятен екипен климат и добро междуличностно взаимодействие.

Регресионният анализ дава основание да се смята, че включеността в работата, която отразява готовността да се влагат усилия за постигане на високи резултати, предсказва организационното гражданско поведение (Таблица 2).

Таблица 2. Влияние на включеността в работата върху организационното гражданско поведение

Организационно гражданско поведение	**Идентификация с работата**	**Ангажираност в работата**	ΔR^2
Алтруизъм	0,402***		0,16
Общо съгласие		0,254**	0,06
Лоялност		0,236**	0,05
Подчинение	0,435***	0,308***	0,22
Участие	0,439***		0,20

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Идентификацията с работата създава алтруистична ориентация и повишава участието в дейностите на организацията, както и създава предпоставки за подчинение на организационните цели. Ангажираността в работата е предпоставка за съгласие и формира готовност за оказване на помощ и съдействие, които не са насочени конкретно към определена личност. Проявите на лоялност към организацията също са повлияни от степента на личностна ангажираност в работата, но по-слабо в сравнение с участието и подчинението.

Проявите на организационно гражданско поведение са повлияни по различен начин от идентификацията с работата и от ангажираността в нея. Алтруизмът и участието, които характеризират гражданско поведение, насочено към други хора и съдържащо социална активност и взаимодействие, се детерминират от степента, в която личността се идентифицира със своята работа и ѝ приписва личностна значимост. Така, колкото повече личността приема работата си за

важна част от своя живот и успехите в нея оказва влияние върху самооценката ѝ, е по-вероятно да се стреми да помага на другите, активно да допринася за постигане на организационните цели чрез участие в групови дейности и да им съдейства чрез даване на идеи и предложения за подобряване на работата.

Лоялността и общото съгласие, които са форми на гражданско поведение, насочени към самата организация, се детерминират от ангажираността в работата, но обяснената вариация е ниска. Влагането на по-високи усилия в процеса на работа формира положително отношение към членството в организацията и обуславя желанието да се представя нейната дейност в благоприятна светлина пред външни хора и да се подчиняват на правилата и интересите на организацията. По този начин, колкото по-ангажирани и отдадени на своята работа са хората, толкова е по-вероятно да развият единствено относително безличностна форма на просоциално поведение като общото съгласие, което се изразява в принципна готовност за оказване на съдействие, без то да е насочено към конкретна личност или да е повлияно от междуличностните взаимоотношения.

ЛИТЕРАТУРА

- **Илиева, С.** (1998). Привързаност към организацията. Психологически анализ. С., „Албатрос“.
- **Илиева, С.** (2006). Организационна култура. Същност, функции и промяна. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- **Илиева, С.** (2006). Организационно гражданско поведение – същност, измерване и детерминанти. Психологични изследвания, 1, 5 – 21.
- **Илиева, С.** (2009). Ценности и трудова мотивация. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- **De Leon, M., Finkelstein, M.** (2011). Individualism/collectivism and organizational citizenship behavior. Psychotema, 23, 3, 401 – 406.
- **Erez, M.** (1997). A culture-based model of work motivation. In: Earley, P. & Erez, M. (Eds.), New perspectives on international industrial/organizational psychology, 193 – 243. San Francisco, The New Lexington Press.
- **Finkelstein, M.** (2012). Individualism/collectivism and organizational citizenship behavior: An integrative framework. Social Behavior and Personality, 40, 10.
- **Hofstede, G.** (1980).Culture’s consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA, Sage.

- **Kanungo, R.** (1982). Measurement of job and work involvement. Journal of Applied Psychology, 67, 3, 341 – 349.
- **Organ, D.** (1988). Organizational citizenship behavior: The „good soldier“ syndrome. Lexington, MA: Lexington Books.
- **Smith, C., Organ, D., Near, J.** (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. Journal of Applied Psychology, 68: 653 – 663.
- **Triandis, H.** (2004). The many dimensions of culture. Academy of Management Executive, 18, 1, 88 – 93.
- **Van Dyne, L., Graham, J., Dienesch, R.** (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 37: 765 – 802.
- **Wagner III, J.** (1995). Studies of individualism-collectivism: Effects on cooperation in groups. Academy of Management Journal, 38, 1, 152 – 172.
- **Ueda, Y.** (2013). Organizational citizenship behavior in a Japanese organization: The effects of job involvement, organizational commitment, and collectivism. Journal of Behavioral Studies in Business, 4, 27 – 38.
- **Zhang, S.** (2014). Impact of job involvement on organizational citizenship behavior in China. Journal of Business Ethics, 120, 2, 165 – 174.

ПСИХОЛОГИЧЕСКО ОЦЕНЯВАНЕ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА С ПРОТИВООБЩЕСТВЕНИ ПРОЯВИ[1]

доц. д-р Михаил Проданов

Резюме: В доклада са изложени основни теории и подходи за психологическо оценяване на специалистите, ангажирани с различни дейности по приобщаващо образование на деца, извършили противообществени прояви. Разгледани са изследвания върху индивидуалните детерминанти за формиране и поддържане на стереотипи и предразсъдъци. Представен е примерен вариант за скрийнинг за оценка на стереотипно и предразсъдъчно мислене.

Ключови думи:приобщаващо образование, стереотипи, психологическо оценяване

PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH ANTISOCIAL BEHAVIOR

Assoc. Prof. Mihail Prodanov, PhD

Summary: The report presents main theories and approaches to psychological assessment of specialists involved in various activities in inclusive education of young offenders. Research on individual determinants for the formation and maintenance of stereotypes and prejudices are discussed. A possible version for screening evaluation of stereotypes and prejudiced thinking is proposed.

Key words: inclusive education, stereotypes, psychological assessment

Психологическото оценяване на специалистите

В конкретния случай, обект на психологическо оценява са субектите на въздействие и обучение на децата с отклоняващо се поведение – специалистите педагози, психолози, обществени възпитатели и учители, ангажирани в дейностите по модела за приобщаващо образование (Prodanov, 2013). Защо това е нужно? Изследване с извадка от 54 специалисти, работещи в различни институции, адресиращи проблемите на младите делинквенти показа, че доминират негативните нагласи, изразяващи се в когнитивен аспект чрез стереотипното мислене на изследваните специалисти. Децата – извършители на противообществени прояви са стигматизирани в социална група, членовете на която са стереотипизирани в отрицателна светлина. На прак-

[1] Фонд НИ, договор№НИ13 – ПФ012/20.03.2013 г.

тика, това означава предразсъдъчно мислене и контрапродуктивно поведение на педагозите, психолозите и обществените възпитатели в контекста на работата им с младите закононарушители. Доколкото стереотипите имат значение за междуличностната комуникация, когато съответните индивиди се възприемат обобщено като членове на съответна група, дотолкова формираните стереотипи имат ефект върху мотивацията на хората, които са призвани да въздействат положително върху мисленето и поведението на децата с противообществени прояви. Резултатите от изследването показват нуждата от психологическото оценяване и обучение на ангажираните специалисти, за да се преодоляват бариерите пред ефективното им влияние (Prodanov, 2014).

Стереотипите

В социалните науки терминът „стереотип“ е въведен от американския политически журналист *Уолтър Липман* през1922 (Липман, 2001) г. и се отнася до често цитираните в неговата книга „Общественото мнение „*умствени образи“* (‘pictures in our heads’), които ние си изграждаме за различни социални групи. Основната идея е, че реалността е прекалено сложна, за да я разберем напълно и детайлно. Поради това, човешкият индивид създава по-опростени когнитивни схеми, които можем да наречем стереотипи. Самият процес на стереотипизиране по отношение на социалната среда, отнасяща се до междугруповото взаимодействие включва следните три етапа:

- Идентифициране на множество от индивиди като принадлежащи към определена група или категория, на базата на някакъв признак – пол, възраст, раса, етнос, религия и т.н.;
- Приписване на определени характеристики и свойства на тази категория от хора;
- Приписване (атрибуция) на тези свойства на всеки член на тази категориална група;

Липман счита, че в модерната демокрация политическите лидери и гражданите са принудени да вземат решения на сложни въпроси, по които са слабо компетентни и разполагат с малко информация. Хората смятат, че разбиранията им за немските войници, за белгийските свещеници или за членовете на „ку-клукс-клан“ съвпадат с това, което реално представляват членовете на тези групи. *Липман* отхвърля тези идеи и твърди, че в по-голямата си част това са стереотипи, възприети от различни източници, а не са резултат от директен опит. Въпреки това, те трудно се променят чрез пряко общуване, защото в

него хората откриват и виждат това, което очакват и предпочитат, а не което реално е налице. *Липман* определя стереотипите като прекалено опростени представи за света, които задоволяват необходимостта той да се възприема като по-разбираем и управляем, отколкото е в действителност. Според него по-често те са неверни и дори вредни.

Стереотипите, разглеждани като предразсъдъчни нагласи, съществуват на *експлицитно* и *имплицитно* равнище. Експлицитни са стереотипите, които осъзнаваме и по този начин те могат да бъдат съзнателно контролирани. Имплицитните стереотипи функционират на подсъзнателно равнище и се активират автоматично, когато срещнем представител на съответната социална група в конкретна ситуация. Кога се формират имплицитните стереотипи и в кой момент те се разграничават от експлицитните? В едно изследване на Baron и Banaji (Bordens, Horowitz, 2008, p. 108) откриват доказателство за имплицитните негативни нагласи към афроамериканците още при 6г. деца. Освен това, 6г. деца показват и високи равнища на експлицитни стереотипи. С възрастта, обаче, намалява делът на експлицитните стереотипи, вероятно защото хората се научават, че е социално неприемливо да изразяват предразсъдъците си открито. Също така, според Sassenberg и Moskowitz, когато хората са насърчавани да „мислят различно“, това спомага да се потиснат широк спектър от автоматично активиращи се стереотипи (Bordens, Horowitz, 2008, p. 110).

Каква е природата на стереотипите? В основата на формирането на стереотипното мислене стоят, както когнитивни процеси, така и влияния, произтичащи от историята, културата и структурно-функционалните социални взаимодействия между съответните групи. Първо, стереотипите се формират чрез когнитивния процес на *категоризация*. Категоризирането на различни обекти от живата и неживата природа е закономерност на нашето мислене. Когато става въпрос за междуличностното познание, ние сме склонни да използваме признаци като пол, раса, етнос, националност, социално-икономически статус, сексуална ориентация, професия и др., на базата на които класифицираме индивидите в широкото социално обкръжение в различни групи. Категоризацията има адаптивна цел – тя ни позволява да използваме сходни поведения към цяла група от обекти, като по този начин не е нужно всеки път при взаимодействието си с отделен индивид да правим специфичен избор. Освен това, категоризацията ни помага да атрибутираме на даден обект повече черти, изхождайки от една единствена – груповата му принадлежност. Така създаваме по-пълен образ за индивида, който не би могъл да се изг-

ради при наличието на оскъдна или никаква информация за него. Теорията за социалната идентичност на H. Tajfel (Tajfel, Turner,1986) разглежда категоризацията като базисен процес за изграждане на социалната идентичност на личността. Хенри Ташфел и Джон Търнър дефинират социалната идентичност като индивидуалните знания на човек, че принадлежи към определена социална група заедно с емоционалното и ценностното значение, което той отдава на своето членство. Социалната идентичност е аспект от Аз-концепцията. Поради това, един от принципите е, че индивидите се стремят да формират позитивна социална идентичност, за да поддържат висока самооценка. При категоризацията на обектите се формират представи за своята група (in-group) и другата групи или групи (out-group). Особеното в този процес е, че се минимизират разликите между членовете на собствената група и между членовете на другите социални групи, но същевременно се увеличават различията между членовете на различните групи. Т.е. минимизиране на вътрегруповите различия е свързано с увеличаване на междугруповите различия, което от своя страна увеличава социалните дистанции. Друг феномен, произтичащ от категоризацията е т.нар. *групов фаворитизъм*, който се изразява в тенденцията да се дава приоритет на интересите на членовете на собствената група, което може да е свързано с ощетяване членовете на другите социални групи. Социалната категоризация подкрепя социалната идентификация, като изяснява по-контрастно характеристиките на групите и обяснява взаимоотношенията между тях. Трябва да се подчертае, че според *Ташфел* социалната идентичност не просто е продукт от принадлежността към дадена социална група, а преди всичко тя е резултат от сравнението между собствената и другите групи. Следователно, категоризацията е в основата на формирането на стереотипи спрямо членовете на другите социални групи.

Но категоризацията не може да обясни самостоятелно съдържателните измерения на стереотипите и особено факта, че към една и съща социална общност може да има дори коренно противоположни стереотипни представи от различни гледни точки. Социално значимите взаимодействия между отделните групи са също фактор за това какви стереотипи се формират. В този смисъл, моделът SCM-Stereotype Content Model (Cuddy, Fiske, & Glick, 2008) релевантно разглежда стереотипите в контекста на съществуващите и/или вероятностните междугрупови взаимоотношения. Според авторите на този модел, съществуват две основни измерения на междугруповите стереотипни възприятия, на базата на които индивидите разгранича-

ват членовете на другите социалните групи според вероятните им влияния върху реципиента или неговата собствена група. Тези измерения са свързани и необходими за оценката на съответните намерения и способностите на „другите“. Независимо от важността на специфичните, исторически обусловени убеждения и груповата памет, голяма част от вариациите на стереотипите се дължат на базисните измерения „топлота“ и „компетентност“. Всъщност, функционалната значимост и универсалност на измеренията „топлота“ и „компетентност“ произтичат от тяхното съотнасяне към два критични аспекта, които са базисни за оцеляването и развитието ни в социалния свят, съставен от множество групи и общности: първо, индивидите се нуждаят от предсказване какви са намеренията на другите към тях. Следователно, чертите, включени в дименсията „топлота“: *етичност, надеждност, искреност, доброжелателност и любезност*, оценяват възприетото намерение на другите в социалния контекст. Второ, индивидите трябва да познават способностите на другите да преследват и реализират своите намерения. В този смисъл, „компетентността“ включва черти като *ефикасност, сръчност, креативност, увереност и интелигентност* – те се отнасят до възприетите способности на другите да реализират своите намерения. Накратко, хората разграничават другите себеподобни и съответните социални групи, според техните вероятни влияния върху личността им или групата на принадлежност (собствената група), което се определя от възприетите намерения и способности на членовете на out-group. Един от аспектите на изследванията в рамките на разглеждания модел е свързан с емоционалните реакции на индивидите в зависимост от възприетите „топлота“ и „компетентност“. Четирите комбинации между висока/ниска и топлота и висока/ниска компетентност предизвикват четири основни емоции: *възхищение* (респект, уважение), *презрение*, *завист* и *съжаление*. Групите, стереотизирани като топли и компетентни, се радват на нашето уважение и възхищение. Тези, които считаме за некомпетентни и студени (например, бездомниците и клошарите), получават нашето презрение. Компетентните, но студени предизвикват завист, а тези, които са стереотипизирани като топли, но некомпетентни (например, възрастните хора) – съжаление.

Моделът SCM анализира и поведенческите аспекти на оценките по „топлота“ и „компетентност“, проециращи се в социалните взаимодействия. Приема се, че четирите възможни комбинации между високи/ниски оценки по двете дименсии предизвикват и специфични поведения: това са *активна помощ, активна вреда, пасивна помощ и*

пасивна вреда. Тъй като измерението „топлота“ е от първостепенна важност, поради факта, че е свързана с оценката на намеренията на другите, нейните оценки мотивират активните поведения: групите, оценени като „топли“ получават нашата активна помощ, а групите, които възприемаме като студени – активната вреда (може да се изрази и с агресия). Измерението компетентност, като второ по важност, защото оценява способностите на другите да осъществят намеренията си, предизвиква пасивна помощ (например, „препоръчително сдружаване“ и „предпочитано(удобно) сътрудничество“). А тези, които са оценявани като некомпетентни предизвикват пасивна вреда (игнориране, пренебрежение). Както се вижда, афективният компонент на стереотипите (четирите основни емоции, описани по-горе – б.м.) предизвиква амбивалентно поведение. Например, групите, към които изпитваме съжаление могат да получат както нашата активна помощ, така и да бъдат пренебрегнати (пасивна вреда) – например, възрастните хора, които понякога са свръхобгрижвани, а в други случаи – пренебрегвани; това важи и за хората в неравностойно положение, които са настанени в институции. Що се отнася до групите, към които изпитваме завист за високата им компетентност, могат да получат както нашето пасивно сътрудничество, но така също и да пострадат от активна вреда. Например, ние пазаруваме в магазините на богатите, но в ситуация на икономическа и/или социална криза, същите тези магазини могат да бъдат разбивани и плячкосвани. Обобщено казано, SCM предсказва два основни типа стереотипи – *едновалентни* (комбинации от само високи или само ниски стойности по двете измерения топлота и компетентност) и *амбивалентни* (комбинации от ниски vs високи оценки по измеренията). Едновалентните стереотипи могат да бъдат, както напълно негативни, така и позитивни. Що се отнася до амбивалентните, наличието на положителни стойности по едната скала, не изключва предразсъдъчно мислене и дискриминация в определени ситуации, което се дължи на ниските оценки по другата скала (Cuddy, Fiske, & Glick, 2008).

Индивидуалните различия

Съществуват индивидуални различия в процесите на формиране и използване на стереотипите. Според *Levy, Stroessner u Dweck* (Bordens, Horowitz, 2008, p. 111) хората използват два типа имплицитни теории в междугруповото познание и взаимодействие. Те ги наричат „същностни(цялостни)“ и „адитивни(събирателни)“ теории. Индивидите, които спадат към първия тип на „същностните(цялостните) мислители“ счи-

тат, че чертите на другия човек са фиксирани и не варират през различните ситуации. Докато придържащите се към „адитивната теория“ не възприемат личностните черти като нещо инвариантно, фиксирано, а като променящи се във времето и според социалните ситуации поведения. *Levy* и колегите му изследват по-задълбочено психичните нагласи на тези два типа личности и констатират следните различия между „същностните“ и „адитивните“ индивиди:

- „същностните“ е по-вероятно да се поддават на стереотипите;
- По-вероятно е да поддържат стереотипите;
- По-вероятно е да разглеждат стереотипите като израз на вродени и/или вътрешно присъщи групови различия;
- Повече са склонни да правят крайни преценки въз основа на ограничена информация за характеристиките на членовете на стереотипизираната група;
- Възприемат стереотипизираната група като по-хомогенна;
- Като цяло, при тях е по-вероятно да се формират стереотипи;

Едно голямо направление в психологическите изследвания върху стереотипите, предразсъдъците и дискриминацията е на изследователската група, ръководена от *Теодор Адорно*. Подтикнати от желанието да обяснят случилото се в Германия в периода 1933 – 1945 г., както и жестокия геноцид спрямо евреите и други етнически групи, осъществен от управлението на Хитлер, те създават теорията за „Авторитарната личност“ (Adorno et al., 1950). Според авторите, това е тип личност, който се характеризира със сляпо подчинение на авторитетите от своята група на принадлежност. Това са хора с етноцентристки нагласи, т.е. имащи ригидни убеждения в превъзходството на собствената група или раса. От своя страна, тези нагласи са свързани с предразсъдъци спрямо широк спектър от социални групи, обособени по различни признаци – раса, етнос, националност, религия, култура, сексуална ориентация, психичен статус и др. Критерият за дискриминация е единствено нормативно приетото схващане или идеологията на собствената група, която отхвърля съответното различие като чуждо и несвойствено за нея. Идеята е, че авторитарната личност се формира при определени условия на възпитание, като в обяснителния модел за изграждането на този тип индивиди има значително влияние на психоаналитичната теория. За изследване на авторитарната личност е разработен инструмент – т.нар. „F-скала“. Посъвременният вариант на конструкта „авторитаризъм“ е „консервативният авторитаризъм“ – Right-Wing Authoritarianism на Боб Алтемайер (Altemeyer, 2006). За съжаление, в едно пробно изследване

върху българска извадка въпросникът на Боб Алтемаер – RWA показа твърде незадоволителни психометрични стойности за надеждност-съгласуваност (Проданов, 2012:1).

Друг личностен конструкт, който е свързан с темата за стереотипите, предразсъдъците и дискриминацията е „ориентацията към социално господство(превъзходство)“ – Social Dominance Orientation – SDO (Pratto et al., 1994). Теорията за социалното превъзходство на F. Pratto и J. Sidanius се базира върху идеята, че обществото минимизира междугруповите конфликти като създава идеология, поддържаща принципа за господството на една социална група над другите. Всъщност, идеологиите, поддържащи груповото неравенство, са средство за легитимиране на дискриминацията. Разбира се, за да постигнат ефект подобен тип идеологии, те трябва да бъдат широко възприети в обществото. За това спомага и формата на представянето им, която понякога е наукообразна, а друг път тези идеи се насаждат като „очевидни истини“. Недалечен пример за такъв тип идеология, прокламираща принципите за расовото превъзходство и необходимостта от расова хигиена са теориите от типа на „социалния дарвинизъм“ и „евгениката“, които твърдят, че някои хора не са толкова добри и конкурентоспособно, колкото други, привилегировани по рождение. Не случайно, на конференцията край езерото Ванзее през януари 1942 г., когато се взема решение за геноцид над еврейското население в окупираните от хитлеристите европейски държави (т.нар. „Окончателно решение на еврейския въпрос“), от присъстващите 15 участници, 10 са имали убеждения, подкрепящи идеите за расовото превъзходство на арийската раса и необходимостта от расова хигиена. Pratto и Sidanius наричат подобен тип възгледи легитимиращи йерархията митове. Това е така, защото функцията им е да регулират обществените отношения, поддържайки установеното господство на дадена социална група или етнос, което има непосредствено влияние върху политическите, икономическите и социални механизми за разпределение на благата, поставяйки някои социални групи в неравностойно положение. Съществуват и противоположен тип идеологии, които имат за цел да намалят неравенството – това са т.нар. „егалитарни идеологии“ (в противовес на „елитарните идеологии“). Те застъпват идеята за универсалните човешки права, като не разделят изрично хората на групи и категории. Следователно, според Pratto и Sidanius съществуват две разновидности на социални митове – първата разновидност е митове, които поддържат йерархията и засилват социалното неравенство, а втората – митове, които редуцират

йерархията и съдействат за по-голямо социално равенство. Според теорията за социалното превъзходство, значимият фактор за това, дали определен индивид ще стои на някои от двете основни позиции, се представлява от индивидуалната променлива *ориентация към социално превъзходство* – SDO. SDO се описва като генерализирана нагласа (атитюд), насочена към междугруповите отношения, изразяваща отношението на дадената личност към измерения като: *неравенство vs равенство* и *превъзходство vs подчинение*. Ориентацията към социално превъзходство се явява като централна индивидуално-диференцираща характеристика, която предсказва степента на приемане – отхвърляне на множеството идеологии и политики в сферата на междугруповите отношения. Тази личностна дименсия се експлицира и чрез социалните роли, които хората са склонни да изпълняват. Според теорията за социалното превъзходство, индивидите с високи стойности по скалата SDO ще се стремят да станат членове на институции и да изпълняват роли, които подкрепят или увеличават социалното неравенство, докато тези, които имат ниски стойности ще се стремят към институции и роли, които редуцират неравенството. Адаптирането на въпросника, който операционализира конструкта „ориентация към социално превъзходство“ е направена върху три независими изследователски извадки. Психометричните параметри за надеждност и валидност са консистентни през различните изследвания. Факторният анализ на българска версия на въпросника показва наличието на две измерения, условно етикирани като „равенство – качество“ и „равенство – количество“ (Проданов, 2012:1; Проданов, 2012:2; Проданов, 2013:2).

Индивидуалните различия отнасящи се към предразсъдъците са изследвани и в контекста на модела за личност, известен като „Големите пет“ (McCrae, Costa, 1997). Установено е, че два от домейните – „сътрудничество“ и „отвореност към нов опит“, корелират с предразсъдъчното мислене. Сътрудничеството включва черти като *алтруизъм, честност, доверие, деликатност*, докато отвореността към нов опит обхваща характеристики като *любознателност, въображение и креативност, дивергентно мислене, желание за нови впечатления*. Някои изследвания са насочени и към отделните фасети с най-голяма тежест (Akrami, Ekehammer, 2006).

Психологическо оценяване на индивидуалните различия

Когато става дума за психологическо оценяване на специалистите, ангажирани с дейности по приобщаващо образование, безспорно

първото условие е добрата професионална квалификация. Опитът, особено ако е придобит в релевантни дейности, също е важен за ефективността. В този доклад се акцентира само върху онези аспекти, които са свързани с нагласите на специалистите, защото те резонират върху мотивацията им за работа с делинквентни деца. По-конкретно, предходното изложение по темата откроява ясно необходимостта от подбор на педагози и психолози, които в най-малка степен биха се подали на стереотипно мислене. И тъй като изводите са, че стереотипите са иманентни за междуличностните отношения, когато социалните идентичности разделят хората, то въпросът е как да бъде редуцирано негативното им влияние в съвместната комуникация. Първото нещо, което може да се направи е да се изследват кандидатите за работа с тази група деца със съответния инструментариум, като се извърши скрийнинг на тези специалисти, които са най-малко склонни да проявят предразсъдъци към младите правонарушители. Процедурата за психологично оценяване може да включва следната „батерия“ от инструменти за диференциална диагностика:

- Методът, използван в рамките на SCM, който е апробиран за наши условия и е показал добри психометрични параметри (Андреева, Карабельова, 2011; Проданов, 2013:1). Този метод може сравнително добре да покаже имплицитните стереотипи, които могат да продуцират предразсъдъчно мислене и дискриминация спрямо стигматизираната група на децата с противообщесвени прояви;
- Методът за оценка на „ориентацията към социално превъзходство“ (SDO), който също е с добри параметри за надеждност и валидност върху българска извадка (Проданов, 2012:1; Проданов, 2013:2). Освен това, корелационно изследване на предразсъдъците и ориентацията към социално превъзходство показа, че именно SDO се явява медиатор между предразсъдъчното мислене и дискриминационното поведение (Проданов, 2012:2);
- Личностният въпросник NEO-PI, който операционализира модела на „Големите пет“. В едно по-ранно изследване с този въпросник върху българска извадка са получени резултати за корелации между домейните „невротизъм“ (положителна корелация) и „сътрудничество“ (отрицателна корелация) с манифестираното агресивно поведение (Проданов, 2008). В перспектива би могло да се проведе корелационно изследване и във връзка с личностните детерминанти на стереотипното мислене.

Заключение

Психологическото оценяване на специалистите по приобщаващо образование се очаква да повиши положителния ефект от прилаганите в модела дейности. Но освен психологическия скрийниг, уместно е провеждането и на специален тренинг. Тренингът би спомогнал за осъзнаване и контролиране на стереотипните нагласи, така че ангажираните професионалисти да изградят необходимата саморефлексия, която ще им помогне да не допускат в работата си предразсъдъчно мислене или дискриминационни поведения спрямо своите клиенти – девиантни деца. Освен това, добре е да се утвърдят форми на групови дебрифинги на определен период – например, веднъж месечно или на два-три месеца, които да имат не само чисто професионална насоченост чрез споделянето на личен опит, но и да предпазят специалистите от неблагоприятните ефекти на професионалното прегаряне, т.нар. „burn-out“.

БИБЛИОГРАФИЯ

- **Андреева, Л., Карабельова, С**. (2011) Полово-ролеви, етнически и социално-групови стереотипи в ранна зряла възраст // *Годишник на СУ „Св. Кл. Охридски“, кн. Психология,* Том 101, стр. 23 – 57.
- **Липман, У.** (2001). Общественото мнение, София, „Лик“
- **Проданов, М**. (2008) Личностни детерминанти на агресивното поведение // *Българско списание по психология*, 08/1 – 4, стр. 916 – 923.
- **Проданов, М**. (2012:1). Етническа идентичност и ориентация към социално превъзходство. В: Герчева-Несторова, Г. (ред.) *Приложна психология и социална практика – XI международна конференция*, Варна, УИ-ВСУ, стр. 60 – 74.
- **Проданов, М**. (2012:2). Метод за изследване на предразсъдъчното мислене и дискриминацията спрямо жените //*Изследователски методи и технологии в икономическите и социалните науки – сб. доклади от международна научна конференция – 6 – 7 октомври, гр. Пловдив, УИ „П.Хилендарски“,* стр. 190 – 199.
- **Проданов, М**. (2013:1). Стереотипни възприятия на национални общности // *Управление и образование (академично списание)*, том 9, кн.4, стр. 195 – 203
- **Проданов, М**. (2013:2). Качествено и количествено измерение на възприятието за социално неравенство // *Приложна психология в България*, бр. 1, стр. 49 – 66

- **Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, N**. (1950). The Authoritarian Personality, N.Y., Harper & Brothers [Electronic version]
- **Akrami, N., Ekehammer, B**. (2006). Right-wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation. Their roots in Big-Five Personality Factors and Facets // *Journal of Individual Differences*, 27(3), pp. 111 – 126
- **Altemeyer, B**. (2006) The Authoritarians, Winnipeg,CA, www.members.shaw.ca/jeanaltemeyer/drbob/The Authoritarians.pdf (22.02.2012 г.)
- **Bordens, K. S., Horowitz, I. A.** (2008). Social Psychology, 3d Ed., Freeload Press [Electronic version]
- **Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P**. (2008). Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. In: *Zanna, M (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.40, pp. 61 – 149
- **McCrae, R., Costa, P**. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal // *American Psychologist*, 52, pp. 509 – 516
- **Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L., & Mall, B**. (1994). Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes // *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), pp. 741 – 763
- **Prodanov, M.** (2013). Inclusive Education for Minor and Juvenile Offenders // *Virtual Conference Human and Social Science (proceedings),* EDIS, Zilina, Slovac Republic, pp 131 – 135
- **Prodanov, M**. (2014). Sstereotypes as stigmatizing barriers to effective inclusive education // *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Vol.5, Issue 2, pp. 169 – 178
- **Tajfel, H., Turner, J.** (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S., Austin,W. (Eds) *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, pp. 7 – 24

СТРАТЕГИИ И АЛТЕРНАТИВИ ЗА БЪДЕЩА ТРУДОВА РЕАЛИЗАЦИЯ В МЛАДЕЖКА ВЪЗРАСТ

доц. д-р Ева Папазова, гл. ас. Борян Андреев

Резюме: Целта на изследването е да проследи и анализира предпочитаните алтернативи и стратегии за бъдеща трудова реализация на студенти, в условията на младежка безработица у нас. Изследвани са 291 лица в младежка възраст. Използван е въпросникът за изучаване на алтернативи и стратегии за трудова реализация (Божинова, 2003). Резултатите от изследването показват, че студентите на първо място избират стратегията да „завършат образованието си“ и алтернативите „работа по своята специалност“ и „каквато и да е работа“, като са средноактивни и се ориентират на пазара на труда. Момичетата са по-активни от момчетата по отношение на стратегиите си за трудова реализация, а 24 – 29 годишните студенти са по-активни и ориентиращи се на пазара на труда от 18 – 23 годишните студенти. Студентите от обществени науки са най-активни на пазара на труда, следвани от студентите от точни науки и накрая – хуманитарни науки.

Ключови думи: безработица, стратегии за трудова реализация

STRATEGIES AND OPTIONS FOR A FUTURE CAREER IN ADOLESCENCE

As. Prof. Eva Papazova, PhD, as. Boryan Andreev

Summary: The aim of the study was to study and analyze the preferred alternatives and work-related strategies for future career of students, in terms of youth unemployment in the country. 291 subjects were studied in youth. A questionnaire for study of alternatives and work-related strategies for future career development was administered (Bozhinova, 2003). The results show that students choose first the strategy to „complete their education“ and alternatives „work in my specialty „, and „any work“. The students are intermediate active and still in orientation in the labor market. The girls are more active than boys in terms of career-related strategies for career development, and 24 – 29 years old students are more active on the labor market than18 – 23 year old student. The students of social sciences are the most active in the labor market, followed by students of science, and finally – humanities.

Key words: work-related strategies, unemployment

Трудовата заетост и професията играят централна роля в живота на много хора. Естеството на заетостта през последните няколко десетилетия се е променило значително. Въвеждат се нови техники за управление, което предизвиква натиск в работата, рационализиране и

на свой ред съкращаване на персонал. Тези промени са придружени от промени в структурата на пазара на труда и поява на безработица. Последната тенденция удря икономически най-развитите общества, както и икономики, които изостават каквато е икономиката и в България. В рамките на ЕС, безработицата засяга вече и младежите до 29 години, като те все по-трудно успяват да се интегрират успешно на пазара на труда.

По данни на Евростат младежката безработица средно за ЕС през месец декември 2013 година е била 23,2%. В България младежката безработица през декември, 2013 се е увеличила до 29,4% от 28,2% през декември 2012 г. Тенденцията към нарастване на безработицата сред младежите е валидна и за януари 2014 г., като данните отчитат 30% или 73 хил. души до 29 годишна възраст, но през юни 2014 процентът спада рязко до 23,2%. (http://epp.eurostat.ec.europa.eu).

В търсене на изходите от капана на младежката безработица решихме да проведем психологическо изследване и да попитаме самите студенти какви са техните стратегии за трудова заетост и алтернативи, които търсят за реализация на пазара на труда. Следва да се подчертае, че темата е слабо разработена в психологията, но въпреки това се срещат изследвания както у нас, така и в чужбина.

Стратегии за трудова реализация

В теоретичен и концептуален план терминът „стратегии за трудова реализация“ (work-related strategies) е най-близък по смисъл до понятието „ориентация в работата“ (work orientation) – тема, по която в трудовата и организационна психология се работи от 70 и 80-те години на миналия век. И ако през миналия век интерес е предизвиквало ориентацията в работата при мъжете, то през последните десетилетия се наблюдава повишен интерес към ориентацията в работата при жените, като има и специално разработена теория за това на Катрин Хаким (Hakim, 2000; 2003).

Ориентацията в работата се отнася към „*дадено мнение и нагласа към работата, както е детерминирано от вътрешните ценности, стремежи и опит в работата“* (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, &Tipton, 1985). Стратегиите за трудова реализация са „*действия за справяне с предизвикателствата, свързани с работа“* (Bespinar, 2010). Като примери за стратегии за трудова реализация, Беспинар посочва вземането на решение дали да се работи или не, като разглежда това решение в контекста на семейството (Bespinar, 2010).

Емпирични изследвания върху стратегии за трудова реализация

Емпиричните изследвания показват наличието на културни детерминанти по отношение на трудовата реализация. Така например, Беспинар (Bespinar, 2010) провежда 60 дълбочинни интервюта с жени в Истанбул, Турция, за да определи техните стратегии за трудова реализация. Основен извод от изследването е, че основната цел за семействата от работническата класа в Турция е икономическото оцеляване. Жените от работническата класа предпочитат платена работа у дома. Сред жените от средната класа се срещат и примери за „майка-мениджър". Като цяло, чрез стратегиите за трудова реализация жените от всички класи в Турция се опитват да влияят върху хода на събитията в живота си до толкова, доколкото е възможно, а не да ги приемат.

У нас Божинова провежда изследване върху динамиката на ценностите за работа на студенти в периода на преход към пазарна икономика и социално-икономическа промяна 1992-1996 г., като търси свързаните с тях стратегии за трудова (професионална) реализация (Божинова, 1995; 2003). В изследването взимат участие общо 208 студенти, като 104 лица са изследвани през 1992 г., а другите през 1996 г. Резултатите показват, че през 1992 г., 70% от изследваните са ориентирани да работят по своята специалност, 18% – в перспективен за забогатяване бранш и 12% – каквато и да е работа. През 1996 г. към работа по собствената специалност се насочват 51%, към работа в перспективен за забогатяване бранш – 27% и към каквато и да е работа 22% от изследваните студенти.

Стратегията на студентите, ориентирани към работа по собствената специалност през 1992 г. включва преди всичко успешно завършване на образованието. Тази тенденция в най-общ план се открива и през 1996 г, но поведенческата активност на студентите е значимо повишена в посока на допълнителна квалификация и целенасочено търсене на информация за работа. Изследването показва също така, че студентите готови да работят „каквато и да е работа" след завършване на образованието си, прилагат стратегия, която включва активна ориентация в работния пазар. Поведенческата активност на избралите тази алтернатива не е претърпяла съществено изменение за изследвания период 1992 – 1996 г. Очертава се тенденция на повишаване на активността на завършващите студенти във връзка с бъдещата им трудова реализация в края на изследвания период в сравнение с неговото начало (Божинова, 2003).

След направеният теоретичен и емпиричен анализ на актуалната ситуация на младежката безработица в България и стратегиите за трудова реализация на студентите у нас, следва да се дефинира и целта на настоящето изследване:

Цел: Да се проследят и анализират предпочитаните алтернативи и стратегии за бъдеща трудова реализация на студентите, в условията на младежка безработица у нас.

Задачи:

- Да се установят предпочитаните алтернативи за бъдеща работа на студентите
- Да се проследи поведенческата активност и прилаганите стратегии за намиране на предпочитан тип работа
- Да се установи влиянието на демографските променливи – пол, възраст и професионално направление върху предпочитания вид стратегия за трудова реализация

Хипотези:

1. Допуска се, че поведенческата активност по отношение на трудовата реализация на студентите ще е подчинена преимуществено на реализация по собствената специалност и като цяло ще е активна или свързана с ориентация на работния пазар.
2. По всяка вероятност ще се наблюдава връзка между пола и предпочитаните стратегии за трудова реализация на студентите, която ще се изразява в полови различия.
3. Предполага се, че дипломирането на студентите е фактор който има връзка с активирането на студентите на трудовия пазар.
4. Независимо от професионалното направление, в което учат студентите, тяхната стратегия за трудова реализация ще бъде преимуществено активна или свързана с ориентация на пазара на труда, поради настоящата ситуация на младежка безработица у нас.

Метод: Използван е въпросникът за изучаване на алтернативи и стратегии за трудова реализация (Божинова, 2003). Въпросникът включва четири алтернативи за бъдеща работа (айтем 10) и девет стратегии за трудова реализация (айтеми от 1 до 9) (виж Приложението). Скалата за оценка е петстепенна, тип Ликерт, където 1 е „не се отнася до мен“, а 5 „в най-голяма степен се отнася до мен“. Изведени са три типа стратегии – пасивна стратегия (айтеми – 1, 2, 9), средноактивна стратегия на ориентация в работния пазар (айтеми – 3, 4, 5) и високо активна стратегия (айтеми – 6, 7, 8).

Изследвани лица: Извадката се състои от 291 изследвани лица в младежка възраст – 18 – 35 години (M = 23,18; SD = 4,57). От тях 108

са студенти, които изучават точни науки, 92 – хуманитарни науки и 91 – обществени науки. Студентите са от следните ВУЗ-ове у нас – НБУ, СУ „Св. Климент Охридски“, УниБИТ и МУ. Изследването беше проведено групово по време на семинарни занятия на студентите през периода Март, 2013 – Октомври, 2013.

Резултати и обсъждане:

Статистическият анализ на данните показа задоволителна вътрешна консистентност на 9 айтемният въпросник за изучаване на алтернативи и стратегии за трудова реализация. Измереният коефициент алфа на Кронбах е 0,61.

На таблица 1 са представени средните стойности, стандартното отклонение и ранговете на деветте айтема, измерващи стратегиите за трудова реализация. За да се изчислят ранговете на отделните стратегии за трудова реализация при студентите беше приложен t-тест на Стюдънт за свързани извадки за всички двойки стратегии. Така се идентифицират онези от тях, които се отличават от гледна точка на интензивността си. На всяка категория е приписан ранг (от 1 до 9). Стратегията с най-висока средна стойност и $\alpha < 0,05$ получава ранг 1, а тази с най-ниска средна стойност и $\alpha < 0,05$ – ранг 9 (виж Таблица 1). Категории, между които не се установяват значими различия в техните средни стойности и $\alpha > 0,05$, получават един и същи ранг.

Таблица 1. Средни стойности, стандартно отклонение и рангове на стратегиите за трудова реализация при студентите

	Стратегия 1	Стратегия 2	Стратегия 3	Стратегия 4	Стратегия 5	Стратегия 6	Стратегия 7	Стратегия 8	Стратегия 9	M	Sd	R
Стратегия 1	**X**	25,46γ	16,49γ	10,03γ	6,56γ	10,90γ	17,64γ	25,77γ	34,37γ	4,43	0,77	1
Стратегия 2		**X**	–6,92γ	–9,90γ	–15,98γ	–10,95γ	–0,58	5,43γ	9,78γ	2,60	1,17	6,5
Стратегия 3			**X**	–5,14γ	–10,82γ	–6,15γ	4,88γ	11,79γ	14,34γ	3,17	1,20	5
Стратегия 4				**X**	–5,08γ	–0,57	9,00γ	16,67γ	17,69γ	3,57	1,29	3,5
Стратегия 5					**X**	5,12γ	13,25γ	22,26γ	22,75γ	3,96	1,07	2
Стратегия 6						**X**	9,74γ	16,71γ	19,32γ	3,62	1,18	3,5
Стратегия 7							**X**	6,52γ	8,48γ	2,67	1,50	6,5
Стратегия 8								**X**	3,05γ	2,06	1,31	8
Стратегия 9									**X**	1,75	1,02	9

Легенда: $\alpha < 0,05$; $\beta < 0,01$; $\gamma < 0,000$

Както се вижда от табл. 1, студентите на първо място ранжират стратегия 1 – да „завършат образованието си“, следвана от стратегия 5 „установяване на лични контакти, които биха подпомогнали намирането на работа в бъдеще“, и на трето място едновременно стратегии 4 и 6 „да се квалифицират допълнително“ и „да търсят ангажименти на места, където могат да работят след завършването си“. На последно девето място те „разчитат единствено на шанса си, и не правят нищо специално“, свързано с намиране на работа. Избраните на първите три места четири стратегии са комбинация и от трите типа стратегии за трудова реализация – активна, средноактивна и пасивна. Резултатът не кореспондира с този на Божинова от 1992 – 1996 г., която установява по-скоро наличието на активна стратегия за реализация на студентите в изследваните от нея години. Следва да се подчертае, че делът на безработните младежи до 30 години през 1992 г. е бил 44,50% (Нейков, 1992), а в момента към декември 2013 г. е 29,4%, като по-ниският процент на младежка безработица в момента по всяка вероятност обяснява и преобладаващите средно активни стратегии (стратегии 4 и 5) на студентите за реализиране на пазара на труда в наши дни.

На таблица 2 са представени средните стойности, стандартното отклонение и ранговете на алтернативите за бъдеща трудова реализация на студентите. Анализът на данните следва същата логика както и при изчисляването на ранговете на стратегиите за трудова реализация на студентите. В този случай ранговете са от 1 до 4.

Таблица 2. Алтернативи за трудова реализация на студентите

	Алтернатива 1	Алтернатива 2	Алтернатива 3	Алтернатива 4	M	Sd	R
Алтернатива 1	**X**	15,84γ	1,74	8,71γ	0,73	0,45	1,5
Алтернатива 2		**X**	–6,46γ	–1,76	0,08	0,40	3,5
Алтернатива 3			**X**	4,39γ	0,57	1,18	1,5
Алтернатива 4				**X**	0,18	0,83	3,5

Легенда: $\alpha < 0,05$; $\beta < 0,01$; $\gamma < 0,000$

Както се вижда от таблица 2 студентите ранжират на първо място две алтернативи „работа по своята специалност“ и „каквато и да е работа“. На второ място са поставени другите две стратегии, които

също споделят един и същ ранг – „работа в перспективен за забогатяване бранш“ и „работа в чужбина“. Тук резултатът отчасти кореспондира с този на Божинова от 1992 – 1996, като новото е, че на първо място се поставя и алтернативата „каквато и да е работа“, отново резултат от актуалната ситуация на младежка безработица у нас и в ЕС. По този начин издигнатата от нас на първо място хипотеза се потвърждава частично – студентите предпочитат да работят по собствената си специалност, но едновременно с това търсят и каквато и да е работа, като стратегията е средноактивна и свързана с ориентация на пазара на труда. В сравнение с 1992 – 1997 г. поведението на младежите на пазара на труда е по-пасивно.

На таблица три е представен резултатът от т-теста за независими извадки между променливата пол и стратегиите за трудова реализация на студентите. Значимите стойности на t са отбелязани с болд в таблицата.

Таблица 3. Пол и стратегии за трудова реализация на студентите

Стратегия	Пол	Mean	SD	t	p
Основната ми грижа сега е да завърша образованието си	**Мъже**	4,31	0,84	**–2, 413**	0,09
	Жени	4,53	0,67		
Моите впечатления за възможностите за работа се формират от телевизия, радио	**Мъже**	2,45	1,19	**–1,990**	0,04
	Жени	2,72	1,14		
Целенасочено следя всички възможни източници на информация за намиране на работа	**Мъже**	3,08	1,25	–1,060	0,29
	Жени	3,23	1,15		
Квалифицирам се допълнително, като се надявам да си намеря полесно работа	**Мъже**	3,58	1,23	0,087	0,93
	Жени	3,56	1,32		
Стремя се да установя лични контакти, които биха подпомогнали намирането на работа в бъдеще	**Мъже**	3,77	1,13	**–2,797**	0
	Жени	4,12	0,98		
Търся ангажименти на места, където бих могъл да работя след завършването си	**Мъже**	3,45	1,23	**–2,158**	0,03
	Жени	3,75	1,11		
Работя нещо (периодично), което би могло да бъде моя работа, след като завърша	**Мъже**	2,65	1,49	–0,131	0,89
	Жени	2,67	1,50		
Участвам в организирането на бизнес (фирма, кооперация…)	**Мъже**	2,07	1,33	0,225	0,82
	Жени	2,03	1,30		
Разчитам единствено на шанса, не правя нищо специално	**Мъже**	1,78	1,04	0,531	0,59

Както се вижда от таблица три, жените са много по-загрижени от мъжете да завършат образованието си. За тях образованието е важно. От друга страна независимо от значимата от статистическа гледна точна разлика, стойностите на мъжете и жените са в много близки граници.Също така, жените за разлика от мъжете студенти в по-голяма степен формират впечатленият си за бъдещата си работа от източници на информация, като телевизия и радио. Резултатът е интересен, тъй като кореспондира с друг резултат, според който, в българската социокултурна среда информационните фактори оказват по-голямо влияние върху кариерния избор, отколкото личностно-емоционалните (Карабельова и Дорева, 2010). Отново жените-студенти са тези, които по-силно от мъжете студенти се стремят да установят лични контакти, които биха подпомогнали намирането на бъдеща работа и търсят по-активно ангажименти на места, където биха могли да започнат работа след завършването си. И в трите случая стойностите отново са в близки граници.

Издигнатата от нас на второ място хипотеза се потвърждава изцяло – наблюдават се полови различия по отношение на стратегиите за трудовата реализация на студентите, като жените за разлика от мъжете са преимуществено по-активни на пазара на труда.

На таблица три са представени резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ (ANOVA), отразяващ влиянието на факторите възраст и професионално направление върху видовете стратегии за трудова реализация на студентите. Значимите коефициенти на Фишер са отбелязани в болд.

За целта на изследването студентите бяха разделени в три възрастови групи – от 18 до 23 г., от 24 до 29 г. и от 30 до 35 г. Еднофакторният дисперсионен анализ показа, че средноактивната и активната стратегии за трудова реализация на студентите имат връзка и зависят от възрастта. Възрастта е фактор по отношение на тези стратегии. За да се установи между кои от трите групи по признака възраст има значима разлика по отношение на двата вида значими стратегии за трудова реализация беше направен пост-хок тест Tamhone’s T2 за небалансирани извадки. Пост-хок теста на Tamhone’s T2 показа, че по отношение на активната стратегия за трудова реализация 18 – 23 годишните студенти ($M = 7,98$; $p < 0,00$) са значимо по-пасивни на пазара на труда от 24 – 29 годишните студенти ($M = 9,30$; $p < 0,001$). У нас студентите именно към 23 – 25 години завършват обикновено своето висше образование и излизат на пазара на труда. Това обяснява и високата актив-

ност на техните стратегии за трудова реализация в тази възраст. Така издигнатата от нас трета хипотеза се потвърждава изцяло.

Таблица 3. Влияние на факторите възраст и професионално направление върху стратегиите за трудова реализация на студентите (ANOVA)

Възраст	F	p	**18 – 23 г.**	**24 – 29 г.**	**30 – 35 г.**
			Mean	Mean	Mean
Пасивна стратегия	1,177	0,31	8,90	8,56	8,50
Средноактивна стратегия	**3,267**	**0,04**	10,52	11,50	10,32
Активна стратегия	**5,257**	**0**	7,98	9,30	8,67
Професионално направление	F	p	**Хуманитарни**	**Обществени**	**Точни**
Пасивна стратегия	1,032	0,35	8,75	9,01	8,62
Средноактивна стратегия	**4,695**	**0,01**	9,98	11,14	10,93
Активна стратегия	**4,088**	**0,01**	7,84	9,01	8,18

От своя страна, професионалното направление на студентите има връзка и значимо диференцира средноактивната и активната стратегия за трудовата им реализация. Издигнатата от нас четвърта хипотеза се потвърждава също напълно чрез еднофакторният дисперсионен анализ. Най-активни и ориентиращи се на пазара на труда са студентите от обществени науки, следвани от точни науки и накрая – хуманитарни науки. По данни на НСИ за 2012 г., завършилите висше образование по образователно-квалификационна степен и тесни области са 2 601 души за хуманитарни науки, 9204 души за науки за обществото и човешкото поведение и 1832 за информатика, математика и статистика [www.nsi.bg]. Можем да предположим, че големият процент на завършващи обществени науки у нас студенти, предполага и по-голяма конкуренция при търсенето на професионална реализация, което обяснява и тяхната най-голяма активност на пазара на труда.

Изводи и заключение

Проведеното изследване даде възможност да се проследят и анализират стратегиите и алтернативите за бъдеща трудова реализация на студентите у нас, в условията на младежка безработица. Беше направена и съпоставка на част от резултатите с резултати от периода 1992 – 1996, получени със същият въпросник. Беше проследено и

влиянието на факторите пол, възраст и професионално направление върху вида стратегии за трудова реализация при студентите.

Получените резултати дават основание да се твърди, че:

- Студентите на първо място избират стратегията да „завършат образованието си“ и алтернативите „работа по своята специалност“ и „каквато и да е работа“, като са средноактивни и се ориентират на пазара на труда. Алтернативите „работа в чужбина“ и „работа в перспективен за забогатяване бранш“ са на второ място.
- Момичетата са по-активни от момчетата по отношение на стратегиите си за трудова реализация на пазара на труда.
- 24 – 29 годишните студенти са значимо по-активни от 18 – 23 годишните студенти на пазара на труда, което кореспондира с годините на тяхното дипломиране.
- Най-активни и ориентиращи се на пазара на труда са студентите от обществени науки, следвани от точни науки и накрая – хуманитарни науки.

Тук следва да отбележим, че Комисията по заетостта в Европейския парламент изготви доклад за младежката безработица с препоръки и предложения към повечето държави членки. Някои от мерките, които се препоръчват включват създаването на възможности за погъвкава заетост на младежите и въвеждане на почасова заетост при младите майки и студентите, които съчетават работа и учене. От друга страна, в образователните програми трябва да залегне повече предприемачески дух и да се акцентира на ключовата връзка между образование и бизнес. Следва да се подчертае, че България договори 100 млн. евро от европейските структурни фондове за насърчаване на младежката заетост през следващите 2 – 3 години. По т.нар. младежка гаранция държавата трябва да намери как да стимулира работодателите да осигуряват работа, обучение или преквалификация на младежите до 4 месеца от завършването им или оставането им без работа, като се вземе предвид, че водещо при тях е желанието им да се реализират по собствената си специалност. Това е политика, която вече дава добри резултати в държави като Австрия, Финландия, Швеция и Дания.

ЛИТЕРАТУРА

- **Божинова, Р.** (1995). Ценности за работа и избор на алтернативи и стратегии за бъдеща трудова реализация при завършващи студенти. В: *Сборник „Психосоциални проблеми на трудовата заетост“*. Акад. изд. „Проф. Марин Дринов“, София.
- **Божинова, Р.** (2003). *Психология на свободата и ситуацията на социална промяна*. Акад. изд. „Марин Дринов“, София
- **Карабельова, С., Дорева, Д.** (2010). Психологически аспекти на кариерният избор. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, Книга Психология, Том 103.
- **Нейков, М.** (1992). Икономическа реформа и безработица. *Социологически проблеми*, 1, 11 – 17.
- **Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, l., & Tipton, S.** (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. New York, NY: Harper & Row.
- **Bespinar, F. U.** (2010). Questioning agency and empowerment: Women's work-related strategies and social class in urban Turkey. *Women's Studies International Forum*, Vol. 33 (6).
- **Hakim, C.** (2000). *Work-lifestyle Choices in the 21st Century*. Oxford: OUP.
- **Hakim, C.** (2003). *Models of the Family in Modern Societies*. London: Ashgate.
- [www.nsi.bg]
- [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/].

ПРИЛОЖЕНИЕ
Въпросникът за изучаване на алтернативи и стратегии за трудова реализация (Божинова, 2003)

Какво правите във връзка с бъдещата си трудова реализация? Отбележете с Х степента, в която следните твърдения се отнасят до вас.

		1 не се отнася до мен	2 в най-малка степен се отнася до мен	3 в малка степен се отнася до мен	4 в голяма степен се отнася до мен	5 в най-голяма степен се отнася до мен
1.	Основната ми грижа сега е да завърша образованието си					
2.	Моите впечатления за възможностите за работа се формират от телевизия, радио, вестници и т.н.					
3.	Целенасочено следя всички възможни източници на информация за намиране на работа					
4.	Квалифицирам се допълнително като се надявам да си намеря по-лесно работа					
5.	Стремя се да установя лични контакти, които биха подпомогнали намирането на работа в бъдеще					
6.	Търся ангажименти на места, където бих могъл да работя след завършването си					
7.	Работя нещо (периодично), което би могло да бъде моя работа, след като завърша					
8.	Участвам в организирането на бизнес (фирма, кооперация…)					
9.	Разчитам единствено на шанса, не правя нищо специално					

Заградете с кръгче вярното за вас твърдение:

10. Всичко, което правя в момента е, за да мога:

а) да работя по моята специалност

б) да си намеря каквато и да е работа

в) да се включа в перспективен за забогатяване бранш

г) да намеря работа в чужбина

ПСИХОЛОГИЯТА ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА МЕДИЦИНАТА – НАУКА, ЗАНАЯТ ИЛИ ПРОСТО ЗДРАВ РАЗУМ?

доц. д-р Радка Масалджиева

Резюме: От хилядолетия е известно, че истината за човешката душа, помага за откриването на истината за тялото. Интеграционните подходи към заболяванията са създадени от древногръцки мислители, които стават предшественици на биопсихосоциалната перспектива. Психологията се основава на наличните анатомо-физиологически знания още докато е част от философията. **Цел** на настоящата работа е да анализира данни и становища от литературата за мястото на психологическата наука и практика в медицинското образование и в лечението на психични и соматични разстройства. Обсъжда се необходимостта от прилагане на базирани на доказателствата психологическа оценка и психотерапия, особено в условията на нарастване делът на икономическите критерии при избора на методи, които да се прилагат в здравеопазването.

Ключови думи: психология и медицина, медицинско образование, обучение по психология, базирана на доказателства психологическа оценка и психотерапия

PSYCHOLOGY IN MEDICINE – SCIENCE, CRAFT OR JUST A COMMON SENSE?

Associate Professor Radka Massaldjieva, PhD

Summary: It is known for millennia, that the truth about the human soul, helps finding the truth about the body. The integrated approach to the diseases is created by ancient Greek thinkers, who become forerunners of the bio-psycho-social perspective. Psychology is based on available anatomical-physiological knowledge while still part of the philosophy. The purpose of this work is to analyze the data and observations from the literature about the place of the psychological science and practice in medical education and in the treatment of psychiatric and somatic disorders. The necessity of implementation of evidence-based psychological assessment and psychotherapy is discussed, especially in terms of increasing share of economic criteria in the choice of methods to be applied in healthcare.

Key words: psychology and medicine, medical education, psychology teaching, evidence-based psychological assessment and psychotherapy

Въведение

Съвременната психология започва своето формиране едва преди около век и основа на този процес на обособяване в самостоятелна научна област е съчетаването на психологическите идеи, възникнали

в рамките на философията с методи, използвани главно от естествените науки. Първите научни представи за психиката се отнасят към VI в.пр.н.е. и още в периода V – VIII в. психологическите знания започват да се основават на наличните медицински знания – създава се връзката между психологията и медицината. Според C. G. Boeree (C. G. Boeree, webspace.ship.edu/cgboer/neurophysio.html) тази връзка изглежда неизбежна, доколкото умът е свързан с тялото. Авторитетите от древността – основоположниците на Западната философия – смятат, че биологичното не бива да се отделя от психичното. Ето някои доказателства за това в текстове на Аристотел и Платон:

„Схващайки знанието като нещо прекрасно и ценно, ние смятаме, че от две знания едно стои по-горе било по точност, било по това, че може да е знание за нещо по-достойно или по-чудно. Поради тези причини с право би трябвало да поставим и изследването на душата на първо място. А и изглежда , че познаването на душата значително допринася за всяка истина изобщо и особено за опознаването на природата.“ (Аристотел, 1979, 27)

„Когато ме запита дали знам лек за глава... казах му, че е билка, но че освен нея има нужда и от баене, което ако се припява заедно с вземането на билката, тогава лечителното ѝ действие е пълно... Научих го от един тракийски лекар... „Залмоксис, рече ми той, нашият цар,... говори, че не бива да се заемаме с лечението на очите, отделно от главата ... и с лечението на цялото тяло, отделно от душата“. Причината елинските лекари да не успяват да се справят с повечето болни била в това, че нямат знание за цялото... „Нека никой не те склони да му лекуваш главата с това лекарство, преди да ти остави понапред душата си, да му я излекуваш с баене. Защото напоследък тая грешка е доста разпространена. Има лекари, които се заемат да лекуват душата или тялото поотделно.“ (Платон, 2010, 3 – 4)

Древните са знаели, че истината за човешката душа, помага за откриването на истината за тялото. Някои древногръцки мислители разработват интеграционен подход към заболяванията и така стават предшественици на био-психо-социалната перспектива. Въпреки че в Древна Гърция смятат, че боговете контролират както здравето, така и болестта, философите успяват да надскочат свръхестествените влияния и да изследват биологичните влияния върху заболяванията наред с психологични и социални фактори (Maher et al., 1985). Историческите проучвания разкриват, че през вековете много изследователи са анализирали различни аспекти на връзката на психиката с тялото.

Как е представена тази връзка в по-ново време? През XX век и особено през втората му половина психологическата теория се развива с бързи темпове, разрастват се емпиричните проучвания и професионалната психология намира приложение в различни научни и практически области. Тази тенденция е валидна и по отношение на медицината и здравеопазването. Първата и основна цел на настоящата работа е да представи и анализира данни и становища от литературата за мястото на психологическата наука и практика в медицинското образование и в лечението на психични и соматични разстройства. На второ място се обсъжда необходимостта от прилагане на базирани на доказателствата психологическа оценка и психотерапия, в условията на нарастване делът на икономическите критерии при избора на методи, които да се прилагат в системата на здравеопазването.

Може ли медицината без психология?

През декември 1956г., списание „Тайм“ излиза с провокативното заглавие: „Медицината: Една душа без психология“ . Посланието на статията е, че ако е сама, без психология, медицината ще бъде без душа. В статията се обсъжда водещата роля на психоанализата в психологията от онова време, довела до промяна на съдържанието на „psyche“, което в древността е било отъждествявано с човешката душа, а в първата половина на XX век „psyche“ е значително утежнена и усложнена с id и superego, съзнавано (conscious) и несъзнавано (unconscious) и Едипови взаимоотношения (Oedipal feedbacks). Разглежда се възможността новата психология да върне на човека обратно неговата душа, което може да стане с прераждане на психологията. („TIME“, 1956). Тази надежда на автора е свързана с очакването новата психология да се оттласне от психоаналитичната перспектива, която в онзи период отстъпва пред зараждащата се хуманистична психология и която, благодарение на феноменологичния подход, насочва вниманието към индивидуалната душевност. Може да се предполага, че именно това дава основание на автора да очаква, че психологията ще върне на човека неговата душа, а преродената психология ще намери своето място и в медицината.

Във връзка с темата на списание „Тайм“ не може да не спомена и още едно измерение на доминирането на психоанализата на Фройд в психологията и психиатрията , което не се споменава изрично в споменатия материал на списанието. Публикуваното през 1952 г. първо издание на класификацията на психичните разстройства на Американската психиатрична асоциация – DSM, изцяло отразява

психоаналитичния подход към психичните проблеми, което е основа за оценката на различни автори, че това издание съдържа смътни описания на диагностичните категории (психичните разстройства) с ограничена полезност за клиничната практика (Pomerantz, 2005).

Около 50 години след статията в сп. „Тайм“, сп. „Frontiers in psychology“ публикува статия със заглавие „Няма медицина без психология: ключовата роля на психологическия принос в клинична среда“ (Castelnuovo, 2010), а Световната здравна организация подема инициатива под мотото „Няма здраве без психично здраве“, официално подкрепа от Пан-Американската здравна организация, Съвета на Министрите на Европейския Съюз, Световната федерация за психично здраве и други организации. Основно съдържание на този апел е интегрирането на проблемите на психиката в здравната и социалната политика, в планирането и в практическото осъществяването на здравеопазването (Prince et al., 2007).

Дали, обаче, психологията действително заема това място в медицинската теория и практика, което ѝ се отрежда в споменатите източници?

Въпреки схващанията за важността на знанията от психологическите емпирични проучвания и фундаменталните теории на психологическата наука, за медицинската практика, има и становища, според които психологията е просто здрав разум. В следващите раздели ще се опитаме да потърсим причината за тези две коренно различни възприятия на психологията – според едното тя е научна и практическа област, съдържаща знания и умения, които са необходими на медицината, а според другото, психологическите знания са интересни, но не и съществено необходими на медицината. За да открием основанията на двете групи схващания ще проследим две основни сфери – образованието по медицина и психологията като част от учебната програма на бъдещите лекари и състоянието в клиничната психология, която е един от най-интензивно развиващите се клонове на приложната психология.

Психологията в образованието по медицина

Най-същественото основание за приложението на психологията в медицината са психологическите и поведенческите фактори в болестта и влиянието на взаимоотношенията между лекарите и пациентите върху степента, в която пациентите съдействат за лечението. Обсъждането на предполагаемата роля на психологически фактори за

заболяванията, става основа за мнения, че студентите по медицина, трябва да бъдат информирани за психологията (de Visser, 2009).

За важността на тези фактори вече има доказателства от добре контролирани научни проучвания и ако разсъждаваме логически би трябвало да предположим, че психологията има своето важно място в програмите за обучение по медицина. Ето защо именно от сферата на образованието би трябвало да започне проследяването на това, как се възприема приложението на психологията в медицината.

Нека видим как се е справяла психологията с това да докаже полезността си и да бъде част от програмата за обучение на лекарите. В началото не особено добре. През по-голямата част от XX век психологията не е била възприемана като необходима за медицинското образование и е имало съпротива за включването ѝ в обучението.

На какъв фон става това? За научно ориентираните психолози в началото на XX век, една възможност за приложение на тяхната дисциплина е била именно медицинската професия. През първата половина на XX век, в Съединените щати, психолози и медицински специалисти си взаимодействат особено интензивно в работата с деца и в невронауките. В други сфери, като тестването на умственото развитие и психотерапията, лекарите силно се съпротивлявали на опитите от страна на психолозите да практикуват в областта на медицината. Психолозите отвоювали психологичното изследване в САЩ, но лекарите запазили водеща позиция в психотерапията, доста след края на Втората световна война. (Pickren, 2007).

По това време приложната психология вече е започнала своето развитие и един от нейните пионери – Хюго Мюнстерберг – включва медицината, наред с образованието, изкуството, икономиката и правото сред областите на практическия живот, в които на първо място установените в експерименти научни резултати трябва да се прилагат. (Goldstein et al., 1988). В същото време „приложните“ и „академичните“ психолози са разделени и една съществена илюстрация за това е съществуването на две отделни професионални организации в САЩ до 1945 г. (Шулц и др., 2006; Goldstein et al., 1988).

Какво мислят лекарите за психологията като част от медицинското обучение? Лекарите, искат психология, която е подходяща за техните нужди, практична и приложима за грижите за пациента. В началото на XX век лекарите смятат, че психологическите знания са необходими главно за 1/ разпознаване отклоненията от нормата и 2/ за отчитане на психологическите фактори в отношенията между лекар и

пациент (Pickren, 2007). В този смисъл се признава необходимост от съобразена с нуждите на здравеопазването психология.

Какво мислят психолозите за психологията в обучението на медиците? Те предлагат в програмата на бъдещите лекари да се въведе изучаване на експериментална психология. (пак там).

В медицинската и психологическа литература от това време – края на 19 и началото на XX век, се води дебат „за“ или „против“ включването на психологията в обучението на бъдещите лекари. Провежда се дори специална сесия по този въпрос по време на срещата през 1911 г. на Американската психологическа асоциация (АПА), с психолози, психиатри и невролози. (The symposium, 1912). Всички се съгласяват, че психологията заслужава включване в обучението на лекарите, въпреки че мненията за мястото на психологията в медицинската програма са различни. Лекарите искат медицински контрол върху съдържанието на психологическото обучение, за да са сигурни, че това е практическа психология, ориентирана към нуждите на лекарите. Психолозите настояват да се преподава обща психология, от психолози, ориентирани около традиционните аспекти на дисциплината: формиране на навици, асоциации, емоции, проблеми на умората и паметта.

Има и други мнения – Фред Уелс твърди, че е безполезно психолозите да очакват медицинските училища да включат обучение по психология, която не е ориентирана към практическите нужди на медицината. Психологията не става част от образователната бакалавърска програма по медицина в САЩ до 60-те години на XX век, когато започва преподаването на биологична и клинична психология в различни американски университети с медицински факултети и психологията може вече да се радва на растеж и популярност в медицинска среда, което е свързано с признаване на нейната релевантност по отношение на грижата за здравето. (Pickren, 2007).

В Европа през целия XX век не спира дебатът дали психологическите закономерности са необходимо знание за бъдещия лекар.

В доклад на Фондация „Карнеги за висшето образование“ се препоръчва в медицинската практика да се обърне внимание на социално ориентираното знание и едновременно с това се отчита, че психологията няма да бъде призната в медицинското образование, ако не бъде доказана нейната релевантност на клиничната практика. (Flexner, 1910; deVisser, R., 2009).

С времето данните за важността на психологическите фактори за здравето и болестта нарастват и аргументите психологията да бъде

част от обучението на лекарите стават по-силни. Въпреки това психологията не става част от учебната им програма.

През 30-те години на XX век Миле Кюлпен (Millais Culpin), преподавател в King's College, прави исторически преглед на взаимоотношенията на медицината и психологията и коментира в Бюлетина на Кралското общество по медицина на Англия (Proceedings of the Royal Society of Medicine) доклад от научна конференция, в който се обсъжда учебната програма по медицина и се препоръчва включването на психологията в предклиничния период – първите 2 години от обучението. От доклада се вижда, че в съдържанието на предлаганата програма е включено и „несъзнаваното". Кюлпен обсъжда наличните в тогавашната литература достатъчно доказателства за вниманието, което вече се отделя на влиянието на емоционалните състояния при телесни промени (Culpin, 1936).

Понастоящем психологията вече е част от учебната програма на бъдещите лекари в повечето европейски университети, но не като необходимост, „need to know", като съществена част, а като нещо, което би било интересно да се знае или „nice to know".(Peters, S. et al., 2006). Заглавието на статия на Ричард де Висер (Richard de Visser) от Катедра „Психология" в Университета в Съсекс, съдържа тези алтернативи като мото, което става водещо в съвременното обсъждане на темата в литературата и на различни форуми – „Психологията в медицинския учебен план: необходимо да се знае или интересно да се знае" (de Visser, 2009).

Във Великобритания е обособена част от учебната програма, която е озаглавена „индивидът в обществото". Целта е бъдещият лекар да се научи да разбира социалната среда, в която практикува. Там се включват поведенческите и социални науки и това е факт в последните 30 години. Наред с това, в редица европейски страни съществуват сериозни пречки за развитието на социално ориентираната перспектива в медицинското образование и практика. (Litva, A. et al., 2008).

На въпроса: Какво прави един психолог в денталната медицина?, Сара Бейкър, (Sarah Baker) изследовател от Университета в Шефилд, в публикация, посветена на психологията в здравеопазването, отговаря че той е необходим, за да се получи акредитация, понеже преподаването на поведенчески науки е част от бакалавърската програма. Макар че в много университети назначаването на преподаватели – психолози не се счита за необходимо и лекари преподават психология, с аргументация, че тя „не е нищо друго освен здрав разум" (Forshaw et al., 2013, 2 с.).

В България дебат за психологията в медицинското образование съществува, но той не е намерил полагащото му се място в литературата.

Има данни, че от 70-те години на XX век в българските медицински университети се преподава медицинска психология. (Христозов, 1989)

Психологията в клиничната практика – наука или занаят?

Психосоциалните фактори се приемат във все по-голяма степен за значими предиктори на успеха в здравеопазването. Психологията разполага с разнообразие от терапевтични подходи, основани на научни методи (Holtzman et al., 1987). Психолозите – изследователи в сферата на клиничната практика са разработили множество ефективни по отношение на разходите методи за интервенция за много психични и поведенчески проблеми. Сред терапевтичните стратегии с емпирично доказана ефикасност водещо място заема когнитивно-поведенческа терапия (КПТ), която има доказана ефикасност в рандомизирани клинични проучвания (Feldman, 2007).

Разработени са и методи за психологическа рехабилитация в различни области на медицината – неврологията, онкологията, педиатрията, денталната медицина (Holzman et al.,1987)

Във време, в което психологическата наука натрупва сериозен потенциал, който може да бъде приложен по отношение на общественото здраве, инерцията води до това да се пропускат възможности за принасяне на полза за пациентите, заради неуспех да се приложи науката в практиката. В докторски програми по психология в САЩ няма високи изисквания за прием, приемат се голям брой студенти и науката в обучението не е приоритет. В резултат на това тези програми произвеждат възпитаници, които нито прилагат, нито генерират научно знание (Baker et al., 2009).

Споменатата инерция е свързана с интензивното търсене на психологически услуги след Втората световна война и това до голяма степен създава условия на голямото търсене да се отговаря с донаучни методи. Проблемът е, че тези донаучни практики според Бейкър и съавт (пак там) остават в докторските обучителни програми и в практиката на много клиники. Така психологическата практика остава повече занаят, изкуство, а не наука.

Проучване сред 591 психолози на частна практика (Stewart et al., 2008) установява, че психолозите продължават да разчитат повече на клиничния си опит и опита на колегите им, отколкото на научната литература, когато избират терапевтични стратегии.

Голям е броят на клиничните психолози, които не познават експериментално валидизираните терапевтични методи (Boisvert et al., 2006).

Ситуацията се усложнява и от многообразието в съвременната психология. Според Холцман и съавт. (Holtzman et al., 1987) психолозите са на различни мнения по отношение на оценката на полезността на отделните подходи и методи за нуждите на техните клиенти.

Във връзка с установена неспособност при много клинични психолози да използват предимствата на научните проучвания се правят изводи за недостатъчно бърза адаптация към променящата се здравна система (Tavris, 2003).

В резултат, на фона на нарастващо търсене на грижи за психични проблеми, психолозите биват заобикаляни (Mark et al., 2007) и заменяни с общопрактикуващи лекари или с финансово по-изгодни специалисти (например социални работници) (Baker et al., 2009). В същото време се увеличава делът на психиатричното медикаментозно лечение спрямо дела на психологическите интервенции. Разходите в здравеопазването нарастват и икономическите аргументи придобиват голяма тежест при вземането на решения за разпределението на средствата. Дали част от тях ще отиват за психологическа диагностика и интервенция зависи от активността на специалистите по психология да докажат своята релевантност и полезност.

Част от споменатите данни за разминаване между клиничната практика и науката са установени и по отношение на базираната на доказателства психологична оценка.

Въпреки важността на основаната на доказателства оценка, много налични данни показват, че клиничните психолози не прилагат стандартизирани методи за оценка с изследователска подкрепа за надеждност и валидност. Проучвания на практикуващи психолози показват, че неструктурираното клинично интервю е най-често срещано и често е единствен използван метод (Cashel, 2002).

Заключение

Връзката между психологията и медицината е базирана от една страна на неотделимостта на телесното от психичното, на биологичните от психичните явления и от друга – на съществуващите в психологическата наука и практика методи за оценка и терапия, които могат да повишават ефективността в медицината и здравеопазването. Психологията намира приложение както в медицинското образование, така и в медицинската практика. Представените в материала данни и становища позволяват да се аргументира необходимостта от

по-голямо съобразяване на приложенията на психологията в медицината с потребностите на обучението на лекари и диагностичните и терапевтичните дейности. Това може да се реализира чрез използване на основана на доказателства психологична практика в областта на медицината и здравеопазването и чрез намаляване на традиционните подходи, които не са получили научно потвърждение за ефективност. Необходима е активност както на отделните психолози, така и на професионалните организации за търсене на научни доказателства за използваните методи в медицинска среда – в обучението и в диагностичната и лечебната практика. Така психологията може да защити статута си на наука и професионална практика с висока полезност при лечението на психични и соматични заболявания и да престане да се възприема като нищо повече от здрав разум.

Психологията е богата, многообразна и витална. Тя може да бъде много полезна в медицината, ако се прилага компетентно, отговорно и активно.

ЛИТЕРАТУРА

- **Аристотел.** (1979). За душата. София: Наука и изкуство, с. 27.
- Медицинска психология. (1989). Под ред. Хр. Христозов. София: Медицина и физкултура.
- **Платон.** (2010). Хармид. http://bogdanbogdanov.net/pdf/195.pdf, с. 3 – 4
- **Шулц, Д., Шулц, С.** (2006). История на модерната психология. София: Наука и изкуство.
- **Baker, T., McFall, R., Shoham, V.** (2009) Current Status and Future Prospects of Clinical Psycholog: Toward a Scientifically Principled Approach to Mental and Behavioral Health //*Care Psychol Sci Public Interest*, vol. 9(2), p. 67 – 103.
- **Boisvert, C, Faust, D.** (2006). Practicing psychologists' knowledge of general psychotherapy research findings for science-practice relations. //*Professional Psychology: Research and Practice*;vol. 37, p. 708 – 716.
- **C. G. Boeree**, webspace.ship. edu /cgboer/ neurophysio.html
- **Castelnuovo, G.** (2010) No medicine without psychology: the key role of psychological contribution in clinical settings. //*Frontiers in Psychology*, vol. 1, 4.
- **Cashel, M.** (2002) Child and adolescent psychological assessment: Current clinical practices and the impact of managed care. //*Professional Psychology: Research and Practice.*; 33(5): 446 – 453.

- **Culpin, M.** (1936) The history of Psychology in Medicine. // *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, Vol. XXIX, p. 1569 – 1576.
- **de Visser, R.** (2009)„Psychology in medical curricula: need to know or nice to know“.// *The European health psychologist,* vol. 11, p. 20 – 23.
- **Holtzman, W., Evans, R., Kennedy, S., Iscoe, I.** (1987). Psychology and health. //*Bulletin of the World Health Organization*, vol. 65, 6, p. 913 – 935.
- **Feldman G.** (2007). Cognitive and behavioral therapies for depression: Overview, new directions, and practical recommendations for dissemination. // *Psychiatric Clinics of North America*; vol. 30, p. 39 – 50.
- **Maher, W. B., Maher, B. A.** (1985). Psychopathology: I. From ancient times to the eighteenth century. In G. A. Kimble & K. Schlesinger (Eds.), Topics in the history of psychology (Vol. 2). Hillsdale: Erlbaum.
- **Mark TL, Levit KR, Buck JA, Coffey RM, Vandivort-Warren R.** (2007) Mental health treatment expenditure trends, 1986– 2003. // *Psychiatric Services*; vol. 58, p. 1041 – 1048.
- **Flexner, A.** (1989) Medical education in the United States and Canada; a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching http://archive.org/stream/ medicaleducation00flexiala/medicaleducation00flexiala_djvu.txt
- Health psychology in action. (2013). Forshaw, M. et al. Eds. Chichester: Wiley.
- **Goldstein, A., Krasner, L.** (1988). Modern applied psychology. New York, Pergamon.
- *Medicine: A Soul Without Psychology*. (1956), „TIME“, Monday, Dec. 24.1956.
- **Pickren, W.** (2007) Psychology and medical education: A historical perspective from the United States. // *Indian J Psychiatry*. Vol. 49, (3), p. 179 – 181.
- **Pomerantz, A.** (2005). Clinical psychology. Los Angeles et al: Sage
- **Prince, M, Patel, V., Sahena, S., Maj, M., Maselko,J., Phillips, M., Rahman, A.** *(2007) No health without mental health. //Lancet, vol.* 370, p. 859 – 877.
- The symposium. (1912). //*Journal of American Medical Association*, vol. 58, p. 909 – 921.
- **Stewart M, Makwarimba E, Barnfather A, Letourneau N, Neufeld A.** (2008). Researching reducing health disparities: Mixed-methods approaches. // *Social Science and Medicine,* vol. 66, p. 406 – 417.
- **Tavris C.** (2003) Mind games: Psychological warfare between therapists and scientists. // *Chronicle of Higher Education* , vol. 28, p. 87 – 89.

IMPROVING READING COMPREHENSION AND SOCIAL SKILLS IN PEOPLE WITH HIGH FUNCTIONING AUTISM

Assoc. Prof. Youri Ianakiev, PhD

Summary: The effectiveness of Open Book software in terms of improving reading comprehension for people with ASD was evaluated by reading comprehension testing. 294 patients (209 males and 85 females) with high-functioning autism were recruited in the UK, Spain and Bulgaria. The comprehension tests were conducted in a controlled environment under time-limited conditions. Each participant was presented with a battery of 6 texts followed by multiple choice questions and subjective text rating. Three of the texts were simplified through Open Book system and the other three were presented in their original form. The order of the text presentation was randomly allocated and both researchers and participants were blind to this order. Participants were also blind to the condition of each text. They did not know which text was simplified and which one was not. 153 Adults and 141 children were recruited in all three centres. Demographic trends for the sample are analysed and presented.

Key words: reading comprehension, social skills, high functioning autism

ПОДОБРЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО, РАЗБИРАНЕТО И СОЦИАЛНИТЕ УМЕНИЯ ПРИ ХОРА С ВИСОКО ФУНКЦИОНИРАЩ АУТИЗЪМ

доц. д-р Юрий Янакиев

Резюме. Статията разглежда резултатите от тестването на ефективността на софтуера *OpenBook*, разработен за подобряване на разбирането при четене на аутистите. Изследването бе проведено с 294 пациенти (209 мъже и 85 жени) с високо функциониращ аутизъм във Великобритания, Испания и България. Изследваните лица участваха в тестването с набор от 6 текста, последвани от въпросници. Три от текстовете бяха опростени с помощта на софтуера OpenBook, а останалите три фигурираха в неопростения им вид. Въпросниците бяха обработени чрез методите на дескриптивната статистика (извадкови показатели, средни величини, показатели на вариация, графично представяне). Отговорите бяха анализирани чрез отчета на броя на допуснатите грешки и времето за решаване на различните задачи. Резултатите разкриха статистически значими разлики в разбирането при четене на неопростените от софтуера текстове и опростените им версии.

Ключови думи: разбиране при четене, социална компетентност, разстройства от аутистичния спектър

Evaluation Design

Aims and objectives

The aim was to assess effectiveness of the Open Book software in reading comprehension of adults with high functioning autism.

Recruitment base

A register of all referrals was maintained at each centre.

- **Parallel World**, in Bulgaria, recruited children for the reading comprehension task from:
  - Parallel World Association, Plovdiv
  - Center for Social Rehabilitation and Integration of Persons with Autism Spectrum Condition, Sofia
  - Center for Support of the Integrated Education of Children with Special Needs, Stara Zagora
  - Members of parent organizations in Sevlievo, Kyustendil, Sofia

- **In UK (LNFT)** there were 6 potential sources of recruitment:
  - Central and North West London (CNWL) Learning Disability and Autism Services
  - Self-referrals from the National Autistic Society (NAS)
  - Sheffield Health and Social Care NHS Foundation Trust
  - Leicestershire Partnership NHS Trust
  - South London and Maudsley (SLAM) Learning Disability and Autism Services
  - Oxleas NHS Foundation Trust

- **Deletrea recruited both children and adults from 6 identified sources:**
  - ASTEA HENARES Asociation. Alcalá de Henares
  - ARETEIA School, Madrid
  - DELETREA, S. L Clinical Centre. Madrid
  - Asperger Madrid (charity)
  - Autismo Madrid (charity)
  - Nuevo horizonte (charity)

The above services were approached and informed through a formal letter about the study, its aims and procedures. Contact was made with the heads of the services, and meetings with the staff teams were arranged in

order to inform clinicians about the study, as well as giving them the opportunity to ask any questions. Clinicians were asked to approach former and current patients and invite them to the study. An invitation letter was sent to prospective participants by their clinicians, inviting them to give the researcher permission to contact them. The invitation letter also included description of the study and its purpose, confidentiality and ethical considerations, and the likely duration of the interview. A researcher arranged to see or speak to those people with ASD and / or their carers who expressed an interest in participating in the project. During the discussion the researcher explained the project, responded to any queries, screened for eligibility and seeked consent for participation in the project.

Inclusion criteria

Adults with a formal diagnosis of ASD made by a psychiatrist or clinical psychologist were eligible for the project. Diagnosis of ASD was confirmed in accordance with the standardized diagnostic assessments by a qualified psychiatrist or psychologist. The full inclusion criteria are:

- Males and females
- Formal diagnosis of:
  a) Asperger Syndrome or
  b) High-functioning Autism
- 18 years old or over (adults in UK and Spain)
- 12 – 18 year old (children in Spain and Bulgaria

Exclusion criteria

- Inability to speak home language (English, Spanish, Bulgarian)
- Learning Disabilities
- Dementia or other organic brain disorder that may affect memory
- Sensory impairment that prevents reading, writing or hearing

Data protection

We were fully compliant with the provisions of the Data Protection Act (1998). All data was anonymised. Details that could identify participants were carefully considered and removed or altered. All records were kept in a locked filing cabinet at each project centre. Confidentiality of electronic records was ensured by password protection.

Ethical and regulatory aspects

Full ethical approval for the project was sought from each centre separately. In the UK full ethical approval was sought and received by East of

Scotland Research Ethics Service (ref: 13/ES/0059). Separate ethical approvals were also received by local Research and Development teams from each NHS site that participated in recruitment. In Bulgaria Parallel World received approval from the Ethical Commission of Plovdiv University „Paisii Hilendarski". Also, for the control group, permissions were received from the School management where the tests were conducted. Parallel World is a Registered Administrator of Personal Data according to the Bulgarian Law for Protection of the Personal Data. In Spain consultations were conducted following internationally accepted ethical regulations, the legal normative applicable and the Good Clinical Practice standards (CPMP/ICH/ 135/95). The guidelines of investigation compatible with those suggested by the American Psychological Association for investigations involving human participants were also followed. This research was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki. Specifically, as in all biomedical research involving human subjects, the investigators will need to obtain the informed consent of the prospective subject. This is also in accord with internationally accepted guidelines on research involving human subjects with ASD. We made every effort to maintain confidentiality of data supplied by participants. Participants were free to withdraw from the project at any time.

Informed consent and participant information

The process for obtaining participant informed consent will be in accordance with the REC guidance, and GCP. All participants provided written informed consent. The decision regarding participation in the project was entirely voluntary. The research worker emphasized to participants that consent regarding project participation could be withdrawn at any time without penalty or affecting the quality or quantity of their future medical care, or loss of benefits to which the participant was otherwise entitled. No project-specific testing was done before informed consent had been obtained. The Informed Consent Forms was signed and dated by all potential participants before they entered the project. The research worker explained the details of the project and provided a Participant Information Sheet, then allowed participants to consider whether they liked to be involved in the project. The research worker encouraged the participant to ask any questions that could help them make a decision on their potential involvement in the project. Informed consent was collected from each participant before they underwent the reading comprehension test, including history taking related to the project. One copy of the Informed Consent

Form was kept by the participant, while the other was kept by the research worker and was retained in the project Master File.

Method

Sample size calculations

Our sample size calculation was based on the precision with which we will be able to estimate the proportion of participants who prefer the simplified text. Based on a clinical assumption that 80% of people with ASD would prefer the simplified text, and using a confidence level of 95%, a sample of 100 participants would allow us to have 80% power to estimate the true proportion who prefer the simplified text of between 72 and 88%.

Materials

Six different texts were used ranging from educational, general, mental and sexual health to electronic novels and articles from newspapers. A variety of topics were used in order to test the general usability of the tool. Each text was followed by a set of Multiple Choice Questions (MCQs). The number of MCQs and their complexity was matched for all texts. There was an original and a modified version of each text (12 texts in total), while the MCQs were the same for each corresponding text.

Text selection

Each clinical centre in UK and Bulgaria identified 6 texts that were appropriate to respective age groups (adults and children) under examination (Ianakiev, Y. 2013). The research team in Spain identified 12 texts in total: 6 for children and 6 for adults. The choice of text domains was based on findings of the User Survey task. Adult texts were selected from comprehension test batteries used to examine reading comprehension in proficient language learners. The children texts were selected through children books and the internet. Adult texts used in Spain and UK were matched for word length and complexity. The same was done for children texts in Spain and Bulgaria. Text complexity was assessed by the technical teams in Wolverhampton, Jaen and Alicante, who assessed presence of obstacles in accordance with findings from the literature review and User Survey task.

MCQ generation

Multiple choice questions (MCQs) were generated by each clinical team for their respective texts, with the help of technical partners' input (Ianakiev, Y. 2013; 2013a). MCQs were selected so that they could tap into the general comprehension of the text, especially parts of the text with identified obstacles. Each adult text was followed by 6 MCQs, while as

children texts had 4 MCQs.This selection was done to accommodate children's performance within the same timeframe as the adults. Both children and adults had 10 minutes to read and answer MCQs per text.

Text simplifications

The original texts were forwarded to the technical teams who uploaded them into Open Book and simplified them automatically. The outcome was post-edited by the clinical teams, who assumed the role of the carer for people with ASD that will be using Open Book. Post editing operations included processing described in Table 1.

Table 1. Obstacles and resolutions identified by user survey

Obstacle	Resolution
Multiple copulative coordinated clauses	Substitute with sentences divided by periods.
Long sentences	Sentences < 15 words
Semicolon and suspension points	Avoid the use of semicolon and suspension points
Brackets and non common punctuation marks (&,%, /…)	Avoid non common punctuation marks
Improper grammar	Correct grammar
Polysemy	Avoid using easier synonym. Detect and highlight when domain is not clear
Phraseological units (idioms, Lexicalized metaphors)	Substitute by a simple word. Highlight when substitution is not possible
	Provide simple definitions to explain phraseological units
	Substitute infrequent words with simpler synonym
	Provide simple definitions to explain infrequent words
Slang	Substitute infrequent slang with simpler synonym
	Provide simple definitions to explain slang
Infrequent acronyms and abbreviations	Expand infrequent acronyms and abbreviations
Temporal adjectives	Disambiguate temporal adjectives
Anaphors	Resolve all types of anaphors when possible. Leave anaphors with low resolution confidence level.
Non lexicalized metaphors	Provide idea of inferred meaning when possible and highlight
Long paragraphs	Divide long paragraphs

Text rating and timming

Clinical teams decided to add a subjective element to the evaluation process. Thus, each participant was asked to rate each text on a Likert type scale ranging from **1-very** easy to **5-very difficult**. Participants did not know which text was simplified and which one original.

Clinical teams also kept record if the participant finished each text on time, before time or could not finish it within given time boundaries. Reading comprehension test scores were recorded and scored in a separate sheet.

Demographic data

Demographic data was collected through self-reports on all participants. Demographic data consisted on several elements such as age, gender, education, comorbidities, living arrangements, ethnic background etc.

Organisation of the comprehension tests

Initially we had intended to run the tests in groups of 10, however, clinicians adviced to be flexible and run the tests in smaller groups considering difficulties people with ASD have with social interactions. Therefore, tests were run on smaller groups ranging from 6 to individual sessions.

Each participant was presented with 3 original and 3 simplified texts. Text order was randomly allocated to each participant who was blind to text allocation. Participants were each given a pack containing three texts. Each text was followed with MCQs. They were given 10 minutes to read the text and answer the questions. Participants were reminded about the time when 2 minutes were left to finish off. At the end of the 10 minutes participants were instructed to start reading the following text. Those that could not finish were also adviced to stop working on the current text and move on to the next one. A researcher kept record if each participant managed to finish each text within the allocated time, before it or could not finish in time. At the end of the 30 minutes participants were instructed to rate text difficulty for each text. They then had a 15 minute break. After the break the same process was repeated with three new texts and corresponding MSQs.

Design and Randomisation

Cross section design was used to test our first hypothesis. One hundred participants set reading test in small groups. Both participants and researchers were blind to text allocation sequence, which was block randomised by the UK team using a 1:1 ratio.

All study data was stored encrypted and password-protected on a local drive with weekly backup. The central database will be maintained at CNWL NHS Foundation Trust Head Quarters. A log was kept of data amendments.

Data entry

Double entry of data provided in paper form was undertaken using automated consistency and logical checks on Epidata. The results of each questionnaire for each time period, and the screening and demographic data was entered onto Epidata master file. The content of the master file was checked for accuracy by double entry by a different individual. These files were then exported to SPSS data files and were combined to provide a comprehensive database of variables.

Results

294 participants were recruited overall in the trial, 153 (51.4%) adults and 141 (48.6%) children. A breakdown of recruitment for each centre is described in Table 2.

Recruitment in Bulgaria was challenging due to lack of specialised service provision for children with autism, therefore the team recruited 50 children with ASD and 50 children without ASD (controls) matched for age.

Table 2. Recruitment accruals

Recruitment Center	Adults	Children
UK	99	---
Spain	54	41
Bulgaria	---	100 (50:50)*
Total	**153**	**141**

We invited 445 people to participate in the evaluation task, 140 of whom were excluded because they did not meet inclusion criteria, declined to participate or did not respond to our invitation. 305 people consented to participate but 11 of them dropped out and did not carry out the reading test. The main reason for the drop out was poor health on the day of the test. 294 people took the test and all their data was analysed. For detailed information see

Figure 1. Participant flow diagram

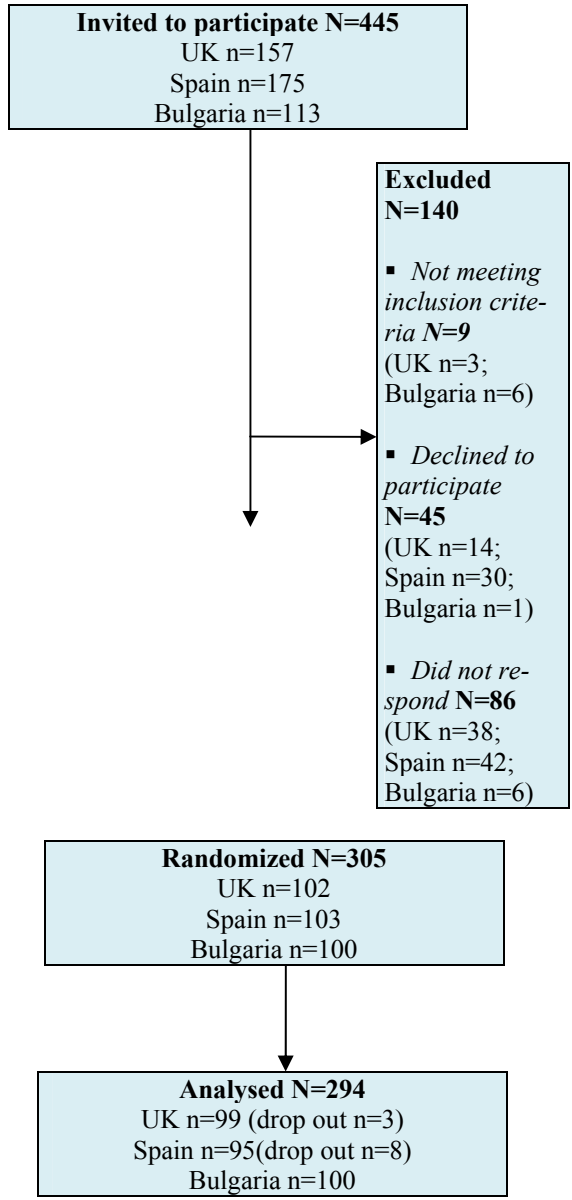


Figure 1. Participant flow diagram

Description of the sample

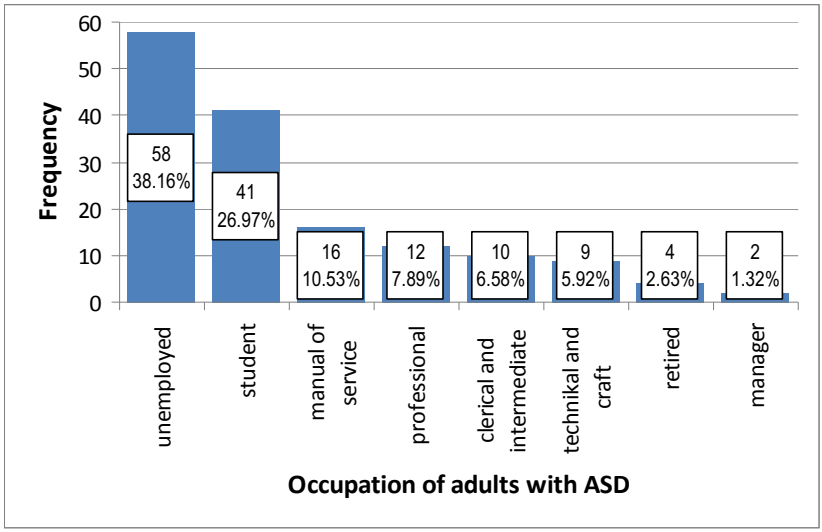
Descriptive statistics are presented as numbers and percentages for categorical variables and means with standard deviations for continuous data. 209 (71%) males and 85 (29%) females participated in the clinical evaluation of Open Book. Descriptive statistics for demographic data are presented for each group in Table 3. Overall age ranges from 12 years old to 70 years old. The sample is predominantly male, which is inline with increased prevalence of ASD in male popluation. Considering the moderately homogenic ethnic composition of Bulgaria and Spain the sample is principally (93%) of white ethnic background. Adult participants have higher IQ scores than children participants. The adult sample has predominantly diagnosis of Asperger Syndrome (78.4%) compared to the children sample that is largely diagnosed with High-Functioning Autism (68%) (Table 3).

Table 3. Socio-demographic statistics

Characteristics	Adults with ASD (n=153)	Children with ASD (n=91)	Children without ASD (n=50)
	Mean ± SD (range)* or Frequency (percentage)		
Age*	35.3 ± 13.14 (18 – 70)	14.03 ± 2.07 (12 – 18)	14.4±1.64 (12 – 17)
Gender			
Male	114 (74.5%)	80 (87.9%)	15 (30%)
Female	39 (25.5%)	11 (12.1%)	35 (70%)
Ethnicity			
White	140 (91.5%)	85 (93.4%)	49 (98%)
Black	4 (2.7%)	–	–
Asian	3 (2%)	2 (2.2%)	–
Mix	3 (3%)	–	1 (2%)
Other	2 (1.7%)	–	–
IQ score*	109.25 ± 21.4 (75-168)	85.97 ± 13.2 (70-127)	N/A
Autism Diagnosis	58 (37.9%)	62 (68%)	N/A
Asperger Diagnosis	120 (78.4%)	27 (29.7%)	N/A
ADHD Diagnosis	17 (11.1%)	13 (14.3%)	N/A
Special Education Needs	8 (5.2%)	34 (37.4%)	N/A
Education			
Mainstream-School	41 (26.8%)	23 (25.3%)	N/A
Mainstream-School With Support	22 (14.4%)	45 (49.5%)	N/A
Home tuition	–	6 (6.6%)	N/A

Further characteristics of the adult sample are: the majority of participants are unemployed (38.16%), are single (75%), live with their families (57%) and are educated to secondary school level (54.3%)

A prominent characteristic of our adult participants sample is that they are well educated with just one person educated to elementary level. More than half of the people in our sample are educated to secondary school level (54.2%), followed by university graduates (34.6%) and MSC and PhD holders (3.9% respectively).



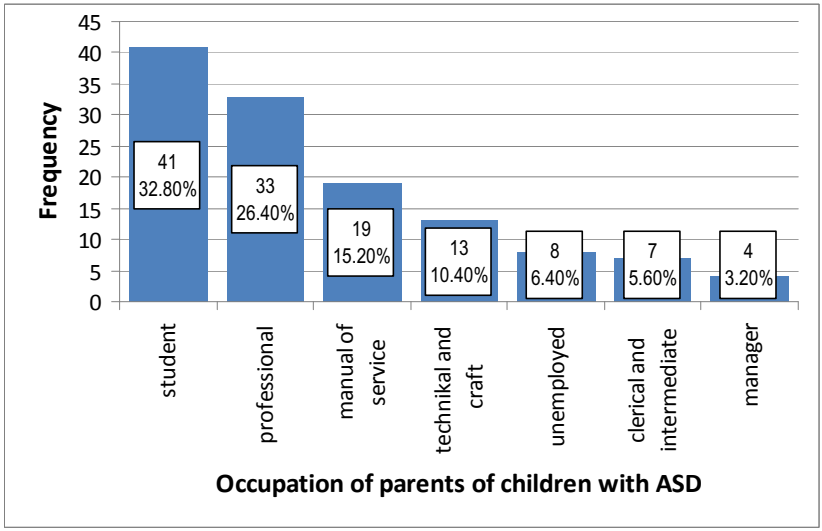
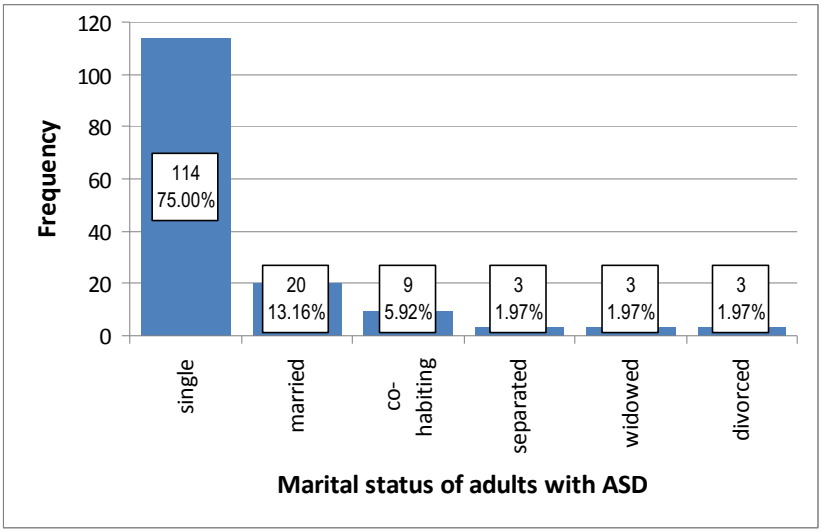


Figure 2. Occupational categories graphs



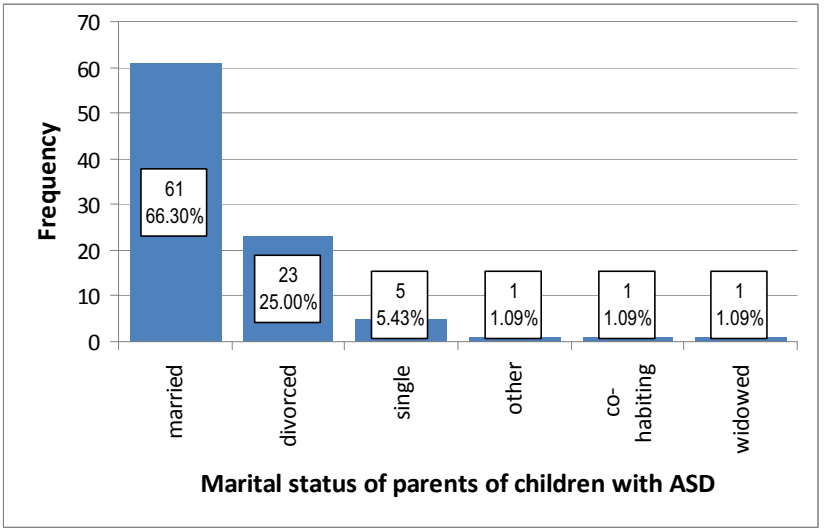


Figure 3. Marital status graphs

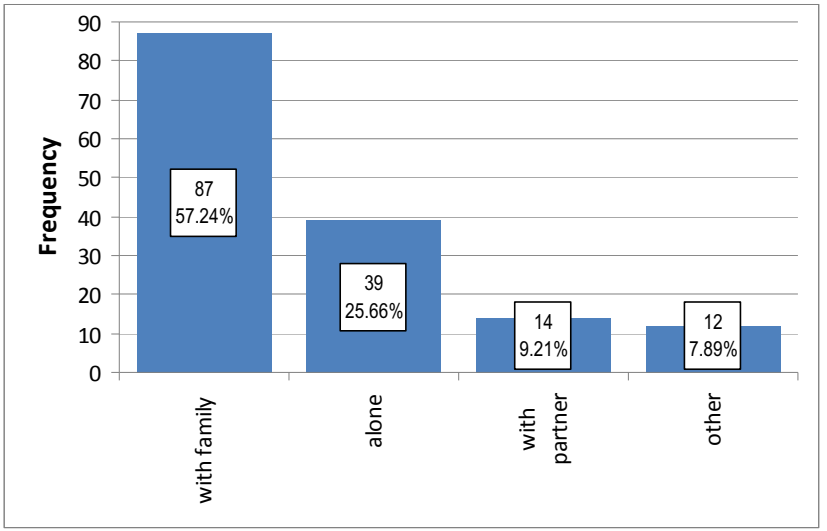


Figure 2. Living arrangements for adult participants

A distinctive feature of our adult participants' sample is that they are very well educated with just one person educated to elementary level. More than half the sample are educated to secondary school level (55.7%) followed by graduates (35.57%), MSc and PhD holders (4.03% respectively).

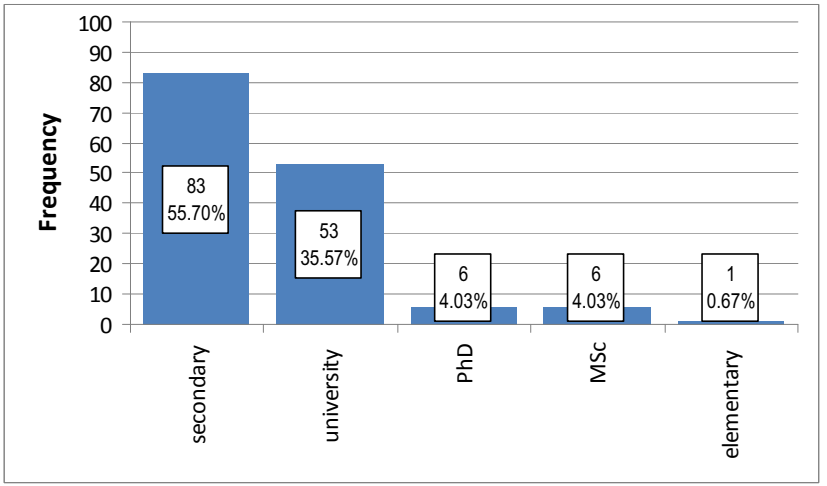


FIgure 3. Education graph for adult participants

Psychiatric comorbidities are prevalent in our adult sample, especially depression (25.5%) and anxiety (23.5%). The full range of psychiatric diagnosis is described in Figure 4.

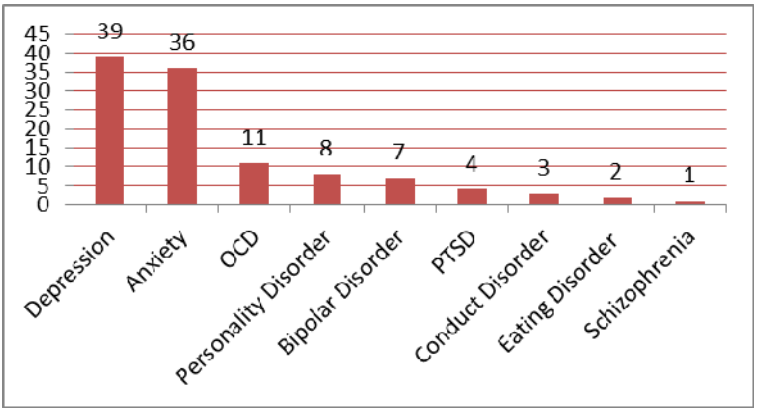


Figure 4. Psychiatric comorbidities for the adult sample

No psychiatric comorbidities were reported for the children sample.

Discussion

The diagnostic process of children with ASD in Bulgaria is sporadic due to dearth of specialised professionals outside the main towns (Sofia, Varna, and Plovdiv) and because of lack of essential statutory provisions. In Bulgaria there is no official statistic of prevalence of ASD nationally. Although, hospitals and physicians may keep their own registers these are confidential and not unified in a national database. The information programs and autism awareness campaigns conducted by intermittent parent associations often can't spread sufficiently to reach population affected by the condition especially in rural areas. In Bulgaria there is just one specialized child – adolescent psychiatry clinic, which is based in the capital city. Half of all child psychiatrists in the country work in this single clinic. Many high functioning children with ASD receive misdiagnosis of speech disorder, ADHD, OCD etc., because high functioning ASD is not sufficiently recognized by professionals outside a few university clinics. Therapies and specialist centers for ASD are also intermittent. They are mainly private ventures; therefore, they are expensive and unaccessible for most families.

Recruitment involved active collaboration between clinical centers and involvement of service users and carers. In the UK recruitment was expanded at a national scale including several important urban areas such

as Greater London, Leicester, Sheffield and Plymouth. Voluntary and charity organisations also played a very important role in reaching recruitment targets. Thus, in the UK the National Autistic Society played a major role in recruitment activity. Charity organisations in Spain and Bulgaria played also a vital role in recruitment.

Although, we had initially planned to run reading comprehension sessions in large groups we approached this part with flexibility considering the social challenges people with ASD face. Therefore, we ran the tests in smaller groups and sometimes as one-to-one sessions.

Our sample was predominantly male (71%) which fits with the gender-specific prevalence rate of ASD. Overall attrition rate was 3.6% (11/305) which is considered as very low (Dumville, Torgerson and Hewitt, 2006) in clinical trials and strengthens the validity of our findings. Demographic data is described separately for the adult and children sample. Interestingly, the adult participants report higher IQ scores and are predominantly diagnosed with Asperger Syndrome while as children participants are mainly diagnosed with Autism. Although adult participants are very well educated, high percentages are unemployed, single and do not live independently. Depression and anxiety combined seem to affect almost half of our adult sample. The clinical evaluation of this tool's effectiveness in assisting people with autism to access written texts is currently underway and research results are expected in September 2014.

Acknowledgments

This work is partially funded by the European Commission under the Seventh (FP7 – 2007 – 2013) Framework Program for Research and Technologi-cal Development through the FIRST project (FP7 – 287607). This publication reflects only the views of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

- Dumville JC, Torgerson DJ and Hewitt, CE: Reporting attrition in randomized controlled trials. BMJ 2006; 34:79-87.
- **Ianakiev, Y.** (2013),'Overcoming obstacles to reading comprehension in people with autistic spectrum disorders', Reading and Dyslexia (Proceedings of the International Conference on Reading and Dyslexia), Logopedic Centre 'Romel' PH, Albena, Bulgaria, 27 May – 2 June, pp. 61 – 79.
- **Ianakiev, Y.** (2013a), *Reading Comprehension: Information and Communication Technologies for Social Inclusion of People with Autism*, Plovdiv University Publishing House, Plovdiv, p. 204.

СЪВРЕМЕННИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОФЕСИОНАЛЕН СТРЕС И БЪРНАУТ

д-р Елица Христова

Резюме: С развитието на съвременните технологии и прехода на човешката цивилизация към информационно общество проблемът за адаптивните възможности на човека става все по-актуален. Приспособяването на човека към изискванията на работната среда, преживяването му като професионално реализиран и успял, идентифициран с организацията изпитва сериозен натиск от вътрешни и външни за организацията фактори. Възникват редица въпроси. Какви са границите на човешките възможности? Къде е границата между позитивния и негативния стрес? Как проблемите със справянето с професионалния стрес и бърнаут могат да бъдат решавани чрез организационният мениджмънт? Тези въпроси се проблематизират изключително в условията на преход, който българският бизнес преживява повече от две десетилетия. Изследването на професионалния стрес и бърнаут е със сериозен потенциал за организационния мениджмънт при разработването на по-успешни стратегии за справяне със стреса (coping strategies).

Ключови думи: професионален стрес, кумулиран стрес, бърнаут (емоционално изтощение, деперсонализация и чувство за професионална неефективност), самооценка, обща удовлетвореност от живота, стратегии за справяне със стреса.

CURRENT DIMENSIONS OF PROFESSIONAL STRESS AND BURNOUT

Elitza Hristova, PhD

Abstract: With the development of modern technology and the transition of human civilization to the information society the problem of adaptive abilities of man becomes more and more relevant. Human adaptation to the requirements of the working environment, his experience as a professionally managed and implemented person identified by the organization is experiencing significant pressure from internal and external to the organization factors. A number of questions arise. What are the limits of human potential? Where is the boundary between positive and negative stress? How problems with dealing with professional stress and burnout can be solved through organizational management? These issues have been extremely questioned in terms of the transition that the Bulgarian business has been experiencing for more than two decades. Research of professional stress and burnout comes with serious potential for organizational management in the development of more successful strategies for coping with stress (coping strategies).

Key words: professional stress, cumulative stress, burnout /emotional exhaustion, depersonalization and sense of professional failure/, self-esteem, general life satisfaction, strategies for coping with stress.

Актуалност и значимост на изследвания проблем

Професионалният стрес поражда последици на личностно, междуличностно и организационно равнище и затова формирането на адаптивен капацитет на човека в условия на интензивна информационна, технологична и организационна промяна и развитие е изключително актуален изследователски и мениджърски проблем. Значителна част от личния си „бюджет от време“ човек инвестира в професионалната си дейност и е подложен на „натиска на работната си среда“. Този натиск е продължителен и понякога „невидим“, но има ефекти, които могат да се проявят след време. Натискът на факторите на средата, в т.ч. на вътрешноорганизационните фактори, наричани често фактори на работната среда, е предизвикателство за адаптивните възможности на човека и на работните групи, генериращо ефекти на личностно, групово и организационно равнище и е достатъчно основание за необходимостта от конкретни емпирични изследвания на стреса в трудовото ежедневие на хората и за проектиране на антистресови индивидуални, групови и организационни стратегии.

Проблемът „професионален стрес“ днес е особено актуален предвид световната икономическата криза и съпътстващите я промени в професионалния живот – сливания и фалити на дружества, съкращения, текучества и загуба на работни места, намалени разходи за здравни услуги и социални осигуровки. Същевременно изискванията към служителите се увеличават, като намалява толерантността към допусканите от тях грешки, което води до нарастване на напрежението и повишаване на нивото на стрес в стремежа ежедневно да се отговаря на тези условия, за да се запази работното място.

Представеното в този доклад емпирично изследване бе проведено с цел да се измерят нивата на стрес и бърнаут в актуалната среда и да се установи до колко стресът е обусловен от спецификата на работата и трудностите в съвременния живот, и до колко се дължи на личностни особености и субективен подход за оценка и справяне със стреса.

Подборът на методите е съобразен с целите на емпиричното изследване. Използвани са: *Въпросник за възприет стрес*, адаптиран за български условия от А. Русинова-Христова и Г. Карастоянов; *Въпросник за измерване на ефектите на стреса,* адаптиран за българската социокултурна среда от С. Карабельова; *Скала за измерване на самооценката* на Розенбърг, адаптирана от Силгиджиян и колеги; *Скала за измерване на общата удовлетвореност от живота* на Диенер и сътрудници за удовлетвореност от живота, адаптирана от Х. Силгиджиян, С. Карабельова, Е. Занкова; *Скала за измерване на*

удовлетвореността от живота в неговите различни сфери, адаптирана от Х. Силгиджиян, С. Карабельова и Е. Занкова (2008) и *Тест за оценка на предпочитаните стратегии за справяне със стреса,* адаптиран за български условия от А. Русинова-Христова и Г. Карастоянов.

Емпиричното изследване е проведено в периода март – юли 2013 г. и обхваща 326 души. Участниците са мениджъри и изпълнители от различни държавни и частни български организации и фирми. Служителите са разпределени в групи по следните признаци: пол, възраст, образование, професия, заемана позиция в организацията, тип организация, общ трудов стаж и трудов стаж по специалността. Изследваните лица са обособени в четири професионални групи: медицински работници; преподаватели във висши учебни заведения; служители във военно формирование; служители в администрацията.

В анализа на данните от емпиричното изследване са използвани статистическите методи за обработка на данни: дескриптивен анализ, дисперсионен анализ, корелационен анализ, факторен анализ, регресионен анализ и медиаторен анализ. При анализа на данните, се очертаха следните основни резултати:

Различия при стреса

От направения еднофакторен анализ се установява, че статистически значимо различие в общото равнище на стрес има по признаците пол, възраст, професия и трудов стаж по специалността.

Полът диференцира значимо общото равнище на стрес ($F = 17,862$; $p = 0,000$). Мъжете показват по-ниско равнище на стрес ($X = 33,11$) за разлика от жените ($X = 36,98$). Това може да се обясни с факта, че жените са склонни по-емоционално да посрещат стресовите ситуации, да преживяват по-дълбоко тези събития и да остават по-дълго време под въздействието им. Резултатите за общото равнище на стрес, в зависимост от критерия **възраст**, показват значимо различие между възрастовата група до 29 г. и тази от 30 до 39 г. ($p = 0,022$), както и между възрастовата група от 30 до 39 г. и тази от 40 до 69 г. ($p = 0,009$). Най-висока стойност за общото равнище на стрес се констатира при възрастовата група от 40 до 69 г. ($X = 36,06$; $SD = 8,69$), което разкрива, че с увеличаването на възрастта устойчивостта на стресови въздействия намалява. Сравнително близкия като стойност резултат при възрастовата група до 29 г. ($X = 35,88$) може да бъде обяснен с изключително трудната ситуация, в която се намират в момента младите хора в България, които трябва ежедневно да отговарят на повишените изисквания на ситуациите в организациите

и на средата като цяло, за да могат да се доказват и развиват в професионалната си област. Твърде често се налага те да работят в други сфери на дейност, които са встрани от придобитата им професионална квалификация. Това води и до по-високо ниво на напрежение и неудовлетвореност. За общото равнище на стрес при отделните **професии** значими са разликите при медици и военни (p = 0,000), при преподаватели и военни (p = 0,000) и при военни и администрация (p = 0.000). Най-високи средни стойности се установяват при медицински работници (X = 37,52) и преподаватели във висши учебни заведения (X = 37,24), което е обяснимо предвид спецификата на дейността им, особено при медицинските служители, където степента на непредсказуемост на ситуациите е много висока. За преподавателите е характерна динамика в ежедневието им, чести пътувания и работа с много хора, от различни възрастови групи, с различен социален и професионален опит. Това изисква повече усилия за преодоляване на ситуации, с висока неопределеност. Значително по-ниският резултат при служителите във военното формирование (X = 30,02) съответства на спецификата на работната им среда, характеризираща се с висока нормативност, затвореност, установен регламент и предвидимост на действия и взаимодействия, което предполага изграждане и усвояване на подходи и стереотипи.

Трудовият стаж по специалността очевидно е фактор за значимо различие в общото равнище на стрес при служителите със стаж до 3 г. и тези със стаж от 4 до 14 г. (p = 0,033). Обяснимо по-висока средна стойност показват служителите с до 3 г. трудов стаж по специалността си (X = 36,25; SD = 7,41), което вероятно е свързано с тяхната неопитност, липса на формирани умения за справяне със специфичните задачи, произтичащи от особеностите на конкретната дейност.

Равнището на възприет стрес се диференцира значимо от взаимодействието на следните независими променливи: пол и възраст (F = 5,649; p = 0,004), пол и тип организация (F = 10,677; p = 0,001), възраст и заемана позиция (F = 4,663; p = 0,010); пол и заемана позиция (F = 4,773; p = 0,030). Най-висок възприет стрес имат жените (X = 24,75) на възраст между 40 и 69 г., заети в частния сектор (X = 23,45). По отношение на възрастта и заеманата позиция резултатите показват, че най-висок възприет стрес имат изследваните, които заемат мениджърска позиция (X = 22,87) и са на възраст между 40 и 69 г. Жените, които имат ръководни функции са и с по-високо ниво на възприет стрес (X = 23,06). Това може да се обясни с факта, че на жените в частния сектор се налага да полагат много повече усилия, за

да постигнат успех, кариерно развитие и да запазят ръководните си постове. Това е свързано със значително напрежение и стрес при преодоляване на трудности и препятствия в конкурентна бизнес среда.

Различия при бърнаут

Еднофакторният анализ на данните, регистрирани с въпросника за бърнаут показва, че статистически значимо различие има по **пол** ($F = 3,978$; $p = 0,047$) и по **професии** ($F = 10,871$; $p = 0,000$) при скала емоционално изтощение, както и по **придобитата образователна квалификация** ($F = 3,549$; $p = 0,030$) при скала деперсонализация.

При скала деперсонализация статистически значими различия се констатират при образованието и по-конкретно между средно образование и бакалавър ($F = 3,549$; $p = 0,044$) и средно образование и магистър ($F = 3,549$; $p = 0,027$). С най-висока средна стойност по скала деперсонализация са изследваните лица с образователна степен магистър ($X = 6,95$), следвани от тези с бакалавър ($X = 6,89$). По-високото образование е свързано с по-успешна реализация, с повишаване на професионалния статус и с поемане на по-големи отговорности. Същевременно очакванията за нови функционални задължения, характерни за по-високо образованите пораждат и по-висок стрес. Значими са и различията по отделните професии: между медици и военни ($F = 4,704$; $p = 0,010$) и военни и администрация ($F = 4,704$; $p = 0,008$). С най-висок резултат по скала деперсонализация са медицинските работници ($X = 7,45$). Скалата обхваща негативното и цинично отношение към хората, с които се взаимодейства на работното място. При лекарите и медицинския състав по-високото ниво на деперсонализация може да се разглежда като защитен механизъм за предпазване от негативните средови въздействия и произтичащите проблеми при осъществяване на професионалната роля. Приблизително сходният резултат при служителите от администрацията ($X = 7,31$) може да се тълкува по аналогичен начин, предвид интензивната им работа с клиенти, при които често се наблюдава негативна нагласа, произтичаща от незадоволителното качество на административните услуги.

Възрастта във взаимодействие с типа организация ($F = 3,070$; $p = 0,048$), както и професията във взаимодействие с пола ($F = 2,654$; $p = 0,049$) диференцират значимо деперсонализацията. С нарастване на възрастта на служителите в държавния сектор се увеличава и нивото на деперсонализация, като най-високо е при изследваните лица между 40 и 69 г. ($X = 6,99$). Деперсонализацията при служителите от

тази възрастова група е резултат на изтощение и чувство на обезкуражаване. В последните години в държавните структури в България се наблюдава тенденция на чести структурни промени, водещи след себе си и промяна на изискванията, правилата и условията на работа. В този смисъл хората над 40 години, въпреки професионалния си опит и изграден стереотип на работа, по-често са принудени да променят този модел, за да отговарят на разнообразните, разнопосочни и повишени изисквания и нови правила, като нерядко се налага и да придобиват допълнителни квалификации.

В частния сектор най-високо ниво на деперсонализация се установява при служителите във възрастовата група до 29 г. (X = 8,092). Това може да се обясни с трудностите, които изпитват младите хора в работното си ежедневие, свързани често с висока степен на неудовлетвореност от разминаването на очакванията им с обективните реалности. Отсъствието на адекватна оценка на работодатели и мениджъри за полаганите усилия, липсата на възможности за професионално развитие и утвърждаване се отразява на взаимоотношенията и води до прояви на циничност в интеракциите. При скала емоционално изтощение значими различия се констатират по пол (F = 3,978; p = 0,047) и по професии (F = 10,871; p = 0,000). Жените показват повисоко емоционално изтощение (X = 17,86), отколкото мъжете. Фактът, че жените по-често избират професии, изискващи по-голяма емоционална ангажираност и отдаденост може да обясни това, че те по-често се оплакват от емоционално изтощение.

При професиите с най-висока средна стойност по скала емоционално изтощение са медицинските служители (X = 20,28). Това се обяснява с по-интензивен разход на емоционален ресурс при спецификата на тяхната дейност, както и с повишен риск от допускане на грешки при вземане на животоспасяващи решения в лимит от време.

Различия при самооценката

Статистически значими различия в самооценката се установяват по отношение на **възрастта** (F = 4,106; p = 0,017) и по отношение на **професиите** (F = 3,940; p = 0,009). По-значима е разликата между възрастовата група от 30 до 39 г. и тази от 40 до 69 г. (p = 0,024). Служителите между 30 и 39 г. показват най-висока самооценка (X = 34,10) – това може да се обясни с придобития практически опит, с чувството за професионална компетентност и успешна реализация.

При професиите по-значими са различията между медици и военни (p = 0,090) и военни и администрация (p = 0,008). С най-висока

самооценка са военните (X = 34,20), следвани от преподавателите във висшите учебни заведения (X = 33,56). С най-ниска самооценка са служителите от администрацията (X = 32,22). Възможното обяснение за високото самочувствие при военните е свързано с характера на тяхната работа. Те възприемат статуса си като високо отговорен, значим и престижен, свързан с дейности за сигурността и суверенитета на страната. Високата самооценка е повлияна и от по-добрите възможности за усъвършенстване и развитие в кариерата, за повишаване на професионалния и материалния статус. Това самочувствие се продуцира и от чувството за гордост и чест, с високата степен на професионална и институционална идентификация.

Други значими различия по отношение на самооценката се установяват между заемана позиция и типа организация (F = 8,591; p = 0.004) и заемана позиция и общия трудов стаж (F = 2,747; p = 0.043). Мениджърите в държавния сектор имат най-висока оценка за себе си (X = 35,59), което е обяснимо от гледна точка на позицията им в служебната йерархия. Ръководителите, които имат общ трудов стаж между 6 и 12 г., показват високо равнище на самооценка (X = 34,90). Тази самооценка може да бъде обяснена с придобития професионален опит и увереност в способностите, както и със статуса и престижа на заеманата позиция.

Различия при общата удовлетвореност от живота

Статистически значимо различие в общата удовлетвореност от живота се установява по признаците: възраст, тип организация, професия, общ трудов стаж и трудов стаж по специалността.

Възрастта диференцира значимо общата удовлетвореност от живота (F = 6,661; p = 0,001). Значимо е различието между възрастовата група до 29 г. и тази от 30 до 39 г. (p = 0,003), както и между възрастовата група до 29 г. и тази от 40 до 69 г. (p = 0,008). Най-висока обща удовлетвореност от живота показват изследваните лица във възрастов диапазон от 30 до 39 г. (X = 16,81; SD = 4,19), а най-ниска – във възрастовата група до 29 г. (X = 14,85; SD = 3,71).

Значими различия в общата удовлетвореност от живота се установяват при **типа организация** (F = 6,484; p = 0,011). По-удовлетворени от живота си са служителите, работещи в държавни структури (X = 16,55; SD = 4,27), за разлика от тези, които са заети в частния сектор (X = 15,30; SD = 4,05). За актуалните условия в България тази констатация може да бъде обяснена с факта, че заетите в държавния сектор са относително по-сигурни за работните си места и заплаща-

нето си и могат по-добре да планират живота си, в сравнение с тези, които работят в частния сектор.

За общата удовлетвореност от живота се разкриват значими различия и по признак **професия** (F = 6,043; p = 0,001). Резултатите показват, че по-значими различия има между медицински работници и военни (p = 0,030) и между военни и администрация (p = 0,000). В най-висока степен са удовлетворени от живота си военнослужещите (X = 17,50; SD = 4,23), а в най-ниска степен работещите в администрацията (X = 15,07; SD = 3,92).

Общият трудов стаж диференцира значимо общата удовлетвореност от живота (F = 3,774; p = 0,011). По-значими различия се наблюдават в групата с трудов стаж до 5 г. и в тази – от 6 до 12 г. (p = 0,021), както и между групата с общ трудов стаж до 5 г. и тази – от 13 до 24 г. (p = 0,029). Най-висока обща удовлетвореност от живота показват изследваните лица с общ трудов стаж между 6 и 12 г. (X = 16,61; SD = 4,39), а в най-ниска степен са удовлетворени тези, които имат до 5 г. общ трудов стаж (X = 14,77; SD = 3,43). Хората с трудов стаж от 6 до 12 г. е вероятно да се преживяват като професионално утвърдени и успяващи да реализират служебните и жизнените си цели; а хората с трудов стаж до 5 г. са все още професионално несигурни, с отсъствие на визия за реализация на служебните и жизнени цели.

Трудовият стаж по специалността е фактор за значимо различие в общата удовлетвореност от живота (F = 6,521; p = 0,002). Позначими са различията между групата с трудов стаж по специалността до 3 г. и тази – от 4 до 14 г. (p = 0,003), както и между групата с трудов стаж по специалността до 3 г. и тази – над 14 г. (p = 0,008). Най-удовлетворени от живота си са изследваните лица с трудов стаж по специалността между 4 и 14 г. (X = 16,74; SD = 4,34). И тук обяснението може да бъде аналогично – хората с трудов стаж по специалността между 4 и 14 г. се преживяват в по-висока степен като професионално утвърдени и реализирани специалисти.

За преодоляване на професионалния стрес и бърнаут са твърде важни индивидуалните, груповите и организационните стратегии за справяне.

Анализът на данните от проведеното изследване показват и известни различия при използването на копинг стратегии.

Различия при използването на стратегии за справяне със стреса

Еднофакторният дисперсионен анализ показва, че **полът** влияе значимо върху използването на следните стратегии за справяне със стреса: *Търсене на инструментална подкрепа* (F = 3,847; p = 0,051); *Търсене на емоционална подкрепа* (F = 29,052; p = 0,000); *Примиряване или приемане на станалото* (F = 18,425; p = 0,000); *Обръщане към религията* (F = 4,626; p = 0,032); *Фокусиране върху емоциите и изразяването им* (F = 58,140; p = 0,000); *Психическа дезангажираност* (F = 19,822; p = 0,000) и *Употреба на алкохол и наркотици* (F = 4.817; p = 0,029). Жените показват по-изразен стремеж да търсят помощ и съвет от другите, отколкото мъжете (*Търсене на емоционална подкрепа* – X = 11,02 и *Фокусиране върху емоциите и изразяването им* – X = 10,10). Те са склонни да търсят и допълнителна информация за обяснението на ситуацията, в която са попаднали (*Търсене на инструментална подкрепа* – X = 11,25). Жените по-често посрещат стреса с приемане на ситуацията или чрез обръщане на вниманието си към друг проблем, за да не мислят за стресовите събития (*Примиряване или приемане на станалото* – X = 10,15), както и търсенето на утеха в религията (*Обръщане към религията* – X = 8,30). Като цяло жените посрещат по-емоционално стреса, инвестират повече ресурси в справянето със стреса и търсят и очакват да получават съпричастност.

Възрастта оказва значимо влияние върху следните стратегиите за справяне със стреса: *Търсене на инструментална подкрепа* (F = 7,777; p = 0,001); *Търсене на емоционална подкрепа* (F = 7,791; p = 0,000); *Позитивно преосмисляне и развитие* (F = 3,495; p = 0,032); *Обръщане към религията* (F = 3,154; p = 0,044); *Поведенческа дезангажираност* (F = 6,610; p = 0,002); *Психическа дезангажираност* (F = 9,592; p = 0,000) и *Отричане или неприемане* (F = 3,347; p = 0,036). По-значими различия за стратегия *Търсене на инструментална подкрепа* има между хората във възрастова група до 29 г. и тези – от 30 до 39 г. (p = 0,001), както и между възрастовата група до 29 г. и тази – от 40 до 69 г. (p = 0,002). Изследваните лица във възрастова група до 29 г. най-често прибягват до тази стратегия (X = 11,77). Това поведение е свързано с отсъствието на професионален опит, потребността от сътрудничество с по-опитни колеги и търсене на информация за справяне с трудностите в работната среда. Значими различия при *Търсене на емоционалната подкрепа* се наблюдават между възрастовата група до 29 г. и тази от 30 до 39 г. (p = 0,002) и между възрастовата група до 29 г. и тази – от 40 до 69 г. (p = 0,002).

Най-висока потребност от разбиране и подкрепа изпитват работещите до 29 г. (X = 11,09). Те са склонни да използват стратегията *Позитивно преосмисляне и развитие* (X = 12,65). Различия се установяват и при стратегиите *Обръщане към религията*, *Психическа дезангажираност и Отричане или неприемане*, към които отново най-често прибягват заетите от възрастовата група до 29 г. – съответните стойности са X = 8,57; X = 9,13 и X = 7,45. Очевидно по-младите са с по-изразена нагласа да прибягват към алтернативни активности. Известно изключение се наблюдава по отношение на стратегията *Поведенческа дезангажираност*. По-значими различия в това отношение има между възрастовата група от 30 до 39 г. и тази от 40 до 69 г. (p = 0,001). По-изразено предпочитание към тази стратегия имат изследваните лица във възрастовата група от 40 до 69 г. – с повишаване на възрастта резистентността на стресови въздействия намалява и това обуславя намаляването на усилията за справяне със стресорите и нерядко се проявява като отказ от по-нататъшни действия.

Образованието е статистически значим фактор за различие при използването на стратегиите *Планиране* (F = 2,993; p = 0,052); *Потискане на конкуриращи се активности* (F = 3,877; p = 0,022) и *Търсене на емоционална подкрепа* (F = 4,225; p = 0,015). За стратегията *Планиране* по-значимо е различието между изследваните лица със средно образование и образователна степен магистър (p = 0,046). При *Потискане на конкуриращи се активности* – между изследваните лица със средно образование и магистърска степен (p = 0,019), при *Търсене на емоционална подкрепа* – между средно образование и бакалавърска степен (p = 0,020). Данните потвърждават хипотезата, че високо образования човек формира по-сериозен потенциал за самостоятелно справяне с възникналите проблеми и трудности. Хората с по-ниско образование се нуждаят в по-висока степен от разбиране и морална подкрепа. Обучението във висше училище очевидно развива способности за по-адекватна оценка на събитията и приемане на активни действия за справяне с проблемите.

Професията е значим фактор при избора на стратегии за справяне със стреса в организационна среда. Преподавателите във висши училища най-често използват стратегиите *Потискане на конкуриращи се активности* (X = 10,90) и *Примиряване или приемане на станалото* (X = 10,24). Те са склонни да прилагат конструктивен подход, изразяващ се в приемане на събитието и фокусиране на усилията върху решаването на проблема. При медицинските работници най-използваните стратегии са *Поведенческа дезангажираност* (X = 7,30);

Психическа дезангажираност (X = 9,16) и *Отричане или неприемане* (X = 7,82). Това отразява нагласата им за справяне със стреса чрез ангажиране с други дейности, с което изместват влиянието на стресора. При служителите от администрацията най-често срещаните стратегии са *Въздържане* (X = 10,63) и *Фокусиране върху емоциите и изразяването им* (X = 9,63). Тяхната работа е свързана с осигуряване на разнообразни услуги, което предполага и интензивно взаимодействие с различни хора, въвличане в разнообразни и емоционално наситени ситуации, които изискват въздържане от преждевременни действия и изчакване на по-подходящ момент за реагиране. Предвид спецификата на дейността на военнослужещите е обяснимо тяхното предпочитание към стратегията *Потискане на конкуриращи се активности* (X = 9,90). Фокусът в тази стратегия е решаването на възникналия проблем.

Общият трудов стаж значимо диференцира стратегиите *Търсене на инструментална подкрепа* (F = 4,670; p = 0,003); *Търсене на емоционална подкрепа* (F = 4,705; p = 0,003); *Психическа дезангажираност* (F = 3,943; p = 0,009) и *Отричане или неприемане* (F = 3,585; p = 0,014). В анализа на данните се установи, че характерно за служителите с общ трудов стаж до 5 г. е използването на стратегиите *Търсене на инструментална подкрепа* (X = 11,81), *Търсене на емоционална подкрепа* (X = 11,06) и *Психическа дезангажираност* (X = 9,21). Това се обяснява с отсъствието на по-сериозен трудов опит и изградени стратегии за справяне със задачите. Тези служители все още изпитват необходимост от помощ, разбиране, подкрепа и повече информация, за да се справят с функциите си. Служителите с над 24 г. общ трудов стаж най-често използват стратегията *Отричане или неприемане* (X = 7,63). Интерпретацията в този случай е в необходимостта от защитна реакция предвид намаляващите емоционални ресурси за активно справяне със стресорите.

С помощта на многофакторен дисперсионен анализ е направен опит за по-задълбочено определяне на влиянието на демографските фактори върху използваните стратегии за справяне със стреса.

Възрастта във взаимодействие със заеманата позиция диференцира значимо използването на стратегията *Планиране* (F = 3,107; p = 0,046). Най-често към тази стратегия прибягват мениджърите между 30 и 39 годишна възраст (X = 14,10). Ръководителите в тази възрастова група се характеризират с натрупан социален и професионален опит, както и със стремеж за себедоказване и себеизява. Те са тези, които най-активно посрещат възникналите трудности и проблеми и търсят пътища за тяхното разрешаване. Това, от една страна е

част от тяхното функционално задължение, а от друга – критерий за ефективност от работата им. Позицията определя и избора на стратегия за справяне със стреса. Ръководителите разполагат с по-голяма свобода и възможност за контрол върху процесите в организацията и затова, вероятно, използват предимно активни стратегии – планират задачите, приоритизират проблемите и обмислят действията, които трябва да се предприемат за тяхното разрешаване.

Възрастта във взаимодействие с типа организацията ($F = 4,397$; $p = 0,013$), пола във взаимодействие със заеманата позиция ($F = 6,825$; $p = 0,009$), както и типа организация във взаимодействие със заеманата позиция ($F = 4,789$; $p = 0,029$) диференцират значимо използването на копинг стратегията *Търсене на инструментална подкрепа*. При изследваните лица до 29 г. по-изразено е използването на стратегията *Търсене на инструментална подкрепа* ($X = 12,56$) предвид присъщата им все още неопитност и недостатъчен социален и професионален опит. Тези служители изпитват по-често необходимост от помощ, подкрепа и повече информация за изпълнението на поставените задачи. Това по-често се наблюдава при работещи в държавния сектор, при които е предвиден и по-дълъг период за обучения и адаптация на новоназначени служители. Жените на ръководна позиция много по-често търсят помощ и информация ($X = 13,09$), за да се справят със ситуациите. Желанието им да избягват допускане на грешки и стремежът да вземат адекватни решения е вероятна причина за това. Не бива да се пренебрегва и амбицията на жените на ръководни постове за себедоказване, за постигане на високи резултати, за конкурентоспособност спрямо мениджърите от противоположния пол. Ръководителите в организации от държавния сектор по-често използват стратегията *Търсене на инструментална подкрепа* ($X = 12,67$). Тези организации се характеризират с висока йерархична зависимост и изискване за съгласуване и одобрение на повечето решения от по-високо равнище.

Възрастта във взаимодействие с типа организация диференцира значимо използването на стратегията *Търсене на емоционална подкрепа* ($F = 5,880$; $p = 0,003$). Изследваните лица до 29 г. и работещи в държавни структури ($X = 11,13$) по-често използват тази стратегия. Това поведение е предпоставено от по-благоприятните условия и възможности за търсене и получаване на разбиране в по-защитена и нетолкова конкурентна среда. Специфичното при тези структури е и това, че младите специалисти имат и по-дълъг период на обучение и адаптация.

Възрастта във взаимодействие със заеманата позиция (F = 3,967; p = 0,020), както и професията във взаимодействие с общия трудов стаж (F = 1,994; p = 0,040) диференцират значимо използването на стратегията *Примиряване или приемане на станалото*. Мениджърите на възраст между 30 – 39 години (X = 10,19) са склонни по-често да приемат ситуациите такива, каквито са и да действат съобразно условията, което е резултат на по-богатия опит и изградени подходи за действие при обстоятелства с по-висока степен на неопределеност и неяснота.

Възрастта във взаимодействие с типа организация диференцира значимо използването на стратегията *Поведенческа дезангажираност* (F = 3,548; p = 0,030). Прибягването към тази стратегия от страна на служителите на възраст между 40 и 69 г., работещи в държавния сектор (X = 7,03) вероятно може да се обясни с факта, че те нямат възможност да влияят на процесите, които протичат в организацията. Това води до формирането на негативна нагласа за неубедителен резултат при опит да се справят със стресора.

Основни изводи

За мениджърите на организации е важно да имат предвид, че:

- полът и възрастта диференцират значимо общото равнище на стрес, последиците от стреса, самооценката, общата удовлетвореност от живота и използването на стратегиите за справяне със стреса;
- професията е съществен фактор, който диференцира общото равнище на професионален стрес – социално ориентираните и емоционално ангажираните професии (лекари, медицински сестри, преподаватели) са с високо ниво на професионален стрес;
- висок професионален стрес изпитват и младите работници и служители с трудов опит по специалността до три години;
- значителни са и различията в професионалния стрес в зависимост от типа организация – по-високо ниво на стрес изпитват работещите в частния сектор в сравнение с тези в държавния сектор. Несигурността на работните места в частния сектор, както и отношенията „работодатели – мениджъри – работници“ вероятно поддържат по-високо напрежение в работата.

При разработването на антистресови програми е важно да се знае, че:

- жените имат по-изразен стремеж да търсят помощ и съвети, отколкото мъжете. Мъжете предпочитат по-активни стратегии.

- потенциалът на високо образованите работници и служители за справяне с трудности е по-висок от този на по-ниско образованите.
- професията значимо диференцира избора на стратегии за справяне със стреса, с което трябва да бъдат съобразени институционалните стратегии.
- позицията, която човек заема в организацията определя избора на стратегия за справяне със стреса. Служителите, които са на ръководни постове използват предимно активни стратегии в сравнение с изпълнителите.
- общият трудов стаж оказва влияние върху избора на стратегии за справяне със стреса-младите работници и служители са доминиращо ориентирани към *Търсене на инструментална и емоционална подкрепа* в сравнение с по-възрастните, които предпочитат *Отричане или неприемане*.

Кумулирането на стрес се проявява като медиатор на бърнаут и общата удовлетвореност от живота. Проверката на медиаторната хипотеза за влияние на самооценката върху деперсонализацията, емоционалното изтощение, личните постижения и общата удовлетвореност от живота при медиатори общото равнище на стрес и стратегиите за справяне със стреса позволява да се направи извода, че самооценката има директно влияние върху личните постижения и общата удовлетвореност от живота. Самооценката е надежден предиктор за кумулирането на стрес и последиците от стреса. Тя трябва да се взема предвид при изследване на личните качества в процеса на подбор на служители и организация на тяхната дейност в реални условия.

ЛИТЕРАТУРА

- **Георгиев, М., Г. Домусчиева-Роглева, И. Тошева** (2003). Вторични фактори и оптимизиране на теста за изследване на предпочитаните стратегии за справяне със стреса – COPE-1. – В: *Личност, Мотивация, Спорт*. Книги 1 – 3, Проспорт. С.
- **Миланов, М., С. Карабельова** (2011). Негативни нагласи към ромското малцинство и взаимовръзката им с патриотизма и самооценката в български контекст. – В: *Българско списание по психология*. – С., с. 387 – 393.
- **Николов, Н.** (2007). Измерване на професионалното изгаряне. – *35 години Институт по психология – МВР, Сборник*. – С., с. 43 – 46.

- **Русинова, В.** (1980). Психологически фактори за ефективност на труда. – БАН. – С.
- **Русинова, В.** (1994). Психично напрежение и дейност. – БАН. – С., с. 9 – 19.
- **Русинова, В., Л. Василева** (1995). Професионалният стрес: теоретичен и експериментален модел на К.Л. Купър. – *Българско списание по психология, брой 4*, с. 39 – 44.
- **Русинова, В., Л. Василева, С. Жилъова, Б. Андреев** (1999). Професионален стрес и ценности в труда при български мениджъри. – *Българско списание по психология*, 3 – 4, , с. 86 – 100.
- **Силгиджиян, Х., С. Карабельова, Е. Занкова** (2008). Емпирична среща на двете традиции в изследването на психичното здраве. – *Българско списание по психология, V Национален конгрес по психология. – Изд. „Изток – Запад“*. – С.
- **Стоянова, С., И. Пенева** (2011), Адаптация на скалата на М. Розенберг за изследване на глобалната самооценка. – *Приложна психология и социална практика. X-та международна научна конференция. Том 2*. – В., с. 117 – 128.
- **Стоянов, В.** (2008). Човекът в организацията. Психологичен анализ. – Псидо. – В., с. 61 – 73.
- **Стоянов, В.** (2011). Психичен стрес в организацията. Системен модел за изследване. – *Университетско издателство ВСУ „Ч. Храбър“*. – В.
- **Тодоровска, А.** (2001), Синдром на професионално изпепеляване (burnout). Същност и превенция. – *30 години Институт по психология, Юбилеен сборник*. – С., с. 372 – 375; 377 – 379.
- **Carver, C. S., M. F. Scheier, J. K. Weintraub** (1989). Assessing coping strategies. A theoretically based approach. – *Journal of Personality and Social Psychology*, № 56, p. 267 – 283.
- **Cohen, S., T. Kamarck, R. Mermelstein** (1983). A global measure of perceived stress. – *Journal of Health and Social Behavior*, № 24, /4/, p. 385 – 396.
- **Maslach, C. and S. E. Jackson** (1981). The Measurement of experienced burnout. – *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, No. 2, Apr., pp. 99 – 113.
- **Maslash, C.** (1982). Burnout: The cost of caring. – NJ, Prentice Hall.
- **Maslash, C., S. E. Jackson, M. P. Leiter.** (1982). Maslash Burnout Inventory Manual. 3 – rd Ed.- Palo Alto, Consulting psychologists Press.

- **Maslash, C.** (1998). A multidimensional theory of burnout. L. Cooper (Ed.), Theories of organizational stress. – Oxford, Oxford Univ. Press, p. 68 – 85.
- **Maslash, C.** (1978). Job burnout: How people cope. – Public welfare.
- **Schermerhorn, J. R. Jr., G. J. Hunt, R. N. Osborn.** (2002). Organizational behavior. 17-th Ed. Ohio University, Texas Tech. University, Wayne State University.

ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИЯ СТРЕС ПРИ СПЕЦИАЛИСТИТЕ, КОИТО РАБОТЯТ С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Ивана Миладинова, докторант

Резюме: Статията представя резултатите от *едно изследване* върху нивото на професионален стрес и бърнаут при част от специалистите, работещи с деца със специални потребности. *В допълнение изследването има за цел да установи* до каква степен нивото на професионален стрес влияе върху качеството на предоставената услуга на самите деца. За тази цел е *проведено* изследване за диагностика на нивото на стрес при 30 професионалисти, мнозинството от които са ресурсни учители, в това число младши и старши, а **участват** също и психолози, **логопеди** и педагози от Ресурсен център, гр. Стара Загора. Използвана е методика за диагностика на нивото на емоционално прегаряне (burnout) на В. В. Бойко, преведена и адаптирана от Л. Митина (2010).

Ключови думи: стрес; професионален стрес; деца със специални потребности, бърнаут

INFLUENCE OF PROFESSIONAL STRESS IN THE SPECIALISTS WHO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Ivana Miladinova, PhD student

Summary: This article represents the results from a study of the level of professional stress and burnout in some specialists working with children with special needs. In addition, the study aims to determine to what extent the level of professional stress exerts influence over the quality of the service that is being given to the children. To fulfill this goal, a study that diagnoses the level of stress in 30 professionals has been conducted. The sample consists mainly of resource teachers, including junior and senior specialists, as well as psychologists, speech therapists and educators from Resource Centre of Stara Zagora town [Stara Zagora's Resource Centre]. The method of V. V. Boyko, translated and adapted from L. Mitina (2010) has been used for establishing diagnose of the level of emotional exhaustion (i.e. burnout).

Key words: stress; professional stress; children with special needs; burnout

Увод

Работата с деца и въобще с хора със специални образователни потребности е една от най-силно подложените на стрес и сериозно застрашени от емоционално прегаряне професии. Синоним на емо-

ционалното и професионално прегаряне, изтощение, преуморяване, изпепеляване е понятието бърнаут, въведено в психологическата теория и практика от американския психиатър и психолог Фрейденберг (Herbert Freudenberg, 1974). Той формулира термина като характеристика на психологично състояние при здрави хора, които работят в емоционално напрегната среда.

Според него бърнаута е съвкупност от признаци, които се появяват у хора, работещи в тясна професионална връзка с други хора, на които помагат и в този смисъл са зависими от тях. Самият той е забелязал в себе си и у свои колеги смущаващи промени, които по-късно изследва и метафорично обозначава по този начин (Янакиева, 2009).

Емоционалното изгаряне представлява изработен от личността механизъм за психологическа защита под формата на пълно или частично изключване на емоциите в отговор на избрани психотравмиращи въздействия (Митина, 2010).

Емоционалното изгаряне представлява придобит стереотип на емоционалното, най-често професионално поведение. „Изгарянето“ е отчасти функционален стереотип, тъй като позволява на човека да дозира и икономично да изразходва енергийните ресурси. В същото време могат да възникнат неговите дисфункционални следствия, когато „изгарянето“ се отразява отрицателно на изпълняването на професионалната дейност и отношенията с партньорите.

Научен проблем

Първоначално в работата с деца със СОП, при специалистите се появява чувството за тревожност, което преминава в емпатия, след което настъпва стресът.

Стресовите реакции са емоционални, физиологични и поведенчески. Една от най-известните теории за стреса е предложена от Селие, в чиято лежи понятието общ адаптационен синдром. Според Селие, стресът е стереотипен, филогенетично стар начин за приспособяване на организма към новите ситуации. Той открива три фази в протичането на общия адаптационен синдром – фаза на тревога, фаза на съпротива, фаза на изтощение.

Според учените, които заемат социалното становище, появата на бърнаут зависи повече от ситуацията, отколкото от типа личност. Едно очевидно и често срещано социално пренапрежение е прекаленото натоварване с работа – overwork. Друга причина са нагласите и представите, с които лицата, занимаващи се с грижи за другите, започват своите професии. Често тези нагласи са нереални и изобщо не се

препокриват с действителността. Представата, че професията на лекаря или терапевта, социалния или специалния педагог, е едно вълнуващо преживяване, където ще бъдат заобиколени от състрадателни колеги, и чрез която ще допринасят за доброто на нуждаещите се хора, готови на сътрудничество и изпълнени с благодарност, в повечето случаи е погрешна. За съжаление, хората с увреждане носят със себе си и предават на специалиста предимно негативни емоции, и ако си позволят непрекъснато да съчувстват и съпреживяват болката на другите, лицата оказващи помощ трудно биха издържали на ситуацията. Прекомерното отдръпване от лицето със СОП обаче води до апатично отношение и механично изпълнение на задълженията. От всичко това става ясно, че бърнаута има две жертви – специалистът, от една страна, и човека в риск, от друга, защото не получава качествена помощ.

Професионалистите, които работят с деца със СОП, като медицински и социални работници, терапевти, ресурсни учители и др. са едни от най-застрашените от емоционално и психологическо „прегаряне“ – познато като бърнаут. Според (Worthman, Loftus, 1998) когато дадено лице, подаващо подкрепа, помощ, или провеждащо определена терапия, достигне това състояние се наблюдава един вид отдръпване от професионалните задължения, намаляне на мотивацията, апатия и понижаване на самочувствието, намаля загрижеността, която по принцип трябва да се проявява от страна на професионалистите.

Освен това се наблюдава поява на песимизъм, който постепенно измества първоначалната положителна настройка. Всичко това води до откъсването от грижите за пациентите. Специалистите започват да гледат на тях просто като на отделни „случаи“ и в състояние на бърнаут често показват раздразнителност и гняв. Лошото поведение се рационализира като се прехвърля вината върху хората, за които по принцип трябва да се полагат грижи (Worthman, Loftus, 1998).

Методология на изследването

За изследването е използвана методика за диагностика на нивото на емоционално изгаряне съставена от В.В. Бойко, съдържащ 84 твърдения, разпределени в 3 скали: „напрежение“, „резистенция“ и „изтощаване“, всяка от които съдържа по 4 субскали:

- *„НАПРЕЖЕНИЕ“*
  1. Преживяване на психо-травмиращи обстоятелства;
  2. Неудовлетвореност от себе си;
  3. „Вкаран в клетка“;
  4. Тревога и депресия.

- „РЕЗИСТЕНЦИЯ“
  1. Неадекватно избирателно емоционално реагиране;
  2. Емоционално-нравствена дезориентация;
  3. Разширяване сферата за пестене на емоции;
  4. Редукция на професионалните задължения.
- „ИЗТОЩАВАНЕ“
  1. Емоционален дефицит;
  2. Психосоматични и психо-вегетативни нарушения;
  3. Личностна отстраненост (деперсонализация);
  4. Емоционална отстраненост

Това е личностен въпросник, предназначен за диагностика на „синдрома на емоционално изгаряне“, възникващ у човека в процеса на изпълнение на различни дейности, свързани с продължителното въздействие на редица неблагоприятни стресови фактори.

Според автора, емоционалното изгаряне е личностен механизъм на психологическа защита под формата на пълно или частично изключване на емоционален отговор на определени психотравмиращи въздействия. „Изгарянето“ е функционално доколкото позволява на човек да дозира и икономисва своята енергия. В същото време „изгарянето“ се отразява отрицателно на изпълнението на професията и отношенията с партньори.

Цел на изследването

Диагностика на нивото на емоционално изгаряне при специалистите, работещи с деца със специални потребности в Ресурсен център, гр. Стара Загора.

Хипотеза: Нивото на професионален стрес и емоционалното прегаряне или бърнаут оказват значително влияние върху ефективността на работата с деца със специални потребности.

Задачи

Метод на изследването

Обект на изследването са 30 бр. специалисти, работещи с деца със специални потребности от Ресурсен център, гр. Стара Загора.

Изследователският инструментариум включва тестова методика от 84 твърдения, за които изследваното лице трябва да прецени дали се отнасят до него самия с отговор „да“ или „не“. Методиката позволява да се отделят следващите 3 фази в развитието на стреса: „напрежение“, „резистенция“, „изтощение“. За всяка от тези фази са определени водещи симптоми на „изгарянето“, за което е разработе-

на методика за количественото определяне на степента на тяхната изразеност.

Процедура

Изследването протече по следния начин: На всеки един от специалистите беше раздаден тестовия материал, за което имаха време от 30 минути за попълването му.

Участници в изследването

В изследването бяха включени специалистите от Ресурсен център гр. Стара Загора, които работят с деца със специални потребности, в това число най-голям брой ресурсни учители, младши и старши ресурсни учители, логопеди и психолог, Участниците са на възраст от 24 до 63 години, като средната възраст е 38 год.

Резултати

Скала „напрежение“ – и съответните субскали показват следните резултати:

1. При субскала „преживяване на психо-травмиращи обстоятелства“ резултатите показват, че при 5 специалисти симптомите са сформирани, при 10 са в процес на формиране и останалите са с липсващи симптоми за психо-травмиращи обстоятелства.

2. Субскала „неудовлетвореност от себе си“ – при 21 човека не се е сформирал симптома, при 5 се показва формиращ се симптом и при останалата част симптома се е сформирал. Като при няколко от специалистите той е силно доминиращ.

3. „Вкаран в клетка“ – симптомите са сформирани при двама специалисти и то с висок коефициент, четирима са с формиращ се симптом и по-голямата част нямат сформирано симптоми.

4. „Тревога и депресия“ – тук бр. на застрашените от формиращи симптоми на бърнаут е много малък. Двама са сформирани симптоми и двама в процес на формиране. Симптомите на субскала „Тревожност и депресия“ са силно изразени при повечето специалисти. При 12 човека са вече сформирани и то с голяма надеждност, 12 са на ръба – в процес на формиране и много малка част са с отсъствие на такива симптоми.

Скала „резистенция“

1. „Неадекватно избирателно емоционално реагиране“ е сформирано при повече от една трета от изследваните лица, при една трета е в процес на формиране и при малка част от тях липсват симптоми за неадекватно емоционално реагиране.

2. „Емоционално-нравствена дезориентация“ е сформирана при 3ма от специалистите, а 12 са с формиращи се симптоми.

3. „Разширяване сферата за пестене на емоции“ – сформирана е при 9 участници, при 5 е формираща.

4. „Редукция на професионалните задължения“ – според резултатите в тази скала почти една трета от специалистите се опитват да редуцират професионалните задължения, а една трета от останалите са в процес на изграждане на тези навици.

Скала „изтощаване“

1. „Емоционален дефицит“ – сформиран е при 8 човека, а при 7 е във формиращ се процес.

2. „Емоционална отстраненост“ – при двама е сформирано, 18 са в процес на формиране.

3. „Личностна отстраненост (деперсонализация)“ – 6 са със сформирани симптоми и 3 са в процес на формиране.

4. „Психосоматични и психо-вегетативни нарушения“ – при 5 човека е сформирана и при двама е в процес на формиране.

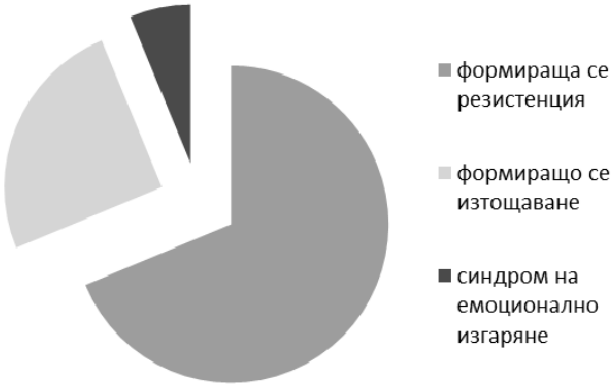
Обобщените резултати от различните скали показват, че най-често формираща се фаза е „резистенция“, застъпваща се при 55% от изследваните лица. Сформирала се е при 15% от специалистите, от които една голяма част не са написали никакви лични данни.

Втората по интензитет формираща се фаза е „изтощаване“. В процес на формиране е при 20%, сформирана е при 25% от професионалистите, а далеч от емоционално изтощаване са останалите 55%.

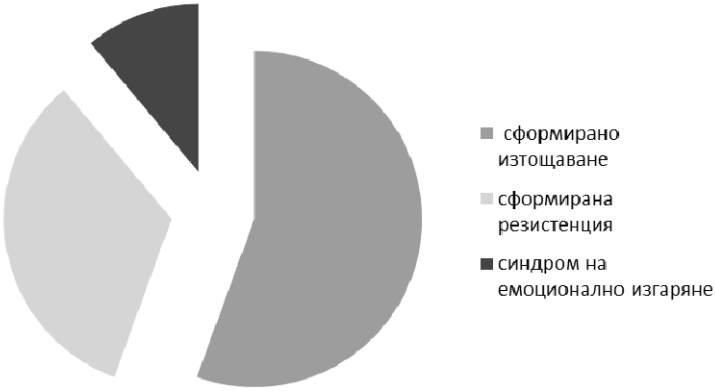
Фазата „напрежение“ е сформирана само при едно лице, скриващо своята идентичност, а при всички останали участници, фазата не се е сформирала.

Окончателните показатели на синдрома „емоционално изгаряне“ са сформирани при 5% от изследваните лица.

В двете таблици са представени резултатите от:



Фаза „резистенция“



Фаза „изтощаване“

Според резултатите, симптомите, които най-много утежняват емоционалното състояние на личността са ежедневното напрежение, умората, еднообразието, отчаянието, произхождащо от това, че всичко, което правят не е оценено от другите.

Желателно е специалистите в тази сфера да обръщат повече внимание на собствените чувства и емоции, да прекарват повече време с близките и да се използват свободното си време с релаксиращи за тях занимания, като спорт, музика, книги.

Дискусия

С оглед на резултатите, като изключим фактите, че може би повечето от изследваните лица са отговорили по принципа на „социалната желателност“, бих казала, че резултатите са в рамките на нормалното представяне – като се има предвид, че специалистите, които са най-сериозно застрашени от емоционалното изгаряне, са тези с дългогодишен опит в социалната сфера.

В аналогичен план са и тълкуванията на получени резултати от Giangreco, (1996), Horne, (1988). Според тях, след провеждана продължителна работа с деца със специални потребности могат да се проявят отрицателни чувства и настроения на учителите. Негативните персонални релации, появили се вследствие на дългогодишни дейности с деца със специални образователни потребности са довели до фаза „изтощаване“ и демонстрация в професионалните дейности на „психо-вегетативни нарушения“.

От значение е и степента на увреждания, които носят децата. Buysse et al. (1996) уточняват, че нивото на дискомфорт при специалистите работещи в областта на интегрирано обучение, зависи значително от степента на увреждането при детето с което се работи. Cook (2001) отбелязва, че учителите имат по-често негативни атитюди към тежките увреждания, докато към по-леките увреждания атитюдите са по-скоро позитивни.

Действително при работа с по-леки по степен и изразеност увреждания, специалните потребности изискват специализирана квалификация, но по-лесно се постига успех в социалната и интелектуална компетентност на децата със специални потребности и учителите „виждат“ резултатите от своята дейност, то тези положителни резултати допълнително ги мотивират.

Заключение

Целта на тази статия беше изпълнена чрез представянето на резултатите от изследването на нивото на емоционално изгаряне при работещите с деца със специални потребности в Ресурсен център, гр. Стара Загора.

Темата за емоционалното прегаряне (бърнаут) е една от най-често обсъжданите напоследък. Забързаният начин на живот и подложените на постоянно напрежение специалисти, в почти всякакви области предизвикват научните изследователи за постоянно проучване на симптомите, причините и факторите за поява, начините за справяне със стреса, и най-вече признаците и аспекти от поведението на сама-

та личност, които подлежат на корекция за да се избегне вредата от изгарянето върху самата личност и заобикалящата го среда.

Една част от изследваните лица отказаха да споделят какви то и да било лични данни, което малко затруднява обективността на изследването, но пак спомага за пълната откровенност при попълване на методиката. Точно това са лицата с най-силно изразени симптоми на емоционално изгаряне.

ЛИТЕРАТУРА

- **Митина, Л. М.** (2010). Психологу обучителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие програмы. Москва, рекомендовано к печати Ученым советом Учреждения Российской академии образования Психологический институт.
- **Левтерова, Д.** (2009). Интеграция на хора с увреждания. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“.
- **Янакиева, С.** (2009). Емоционалното „изгаряне“ – един от рисковете в учителската професия. – і-продължаващо образование.
- **Giangreco, M. F.** (1996). Vermont Interdependent Services Team Approach (VISTA): A guide to developing educational support services. Baltimore.
- **Horne, M. D.** (1988). Modifying peer attitudes toward the handicapped: Procedures and research issues. In H. E. Yuker (Ed.), Attitudes toward persons with disabilities (pp. 203 – 222). New York: Springer.
- **Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B.** (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. Journal of Early Intervention, 20(3), 189 – 203.
- **Cook, B.** (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. The Journal of Special Education, 34(4), 203 – 213.
- http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/ajec_index_abstracts/inclusion_of_children_with_a_disability.html

СТРЕС И ДИСТРЕС В СЕМЕЙСТВОТО С ДЕТЕ С РАЗСТРОЙСТВО ОТ СПЕКТЪРА НА АУТИЗМА

Стефан Августинов, докторант

Резюме: В настоящият научен доклад една от по-общите цели, е здравето на отделния индивид и пълноценното му съществуване, което да допринася за благоденствието на общността и личното му щастие. В настоящото изложение се търси възможност, която да облекчи състоянието на дистрес обуславящо се у родителите, при прояви у детето на поведение от аутситичния спектър. Практическото измерение на настоящото изложение е свързано с търсене на една кохерентна връзка вътре в семейството. Подобряване взаимодействието и комуникацията между специалистите, институциите и семейството. Търси се преодоляване или облекчаване на дистреса обособяващ се у родителите в степен на стрес толерантност.

Ключови думи: аутизъм, стрес, дистрес, семейна среда

STRESS AND DISTRESS IN THE FAMILY WITH A CHILD WITH A DISORDER FROM THE AUTISTIC SPECTRUM

Stefan Avgustinov, PhD student

Summary: In this scientific report one of the more common purposes is the health of the individual and his complete existence which contribute the prosperity of the community and personal happiness. In this present expose an opportunity is seeking that can relieve determinate distress of parents because of the child's manifestations of behavior from autistic spectrum. The practical dimension of this present expose is related with demandable of coherent relationship within the family. Improve the interaction and communication between professionals, institutions and families. Looking to overcome or alleviate the determinate distress of parents in extent of stress tolerance.

Key words: autism, stress, distress, family environment.

Увод

Писанията по-долу не предлагат повече от това, което би било за незрящият джудото. Засяга се темата за деинституционализацията на специализираните заведения за деца със специфични проблеми, както и проблемът с интегрираното образование. Тъй като тези влияят незибежно всички нуждаещи се от по-различни услуги и са независими от индивидуалните способности на отделния човек за справяне в ситуацията на тежък стрес.

Първо да поясним, какво би било за незрящият човек джудото. Джудото е източен боен спорт в който изключително добре са разработени техники за падане. Тъй като незрящият човек в движението си много по-често би се спъвал и от там падал, то за него би било от голяма полза да познава техниките за падане. Тези техники на падане със сигурност биха го предпазили от локсации, фрактури и други сериозни наранявания, а това би обособило у него и по-голяма увереност в движението.

Към терминологията – стрес; дистрес; „Стресът е неспецифичен отговор на тялото на всяко поставено пред него изискване. ... Дейностите свързани със стреса, могат да бъдат приятни или неприятни. Дистресът винаги е неприятен. ... Пълната липса на стрес означава смърт“ (Селие Х.; 1982: 22; 25).

Депривация – „В психологията на възприятието – състояние на крайна изолация от дразнители, при която до голяма степен отпада външната регулация на психичните процеси и особено на възприятието, като доминиращи стават вътрешноорганизмичните условия. Възможно е да се стигне до халюцинации.“ (Р. по Псих.; 1989: 97) .

Семейство – най-малката структурна единица на обществото, обичайно е съюз между мъж и жена. Спрямо детето – биологични родители, приемно семейство. В настоящото се разглежда семейството, като състоящо се от поне трима участници (жена, мъж, дете), които съжителстват съвместно, поне за определен период от време. За всеки човек се казва, че е уникален, като личност и безценен по своята същност за общността. От което следва, че семейството е сбор от поне две уникални по своята същност личности.

За разстроиството от спектъра на аутизма. Терминът „аутизъм“ е от гръцки произход и в точен превод означава „съществуване сам за себе си“. През 1943 г. Лео Канер въвежда термина аутизъм в детската психиатрична практика, но и до наши дни тое е една от най-големите загадки в детското аномално развитие. Днес със сигурност е доказано, че аутизма не е психоза, нито форма на емоционално разстройство или детска шизофрения. Аутизмът е разстройство на развитието, включващо когнитивен дефицит и имащо общи черти с други разстройства на развитието, но със специфична симптоматика.

За Детския аутизъм в МКБ 10 (F 84.0) е дадено следното определение: Вид генерализирано разстройство на развитието, което се определя от наличието на абнормно и/или нарушено развитие, възникнало преди 3-годишна възраст и проявяващо се с абнормен тип функциониране в три области: на социалните взаимоотношения, на ко-

муникацията и на поведението, което е ограничено и стереотипно. То се среща 3 – 4 пъти по-често при момчета, отколкото при момичета.

Диагностични указания

Обикновено липсва период на несъмнено нормално развитие, но когато такъв период е налице, той не продължава след 3 годишна възраст. Винаги съществуват качествени увреди в социалните взаимодействия. Те приемат формата на неадекватна оценка на социално-емоционалните сигнали, като например – ареактивност спрямо емоциите на другите хора и/или липса на промяна на поведението съобразно социалния контекст; лоша употреба на социалните сигнали и слаба интеграция на социалното, емоционалното и комуникативно поведение; и особено, липса на социално – емоциионална взаимност. По подобен начин и качествената увреда в общуването е универсална. Тя се изразява в липсата на социална употреба на езиковите умения, които са налице; нарушения в играта „наужким“ и в социално – ролевите игри, лош синхрон и липса на взаимност при водене на диалози; липса на гъвкавост в речевата експресия и относителна липса на творчество и фантазия в мисловните процеси; липса на емоционална реакция спрямо опитите на друг човек да влезе във вербален или невербален диалог; нарушено ползване на вариации в ритъма или ударението за отразяване на промените в комуникацията и сходна липса на придружаващи жестове за подчертаване или изясняване на смисъла при речева комуникация.

Състоянието се характеризира също с ограничени повтарящи се и стереотипни модели на поведение, интереси и дейности. Те се явяват под формата на изискване за несменяем ред в широк диапазон от апекти на ежедневното функциониране; обикновено това се отнася както за нови, неизвестни дейности, така и за усвоени навици и игрови модели. Може да се наблюдава специфична привързаност към необичайни обикновен твърди предмети, особено в ранното детство. Децата могат да настояват за изпълнение на определени ритуали с нефункционален характер; може да е налице стереотипна погълнатост от интереси, като например дати, маршрути, разписания; често се срещат двигателни стереотипии; обичаен е специалният интерес към нефункционалните елементи на предметите (такива като мирис и текстура); и може да е налице съпротива към промяна на общия ред или детайлите на личното обкръжение (например срещу разместване на украшения или мебели в къщи).

Освен тези специфични диагностични признаци, децата с аутизъм често страдат от ред други неспецифични проблеми например – страх/фобии, смущения в съня и храненето, краткотрайни изблици на гняв и агресия. Доста чести са самонараняванията, (например хапане на ръцете), особено когато е налице в съчетание с тежко умствено изоставане. При повечето лица с аутизъм липсва спонтанност, инициативност и творчество в организиране на свободното време и са налице трудности при прилагане на общи понятия при вземане на решения в работата (дори когато задачите са във възможностите им). Специфичната проява на дефицитите, характерни за аутизма, се променя с израстването на детето, но продължава и в зряла възраст с много сходно съчетание на проблемите в социализацията, комуникацията и стила на интереси. Абнормностите в развитието трябва да се били налице още в първите три години, за да се постави диагнозата, но синдромът може да се диагностицира във всяка възрастова група.

Всички нива на IQ могат да се срещат в съчетание с аутизъм, но в ¾ от случаите е налице значително умствено изоставане.

Когато говорим за аутизъм е нужно и родителите и специалистите сблъскали се и работещи с проблема, да са изключително пластични, а не догматични, за да се справят адекватно с проблемното поведение у детето. Също така и това, че калъпът на диагнозата, не предполага и калъп в терапевтичните интервенции, а всяко дете се нуждае от индивидуално организирани терапевтични интервенции. За да получи адекватна подкрепа детето е нужно и едните и другите да усвоят специфични умения и комуникационни системи за общуване, а също и системи от практики на толерантост спрямо поведението на детето. В приемливият вариант и за да се случи дистресът у родителите да се трансформира в стрес толерантност спрямо признаците на аутистично поведение у детето, а от там благоприятно повлияване и у детето и у родителите е нужна своевременна, комплексна и дълга рехабилитационна верига. Тези (семейството и специалистите) вкупом и съвместно е нужно да работят заедно. Специалистите, трябва да са наясно с това, че най-вероятно родителите са в състояние на дистрес (поне в началото и за известен период от време). Родителите също трябва да си дадат сметка за това (с помощта на специалист). най-общо човек реагира по три начина спрямо тежките форми на дистрес: а) нападение/агресия; б) бягство в) ступор (ступор ще рече сякаш се вкаменява в статуя). Понякога в поведението на индивида се наблюдава едно безцелно щуране около стресора причинил реакцията на дистрес, съчетано с несвързана реч или тази е маловажна и

без връзка със събитието причинило реакцията на стрес у индивида – подобна реакция се съотнася отново към ступора. по-крайните проявления в поведението на родителите спрямо детето при дистрес се изразяват в сходно съотношение. Като към нападението/агресията се съотнася: едно прекомерно, свръхобгрижващо поведение; постоянна смяна на специалисти; впускане в какви ли не експерименти без да се размисли особено и др. . Към бягството се съотнасят като реакция от дистрес да се случва: неглижиране на проблемното поведение у детето; не предприемане на адекватни и своевременни мерки; физическото отсъствие на родител, други. Към ступора – примирение.

Blacher (1984) отбелязва три стъпки на емоционални реакции:

- родителите са в период на емоционална криза, която се характеризира с шок, срам и липса на вяра в бъдещето ;
- период на емоционална дезорганизация, в който преобладават чувства като срам, вина, страх. Отбелязват се депресии, ниска самооценка, отхвърляне на детето или хиперпротекция към детето и др.
- родителите евентуално приемат или отхвърлят детето със специални потребности.

Аналогични емоционани реакции на членовете на семейството, но подчинени на определена последователност отбелязва Deiner P., (1993) в следните фази:

- фаза на първоначален шок.
- фаза на гняв.
- фаза на договаряне.
- фаза на разочарования.
- фаза на приемане.

В този контекст е необходимо да се различават се няколко степени на проявление на стреса при родители на деца със специални потребности:

- психологически –свързан с измененията на емоционално-волевата и личностната сфера на родителите;
- соматически – свързан с пренатоварването, който провокира вегетативни и астенически разстройства у родителите;
- социален – свързан с нарушение на съпружески, родителски и екстрасемейни отношения. (Мастюкова Е. М., 2003; Ткачева В. В., 2004; Шипицьіна Л. М., 2005)

При професионални интеракции със семейство, в което има дете със специални потребности е важно да се имат предвид следните фактори и обстоятелства:

- Родителският стрес не е свързан с възрастта на детето с увреждане.
- Родителският стрес асоцира с поведенческите проблеми на детето.
- Родителският стрес корелира пряко с външния контрол и външната мотивация.
- Родителският стрес е свързан с удовлетвореността от родителстването.
- Други важни предиктори за родителския стрес са локус контрола на фамилната подкрепа от другите членове на семейството – деца, прародители.
- При външен локус контрол на родителите се затруднява ефективността на използване на социална и фамилна подкрепа (Hassall, R, Rose, J.& McDonald, J. 2005) (Левтерова 2010: 46; 55)

В ранната фаза на дистрес у родителите, от констатацията за аутизъм у детето, специалистите е важно специалистите, да обърнат внимание поне върху следните няколко първични нужди: 1. Емоционални проблеми 2. Преодоляване на криза 3. Предоставяне на адекватна информация относно аутистичното разстройство. Още в началото, с констатирането на аутистичното разстройство е подходящо и правилно да се обсъди нуждата от алтернативна и специфична форма на комуникация (вътре в семейството – между детето родителите и сиблинги).

Тъй като според съвременните схващания аутистичното разстройство се обособява още в пренаталният период, а приемлива възраст за диагностициране на аутистичното разстройство е около третата година от живота на детето. То следва, че за дълъг период от време и то период изключително важен за развитието на всяко дете, независимо дали е с аутистични прояви в поведението или не, не се предприемат нужните адекватни действия или е рядкост. Също и това, че родителите на аутичното дете за дълъг период от време живеят в състояние на неопределеност, което винаги е предпоставка за повишаване тревожността на който и да е индивид. В този период на неопределеност родителите се сблъскват с отчужденост в поведението на детето, не рядко реакции на страх или отблъскване спрямо тези които го обгрижват или една прекомерна свръхпривързаност, това в допълнение на неопределеността, не рядко предизвиква и задълбочава чувството за вина у тях. Реално на родителите се случва едно дълго обикаляне при най-различни специалисти, което най-често остава

безрезултатно и така се пропуска изключително ценно време. Малко са специалистите, които биха се наели да потвърдят диагнозата в съвсем ранна детска възраст. Макар сравнително ясно да са описани симптомите на аутистичното разстройство в най-ранните периоди от детското развитие, то един от проблемите свързани с трудностите за ранно диагностициране е, че симптоматиката у детето с аутистично поведение, не рядко и поне частично се припокрива и може да се наблюдава сходна и при децата, за които се смята, че са в норма, особено когато тези се намират в по-тежки фрустриращи ситуации.

Родителите трябва да знаят, че са налични добри подходи, за повлияване аутистичните прояви на поведение у детето и тези, най-малко успешно, особено ако се прилагат своевременно смекчават тези прояви. Също, че особенно за децата, с високо функционращ аутизъм има съвсем приемлива реализация и добри практики за тяхната реализация развиват високотехнологични компании и др. Специалистите работещи с децата и родителите трябва да познават тези подходи и да ги прилагат с умелост. Един от тях е разработен от Schopler TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Comunication – handicapped Children – Въздействие и обучение на деца с аутизъм и сходни комуникативни нарушения) е създаден от Schopler и Reichler през 60-те години, когато в рамките на изследователски проект експериментират с приложението на структуриран индивидуализиран подход за работа с деца с аутизъм. Този подход се появява, като алтернатива на прилагания до тогава психоаналитичен подход. Той е признат като държавна програма в САЩ през 1972 г. и се прилага успешно в много други страни. Според това спрямо кого са насочени терапевтичните подходи условно могат да се разделят на две както е таблица 1, или да са в комбинация помежду си.

Таблица 1

Центрирани върху възрастния подходи	**Центрирани върху детето подходи**
Възрастният е водещ във взаимодействието	Детето е водещо във взаимодействието
Често повторение на едни и същи действия	Смяна на дейностите според интересите на детето в момента
Подходящи предимно за овладяване на конгнитивни и академични умения	Подходящи предимно за овладяване на социални умения

(Атанасова А. 2005: 426).

В съвременният вариант се говори за аутистичен спектър и това е вярно, защото от една страна причините са различни, от друга поведенческите прояви варират в различните случаи на аутистично разстройство. Но въпреки, че е вярно, то това определение – аутистичен спектър, в не малка степен размива причинно-следствената връзка, която може да се разкрие в някои случай, а така се възпрепятства възможността за осъществяване на адекватни рехабилитационни действия. Също така в съвременните разбирания изглежда да се обръща повече внимание в тежестта на проявената симптоматика, а не на възможността за причинно-следствена връзка. Отчасти да се изостави идеята за психологична причинно-следствената връзка при аутистичното поведение е една погрешна теория, която е доказано, че е невярна. В по-старите писания освен детски аутизъм – синдром на Kanner; атипичният аутизъм и синдром на Asperger е включена и категория психогенен аутизъм. „Психогенен аутизъм – реакция на тежка емоционална фрустрация в най-ранна детска възраст“ (Р. по Псих.; 1989: 35). Пример за подобно проявление на аутистично поведение е – „Психичният хоспитализъм – може да бъде сбъркан с ранния детски аутизъм, но се проявява всъщност при занемарени в ранна възраст деца, лишени от афективно обгрижване. Изразява се в забавено моторно развитие, трудно усвоими навици за лична хигиена, апатия, флегматичност, липса на интерес към околния свят и забавено говорно развитие. Понякога се наблюдава моторно безпокойство, двигателни стереотипии, яктации. Нарушенията при установяване на свързаност приличат на тези при аутистичните.“ (Франк В.; 1995: 201). Обичайно е рядкост и се касае за продължителна хоспитализация на дете съчетано с отсъствие на родител. Това идва да покаже, че родителите са изключително важен елемент в терапевтичната дейност и са нужни съвместни усилия със специалистите, за постигане на желаната промяна.

Описаното нарушение е и един от аргументите да се говори и да се прави опит на практика да се приложи едно деинстуционализиране на специализираните заведения за деца със специфични потребности. Шеф (Shef; 1975) Описава като „психологическа измама“ представата, че без отчитане на социалното и материалното обкръжение, може да бъде постигната трайна промяна в хората. Макар това да достига своя апогей в практикуването на традиционната аналитична психология и биологична психиатрия, терапевтите с друга подготовка също са виновни за пренебрегването факторите от средата (Masson; 1988). При продължителните институционални грижи може да възникне

обратния проблем – справяне с практическите въпроси, но пренебрегване на психологичните потребности. (Онията С.; 1999: 22)

На практика деинституализацията би изглеждала странно и нелепо, защото за да се случи реално, трябва да се разделят един от друг специалистите (тези да са на различни места), а всъщност това е тежко нефункционално. Какво би било за детето, ако на родителя му се налага да кажем от логопед да заведе детето при психолог, а от там в басейн или при рехабилитатор или лекар и тези да се намират в различни краища на населеното място. А е функционално, когато специалистите са сбрани на едно място, но тогава получаваме специализирано заведение. Деинстуционализацията пряко касае и семейството и специалистите и по-скоро влече след себе си дистрес отколкото стрес и то и за едните и за другите, а също неизбежно и за детето. Деинституционализацията на специализираните заведения, за деца със специфични потребности, би трябвало да върви ръка за ръка с интегрираното образование, за да се случи нужната приемственост по адекватен начин и в плавен преход.

Интегрираното образование, то има своите безспорни ползи, но има и недостатъци. Както подчертава Жилберг, при използване концепцията за интеграция трябва да сме много внимателни, тъй като тя не е просто понятие, а крайна цел на успешното обучение и подготовка за живота. Според W. Gamble (1986) , по добре е да предоставим на детето с аутизъм такава училищна среда, която максимално отговаря на проблемите му, защото то се нуждае повече от защита отколкото от интеграция. Във всеки конкретен случай решението се взема съобразно индивидуалните особености. Не следва да се стремим към интеграция на всяка цена. Необходима е такава, в която съществува баланс между света на детето и реалния свят, между неговата адаптация, осъществена с помощта на специални учебни програми и адаптация на средата и изискванията към него (Василева Н. 2006: 87).

Един от недостатъците, на който със сигурност трябва да се обърне сериозно внимание е свързан с нуждата от строгата диференцияция в специалносттите на ресурсния учител. Всяка съвременна наука все по-тясно диференцира своите специалисти, независимо дали е медицина, физика, биология или друго, то съвсем ясно си проличава, как различните специалисти се занимават с конкретен дял от дадената наука, а не с нейната цялост, макар да я познават. И ако лекарят е хирург, то той не е психиатър. Дори когато е хирург, то той не е хирург на цялото тяло а на част от тялото. И ако е сърдечен хирург, то той не е и коремен хирург и препраща пациента, ако този се

нуждае от коремна интервенция, а не сърдечна. Сходно е и в образованието, ако учителят е по география не е по биология или история. Това строго разпределение в съвременната наука се дължи на това, че са натрупани много знания и на това, че конкретния специалист се нуждае от все по-специфични умения. На практика един съвременен специалист, ако не е със строга специлаизация в определена област на дадената наука, то той няма дори физическата възможност да се запознае целокупно с всички научни достижения и добри практики. И след като всяка наука строго диференцира своите специалисти как можем да очакваме, че един и същи ресурсен учител би бил достатъчно добър специалист спрямо всяко нарушение или разстройство у детето. Друг сериозен проблем е, че въпреки че са описани стандартите, които трябва да спази всяко училище за да може да приеме дете със специфични нужди, то тези не са спазени почти в никое. Това е не защото я няма волята на директорите на тези училища, а поради липсата на средства. И всъщност липсват дори елементарни приспособления нужни, за приемането на дете със специфични нужди. Едва ли скоро ще се случи училищата да отговарят на изискванията нужни за да се случи пълноценно интегрираното образование, а още по-трудно изглежда да е наличен целият набор от нужните специалисти. Които от своя страна да могат адекватно да положат нужните усилия за да се случи детето да е самостоятелно и да е пълноправен и да води достоен начин на съществуване.

За да се случва аутистичното детето да получава адекватна подкрепа, а от там промяна у него, е нужно в синхрон да работи мултидисциплинарен екип, съвместно с детето и родителите. За да работят в синхрон на тези им е нужно най-малко, да комуникират помежду си, а комункацията макар да е напреднала неимоверно по-трудно се осъществява, когато тези са на разстояние един от друг. Също така по-лесно ще се спазват определени стандарти и добри практики когато тези са вкупом. Трябва, да си дадем сметка, че някой неща трябва да са по определен начин, а не иначе и са така, защото имат своето разумно и научно основание, а не са случайно, безразборно случили се (така е например с чистата питейна вода за медицината) и когато не са така, както трябва да са, а са иначе влечат дистрес, а не добруване и то за цялото общество, а не само за конкретния индивид или семейство. Случвайки се тези реформи, те са независими от индивидуалните способнности на човека или семейството, за справяне в стресова ситуация. И когато се случват на парче или са недомислени, с лекота могат да влечат след себе си ущърб и дистрес вместо очак-

ваните ползи. Може би е нужно да си отговорим и на въпросите, защо България е първата държава провеждаща подобен експеримент (деинституонализация на специализираните заведения), а също и как и кого ще засегне този най-много.

БИБЛИОГРАФИЯ

- **Атанасова, А**. (2005). „Комбинация между центрирана върху детето и центрирана върху възрастния подходи в терапевтичната работа с деца с аутизъм. Представяне на случаи“. Трети национален конгрес по психология Сборник научни доклади; изд. „Софи – р“. С.; стр. 426
- **Василева, Н.** (2006). „Диагностика и терапия при генерализирани разстройства на развитието“; под ред. на Боянова В. Фондация „Социална комуникация“ С.; стр. 87
- **Левтерова, Д.** (2010). „Семейството на дете със специални потребности в обществото“; сп. „Приложна психология“; бр. 1; ст. 46; 55
- Речник по психология (1989) превод Дилова М., Г. Николова, Б. Ценова и др.; изд. „Наука и Изкуство“. С.; ст. 35; 94
- **Ониът, С.** (1999). „Воденето на случай в психиатричната практика“; Българска психиатрична асоциация. С.; ст. 22
- **Селие, Х.** (1982). „Стрез без Дистрес“, изд. „Наука и Изкуство“. С.; ст. 22.
- **Франк, В. Wolfgang Frank** (1995). Психиатрия; Мед. Издат. „Шаров“. С.; ст. 201.

РАЗВИТИЕТО КЛЮЧ КЪМ ПОМАГАНЕТО НА ДЕЦАТА В СИСТЕМАТА НА ГРИЖИ

Надя Танева, докторант

Резюме: Когато детето е преживяло неща, които са прекъснали неговата основна емоционална връзка или са попречили на нейното създаване, като общи последици е възможно детето да бъде на по-ранен етап от развитие за възрастта си. Следователно нуждите му може да са като тези на по-малко дете и може да се очаква то да реагира на раздялите като по-малко дете. Този факт е от изключително значение напр. при настаняването на юноши при приемници, тъй като хронологическите очаквания не винаги отговарят на социалното и емоционално поведение на много от децата в системата на грижи.

Ключови думи: детско развитие, социални грижи

DEVELOPMENT KEY TO HELPING CHILDREN IN CARE

Nadia Taneva, PhD student

Summary: When a child has experienced things that have interrupted his basic emotional connection or prevented its establishment as a general implications child may be at an earlier stage of development for their age. Therefore, it needs may be like those of a small child, and may be expected to respond to the sections as a toddler. This fact is extremely important example. in the placement of adolescents in receivers as chronological expectations do not always meet the social and emotional behavior of many of the children in care.

Key words: child development, social care

В основаната част от текста терминът „майка“ е използван, когато се вземат под внимание аспекти от нормалното развитие на детето. Това спокойно би могъл да бъде бащата или всеки, който е полагал грижи достатъчно дълго, за да се създаде връзка от първостепенно значение.

1.1 През периода 0 – 6 месеца

Някои аспекти от емоционалното развитие на детето.

В случай, че детето има един човек, който да се приспособи с чувствителност към неговия ритъм на хранене и сън и към това какво чувства, то бързо ще се приспособи към особеностите в ритъма на своята майка.

То преживява общо неразположение и задоволство, като разчита на майка си да откликне на неговите сигнали.

До 3-месечна възраст то ще започне да разпознава майка си, ще ѝ се усмихва, ще води гукащи разговори – хората започват да придобиват значение.

До 4-месечна възраст то ще различава майка си от останалите членове на семейството.

Ако приемем, че за него ще се полага продължителна индивидуална грижа, до края на този период то ще:

1.1 Започне да контролира и координира импулсите си;

1.2 Започне да придобива някаква представа за себе си като личност;

1.3 Започне да различава себе си от това, което става около него.

Последици от раздялата с човека. към когото детето е изградило първостепенна привързаност. без подходяща последваща грижа. То ще страда и няма да бъде в състояние да изрази емоции или да реагира. Няма да може да разчита на хората, който отвръщат на сигналите му, така че има вероятност да се доверява по-малко отпреди. Възможно е да се забави способността му да изгражда емоционална връзка.

Фактори, който биха могли ла намалят стреса в този период.

Една добра, последваща грижеща се, която има възможност да намали до минимум чувство го за неприемственост в обгрижването на бебето, напр. има възможност да наблюдава и да се запознае с неговия хранителен режим, как го държат, преобличат, къпят, режима му на сън и в какво положение спи, както и специфичните му реакции на различни стимули, неразположение и други начини на общуване.

Запазване на познати принадлежности, напр. дрехи, пелени, залъгалка, шише, биберон и др., и ако е възможно креватче и завивки.

Ако бъде осигурена добра грижеща се, бебето ще реагира, след като е почувствало сигурност и индивидуална грижа, но все още ще трябва да се запознае със значението на различните ѝ отговори на неговите сигнали и кой е най-добрия начин за общуване с нея.

1.2. През периода 6 месеца – 2 години

Някои аспекти от емоционалното развитие на детето.

То ще се привърже силно към човека, които отговаря основно за обгрижването му.

Колкото по-подвижно става детето, толкова повече се разширява обхвата му на изследване, но в безопасния радиус на неговата майка. То няма представа за времето, когато става въпрос за периоди подълги от един или два дни, нито пък си спомня хора, които са отсъствали продължително време.

Понякога то чувства майка си като човек, който задоволява, а друг път като човек, който не изпълнява неговите желания. То постепенно започва да обединява тези две чувства и да възприема майка си като цялостна личност.

То започва да развива свой източник на вина и да разбира чувствата на другите хора.

То започва да улавя някои неща, който родителите му казват, че трябва или не трябва да прави, но се придържа към тях само в настоящия момент.

Последици от раздялата с човека. към когото детето е изградило първостепенна привързаност. без подходяща последваща грижа,

То може да чувства силно безпокойство, което да преминава от целия цикъл на протест, отчаяние и изолация до загуби на вяра в себе си и в другите. То може да се чувства напълно безпомощно или напълно отговорно за това, което е станало. То вече няма способността да разбира заобикалящия го свят.

Вместо да възприема майка си или обгрижващия го като цялостна личност, то може да я възприема като само добра или само лоша и да натовари някои друг с противоположното качество напр. „добра“ приемна майка и „лоша“ майка. То може да загуби донякъде или изцяло чувството си на загриженост, вина или обич.

Фактори, които биха могли ла намалят стреса в този период.

То се нуждае от грижи те на човек, който познава, за предпочитане някой познат на майка му, с който вече са се опознали докато стане време за настаняването.

Въпреки, че децата под две годишна възраст реагират на някой, който им говори, важно е да се предадат не думите, а чувството, което стой зад тях. Подготовката за раздялата ще включва възможността детето да се запознае с мястото и хората, които ще се грижат за него, в компанията на неговите родители или на този, който се грижи за него в момента.

Нищо друго освен грижа подобна на майчината няма да възвърне увереността на детето, както и позната храна, режим, среда и линии вещи плюс непроменени изисквания към ходенето до тоалетна.

То бързо ще пренесе обичта си към новия приемен родител и това ще му даде сигурност, за да се справи с раздялата без да е обхванато от безпокойство.

1.3 През периода 2 – 4 години

Някои аспекти от емоционалното развитие на детето.

Връзката с най-важния човек за детето ще е все още силна, но и останалите връзки, обикновено с другите членове на семейството, също тепърва ще се развиват бурно.

То започва да си спомня за своите родители за кратко, когато тях ги няма.

Игрите и шегите са важни за неговата непрекъснато усилие да разбере заобикалящия го свят.

От три години нататък то започва да си играе с другите деца, за разлика отпреди, когато си е играело „паралелно“ в присъствието на други деца. Възможно е в един период да обича единия си родител, а да е враждебно настроено към другия и чувството може да е съпътствано от полова възбуда.

Към края на периода то все повече се оприличава с възрастните. Започва да осъзнава половите различия и да приема своята полова принадлежност.

Може да се придържа към заповедите и забраните на родителите си за кратко, когато те отсъстват.

Последици от раздялата с човека. към когото детето е наградило първостепенна привързаност. без подходяща последваща грижа. Раздялата ще продължи да се изразява в непреодолимо безпокойство (вж. отбелязаното в 6 месеца – 2 години). Скоро за него ще стане трудно да поддържа основната си емоционална връзка с отсъстващия си родител. Ще се чувства несигурно по отношение на време и разстояние и дали местата и хората, които не са тук се изчезнали или са разрушени от него. Може да е объркано за това какво му е позволено и какво не му е позволено да прави.

Фактори. които биха могли ла намалят стреса в този период. Ако подготовката и запознаването станат в рамките на една изпълнена с доверие връзка с родителите и по възможност със социалния работник на детето и неговите нови приемни родители, на таз и възраст то ще има далеч повече свои начина за справяне напр. спомени, език и начално възприемане на собствените си чувства за място и разстояние.

Трябва да се обърне голямо внимание на приемствеността в неговото хранене, дневен режим, навици за спане и по отношение на това какво родителите му му позволяват или не му позволяват да прави, както и как в и са неговите предпочитания.

Могат да се използват познати прости думички и да се играят лесни и три, за да разбере живота на новото място. Всички срещи, посещения и подготовки трябва да стават с много кратки промеждутъци, ако искаме детето да ги разбере.

Ако говорим за неговите родители или предишни грижещи се, използваме снимки и го водим при познати хора на познати места, ще му помогнем да запази чувството си за самоличност.

При предоставянето на такава грижа, то може да продължи да поддържа основна привързаност към липсващия родител за ограни-

чен период от време, но често ще преживява противоречие в лоялността си, докато трае процеса. Въпреки че съпътстващите чувства на тъга и гняв ще бъдат разстройващи за възрастните, те ще се превърнат във важен източник за него при създаването на новите връзки.

1.4. През периода от 5 години до пубертета

Някои аспекти от емоционалното развитие на детето.

Съзнанието на детето ще продължи да е съсредоточено върху семейството му, въпреки че то може да прекарва все по-голяма част от времето си с друга хора.

Колкото по-самостоятелно става, толкова по-добре ще може да контролира себе си в околния свят. То е наясно с предпочитанията си и очаква събитията, така че може да го контролира. За неговото развитие е важно да може да се идентифицира с възрастни и друга деца. То придобива умения и знания в компанията на друга деца – и постиженията му са важни за неговото приемане от групата. Към 8 – 9 годишна възраст приятелите започват да придобиват голямо значение. Неговото чувство за добро и лошо замества липсващите родители. Тъй като то има спомени за хора, които е загубило, може да се нуждае от период на тъгуване преди да е в състояние да създаде нови връзки.

Последици от раздялата с човека. към когото детето е изградило първостепенна привързаност. без подходяща последваща грижа.

Раздялата и загубата могат да доведат до тревожност и то може да я изрази чрез импулсивно и неконтролирано държание, като изблици на гняв или кражби. Това държание може да стане разбираемо като част от протеста срещу раздялата – когато детето се о пит в а да си възвърне загубения човек. То може да се държи по начин, който да отблъсква хората, грижещи се за него и постоянно да предизвиква отхвърляне.

То може да се страхува от държанието си и да не е в състояние да говори за страха, че е нежелано и необичано. То може да се вглъби в себе си и да търси утеха в мастурбацията.

То може да се обърка но отношение на възрастните, с които се идентифицира, това може да доведе до предявяване на прекалени изисквания към семейството си.

Фактори. които биха могли ла намалят стреса в този период.

Възможно е да се нуждае от помощ при изследването на чувствата си към хората, които напуска и към своите родители, ако трябва да е свободно, за да се привърже към новите хора, които ще се грижат за него.

Опасенията на детето могат да се сведат до контролируемо ниво чрез внимателна подготовка за настаняването в рамките на лоялна

връзка със социалния работник, който би могъл да му помогне да свърже това, кое го се случва сега с това, което се е случило преди.

Конфликтът с чувството на вярност и проблемите на самоличността може да се намали, като се избегне настаняването в приемен дом, културално много различен от този на детето.

Познатите му лични вещи и ежедневни дейности все още са важни за намаляване на разрива, но то може да е твърде притеснено, за да си помогне, напр. като каже на приемната майка, че обича да спи на свети ата лампа.

То ще се притеснява да стой с децата от новото си приемно семейство и заедно с приемното семейство ще трябва да се справи с това.

Значението на смяната на училище трябва пълно да се осъзнае и запознаването с новото училище да се направи внимателно.

Въпреки, че решенията за преместването трябва в крайна сметка да се вземат от възрастните, то ще може да допринесе изключително много при планирането.

1.5 През периода на пубертета и юношеството

Някои аспекти от емоционалното развитие на детето.

С физическите промени в пубертета и с промените в начина, по който то възприема тялото си настъпва съживяване на инстинктивните подтици включително сексуалните чувства, с които може да му е трудно да се справи в резултат от крайните състояния на настроение и поведение.

Възможно е от време на време да губи увереност в способността си да се привързва към възрастните и може да разчита силно на връстниците си.

В случай, че може да се чувства достатъчно сигурно в себе си и семейството си, един открит, решителен бунт може да е възможност за него.

Към средата на късното юношество то ще насочва вниманието си навън и ще прави опита да се отдели от семейството, от което произхожда, като стъпка към създаването на свое семейство.

Последици от раздялата с човека. към когото детето е изградило първостепенна привързаност без подходяща последваща грижа.

Това ще заплати неговата самоличност дори повече от обикновено – то може да загуби представа за себе си като личност.

Неговата сексуалност може да се подтисне или преекспонира – то може да се обърка по отношение на своята полова самоличност и роля.

То може да се затруднява при контролирането на гневни изблици и други противообществени прояви.

То може да прикрие безпокойството си под маската на вглъбяване и пасивност или чрез трескави действия, напр. бягство.

Фактори, които биха могли ла намалят стреса в този период.

Всички фактори споменати в предишната възрастова група от 5 години до пубертета са валидни и тук.

Въпреки, че крайното решение за настаняването трябва да бъде взето от възрастните, процесът трябва да бъде основан на съвместното взимане на решение.

Детето ще има огромни нужди да бъде възприето от приемното семейство и това ще включва материалните признаци на принадлежност, като напр. дрехи, те да възприемат неговите приятели, както и да осъзнаят силния му и продължителен конфликт с чувството на вярност.

Неговият социален работник и приемните родители трябва да осъзнаят заедно с него гнева или депресията, които може да са причина за трудното му поведение.

С развитието на децата техните нужди и способности се променят. Тези промени влияят на развитието и видовете опит, които те придобиват. Различни неща са важни за децата в различните възрасти и възрастните са тези, които трябва да открият най – правилния начин за използване на тези конкретни нужди за правилното развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- **Bowlby, J.** (1982), Attachment and loss
- **Bowlby, J.** (1988), Clinical application of attachment.
- **Levy, T., Orlans, M.,** (1998), Attachment,trauma, and healing
- **Lyons-Ruth, K.** (1996), Attachment relationships among children with aggreve behavior problems: The role disorganized early attachment patterns, J. of Consulting and Clinical Psychology, 64, 1.
- **Falharg, V.** – The Way of the Child in 1991 moved
- **Curtis P.** (1981), Communicating with children

ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНАТА АДАПТАЦИЯ ПРИ РАЗЛИЧНИТЕ ГРУПИ ДЕЦА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

Митко Шошев, докторант

Резюме: Социализацията на аутистите започва от ранна възраст и продължава през целия им живот. Статията съдържа характеристики на социализациата при аутистите, обособени в четири групи.

Ключови думи: аутизъм, социализация, социално поведение

PARTICULARITY OF SOCIAL INDIFFERENT GROUPS OF CHILDREN ON THE AUTHISTIC SPECTRUM DISORDERS

Mitko Shoshev, PhD student

Summary: Socialization of autistic people starts at an early age and continues throughout life. The article contains caracteristics of socialization in autistic people, divided into 4 groups.

Key words: autism, socialization, social behavior

Всяка личност обаче има свой собствен път на социализация, при който могат да бъдат на лице особености, които да я поставят в противоречие с обществото и в резултат на това може да се достигне до дегрaдация и асоциално поведение. В порядъка на този план на расъждения трябва да се подчертае, че за за децата от аутистичния спектър, е необходимо да се създават условия за непрекъснато разширяване на социалния опит, като за последния трябва да се създадат условия за интериоризация. Интериоризацията ще подпомогне процеса на подобряване на социалния статус на личността в микросоциума. Подобни расъждения имат своите основания и подкрепа в теорията на Л. С. Виготски, където разбирането, че детето се ражда с елементи на определена култура, определени социални връзки е обосновано в контекста на биологичния и социалния план на развитието.

Процесът на развитие на личността може да се разглежда като процес на взаимодействието ѝ със социалната среда и всеки елемент от това взаимодействие има свое място и приоритет, без разбира се, да абсолютизираме значимостта на всеки един от тях в конкретната форма на реализация.

Разбирането за това е свързано с факта, че социализацията е двустранен процес, в който от една страна, това е личността с въз-

можностите ѝ за социализация, социалния опит, който притежава, избрания от нея път за включване в социалната среда, особеностите при интериоризацията на социалния опит. Другата страна на този процес това са възпроизведените социални връзки и активното им включване в средата. Така човек не само усвоява социален опит, но и преобразува последния под формата на ценности, нагласи, ориентация. По този начин, социалният опит не е резултат на пасивно възприемане, а преработка, активна дейност и проявено отношение, което в краен резултат работи за развитие на личността и издигането ѝ на по-високо равнище в онтогенетичен план.

Развитието на всяка личност се осъществява в и чрез три сфери на проявление: дейност, общуване и самосъзнание. Общото между тях е това, че те са процеси, чрез които се разширяват, усложняват и доусъвършенстват социалните връзки на личността със средата на макро, мезо и микро равнище.

Ако се опитаме да разгледаме личността, нейното развитие и усъвършенстване чрез дейността, то следва да отбележим, че тя е субект и продукт на дейността в процеса на социализация, където могат да се открояят три важни момента:

- ориентиране в системата от социални връзки, които съществуват при всички видове дейност;
- избор, определяне на главното, същественото в тези връзки и подчиняване на дейността върху него;
- усвояване на нови роли в реализирането на дейността.

За децата с аутизъм тези три момента, в които се реализира *дейността* са възпрепятствани и затруднени поради специфичните особености на психичните процеси, детерминирани от биологични предпоставки. Трудностите, които възникват, както и условията, които могат да се окажат стимулиращи за разгръщането на дейността ще бъдат анализирани по-нататък.

Социализацията обхваща всички процеси, свързани с обучението, възпитанието, приобщаването към социума, които позволяват на личността да участва в социалния живот (Янакиев, 2013а). В този процес участва цялото обкръжение на индивида: семейство, съседи, родственици, връстници, средства за масова информация и т.н. Процесът на социализация достига определена степен на завършеност при достигане на социална зрялост. Но в процеса на социализация са възможни много грешки, пропуски, трудности. Те могат да бъдат обяснени както с биологични предпоставки, така също и с влиянието на средата в която се проявава спецификата на социалната общност.

Както посочва А. Величков (2006, с. 11) „индивидуалното социално поведение в разнообразните форми на неговите прояви е продукт на социо-културната среда, в която индивидите са родени, отрасли и живеят. Техните модели на поведение не могат да бъдат изведени и обяснени по друг начин, освен като се държи сметка за особеностите на социалния контекст“.

Детето се учи, придобива социален опит, изгражда образите за другите, както и своя собствен, понасяйки влиянието на средата и обкръжението, в което живее. Формирането на личността по-нататък става чрез непрекъснатото съпоставяне на личното Аз с това на другите.

При децата с аутизъм се наблюдават твърде крайни оценки и промени в обективността на съпоставянето с другите (Янакиев, 2013).

Един от сериозните проблеми на обществото, който е обект на много дискусии е социалната адаптация на лицата, деца и възрастни от аутистичния спектър. Интеграцията на тези лица в обществото е възможна само при постигане на достатъчна степен на социално-психическа адаптация, чиито механизми се изграждат и развиват у личността в процеса на социалния онтогенезис.

Естествено, всичко това се свързва с цялостния процес на корекция на нарушенията в познавателните процеси в детската възраст. Изучаването на генезиса и спецификата на проблемите, свързани с личността на детето с аутизъм, са значително по-слабо изучени в сравнение с психолого-педагогическите им особености. Проблемите, свързани с личностното развитие, социализацията, адаптацията и ресоциализацията фокусират в себе си изключително сложни комбинации от органически и социални фактори, които влияят върху развитието, водят до формирането на феномени, свързани с различни поведенчески отклонения, обща или частична дезадаптация и т.н. в много случаи, това изгражда специфичния облик на нарушенията, прави от детето обект на органите на реда или на психиатричните институции.

Ефективността на работата с лица от тази категория е свързана преди всичко не само и единствено с причините, лежащи в основата на нарушението, а в съчетание с вътрешните отклонения, проявяващи се на поведенческо равнище. В този смисъл, от изключително значение е да се анализира процесът на социализация при тези лица.

Ако се опитаме да представим трудностите свързани със социалната адаптация при децата от аутистичния спектър в контекста на проблемите, които съпътстват развитието им то те биха се очертали в следните параметри при използване на класификацията на О. С. Николская.

При първата група – деца, които не развиват активна избирателност при контактите си и на практика проявяват полево поведение е необходима целеленасочена дейност свързана с използване на подходи стимулиращи и подкрепящи детето към реализиране на контакт със средата.Често пъти това са подходи които включват привличане на най-близкото обкръжение на детето към което то е изключително привързано и постепенно разширяване на кръга от хора с които детето контактува без да се извършва бърз и насилствен преход.При тази група деца особено добри резултати в адаптационните процеси дават и емоционалните контакти в които се въвлича детето.

Втората група деца се характеризира с така наречения активен негативизъм. За разлика от първата група при децата от тази група се наблюдават вече отработени форми на отреагиране и адаптиране към средата,към които те стриктно се придържат независимо от настъпилите промени. Това внася определени трудности при процеса на социална адаптация тъй като преодоляването на негативизма е дълъг и изискващ постоянство от страна на родители и учители процес.

За **третата група** деца от аутистичния спектър е типично т.н. потапяне на детето в собствените му стереотипни интереси и неспособност на детето да конструира диалог. Те изцяло се потапят в стремежа си да постигнат успех в дейността, която са предприели и не се интересуват от това което се случва около тях. За реализиране на процеса на социална адаптация тук се налага разгръщане на дейности за преодоляване на стереотипността и предлагане на дейности близки до интересите на детето с цел постепенна модификация на последните и приобщаване на детето към средата.

При **четвъртата група** деца от аутистичния спектър произволната организация е твърде сложна, но все пак достъпна. Осъществявайки контакт те бързо емоционално се изчерпват превъзбуждат се, проявяват социална незрялост, наивност. Положителна страна, която може успешно да се използва при адаптационния процес е тази,че те търсят помощта на близките си нуждаят се от постоянна подкрепа и стимулиране в резултат на което детето постепенно променя своето поведение. Тази група деца сравнително лесно усвоява правила и норми поднесени достъпно от възрастните и се стремят към изпълнението им при положителна емоционална подкрепа.

Това са някои по общи характеристики на социалната адаптация при деца от аутистичния спектър. В непосредствената психологическа работа с тях се наблюдат твърде много детайли в протичането

процеса на адаптация, които са отправен момент за допълнителни изследвания и проучвания.

ЛИТЕРАТУРА

- **Янакиев, Ю. (2013)** Разбиране при четене. УИ „Паисий Хилендарски“. Пловдив.
- **Янакиев, Ю. (2013а)** Социална психология на комуникацията. УИ „Паисий Хилендарски“. Пловдив.

ПРАВНА РАМКА НА СЪДЕБНОПСИХОЛОГИЧНИТЕ ЕКСПЕРТИЗИ И НЕОБХОДИМОСТТА ОТ НЕЙНОТО ОБНОВЯВАНЕ

адв. Благородна Бунева, адв. Петя Петрова

Резюме. В разработката е разгледана правната същност и особеностите на съдебните експертизи, техните характеристики, видове и способите за назначаването им. Съдебнопсихологическата експертиза, като вид съдебна експертиза, е със собствена нормативна база. Подробно сме се спрели на задачите, поставяни в процеса, на този вид способ за събиране на доказателства. Очертани са основните видове съдебнопсихологически експертизи, с оглед обекта на изследване.

Основният ни извод е, че нормативната уредба е остаряла и схематична. Липсата на правна рамка, определяща съдържанието на психологичното изследване, експертното обсъждане и заключение, препятства възможността резултатите от съдебнопсихологичните експертизи да бъдат процесуално проверявани, което води до съмнения в обективността на този вид способ за събиране на доказателства.

Ключови думи: съдебни експертизи, съдебно-психологически експертизи

LEGAL FRAMEWORK OF THE FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXPERT REPORT AND THE NECESSITY FOR ITS UPDATE

Blagorodna Buneva, ESQ, LL.M – SBA
Petya Petrova, ESQ, LL.M – SBA

Summary: The following article presents an overview of the legal nature, features and characteristics, as well as the types and procedures for appointment of expert reports. A forensic psychological expert report, as such, has an established regulatory framework. The article provides a detailed description of the civil procedure guidelines necessary for evidence collection, along with an outline of the basic types of forensic psychological expert reports as pertaining to the object of evaluation.

Our main conclusion is that the regulations are outdated and incomplete. The lack of a legal framework governing the content of psychological research, expert discussion and determination, precludes the possibility of a procedural verification of the results of the expert reports, therefore compromising the objectivity of this method of evidence gathering.

Key words: expert reports, forensic psychological expert

Настоящата разработка има няколко основни задачи. От една страна да бъде разяснена правната регламентация на експертизата и

очертаване рамката на съдебнопсихологическата експертиза като вид съдебна експертиза. Дългогодишната ни работа като адвокати ни е убедила във факта на непознаване и неразбиране на института на експертизата от голяма част от експертите изобщо. Полезността от излагане на тази информация виждаме най-вече за психолозите, работещи в сферата на правоприлагането.

Втората задача е, да бъдат очертани основните пропуски и неясноти в правната регламентация на съдебнопсихологическата експертиза. Тези проблеми са дотолкова сериозни, че създават затруднения както на психолозите, при работата им в съда, така и на съдебната система при ползването на съдебнопсихологически експертизи. Нещо повече- неизясненият въпрос за това кои лица имат квалификация да изготвят съдебнопсихологичната експертиза поставят под въпрос стабилността на много от съдебните актове, чиито мотиви са изградени върху изводите на такива експертни заключения.

Не на последно място, изложението дава предложения за евентуални бъдещи промени, които биха улеснили както работата на експертите, така и тази на органите на полицията, прокуратурата и съда, което би спомогнало за повишаване ефективността при изготвяне и ползване на съдебнопсихологични експертизи.

Според българското законодателство „Експертиза“ е процесуално регламентирана дейност, извършвана по искане на компетентния орган от лица, които притежават специални знания за изследване на определени обекти или други обстоятелства, свързани с изясняването на определени обстоятелства.

Съдебнопсихологичната експертиза, както и останалите съдебни експертизи, е способ за събиране и проверка на доказателства, регламентиран както в наказателния, така и в административния и гражданския процес. Този способ се използва от органите на полицията, прокуратурата и съда, когато за изясняване на фактическите обстоятелства по делото са необходими специални знания от областта на науката, техниката, изкуството и занаятите. Съдебната експертиза дава възможност да се използват знания каквито съдебните органи нямат за постигане на справедливо разрешаване на съдебните спорове.

Легална дефиниция на правното понятие „специални знания“ е дадена в т.6 от Допълнителните разпоредби на Наредба № 3 от 30 ноември 2012 г. за вписването, квалификацията и възнагражденията на вещите лица, издадена от Министерството на правосъдието, обнародвана в. ДВ. бр. 98 от 11 Декември 2012г. (Наредба № 3), а именно: „Специални знания“ са тези знания, които отговарят едновременно

на следните изисквания: не са юридически, с изключение на тези, които се отнасят до чуждестранно законодателство и практика; не са общоизвестни; получени са в резултат на теоретична подготовка и практически опит по определена научна дисциплина.

При анализа на съдебните експертизи могат да се обособят следните особености:

1. Експертизата е нормативно регламентирана дейност, която се осъществява на две нива – законово (чл. 144 – чл. 154 от Наказателно-процесуаления кодекс (НПК), чл. 195 – чл. 203 от Гражданския процесуален кодекс (ГПК), чл. 49 от Административнопроцесуалния кодекс (АПК)) и подзаконово (постановления, наредби, правилници, инструкции и др.) и касае изследване на обекти свързани с предмета на доказване.

2. Експертиза се назначава както по преценка на компетентния орган, така и по искане на заинтересованите страни в процеса, съгласно законоустановения ред и форма.

3. Експертната дейност никога не се извършва от разследващия полицай, следователя, прокурора или съда, независимо дали притежават необходимите специални знания, тъй като съществува забрана за съвместяване на две процесуални функции.

4. Въпреки, че се назначава от компетентния орган, експертизата протича при условията на независимост на експерта да даде по съвест и съобразно проведените изследвания своето заключение.

5. Компетентният орган от своя страна не е обвързан от експертното заключение и може да го кредитира или не, с оглед на вътрешното си убеждение. При несъгласие със заключението на вещото лице, съответния съдебен орган е длъжен да се мотивира (съгласно чл. 154 ал. 1 и 2 НПК, съответно чл. 202 ГПК).

6. Експертизата се извършва в съответствие с методиката на съответния вид експертиза – според обекта, задачите и равнището на съответната методика.

7. Съдебната експертиза изяснява единствено явления и закономерности в делото свързани със специалните знания на експерта и нейното заключение не се простира върху правните изводи, процедури, норми и взаимоотношения.

8. Експертизите са еднородни, когато за решаването на поставените от съда задачи се използват знания от една научна област или комплексни, когато за да се отговори на поставените въпроси се използват знания от различни научни области.

В зависимост от принадлежността на използваните специални знания към определена частна наука различаваме следните основни видове съдебни експертизи: криминалистични (балистична, трасологична, почеркова и т.н), съдебномедицински, съдебнопсихиатрични, съдебнопсихологични, съдебно-счетоводни, финансово-икономически, химични, съдебно-биологични, съдебно-технически и др. Същите са детайлно формулирани в Приложение № 1 към Наредба № 3.

Съгласно чл. 398 от Закона за съдебната власт за всеки съдебен район на окръжен съд се съставя списък на специалистите утвърдени за вещи лица. Върховния касационен съд, Върховния административен съд, Върховната касационна прокуратура, Върховната административна прокуратура и Националната следствена служба при необходимост утвърждават отделен списък за нуждите на своята дейност.

Следва да се отбележи, че списъците по чл. 398 от Закона за съдебната власт са примерни и при нужда компетентния орган може да назначи вещи лица от списъците на други съдебни райони, както и такива, които не са включени в тези списъци.

Съдебнопсихологичната експертиза е самостоятелен вид експертиза със собствена нормативна база – Наредба № 2 от 26 октомври 2011 г. за условията и реда за извършване на съдебномедицинските, съдебнопсихиатричните и съдебнопсихологичните експертизи, включително и за заплащането на разходите на лечебните заведения, издадена от Министерството на правосъдието, Министерството на вътрешните работи и Министерството на здравеопазването, обнародвана в ДВ бр. 91 от 18 Ноември 2011 г. (Наредба № 2). Тази наредба заменя отменената Наредба № 23 от 1994 г. за съдебномедицинските, съдебнопсихиатричните и съдебнопсихологичните експертизи, издадена от Министерството на правосъдието и Министерството на здравеопазването, обнародвана в ДВ, бр. 45 от 1994 г. (Наредба № 23).

Съдебнопсихологичната експертиза има за задача да даде заключение в наказателния, гражданския и административния процес относно:

- равнище на развитието на когнитивните процеси (възприятие, внимание, памет, мислене), интелекта и личностовата структура;
- оценка на личностово развитие, структура и възможности за социално функциониране – социално адаптивен живот и самоконтрол на поведение, интереси и насоченост на личността, умения за комуникация и решаване на житейски проблеми, други области;
- съответствие на интелект и личностово развитие спрямо календарната възраст;

- психична годност правилно да се възприемат фактите, които имат значение за делото, и да се дават достоверни обяснения или показания за тях;
- анализ на психологичните преживявания и механизми на поведение, свързани с инкриминирано деяние, или конкретни области от социално функциониране, определени в експертните задачи;
- други задачи, определени от органа, назначил експертизата.

Видове съдебнопсихологични експертизи с оглед обекта на експертизата:

- експертиза на емоционалното състояние – за изследване на афектни, безпомощни състояния и при извършване на самоубийство;
- за установяване способността за регулиране на собственото поведение – обект на изследването са малолетни, непълнолетни, лица в напреднала възраст, страдащи от психически заболяване (при комплексни експертизи);
- експертиза на когнитивните способности на личността – за установяване на способността за възприятие и особеностите на процеса на мислене;
- експертиза на комуникативните функции на личността – за установяване на междуличностни отношения в различни социални групи (семейство, колегиални, в престъпни групи и други);
- експертиза по писмени данни;
- оценка на потърпевши, свидетели, заподозрени и др., на техните индивидуално-психологични и възрастови особености, нивото на умственото им развитие правилно да възприемат имащите значение за делото обстоятелства и да дават за тях правилна оценка и показания;
- да се изясни емоционалното състояние на участник във водения процес по време на извършеното деяние, т.е. въпроса за афекта (физиологичен афект и патологичен афект);
- оценка на качествата на личността за изпълнение на сложни професионални действия.

Един от основните проблем в правната регламентация на съдебнопсихологическите експертизи е формулировката на изискуемата квалификация на експерта.

Според чл. 25 от Наредба № 2, съдебнопсихологична експертиза може да бъде изготвяна от психолог със специалност по клинична

психология и по възможност със специална подготовка по съдебна психология.

Липсата на специално образование се счита за нарушение на процесуалните правила от категорията на съществените такива, което води до отмяна на съдебния акт. В този смисъл е и решение № 153 от 18.10.2013 г. по ВНОХД № 503/2013 г. на Окръжен съд – Русе, което отменя постановена присъда, тъй като съдът е изградил вътрешното си убеждение въз основа на доказателствени материали, събрани в нарушение на закона, а именно в състава на съдебна психологопсихиатрична експертиза е участвал психолог, като съдебнопсихологичен експерт, който няма специалност по клинична психология.

Основният проблем в правна формулировка „специалност по клинична психология“ идва от факта, че липсва легална дефиниция на понятието „специалност“. В Закона за висшето образование този термин е използван неоднозначно. В различни нормативни актове същият термин се използва както в контекст, касаещ образователно-квалификационна степен „бакалавър“, така и образователно-квалификационна степен „магистър“.

Съвсем различен е смисълът на понятието „специалност“ в системата на здравеопазването. Така в Наредба № 34 от 29 декември 2006 г. за придобиване на специалност в системата на здравеопазването, издадена от Министерството на здравеопазването, обнародвана в ДВ бр. 7 от 23 януари 2007 г. (Наредба № 34), специалност в системата на здравеопазването се придобива след изпълнение на учебната програма и успешно положен практически и теоретичен изпит пред държавна изпитна комисия, определена със заповед на министъра на здравеопазването.

Според Приложение № 1 към чл. 1, ал. 1, раздел VI, т. 6 от Наредба № 34, лица с висше немедицинско образование на образователно-квалификационна степен „магистър“ или „бакалавър“ могат да придобият специалност „Клинична психология (за психолози)“, след тригодишен срок на обучение.

Образователно-квалификационна степен „магистър“ по програма „Клинична психология“ в немедицинските университети се придобива след обучение в продължение на три семестъра.

Всичко това поставя въпроса за тълкуване на нормата на чл. 25 от Наредба № 2. Дали законотворецът употребявайки термина „специалност“ е имал предвид изискването на Наредба № 34 или е употребил термина в широк смисъл.

Гореизложеният проблем става още по-сериозен с оглед обстоятелството, че голяма част от психолозите, вписани в списъците по чл. 398 от Закона за съдебната власт, нямат необходимата квалификация по смисъла на Наредба № 34. А както споменахме по-горе, когато експертното заключение е изготвено от психолог, който не отговаря на изискванията на чл. 25 от Наредба № 2, съдебните актове, изградени въз основа на такова заключение, са атакуеми.

Друг важен въпрос, който следва да се обсъди при евентуални промени на правната регламентация на съдебнопсихологичната експертиза е дали същата следва да се извършва само от лице със специалност по клинична психология. Например експертизите, касаещи родителска годност и някои експертизи, относно психичното състояние на деца биха били по-компетентно изготвени от специалисти по детско-юношеска психология.

Въпреки наличието на раздел озаглавен „съдебнопсихологична експертиза“ и в актуалната Наредба № 2, и в отменената Наредба № 23, реална правна регламентация на съдебнопсихологичните експертизи всъщност липсва.

Съгласно чл. 23 ал. 1 от Наредба № 2, за съдебнопсихиатричната експертиза се съставя документ, който съдържа увод, данни от делото, данни от психоатричното изследване, експертно обсъждане и заключение. Посочено е каква конкретно информация следва да съдържа уводът (данни за вещото лице, за изследваното лице и т.н.), на какви данни от делото се позовава вещото лице (извлечения от показанията на обвиняемия, свидетелите и страните и т.н.), какво представлява психиатричното изследване (анамнезни сведения, сведения от всички допълнителни документи, резултати от цялостно телесно, неврологично и психично изследване), какво включват експертното обсъждане (разбор на получените от изследването данни) и експертното заключение.

За разлика от подробната уредба на съдебнопсихиатричната експертиза за съдебнопсихологичната е посочено единствено, че се съставя документ, който се състои от увод, данни от изследване, обсъждане и заключение. Не е посочено на какви изисквания следва да отговарят психологичното изследване, обсъждане и заключение.

Ако направим преглед на изключително богатата практика на българските съдилища, във връзка със съдебнопсихологичните експертизи, ще установим, че най-често използвания и обичайно единствен метод на психологично изследване е т.нар експлоративно интервю. Т.е. личностния профил на подекспертния, като оценка на

психологичните качества, ценностната ориентация и нагласите, имащи отношение към предмета на делото, се извежда само въз основа на някаква форма на събеседване.

Резултатите от интервюто изключително рядко се верифицират, например чрез стандартизирани личностни въпросници или проективни психологични методи за оценка на личността, което би следвало да е обичайната практика. Ефикасността на интервюто като единствен метод на изследване се поставя под въпрос и поради факта, че посредством него не може да се прецени социалната желателност на даваните отговори. Проблем, който е особено сериозен при изследване на хора с интелект над средната норма, както и при хора със специално образование. Стандартизираните методи, от своя страна, съдържат винаги и скала социална желателност.

Много често в съдебнопсихологическите експертизи не е посочен какъвто и да е психодиагностичен метод на изследване, а същите те стават основен мотив за произнасяне на осъдителна или оправдателна присъда.

Например: Наказателното производство е образувано по сигнал на 15 годишната Е. К., която се оплаква, че е жертва на дългогодишно насилие от страна на своя биологичен баща К. Е. Във връзка с жалбата К. Е. е привлечен към наказателна отговорност за престъпление по чл. 149, ал. 3 и чл. 152, ал. 4 от Наказателния кодекс за това, че в период от три години систематично е блудствал и изнасилвал своята непълнолетна дъщеря. Първоинстанционният съд е постановил петнадесетгодишна осъдителна присъда при първоначален строг режим за изтърпяване на наказанието, която присъда е потвърдена от Апелативен и Върховен съд.

Единствените преки доказателства по горното дело са показанията на пострадалата, а всички останали са косвени такива, като например показания на лицата, на които жертвата е споделила случващото се с нея. По тази причина изводите на съда за авторството на деянието и вината на подсъдимия са изградени най-вече върху заключенията на изготвените по делото три комплексни съдебнопсихиатрични и психологически експертизи. Две от тях касаят подсъдимият К. Е., а при третата е изследвана непълнолетната пострадала. И в трите експертизи при съдебнопсихологичното изследване не са използвани или поне не е посочено използване на конкретни психодиагностични методи.

При изследване на пострадалата е направен извод, че е налице фобийно-тревожно разстройство на основата на продължаващи пси-

хотравмени изживявания, без да се посочи по какъв начин е достигнато до този извод. Липсата на конкретика прави невъзможно оспорването на поставената диагноза, в контекста на наказателното производство, което нарушава правото на защита на другата страна в процеса.

Същите проблеми има и в експертизите касаещи подсъдимия, където е описан следния личностен профил: „Характеровата структура се определя от динамични поведенчески модели, прагматичност, манипулативност, агресивност спрямо широк диапазон от лични и житейски ситуации, желание за контрол, желание за абсолютна власт върху близките, изострено чувство за притежание… Мотивите за извършване на инкриминираното деяние, произлизат от личностните или още по-точно от характеровите особености на освидетелствания.“, отново без посочване на метод или начин за достигане до конкретните изводи.

Описаният пример не е изключение. Подобен подход се използва при обвинения за различни по тежест престъпления. Същото е положението и в гражданското съдопроизводство. При делата за упражняване на родителски права например, родителската годност на спорещите страни се преценява от съдебните психолози. И в този случай най-често като използван метод се посочва интервю или не се посочва какъвто и да е метод за изследване.

По същия неясен начин, по който се определя личностната структура на изследваните лица, се определя и тяхното когнитивно функциониране. А интелектуалните дисфункции, в ситуации, в които не се изключва вменяемостта, е смекчаващо наказателната отговорност обстоятелство и често води до по-леко наказание.

Макар в закона изрично да е записано, че съдът не е длъжен да кредитира мнението на експерта, практиката показва, че несъобразяването със заключението на специалист е по-скоро изключение. Този факт е доказателство за изключително важната роля, която имат вещите лица в решаването на делата. А от тук и необходимостта от правна регламентация на съдебнопсихологическата експертиза, която да прецизира процеса на изготвянето ѝ, като даде минимум от използвани методи и инструменти. От една страна това ще даде възможност за безпристрастна проверка на заключението по всяка една експертиза поотделно, а от друга ще е една гаранция за незлоупотреба от страна на самите експерти. По този начин ще се утвърди доверието в този вид експертизи и ще се увеличи броя на назначаваните такива, за сметка на съдебнопсихиатричните експертизи.

Липсата на правна регламентация, осигуряваща не само безпристрастни експертизи, но и компетентни такива, принуждава голяма част от съдии, следователи и прокурори да предпочитат назначаването на съдебнопсихиатрични експертизи или на комплексни експертизи, за сметка на чистите съдебнопсихологични експертизи.

Наредба №2 , в частта касаеща съдебнопсихологическите експертизи изцяло копира Наредба № 23. В този смисъл, нормативната уредба е остаряла и схематична. Липсата на правна рамка, определяща съдържанието на психологичното изследване, експертното обсъждане и заключение, препятства възможността резултатите от съдебнопсихологичните експертизи да бъдат процесуално проверявани, което води до съмнения в обективността на този вид способ за събиране на доказателства.

ИЗПОЛЗВАНИ ЮРИДИЧЕСКИ ИЗТОЧНИЦИ

1. Наказателно-процесуаления кодекс;
2. Гражданския процесуален кодекс;
3. Административнопроцесуалния кодекс;
4. Закон за съдебната власт;
5. Закон за висшето образование;
6. Наредба № 3 от 30 ноември 2012 г. за вписването, квалификацията и възнагражденията на вещите лица;
7. Наредба № 2 от 26 октомври 2011 г. за условията и реда за извършване на съдебномедицинските, съдебнопсихиатричните и съдебнопсихологичните експертизи, включително и за заплащането на разходите на лечебните заведения;
8. Наредба № 23 от 1994 г. за съдебномедицинските, съдебнопсихиатричните и съдебнопсихологичните експертизи;
9. Наредба № 34 от 29 декември 2006 г. за придобиване на специалност в системата на здравеопазването.

РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНСТРУМЕНТАРИУМ, ПРОВЕЖДАНЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕ ЗА НИВОТО НА СТРЕСА НА ПЕРСОНАЛА В МИННОДОБИВНО ПРЕДПРИЯТИЕ

д-р Добрил Н. Колев

Резюме: Комплексният подход при изследване съвременните условия на труд обхваща не само тяхното проявление, а също и възприемането им от отделните индивиди, което налага изследването на водещите индикатори за качеството на живота в труда. То се определя от няколко основни групи стресогенни източници – модератори на общото ниво на професионалния стрес: технологичен процес, съдържание на трудовата дейност, организационен микроклимат, физиологично и психично здраве, удовлетвореност от извършваната трудова дейност, ценностна система, социално значими фактори, прилагани от лицата копинг – стратегии.

Авторът си е поставил за цел да извърши и представи обобщени резултати от комплексно психологическо изследване нивото на професионалния стрес на персонала във водещо минно – добивно предприятие, извършено през 2014 г.

Ключови думи: Професионален стрес, комплексен модел, условия на труд

IMPLEMENTATION OF STATISTICAL TOOLKIT, STRESS LEVEL ASSESSMENT AND ANALYSIS IN A BULGARIAN MINING COMPANY

Dobril N. Kolev, Phd

Summary: The complex approach applied in the analysis and assessment of the up-to-date working conditions comprises both their manifestation and their perception by individuals, which calls for a comprehensive study of the major quality indicators regarding effective working life. The latter is determined by several sets of stress inducing factors – moderators of the general level of occupational stress: technological process as such, work activity character/subject, organizational microclimate, physiological and psychological health, job satisfaction, individual system of values, various socially significant factors, and application of consistent coping strategies.

The current paper aims at presenting a comprehensive summary and analysis of a complex psychological assessment of occupational stress levels, conducted in a leading mining company in 2014.

Keywords*:* Occupational stress, complex model, working conditions.

1. Цели на проекта

1.1. Да се разработи подходящ инструментариум за провеждане изследване на професионалния стрес на работещи в Дружеството.

1.2. Инструментариумът да обхване всички предпоставки и групи източници на стрес, в това число:
2.1. Физиологични предпоставки
2.2. Социално значими фактори
2.3. Ценностна система
2.4. Източници на нервно-психическо напрежение
2.5. Фактори на работната среда

3. Да се проучи необходимостта на изследвания персонал от последващо обучение и/или индивидуални консултации за минимизиране на стреса

4. Да се предложат мероприятия за превенция и минимизиране на стреса и повишаване на работоспособността на персонала

2. Задачи за реализиране на проекта:

2.1. Формиране на концепция за изследване на проблема.
2.2 Разработване на психологически инструментариум – анкетна карта за всички основни фактори, влияещи върху нивото на стреса.
2.3. Определяне на представителна извадка, която да осигури обективност и адекватност на изследването, както за Дружеството като цяло, така и по структурни звена.
2.4. Определяне съдържанието и критериите за оценка на изследваните въпроси.
2.5. Разкриване на нерешени проблеми и евентуални възможности за тяхното решаване.
2.6. Проучване ролята на низовия ръководител в този процес и методи за оптимизирането ѝ.
2.7. Разработване на предложения за минимизиране на стреса и повишаване на работоспособността на персонала.

В процеса на работата по проекта се разработи комплексна анкетна карта, в която чрез пет основни направления се изследват причините за възникването и появата на стрес и се изследва необходимостта от обучения и консултации на персонала по усвояване на техники за минимизиране на стреса и повишаване на работоспособността.

3. Концепция за изследване на проблема и методика за определяне на представителна извадка

3.1. В концепцията за изследване на професионалния стрес сме включили всички предпоставки и източници, които могат да доведат до повишаване на стреса, съгласно точка 1; т.2.

Изхождаме от теорията на Ханс Силие за стреса, според когото това е адаптивна характеристика на организма за овладяване на рязко променящи се фактори. В този смисъл след изчерпване на тази адаптивна възможност организмът се натоварва допълнително, което води и до намаляване на работоспособността му.

Считаме, че с предложената по-горе схема сме се опитали в максимален обем да обхванем всички възможни предпоставки и източници на стрес в изследваното предприятие, разширявайки по обхват модела на Купър и Паркър и Декотис.

3.2. Методиката за определяне на извадката дава отговор на два главни въпроса – колко единици на генералната съвкупност е необходимо да бъдат изучени и как да бъдат подбрани респондентите, за да се осигури научна представителност на информацията. Представителността и достоверността на информацията са тясно свързани помежду си. Само двете в единство осигуряват достоверност на методиката. В смисъл за изследователят залогът за достоверност на резултата се крие в достоверността на първичния материал и в субективната истинност на първичните данни.

При подбора на анкетираните лица си поставихме за задача да подберем такъв процент от общия персонал, чрез който едновременно се осигурява както представителност за Дружеството като цяло, така и представителност за всяко от анкетираните структурни звена. За тази цел бяха анкетирани 501 работници и служители, които коректно са попълнили анкетните карти.

При определяне на нашия подход за обработка на резултатите, се ръководихме от схващането, че статистическата обработката на получените материали може да става основно по два начина:

- първият е свързан с анализ на всички изследвани източници в даденото звено;
- вторият е свързан с анализ по конкретна актуална тема за всички звена.

Предпочетохме подхода да направим социологически разрез по втория начин т.е. да се анализира дадена тема (група въпроси) като проследим нейното проявление във всички изследвани звена. Този подход дава възможност да се наблюдават и проследят развитието и проявлението на процесите както цяло от една страна в Дружеството като цяло, а друга – да се прави сравнение за състоянието на процесите в различните структурни звена.

Изпълнението на проекта започна от 03.12.2013 г. и продължи до 30.04.2014 г.

Обект на изследването – всички структурни звена на Дружеството – 9 броя.

4. Получени резултати за нивото на стрес по структурни звена

4.1. Ниво на стрес по структурни звена и общо за Дружеството

Структурно звено	Брой персонала	Брой анкетирани лица	Статистическа извадка%	Ниво на стреса, %		
				Норма	Стрес	%
Рудник	295	116	39.3%	103	13	11.2
Ремонт 1	102	39	38.6%	32	7	17.9
Ремонт 2	30	24	80.0%	24	4	16.6
Ремонт 3	142	30	21.2%	26	4	13.3
Флотация	182	144	79.0%	130	14	9.7
ВОС 1	50	29	58.0%	26	3	10.3
ВОС 2	18	17	94.4%	16	1	5.8
Подстанции	24	15	62.5%	14	1	6.6
Администрация	167	87	52.0%	80	7	8.7
ОБЩО ЗА ДРУЖЕСТВОТО	1216	501	41.2%	452	49	9.7

За да можем да сравним и оценим получените резултати с резултати от аналогични изследвания на стреса в други отрасли, направихме литературен обзор на подобни изследвания по проблема. За сравнение използваме и резултатите от други проекти, провеждани от автора.

4.2. Сравнителни данни за нивото на професионалния стрес по литературни източници и други аналогични изследвания на автора

Отрасли	Ниво на стреса	Година	Източници
Държавна администрация	6.2%	2002	КНСБ
Здравеопазване	7.4%	2002	КНСБ
Образование	8.4%	2002	КНСБ
Електропроизводство	14.2%	2010 – 2012	Добрил Колев
Електро-разпределение	11.7%	2011	Добрил Колев
Общо за изследваното Дружество	9.7%	2014	Добрил Колев

Официална статистика за нивото на стреса в Република България или в отделни отрасли на икономиката липсват.

От горната таблица могат да се направят следните **изводи:**

1. Нивото на професионалния стрес на персонала в Дружеството е съизмеримо с отрасли като здравеопазване, образование и държавна администрация.

Констатираните резултати са добро постижение като отчитаме, че тежестта на работа в миннодобивната промишленост предполага по-високи нива на стрес от цитираните отрасли поради лоши условия на труд.

2. Прави впечатление, че с по-високи нива на стрес, спрямо средните за Дружеството са следните структурни звена: Ремонт 1 – 17.9%; Ремонт 2 – 13.3%; Рудник – 11.2%.

3. Нивото на стреса на персонала в Дружеството е по-ниско от констатираните нива на стрес в предприятия от Енергетиката, където автора е използвал аналогична методика за изследване на стреса.

5. Анализ на резултатите от изследването на физиологичните предпоставки за повишаване на стреса

Разработеният психологически инструментариум – анкетна карта с 11 въпроса касаещи пряко или индиректно физиологичните предпоставки на стреса.

Особен интерес представляват резултатите от отговорите на следните 5 въпроса от анкетната карта, а именно:

Въпрос 1: Събуждате ли се уморен сутрин;

Въпрос 2: Чувствате ли се по напрегнат напоследък;

Въпрос 3: Страдате ли от безсъние;

Въпрос 4: Сънувате ли кошмари;

Въпрос 5: Страдате ли от болки в гърба или врата

Резултати по звена в проценти на работещи, отговорили с „Да“

Звено	Въпрос 1	Въпрос 2	Въпрос 3	Въпрос 4	Въпрос 5
Рудник	15.5%	31.8%	14.6%	15.5%	50%
Ремонт 1	41.0%	20.5%	0%	12.8%	46.2%
Ремонт 2	16.6%	20.8%	12.8%	8.3%	25.0%
Ремонт 3	36.6%	23.3%	0%	30.0%	36.6%
Флотация	17.3%	13.8%	14.5%	4.8%	20.8%
ВОС 1	20.6%	31.0%	17.2%	0%	93.1%
ВОС 2	5.8%	29.4%	11.7%	5.8%	58.8%
Подстанции	40.0%	40.0%	33.3%	6.6%	66.6%
Администрация	17.2%	27.6%	11.5%	3.4%	26.8%

Изводи

1. Най-много работещи се оплакват от болки в гърба – от 25.0% до 93.1%.

2. Напоследък се чувстват по-изморени в различните звена от 13.8% до 40.0%.

3. Сутрин се събуждат изморени в различните звена от 5.8% до 40.0%.

4. Страдат от безсъние работещите от 0% до 33.3%

От тези данни можем да направим извода, че физиологичните предпоставки са пряко свързани с полагания физически труд и работа при неблагоприятен микроклимат, особено за звена Рудник, Ремонт 1, 2, 3, ВОС 1, Подстанции.

6. Социално значими фактори за повишаване на стреса

Като социално значими фактори сме избрали тези фактори за повишаване на стреса, които са определени в наредба № 3/1987 г.

6.1.Социално значими фактори

Структурно звено	Брой изследвани лица	Нерационално хранене	Намалена двигателна активност	Психо-емоционално напрежение	Тютюно пушене	Употреба на алкохол
Рудник	116	26.7 %	29.3 %	26.7 %	33.6 %	8.6 %
Ремонт 1	24	16.6 %	12.5 %	29.1 %	20.8 %	4.1 %
Ремонт 2	30	33.3 %	23.3 %	36.6 %	14.4 %	10.5 %
Ремонт 3	24	21.0%	13.1%	34.5%	11.2%	9.7%
Флотация	144	23.6 %	20.8 %	21.7 %	15.9 %	4.8 %
ВОС 1	29	34.4 %	31.0 %	20.6 %	20.6 %	3.4 %
ВОС 2	17	35.2 %	47.0 %	35.2 %	17.6 %	17.6 %
Подстанции	15	40.0 %	10.0 %	66.6 %	46.6 %	40.0%
Администрация	87	22.9 %	55.1 %	43.6 %	19.5 %	9.1 %

Изводи от резултатите на таблицата 6.1:

- На първо място най-много хора във всички звена са посочили като социално значим фактор „Психо-емоционалното напрежение“ Отговорилите с „ДА“ във всички звена са от 12.6% до 66.6%.

Бихме препоръчали обучение за овладяване на техники за релаксация и индивидуални консултации с психолози (този въпрос е разгледан по-подробно в края на анализа).

- На второ място анкетираните извеждат проблема с намалената двигателна активност (от 10.0% до 55.1% за различните звена).
- На трето място е изведен фактора „Нерационално хранене“, който е посочен от всички звена (от 16.6% до 44.7%), въпреки наличието на столово хранене.

7. Ценностна система

Като въпроси за ценностната система включихме следните възможности:

7.1. Живот с удобства;
7.2. Активен, интересен,
7.3. Свят на красотата;
7.4. Живот с духовни ценности;
7.5. Семейна сигурност;
7.6. Право на свободен избор;
7.7. Духовио извисявне; стимулиращ живот и работа
7.8. Стимулираща любов (сексуална и духовна);
7.9. Обществено признание и власт.
7.10. Социална подкрепа;
7.11. Кариерното развитие;

Таблица 7.1

Структурно звено	Брой изслед-вани лица	в.1 %	в.2 %	в.3 %	в.4 %	в.5 %	в.6 %	в.7 %	в.8 %	в.9 %	в.10 %	в.11 %
Рудник	116	22.4	23.2	9.4	13.7	44.8	30.1	6.8	12.0	5.1	8.3	7.7
Ремонт 1	39	30.7	58.9	7.6	28.2	56.4	56.4	2.5	7.6	2.5	7.6	25.6
Ремонт 2	24	29.2	63.0	4.2	20.8	68.0	20.8	0	12.5	0	4.2	54.2
Ремонт 3	30	36.6	63.3	10.0	13.3	56.6	53.3	13.3	20.0	10.0	3.3	23.3
Флотация	144	9.7	33.3	4.8	6.9	35.4	20.8	1.3	8.3	0	3.4	13.8
ВОС 1	29	27.6	72.4	3.4	20.7	75.9	31.0	3.4	3.4	3.4	20.7	20.7
ВОС 2	17	23.5	88.2	11.8	35.3	64.7	47.0	0	11.8	0	0	17.6
Подстанции	15	26.7	73.3	13.3	40.0	33.3	26.6	6.6	13.3	0	20.0	6.6
Администрация	87	23.0	82.3	12.6	33.3	78.2	54.0	2.3	9.2	0	10.3	14.9

Изводи от резултатите от таблица 7.1:

1. При обработката на анкетните карти, прави впечатление, че въпросът за ценностите е предизвикал много вълнения и интерес у анкетираните.

2. Основните ценности които вълнуват работещите в Дружеството са:

- Активен, интересен, стимулиращ живот и работа – от 58.9 % до 88.2 %.
- Семейна сигурност – от 33.3% до 78.2%.
- Право на свободен избор – от 20.8% до 56.4%.

Така подбраните на първите три места ценности характеризират персонала на Дружеството като активен, компетентен и свободолюбив. Семейната сигурност е също значима и изведена напред.

Едновременно с това така подбраните ценности показват и една друга характеристика на персонала: именно иновативност и стремеж към действена работа и живот. Това са качества, които носят удовлетворение и същевременно осигуряват добри резултати за Дружеството.

Специално обръщаме внимание на един много важен мотивационен фактор, а именно „Възможност за израстване в кариерата“. Тя е значима за персонала (от 6.6% до 54.2%).

8. Фактори, пораждащи нервно-психическо напрежение

Изследвали сме пет основни фактора, пораждащи нервно-психическо напрежение у работещите, а именно:

- Работа с хора
- Повишена отговорност при вземане на решения
- Проблеми в стила на низовия ръководител и в психоклимата на изследваното звено
- Лични проблеми, в това число и семейни
- Други проблеми

Структурно звено	Брой изследвани лица	Раб.с хора	Повишена отговорност при вземане на решение	Стил и психо-климат	Лични проблеми	Други проблеми
Рудник	116	15.5	14.6	25.0	12.0	10.3
Ремонт 1	39	17.9	25.6	28.2	38.4	10.2
Ремонт 2	24	12.5	29.1	8.3	12.5	0
Ремонт 3	30	26.6	23.3	16.6	26.6	6.6
Флотация	144	6.2	6.2	15.9	11.8	10.4
ВОС 1	29	10.3	13.7	20.6	17.2	0
ВОС 2	17	11.7	23.5	0	35.8	23.5
Подстанции	15	40.0	20.0	6.6	20.0	6.6
Администрация	87	33.3	20.6	10.3	18.3	13.7

Прибавили сме и един открит въпрос, чрез който служителите да могат да посочват други фактори, които създават у тях нервно-психическо напрежение. Още в началото трябва да подчертаем, че отговори на откритите въпроси са дали само 4.2% от анкетираните, като са посочени проблеми, свързани с организацията и условията на труд. (тези предложения са приложени в края на анализа).

Извод: Както е видно, работата с хора, поемането на отговорности и стила на низовият ръководител са водещи фактори за повишаване на нервно-психичното напрежение при работещите в Дружеството.

9. Работната среда - източник на стрес

Влиянието на работната среда изследваме и чрез удовлетвореността на персонала от наличие на личните предпазни средства и тяхната ефективност, редовно зареждане на аптечките по работни места.

Таблица 9.1

Структурно звено	Брой изследвани лица	ЛПС отговорилите „НЕ“ Брой	ЛПС % на отговорилите „НЕ“	Аптечки „НЕ“ Брой	Аптечки % на отговорилите „НЕ“
Рудник	116	9	7.7 %	1	1.1 %
Ремонт 1	39	4	10.2 %	5	12.8 %
Ремонт 2	24	0	0 %	0	0 %
Ремонт 3	30	2	6.6 %	1	3.3 %
Флотация	144	9	6.2 %	0	0 %
ВОС 1	29	1	3.4 %	0	0 %
ВОС 2	17	0	0 %	0	0 %
Подстанции	15	1	6.6 %	0	0 %
Администрация	87	1	0.1 %	7	8.0 %

10. Обучение по техники за релаксация

Таблица 10.1

Структурно звено	Брой изследвани лица	Желаещи обучение Брой, %		Желаещи индивидуални форми Брой, %		Общо желаещи обучение и индивидуални форми
Рудник	116	37	31.8 %	35	30.1 %	61.9 %
Ремонт 1	39	6	15.4 %	8	20.5 %	35.9 %
Ремонт 2	24	6	25.0 %	3	12.5 %	37.5 %
Ремонт 3	30	8	26.6 %	21	70.0 %	96.6 %
Флотация	144	46	31.9 %	19	13.1 %	45.0 %
ВОС 1	29	7	24.1 %	7	24.1 %	48.2 %
ВОС 2	17	12	70.4 %	5	29.4 %	99.8 %
Подстанции	15	6	40.0 %	8	53.3 %	93.3 %
Администрация	87	19	21.8 %	42	48.3 %	70.1 %

Изводи от таблицата:

Висок е процента на работещите, желаещи обучение и запознаване с индивидуални форми за намаляване на стреса. Този процент варира от 35.9% в Ремонт 1 до 99.8 % във ВОС 2.

При обработката на анкетните карти се констатира желание на изследваните лица да бъдат използвани индивидуални форми като: периодични беседи; индивидуални консултации; разговори с повисши ръководители за оптимизиране на стила на управление на низовите ръководители и методи и техники за подобряване на психоклимата в структурните звена на дружеството.

11. Общи изводи

Нивото на стреса в Дружество от миннодобивната промишленост е сравнимо с нивото на стрес в здравеопазването, държавната администрация и значително по-ниско от електропроизводството и електроразпределението.

Това е резултат от целенасочена дългосрочна политика на ръководството на Дружеството за минимизиране на стреса, обхващаща както управлението на Човешките ресурси, така и безопасността и здравето при работа. Считаме, че такива изследвания са полезни като за административното ръководство, така и за работещите, защото могат да изработват конкретни програми „Антистрес“.

Литература

- **Колев, Д.** (2004). Изследване влиянието на условията на труд върху характерни групи, работещи в системата на БТК. Пловдив, СУБ, том IV.
- **Колев, Д., Х. Колева.** (2005). Диагностика на водещи стресогенни фактори в Енергетиката. Пловдив, СУБ, том VI.
- **Колев, Д.** (2007), Психологичен анализ на професионалния стрес при оператори в енергетиката. Автореф. на дис. ... „доктор“. Пловдив.
- **Колев, Д.** (2009). Професионален стрес при работещи в миннодобивната промишленост. Пловдив, СУБ, том II.
- **Христов, Ж.** (2008). Изследване нивото на стрес в здравеопазването, образованието, държавната администрация. Автореф. на дис. ... „доктор“. Пловдив.
- **Христов, Ж.** (2006). Психологични аспекти на условията на труд. София, Сборник кръгла маса.
- Hart; Cooper, C (2001). Occupational stress.

НАШИТЕ АВТОРИ

Биляна Гинина – докторант, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Благородна Бунева – адвокат, САК

Борис Минчев – професор, д-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Борян Андреев – гл. ас., ИИНЧ – БАН

Боян Василев – докторант, ИИНЧ – БАН

Валентин Чаушев – д-р

Венелина Стоева – докторант, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Веселин Василев – професор, д.пс.н., Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Вера Викторовна Барабанова – доцент, д-р, Московски градски психолого-педагогически университет

Виктория Кеворкян – докторант, Пловдивски университет „П. Хилендарски“

Владимир Леонидович Соколов – доцент, д-р, Московски градски психолого-педагогически университет

Галина Петкова – д-р

Галина Политова – докторант, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Гергана Славчева – гл. ас., д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Деница Алипиева – гл. ас., д-р, Русенски университет „Ангел Кънчев“

Диляна Ангелова – д-р

Добрил Колев – д-р

Дора Левтерова – професор, дпн, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Ева Папазова – доцент, д-р, ИИНЧ – БАН

Елена Алексеевна Мухортова – доцент, д-р, Московски градски психолого-педагогически университет

Елис Мустакли – докторант, Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Елица Христова – д-р, ЕКИУ – Пловдив

Живка Винарова – професор, д.м.н., НБУ – София

Златомира Костова – гл. ас., д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Ивана Миладинова – докторант, Пловдивски университет „П. Хилендарски“
Ина Карова – студент в магистърска степен, ПУ „Паисий Хилендарски“
Иса Хаджиали – гл. ас., д-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Йоана Янкулова – доцент, д-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Йорданка Димова – доцент, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Илия Пеев – професор, д.пс.н., ВВМУ „Н. Й. Вапцаров“ – Варна
Ирена Левкова – доцент, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Калин Гайдаров – професор, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Кирилка Тагарева – доцент, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Маргарита Станкова – НБУ – София
Милка Василева – професор, д-р, Съюз на учените в България
Митко Шошев – докторант, Пловдивски университет „П. Хилендарски“
Михаил Проданов – доцент, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Надежда Райчева – гл. ас., д-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Наталия Александрова – професор, д.пс.н., СУ „Св. Климент Охридски“
Надя Танева – докторант, Пловдивски университет „П. Хилендарски“
Наташа Цанова – професор, д-р, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Огнян Койчев – гл. ас., Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Петя Петрова – адвокат, САК
Полина Михова – гл. ас., д-р, НБУ – София
Радка Масалджиева – доцент, д-р, Медицински университет – Пловдив
Румен Стаматов – професор, дпн, Пловдивски университет „П. Хилендарски“
Светлана Сарийска – гл. ас., д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Сийка Галинчева – студент в магистърска степен, ПУ „Паисий Хилендарски“
Снежана Илиева професор, д.пс.н., Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

Станислава Стоянова – професор, д-р, Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Стефан Августинов – докторант, Пловдивски университет „П. Хилендарски“

Стойко Иванов – професор, дпн, Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Теодора Коларова – доцент, д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Юрий Янакиев – гл. ас., д-р, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО
Международна конференция

Сборник с научни публикации посветен на 10-годишнината от създаването на специалност „Психология“ в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“

Българска, първо издание

Предпечатна подготовка: Георги Ташков
Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“

Пловдив, 2015

ISBN 978-954-423-991-6